

110.53-1.78.5



El Correo

UNESCO
Archives




N° I
1954
 (Año 7)
 Precio : 30 frs
 0,15 de dolar
 7 peniques (G. B.)

Para mucha gente el comienzo del nuevo año marca una ocasión especial y es el momento de celebrar alegres fiestas. Si hiciéramos un viaje alrededor del mundo en un tapiz mágico y nos asomásemos a esas fiestas en varios países, podríamos darnos cuenta de una enorme variedad de costumbres. La "Fiesta de los faroles" remata dos semanas de un espectáculo alegre y ruidoso con el que celebran la llegada del nuevo año los habitantes de la China. En el Japón el día de Año Nuevo es igualmente alegre. Por pobre que sea, un japonés estrena en ese día telas inmaculadas y dedica varias jornadas para visitar a sus viejos amigos o recibirlos en su casa. Todos los portales se adornan con bellos abetos y lucen nuevos faroles de bambú, mientras en el atrio de las casas penden coloreadas langostas y cangrejos rojos, naranjas tangerinas escarlata y otros frutos que simbolizan los deseos de larga y próspera vida. Escocia celebra la víspera del año nuevo con una cordialidad que rara vez se puede superar. La tradición de que el "primer paso" en una casa da la suerte para todo el año, hace que todo el mundo se encuentre en las calles a media noche, llevando pasteles, vituallas y bebidas para asegurarse la felicidad a lo largo del año que comienza. Así a través del mundo, en Oriente, en Africa, en Europa y en el Nuevo Mundo, el Año Nuevo se celebra con complicadas fiestas. Es una ocasión para adoptar nuevas resoluciones (Año Nuevo, Vida Nueva), para olvidar las cosas ingratas de los doce últimos meses, y procurar arrancar de nuevo.

Al comienzo de este nuevo año, EL CORREO de la Unesco no se contenta con enviar a sus lectores la tradicional felicitación. Ha querido empezar una nueva vida, y, como los japoneses, se ha provisto de un traje nuevo. Ha abandonado su antiguo formato por uno de más agradable lectura fácil manejo y mejor conservación. Ha aumentado el número de páginas, establecido una nueva portada en color y preparado una presentación brillante y sin embargo sobria. Pero ésta no es la única felicitación que ofrece EL CORREO de la Unesco a sus lectores. Como publicación no lucrativa, EL CORREO brinda a sus lectores algo más positivo. Comenzando con este número, se reduce el precio de la suscripción anual en casi un 50 % : de 10 chelines con 6, pasa a 6 chelines, de 2 dólares a 1'50 y de 500 a 300 francos o sus equivalencias en monedas nacionales. Hemos puesto a punto un arreglo especial que prorroga la fecha de expiración de las suscripciones hechas recientemente a los precios antiguos (Véase con todo detalle la página 32).

En su contenido EL CORREO continuará sirviendo lo que han sido sus fines : ser a manera de una ventana abierta hacia el mundo de la educación, de la ciencia y de la cultura, a través de la cual pueda el maestro de escuela en particular — para quien en primer término se concibe y prepara esta publicación — y los demás lectores en general, asomarse para observar un amplio panorama mundial. Cada mes presentará con texto e imágenes, artículos de tipo informativo y de interés curioso, así como un tema, tratado por autoridades en la materia, sobre uno de los problemas mundiales importantes con sus características nacionales e internacionales en su caso. EL CORREO invita a sus lectores para que libremente le envíen comentarios, críticas y sugerencias. Al maestro, que a veces solicita que se le lleve grano nuevo a su molino, para poder interesarse en la vida y en los problemas de otros pueblos, metido como está en su rincón y teniendo que ocuparse de la dramática historia del nivel de vida, del combate contra la ignorancia y la enfermedad, cómo reducir los prejuicios raciales y fomentar la comprensión internacional, en una palabra, estar alerta a los acontecimientos y a los problemas de la educación de las artes y de la ciencia, EL CORREO le dice : Este es un periódico preparado especialmente para usted. Incorpórese desde ahora a nosotros aprovechando el nuevo precio para suscribirse.

Los Editores

El Correo



NUMERO I - 1954
AÑO VII

SUMARIO

3. - LAS LENGUAS Y LA COMPRENSION INTERNACIONAL
4. - LA SELVA VIRGEN DE LAS LENGUAS. Félix Walter.
★ ¿Contra qué luchamos?
8. - LENGUAS VIEJAS EN TAREAS NUEVAS
★ Hindi, Bahasa Indonesia, Tagalo, Hebreo y Arabe.
10. - YO HABLO INGLES : SNAKE FISH FISH. Manich Jumsai
★ Las desventuras y tribulaciones de un estudiante de lengua extranjera en Tailandia.
14. - EL CABALLO DEBE IR DELANTE EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS. F. H. W.
★ Tendencias y métodos modernos.
18. - PLANISFERIO LINGÜISTICO
20. - ¿MUY JOVEN PARA APRENDER UNA LENGUA EXTRANJERA? Théodora Anderson
★ Optimas experiencias en los Estados Unidos de América.
22. - LA MAQUINA TRADUCTORA. Edwin Holmstrom
★ Una ayuda para el hombre de ciencia.
24. - 27 AL CABO NORTE. Paul Normand
26. - LA CIENCIA SUBYUGA A LA JUVENTUD. Gerald Wendt
★ Los clubs científicos combinan el estudio creador con el juego organizado.
28. - UN CALENDARIO INVARIABLE.
★ El calendario, modificado a través de miles de años, sera tal vez revisado en 1956.
33. - AJANTA : GALERIA SILICEA DEL ARTE MURAL HINDU



Publicación mensual del.

Departamento de Información de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Redacción y Administración.

Unesco, 19 Avenue Kléber, París, 16, Francia.

Director y Jefe de Redacción.

Sandy Koffler.

Editor Español : José de Benito.

Editor Francés : Alexandre Leventis.

Editor Inglés : Ronald Fenton.



Los artículos publicados en el "Correo" pueden ser reproducidos siempre que se mencione su origen de la siguiente manera: "Del CORREO de la Unesco". Al reproducir los artículos firmados deberá hacerse constar el nombre del autor.

Las colaboraciones no solicitadas no serán devueltas si no van acompañadas de un bono internacional por valor del porte de correos.

Los artículos firmados expresan la opinión de sus autores y no representan forzosamente el punto de vista de la Unesco o de los Editores del CORREO. Tarifa de suscripción anual del CORREO : 6 chelines - \$ 1,50 - 300 francos franceses.

M. C. 53, I, 78, S.

Tema de este mes EL LENGUAJE : BARRERA O PUENTE (Paginas 3 - 24)



Esta joven india de la Amazonia vive en el más políglota de los continentes. De las 3.000 lenguas que se utilizan hoy en el mundo, más de 1.200 las hablan indios Americanos en tribus o agrupaciones, algunas de las cuales sólo tienen unos cientos o miles de habitantes. Estudiando algunas de estas lenguas los lingüetas han hecho descubrimientos sobre la naturaleza del lenguaje y con ello, han logrado, ayudar a los maestros de idiomas en sus problemas.

EN su relato de los viajes de Gulliver entre los liliputienses, Jonathan Swift cuenta cómo a su viajero se le concedió el privilegio de visitar la Gran Academia de Lagado, en donde encontró a los académicos ocupados, entre muchos proyectos ingeniosos, en la preparación de un plan para abolir todas las palabras. Ya que las palabras —se decía sólo indican los nombres de las cosas, sus propiedades o su función, «sería mejor que los hombres llevaran consigo todas las cosas que fueran necesarias para expresar el asunto que se quiera discutir...» Vi a menudo a dos de esos sabios, abrumados bajo el peso de sus fardos... pararse en la calle, depositar su carga en el suelo, abrir el saco y mantener una conversación de esta manera durante una hora.

«Otra de las ventajas de esa invención era que podía servir como lengua universal que sería comprendida en todas las naciones civilizadas... De esta suerte, los embajadores estarían capacitados para poder tratar con príncipes y ministros de Estados extranjeros, cuyas lenguas desconocerían».

En nuestros tiempos, naturalmente, no sólo los embajadores están obligados a hablar con gentes de lengua diferente. Y afirmar que existe un problema mundial lingüístico no es únicamente una perogrullada sino un enorme error. Hay múltiples problemas de la lengua y todos ellos preocupan a las Naciones Unidas, las cuales se encuentran detenidas a cada paso por obstáculos lingüísticos de toda índole. Las organizaciones como las Naciones Unidas y sus instituciones especializadas no podrían funcionar sin una gran pérdida de tiempo, esfuerzo y dinero, empleados en el sostenimiento de una compleja maquinaria de traducción e interpretación. Sólo de esta manera se logran llevar a cabo las Conferencias y establecer los documentos sin equivocaciones y sin confusión alguna.

La Unesco —que fué creada para prestar un servicio efectivo a las naciones del mundo en las esferas de la educación, la ciencia y la cultura— se ha dado cuenta, a través de amargas experiencias, tal vez más que cualquiera otra organización internacional, de este vital problema de la lengua. No obstante, desde sus comienzos la Unesco se ha esforzado en estudiar el problema y, luego, ha hecho todo lo posible para encauzarlo. En su tarea inicial de estudio, ha efectuado consultas con grupos de especialistas en distintas ocasiones, y ese procedimiento ha demostrado ser necesario particularmente en lo que se refiere a la educación fundamental, en cuyo campo se han obtenido los primeros resultados concretos, como lo prueba el proyecto del valle de Marbial, en Haití, con sus espléndidas oportunidades de experimentación.

La Unesco ha fomentado igualmente los proyectos de traducción, ya sea dando a conocer obras maestras de la literatura mundial en lenguas distintas a la original o bien haciendo accesibles para el hombre de ciencia o para el ingeniero las publicaciones técnicas editadas en lenguas diferentes a la suya.

En el mes de Agosto de 1953, la Unesco solicitó la opinión valiosa de los maestros de lenguas modernas, en una reunión celebrada en Nuwara Eliya, Ceilán, y al dar este paso llegó probablemente al corazón mismo del problema. Es casi seguro que ninguna de las soluciones radicales, de carácter universal, al problema lingüístico —por más sinceras y prometedoras que sean— podrán adoptarse en un futuro más o menos próximo. En realidad, nunca podrá encontrarse una solución total y drástica. Y mientras tanto, sigue siendo siempre una necesidad imperiosa la enseñanza eficaz de lenguas con un mínimo de pérdida de tiempo. Sería un gran adelanto —de ninguna manera utópico— si cada niño, al dejar la escuela, se encontrara preparado suficientemente para hablar otra lengua, además de la propia. Pero esta finalidad práctica e inmediata no es la única perseguida en el dominio lingüístico. La lengua es una llave. Con ella se abre la puerta del conocimiento y de la comprensión de los pueblos. Esta es la razón de la importancia vital de la función del maestro de lenguas modernas, verdadero embajador extra-oficial de un sector de la comunidad humana universal que existe por sobre las fronteras de los Estados.

«La incompreensión mutua de los pueblos —dice el Preámbulo del Acta Constitutiva de la Unesco— ha sido, a través de la historia, uno de los motivos de desconfianzas y celos entre las naciones, por lo cual sus desacuerdos han degenerado en guerra con harta frecuencia». Cada día, en decenas de millares de escuelas de todo el mundo, los maestros de lenguas modernas pueden contribuir a eliminar esa incompreensión y aliviar así el agudo problema universal de las lenguas, haciéndole perder ese carácter de fardo aplastante para el género humano y de amenaza para su felicidad futura.



DESDE LA LINEA EQUINOCCIAL

hasta los Polos se escucha el rumor babélico de diferentes lenguas. Algunas de éstas, en el corazón de África o en los desiertos septentrionales, son habladas únicamente por algunos centenares o millares de gentes, mientras otras abarcan zonas de más de 400 millones de habitantes. El estudio detenido de los problemas lingüísticos en el mundo nos lleva a la siguiente conclusión: todas las lenguas, ya sean « primitivas » o « civilizadas » expresan adecuadamente el sentido de la cultura que las ha hecho nacer y el carácter del pueblo o pueblos que las hablan.

LA SELVA VIRGEN DE LAS LENGUAS

por Felix Walter

VIVIMOS en un mundo que parece darse cuenta cada vez más de los problemas de las lenguas. Esto es, probablemente, porque nuestra generación se ha encontrado frente a las barreras del lenguaje con más frecuencia que nuestros antepasados. No podía ser de otra manera en una época que ha facilitado los viajes y ha puesto en práctica sistemas de comunicación casi instantáneos.

Todo esto es en verdad estimulante para la personalidad humana. Podemos inventar bombas atómicas para hacer desaparecer la mitad del mundo o aviones de propulsión a chorro para engruinaldar el universo; pero, en lo que se refiere al completo dominio del lenguaje, nos encontramos todavía en la edad de la Torre de Babel. Actualmente, la situación es acaso peor que en esos días: nos hemos quedado atrás y continuamos deslizándonos por esa pendiente retrógrada. Los lingüistas afirman que hay cerca de tres mil lenguas que se hablan en el mundo, en la actualidad, y dicen que no han terminado aún su cuenta en ciertas regiones de la tierra.

Lo que agrava realmente la situación no es el hecho de que se hablen lenguas diversas en comunidades reducidas —de solamente miles o aun centenares de individuos— en el interior de Nueva Guinea, o en las selvas del Amazonas, o en el corazón de Africa, sino que, con el florecimiento de nuevas nacionalidades, comienzan a integrarse nuevas lenguas nacionales con carácter oficial. Este es un proceso natural, ya que una lengua representativa es un atributo —aun-



En la actualidad, en lo que se refiere a las lenguas, nos hallamos todavía en la época de la Torre de Babel, o sea unos cuantos miles de años atrás. Se puede incluso afirmar que nos hallamos en pleno retroceso.

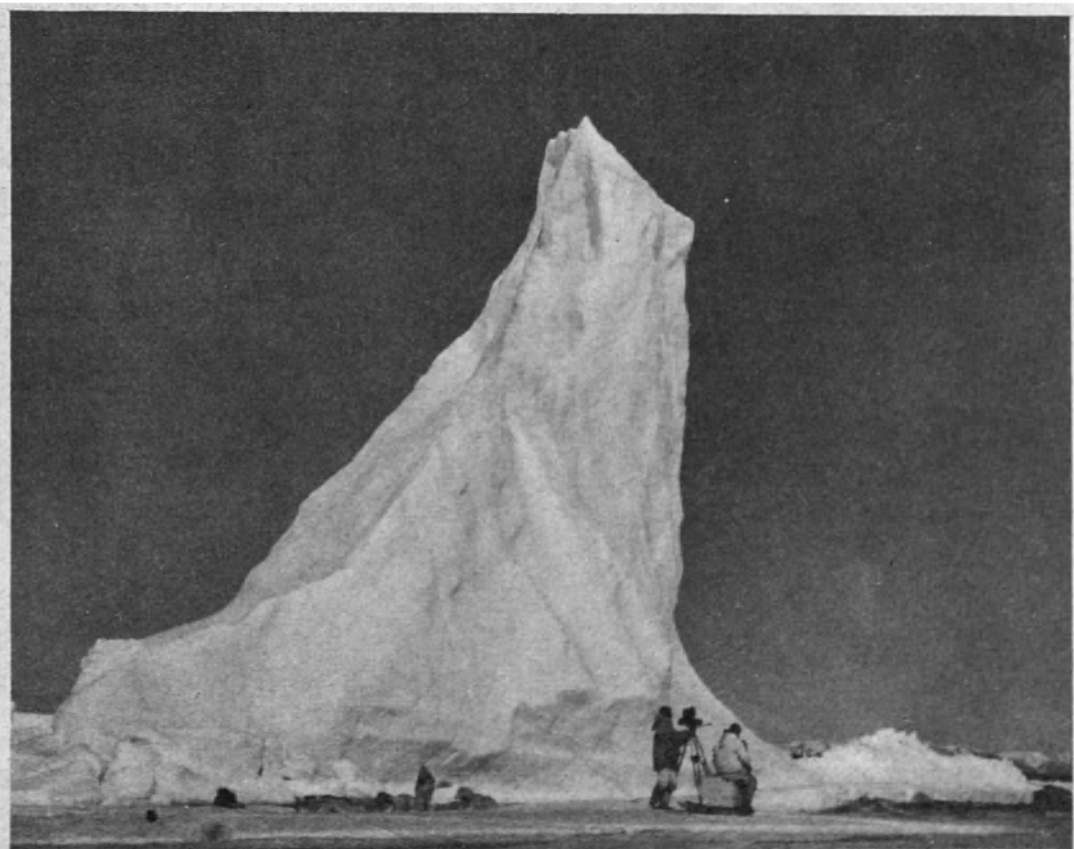
que no esencial— de la soberanía y resulta insensato e inútil criticar, por ejemplo, a los irlandeses por el renacimiento de su antigua lengua, o a los indonesios por haber adoptado el «bahasa» con preferencia a las lenguas europeas de más amplia difusión.

No es sorprendente así que exista un deseo creciente de resolver, de una vez por todas y por medios radicales, este problema mundial. El mayor obstáculo para resolverlo consiste en que los reformadores ofrecen innumerables vías de salvación. Algunos proclaman que lo mejor sería que todos aprendamos una de las lenguas habladas en un mayor número de regiones del mundo. Por desgracia la identidad lingüística casi siempre depende de la nacionalidad. Los norteamericanos y los británicos ven grandes ventajas en la lengua inglesa. La gente que habla francés está persuadida de que la lengua francesa posee ciertas virtudes intrínsecas que le dan derecho a la prioridad. Los pueblos que hablan el español, el árabe o el chino, o el ruso, pueden emplear los mismos argumentos, sin ninguna dificultad, en lo que se refiere a su lengua respectiva.

El problema no se simplificaría estableciendo dos lenguas mundiales alternativas. La selección de las lenguas X y Z sería, en este caso, fundada sobre la lengua materna y alguna otra que se encontrase más práctica. Si esta última puede escogerse entre las llamadas «lenguas artificiales» ¿cuál sería el criterio para la debida selección? ¿Deberíamos escoger el esperanto, que tiene la ventaja de haber comenzado a utilizarse antes que cualquiera otra de las lenguas artificiales, o debe ser alguna nueva lengua que se considere aún más científica y más simplificada? Cualquiera que sea la solución, para ser eficaz tendrá que adoptarse en una escala mundial por consentimiento unánime. Esto será extraordinariamente difícil y dependerá, en último término, de las decisiones de los Gobiernos y de los pueblos. Por esta razón el primer paso y tal vez el más urgente para la solución del problema mundial de la diversidad de lenguas, es la comprensión de la magnitud y naturaleza de este problema por todos los pueblos de la tierra. Sólo esta comprensión puede llevar a la adopción de una norma eficaz e informativa.

En las páginas centrales de esta edición del Correo se puede ver un mapa lingüístico del mundo. Su trazado sigue las líneas tradicionales y muestra las diversas lenguas agrupadas en «familias». Es muy útil para los maestros y los conocedores de esta materia, pero puede tal vez inducir al público a errores. Así, una persona de habla inglesa que crea muy fácil el aprendizaje del holandés o del danés, por ser ambas lenguas germánicas, puede sufrir una desilusión. Las lenguas, como los miembros de las familias humanas, suelen independizarse con mucha frecuencia. La inestabilidad, característica dinámica de las lenguas, sumada al hecho de que éstas son la piedra de toque de las fuerzas políticas y económicas que, a veces, favorecen y otras retardan su expansión, es la razón principal de que sean tan variables el mapa lingüístico y la situación idiomática en general. El cuadro en la actualidad es muy diferente de lo que fué hace algunos años, o sea únicamente el tiempo de una generación. Tal vez una generación después de nosotros, el cuadro de las lenguas volverá a ser diferente. Este hecho se desprende del examen de los actuales fenómenos lingüísticos en el mundo.

Europa ofrece un buen punto inicial para llevar a cabo ese examen, porque cabalmente allí el número de las lenguas nacionales oficiales se ha duplicado en el tiempo de una generación. Esto se debe a varias causas. Cuando los imperios ruso y austro-húngaro se derrumbaron como resultado de la pri-





DE LA PICTOGRAFIA EGIPCIA A LOS JEROGLIFICOS MODERNOS

mera guerra mundial, vinieron a reemplazarles varios Estados soberanos, más pequeños, gobernados por nuevos regímenes que poseían un punto de vista más liberal acerca de las aspiraciones de las minorías lingüísticas. Lenguas como el esloveno, eslovaco, checo, lituano, letón, estoniano, ruso blanco y ucraniano dejaron de ser pintorescas supervivencias y fueron reconocidas como lenguas oficiales para la enseñanza en las escuelas, elevándose a la categoría de lenguas nacionales. En Europa occidental ha comenzado a desarrollarse, desde la segunda guerra mundial, una actitud cada vez más liberal hacia las lenguas de las minorías. Ya se ha mencionado el caso de los irlandeses. De manera análoga, las personas que desean ahora hablar frisio o bretón o vasco o hacer que sus hijos aprendan esas lenguas no son considerados ya como agitadores antinacionales en muchos países. Los gobiernos se hallan más inclinados a dar a esos grupos lingüísticos una situación legal en la comunidad y a hacerles concesiones lingüísticas razonables. Aun Suiza, que cuenta con tres lenguas nacionales, juzgó aconsejable hace algunos años la admisión de una cuarta lengua —«romanisch»— con el carácter de asociado de última hora. En el balance lingüístico de Europa, la columna del *debe* muestra un gran aumento en el número de lenguas oficiales, mientras la columna del *haber* acusa un mejoramiento de actitud hacia las minorías lingüísticas. Este hecho es más importante de lo que parece a primera vista, ya que las naciones, como los individuos, no pueden resolver equitativamente el problema lingüístico si no se despojan primeramente de sus prejuicios en ese dominio.

Un proceso bastante análogo se ha desarrollado en América. El modelo lingüístico es simple, debido a que las naciones europeas colonizadoras han proporcionado el inglés, francés, portugués o español (holandés en Surinán y Curaçao, danés en Groenlandia), como lengua oficial para cada uno de los 23 países que se hallan entre Baffin-Land y el Antártico. Pero una mirada más atenta revela una situación más compleja. Las migraciones en masa han contribuido a complicar el problema, especialmente hoy que la doctrina del «Crisol Racial» no se aplica en ninguna parte tan estricta y escasamente como en el pasado.

Aunque generalmente se refiere a un fenómeno oral, la palabra «lenguaje» puede aplicarse también a cualquier sistema convencional de signos. Hay un lenguaje o clave de las banderas, el de las señales de tránsito, el lenguaje de los sordomudos y el lenguaje simplemente escrito. Una de estas for-

Canadá es un ejemplo de los cuadros lingüísticos producidos por la inmigración. Cuando Luis XV perdió la Nueva Francia, 60.000 canadienses de lengua francesa cambiaron de nacionalidad y sus descendientes constituyen en la actualidad un bloque lingüístico permanente de tres millones y medio de individuos. Pero, hay muchas otras «segundas lenguas» en el Canadá, además del inglés y el francés. Un escolar de Winnipeg estudiará islandés como su primera lengua extranjera, mientras un agricultor de Cape Breton escuchará los programas de radio en la misma lengua gaélica de sus



Bajorrelieve del «Campanile» de Florencia, simbolizando el lenguaje y la lógica. (Foto Brogi-Viollet).

antepasados. Los libros y periódicos se publican en ucraniano y finlandés, en polaco y en italiano, y miles de habitantes hablan esas lenguas en sus hogares y las transmiten a sus hijos. En los Estados Unidos de América, la extensión de la enseñanza del español en las escuelas elementales de los Estados del Sureste, y del francés en las de Luisiana, así como la oportunidad que actualmente se concede en los establecimientos educativos de las grandes ciudades para aprender

mas que nos ha legado la historia es la de la antigua pictografía egipcia (arriba). Versión moderna de esa escritura es el sistema de señales de carretera, que puede ser tan enigmático como el de los antiguos signos egipcios, según lo muestra el artista norteamericano Steinberg en sus dibujos (a la derecha).

hebreo o polaco, demuestra, entre otros ejemplos, que se sigue una conducta análoga en lo que se refiere a las minorías lingüísticas. Ninguna raza se ha beneficiado más con estas tendencias liberales que la del indio americano. En la actualidad, se ha llegado a comprender por fin que la lengua es una parte inseparable del edificio cultural y que el indio que no ha sido separado de su tribu no debe ser despojado de su propio idioma. Este principio ha tenido consecuencias mucho más importantes en México y en las Américas del Sur y del Centro, en donde la población que habla lenguas maternas pre-colombinas puede contarse por millones. El primero de estos países, ha elaborado muchos programas educativos para atacar el problema del analfabetismo en la lengua materna primero, dejando la instrucción en la lengua nacional para una etapa ulterior. Más hacia el sur, la política lingüística, hace lo posible para volver a poner en circulación lengua, como el quechua y el aymará.

Algunas fechas significativas, agrupadas con cierta coordinación, sirven para dar una clara idea de la situación lingüística en Asia. La independencia de Filipinas fue proclamada en 1946; la de Birmania, Ceilán, India y Pakistán, en 1947; la de Israel en 1949; la de Indonesia, en 1949; Camboya, Laos y Vietnam siguieron este ejemplo los años posteriores. Estos acontecimientos políticos habían traído consecuentemente la elevación del estatuto jurídico de las lenguas birmana y hebrea, de la cingalesa y tamil, de la bahasa y cambodiana, del tagalo, laocio, vietnamés y urdú, y de su pariente el Hindi, sin referirnos a las catorce lenguas regionales reconocidas oficialmente en la nueva República de la India y las lenguas regionales de las otras naciones que recientemente han alcanzado o recobrado su independencia. Al mismo tiempo, al Norte del Himalaya, se ha hecho un gran progreso al disminuir la complejidad lingüística en Asia central y septentrional, mediante alfabetos y concediéndoles dignidad y situación legal. Es sorprendente desde el punto de vista lingüístico el espectáculo de Asia que parece estar formada por una serie de Suizas en escala gigantesca. Hay innumerables lenguas que deben aprender los ciudadanos de los nuevos países. Tomemos, por ejemplo, el caso de un niño que comienza su escuela en el estado de Bombay, y cuya situación es caracterís-



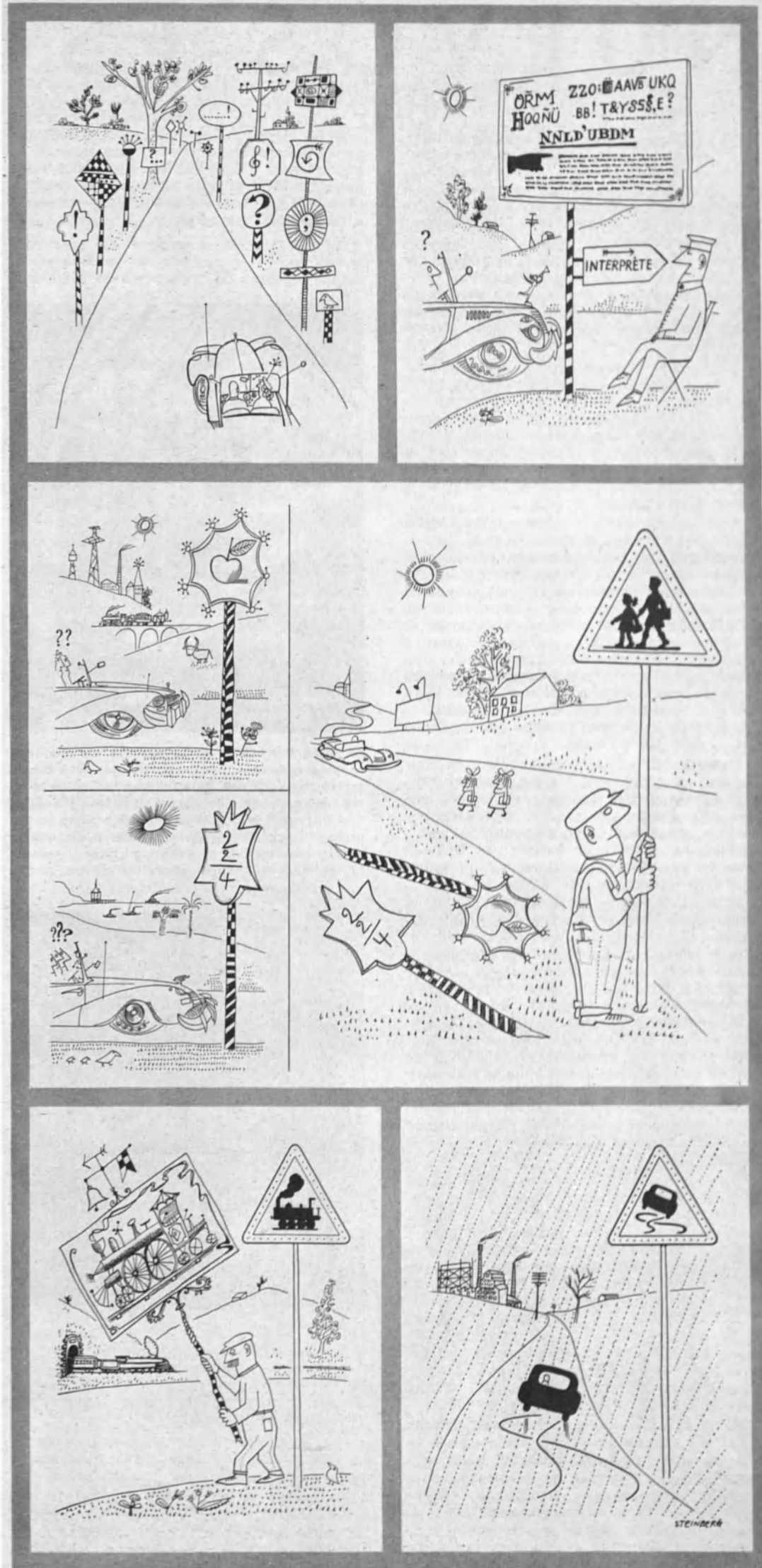
Dentro de poco, viajar será menos enojoso para "Mr. Smith que se dirige en su automóvil al extranjero", porque las Naciones Unidas han adoptado un sistema universal de señales de carretera "simplificado y uniforme para guiar al viajero por el camino deseado y advertirle del peligro".

tica de todos los niños de muchos otros estados de la India y fuera de ella. El niño probablemente hablará en su hogar las lenguas gujerati o marati. Su primera tarea será aprender la otra lengua del estado —cualquiera que sea— iniciándose entonces en el Hindi, nueva lengua federal, y sólo después comenzará el aprendizaje de una de las lenguas que sirven de vinculación en el mundo. Esta parece una situación desesperada; pero ningún país ha atacado con mayor vigor su problema lingüístico. Los maestros son contratados en Siria para enseñar el árabe como una lengua viva de vinculación para los pueblos que hablan bengalí en el Pakistán oriental; se han dotado cátedras de lengua china en las grandes universidades de la India; Indonesia envía sus maestros futuros de inglés a estudiar ese lenguaje mundial en colegios de formación de su país vecino, Australia.

Aunque geográficamente muy lejanas una de otra, África y Oceanía, presentan una situación análoga de diversidad lingüística y esa situación se halla en pleno proceso de mutación en sentido análogo en ambos continentes. Las lenguas dominantes, para fines oficiales y generalmente educativos son todavía las lenguas de los países europeos que conservan autoridad política. No obstante, se halla extendiéndose más y más la tendencia a usar las lenguas vernáculos, por lo menos en la enseñanza primaria. Esta tendencia razonable no puede ponerse en práctica en zonas donde la lengua cambia completamente de una población a otra, y allí la única solución será la enseñanza de una lengua europea. También sería una solución utilizar una de las *linguas francas* que se encuentran en boga tanto en África como en Oceanía. El nacionalismo, y en particular el localismo son factores que deben tomarse en cuenta y que presentan cierta resistencia a las autoridades para imponer un dialecto con preferencia a otros. Tal resistencia «simplifica el problema lingüístico en interés de los nativos». El futuro inmediato en esas zonas depende en gran medida del desarrollo político durante el próximo cuarto de siglo y no es improbable el florecimiento de nuevas lenguas oficiales, como ha sucedido en Asia.

Este examen a vuelo de pájaro a través de los continentes lo consignamos aquí para

(pasa a la pág. 32)



NUEVOS ESTADOS

COMO hemos visto en el artículo anterior, nuestro planeta es un verdadero rompecabezas lingüístico y sus diversos fragmentos móviles se agregan, separan o dividen en otros con el transcurso del tiempo. En Asia y en el Oriente Medio el rompecabezas es mucho más complicado.

Esto no es sorprendente si se piensa que Asia es una de las zonas más pobladas de nuestro planeta, y que una gran porción de ella —el Sur y el Sureste— tiene una población aun más densa que el resto de ese Continente.

En los diez años pasados, el complejo cuadro lingüístico de Asia se ha vuelto aun más intrincado por la aparición de un nuevo factor: el resurgimiento del nacionalismo —semejante al que floreció en Europa en el siglo XIX modificando la situación geográfica de las lenguas— ha sacudido el Continente Asiático y ha introducido grandes cambios en el mapa lingüístico del mundo.

Filipinas, Birmania, Pakistán, India, Ceilán, Indonesia e Israel son Estados que acaban de constituirse y han adoptado oficialmente nuevas lenguas nacionales. Sus problemas educativos se encuentran ahora estrechamente vinculados con sus problemas lingüísticos. En muchos de esos países, el establecimiento de lenguas nacionales ha significado el cese de las lenguas europeas como idioma oficial o su postergación a un plano secundario. Pero, en realidad, esas nuevas lenguas nacionales serán todavía por algún tiempo —para muchos de los habitantes de esos Estados— tan extranjeras como las europeas.

Como lo ha señalado un lingüista filipino, el tagalo se habla y lee mucho menos en Filipinas que el inglés y, en verdad, es una lengua extranjera para más del 70% de la población de ese país. Para el hombre que habla bengalí en el Pakistán oriental, el Urdú es una nueva lengua que tiene que aprender ahora, de acuerdo con la ley del Estado.

La India —en donde se hablan unas cien lenguas diferentes— ha escogido el Hindi oficialmente como su lengua federal. Pero, al mismo tiempo, otras lenguas han sido reconocidas como regionales. Para todos los asuntos oficiales y para la educación, se ha decidido conservar por quince años más el inglés —lengua oficial durante la dominación británica— con el fin de que pueda ser reemplazado por el Hindi gradualmente. En lo que se refiere a las ochenta y seis lenguas restantes, la norma que se ha adoptado es comenzar la enseñanza escolar en la lengua materna del niño, quien debe aprender al mismo tiempo su lengua regional así como el Hindi y el inglés.

Para un individuo nacido en una de las mil islas que forman el Archipiélago de Indonesia, en el extremo sureste de Asia, la lengua materna es una de las doscientas lenguas y dialectos hablados por los ochenta millones de indonesios. No obstante, los habitantes de ese Archipiélago hablan también una de las cuatro lenguas principales: el Javanés (40 millones), Sondañés (12 millones), Madurano (6 millones) o Malayo (4 millones). De estos «cuatro grandes» se escogió inesperadamente el malayo —hablado por la minoría de la población— como la lengua nacional oficial, cuando nació la nueva República en 1949.

En realidad, el malayo es más importante de lo que indican las cifras mencionadas, ya que éstas se refieren únicamente a las personas cuyo idioma nativo es el malayo. Innumerables personas, en el Archipiélago de Indonesia y en otros lugares del sudeste de Asia hablan una especie de pidgin del malayo. Es un hecho que en el siglo XVI, cuando desembarcaron por primera vez los marinos euro-

peos en las playas de Indonesia, se utilizaba ya el malayo como una «lingua franca» de enlace entre los isleños. No fué sino a final del siglo XIX cuando el holandés —lengua oficial de las Indias Neerlandesas— comenzó a reemplazar al malayo.

En 1930, empezó a sentirse una gran agitación para transformar el malayo en el lenguaje común de unificación de Indonesia,



La dispersión de lenguas habladas en Indonesia es tan grande como el número de islas del inmenso archipiélago. De los «cuatro grandes» idiomas de esa región, javanés, sondañés, madurano y malayo, este último es el que ha sido elegido como lengua nacional oficial. Sin embargo, millones de indonesios ignoran todavía el malayo, y chicos y grandes tienen que aprenderlo ahora lo mismo que si tratase de una lengua extranjera.



como se pudo ver en un mitin de las organizaciones de la Juventud Panindonesia, en el que se pedía ayuda para el establecimiento de «una nación, un pueblo y una lengua» y el cambio de nombre de la lengua «malaya» por el de «Bahasa-Indonesia».

Los japoneses demostraron interés en la lengua Bahasa durante su invasión del archipiélago, en la segunda guerra mundial, y proscribieron el holandés, usando en sus comunicaciones únicamente la lengua Bahasa. Se obligó a los funcionarios oficiales y a los maestros de escuela a estudiar esa lengua, que fué muy pronto hablada por un gran

número de habitantes, asistiéndose entonces a un gran florecimiento de su vocabulario. Al final de la guerra, la lengua Bahasa se había extendido en una escala nacional y, con la independencia, fué adoptada por el país entero.

No obstante, aun ahora el Bahasa continúa siendo para muchos indonesios una lengua extranjera o, por lo menos, muy diferente de su lengua materna, y están obligados a aprenderla de modo oficial.

Un lingüista indonesio preguntó recientemente: «¿Cuáles serán la posición y la función del javanés, sondañés y madurano en la vida cultural de Indonesia en el futuro? ¿Puede una lengua como el javanés —poseedora de una tradición literaria tan rica desparecer sencillamente, o tendremos en el futuro una lucha por la supremacía entre las diferentes lenguas indonesias?»

No parece que habrá esa pugna por la supremacía. El Parlamento tiene una mayoría javanesa, el Presidente y el Primer Ministro son ambos de origen javanés; pero, sin embargo, no hay ningún movimiento en los países de habla javanesa para abandonar el bahasa como lengua nacional. Y, en verdad, es un notable fenómeno del presente siglo el hecho de que un pueblo de más de cuarenta millones de habitantes acepte voluntariamente la lengua de una minoría como el vehículo de su vida política, económica y cultural.

A una gran distancia de allí, en la extrema punta occidental de Asia, el nuevo Estado de Israel presenta un problema lingüístico muy diferente: el de una lengua muerta que resucita súbitamente y se remozca para servir a las necesidades del mundo moderno. Durante más de mil años, el antiguo hebreo cesó de ser una lengua viva. Existía únicamente en los libros sagrados y en las plegarias. Y su resurrección y modernización actuales presentan un caso digno de estudio.

El trabajo preparatorio para esta resurrección fué realizado entre las dos guerras mundiales por colonos que llegaron a Palestina decididos a utilizar el hebreo como su lengua de cada día. En el tiempo de una sola generación, esa lengua ha dejado de ser arcaica, libresca y retórica, para convertirse en una lengua precisa, realista y palpitante de modernidad.

Con el renacimiento de Israel en 1948, el Gobierno declaró el hebreo como lengua estatal. Ese año marcó el comienzo de una serie sorprendente de inmigraciones en masa. El pueblo judío acudió de todos los rincones del mundo, llevando consigo multitud de lenguas y dialectos diferentes. El gran problema fué entonces —y sigue siendo hasta ahora— enseñar a esos inmigrantes la nueva lengua nacional. Esto no constituye una finalidad académica sino una necesidad práctica.

La mayor carga gravita sobre la Universidad hebrea de Jerusalén, que envía maestros a las escuelas aldeanas y a los centros rurales, a las hosterías y a los campamentos de trabajo. En cada uno de esos lugares se imparte enseñanza para los niños durante el día y se dan clases nocturnas para los adultos. Los trabajadores manuales reciben cursos destinados a proporcionar conocimientos elementales de lengua hebrea, con el fin de permitir a los inmigrantes la comunicación verbal lo más pronto posible con sus vecinos de labor que hablan hebreo.

No sería justo decir que los inmigrantes adquieren fácilmente esos conocimientos aunque sean rudimentarios de la nueva lengua. Por el contrario, para muchos de ellos el aprendizaje es arduo. Desarraigados de su

ambiente, formados con frecuencia en nuevos edificios, desorientados y confusos por el nuevo cuadro circundante, como también por la crisis de alojamiento y las inestables condiciones económicas, muchos inmigrantes no pueden concentrarse eficazmente para aprender el hebreo más simple. Sobre todo, la lectura ofrece las mayores dificultades para los analfabetos. En un informe oficial del Estado de Israel se muestra, especialmente, el efecto que produce en el sistema escolar la enseñanza a niños que hablan diferentes lenguas. «Es materialmente imposible —dice el Informe— seguir el programa estrictamente en las nuevas escuelas primarias. Varios de los primeros años se dedican a la enseñanza de la lengua nacional. Los niños se diferencian grandemente: los de Irak no se pueden comparar con los de Yugoslavia o de Rumanía. El maestro debe adaptarse individualmente a cada uno de esos pequeños grupos de niños procedentes de todas partes del mundo. Únicamente después de muchos años de adaptación podrá encontrarse al fin la posibilidad de seguir el programa; pero en ese tiempo el niño habrá alcanzado ya el límite de edad de la enseñanza obligatoria y dejará la escuela para ir a trabajar».

Tal vez Israel y los países de habla árabe no se encuentren en las mejores relaciones de amistad; pero, desde el punto de vista lingüístico, son hermanos legítimos y constituyen un ejemplo de la revitalización de una lengua clásica para atender a las necesidades del mundo moderno. Entre los pueblos de vieja civilización que, desde el Pacífico hasta el Mediterráneo, poseen ahora nuevos problemas lingüísticos, son los del mundo árabe quienes tienen una más larga experiencia, probablemente en la adaptación de su lengua a las innovaciones del Occidente.

La historia de esos pueblos es la de una comunidad que, después de haber gozado de un alto nivel de cultura, llegó a un período de decadencia política, económica y cultural. La civilización árabe estuvo a punto de perecer cuando cayó Bagdad en manos de los invasores tártaros en 1258; pero fué salvada inesperadamente por un grupo de sabios que huyeron al Valle del Nilo. Floreció así, de nuevo, esta civilización hasta el siglo XVI, en que los turcos invadieron el Egipto e impusieron oficialmente su lengua. El árabe entonces dejó de hablarse en varios sitios; se corrompió y perdió su vigor. Sólo una parte del vocabulario siguió utilizándose y el resto permaneció en el «depósito helado» de los viejos libros y documentos.

El renacimiento lingüístico del árabe comenzó realmente en 1798, cuando Napoleón Bonaparte desembarcó en Egipto. El vencedor llevó con él algunos hombres de ciencia interesados en ese pueblo, su lengua y su pasado, y fundó el «Institut d'Egipte», abriendo de par en par las puertas de la cultura al intercambio de Egipto y Europa. Los franceses permanecieron en Egipto tres años únicamente, pero su influencia fué enorme sobre el pueblo, al que hicieron entrever la existencia de un mundo nuevo y fascinante. Así, Egipto se puso a la cabeza en la campaña de modernización de la lengua árabe. La cultura occidental llegó a Siria en fecha ulterior, y, luego; a los países árabes.

Después de la partida de Napoleón, el nuevo Gobernador, Mohammed Ali, instituyó la enseñanza de nuevos cursos en medicina, farmacia y ciencias. Contrató maestros en Francia e Italia y envió misiones egipcias a Europa. Mas, las dificultades para introducir los conocimientos modernos en la lengua árabe eran numerosas. He aquí un ejemplo dado por el Dr. Ahmed Zaki, del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de la Universidad «Fuad I», del Cairo:

«Como los maestros extranjeros no hablaban árabe, y los egipcios no entendían francés ni italiano, Mohammed Ali utilizó la ayuda de un intérprete para que hiciera la traducción entre el profesor y los estudiantes. Esos intér-

pretes conocían la lengua, pero no las ciencias; de modo que hubo necesidad de completar el sistema mediante la producción de libros en lengua árabe sobre las materias enseñadas. Esto hacía necesaria la contribución de cuatro personas diferentes: el autor —que generalmente era un hombre de ciencia europeo—, el traductor, que conocía más la lengua extranjera que la lengua árabe, el redactor de lengua árabe, y, finalmente, el corrector de pruebas, quien tenía que revisar igualmente el texto».

Mohammed Ali, para poner fin a este tortuoso sistema, fundó una escuela de lenguas para estudiantes egipcios y, en 1821 estableció una imprenta del Gobierno.

La creación de la primera universidad egipcia moderna en 1908 (hoy Universidad de «Fuad I»), representó un paso importante en la renovación de la lengua árabe; pero, sin embargo, el mayor impulso fué dado a continuación de la primera guerra mundial. En las escuelas y universidades, en las oficinas gubernamentales, en la prensa —o sea en cada rama de la actividad relacionada con las ideas modernas y con el Occidente— se realizaron grandes esfuerzos para producir en la lengua árabe las equivalencias verbales con las lenguas occidentales; pero muchos de esos esfuerzos llegaron a soluciones parciales y entonces se impuso la necesidad de un centro coordinador.

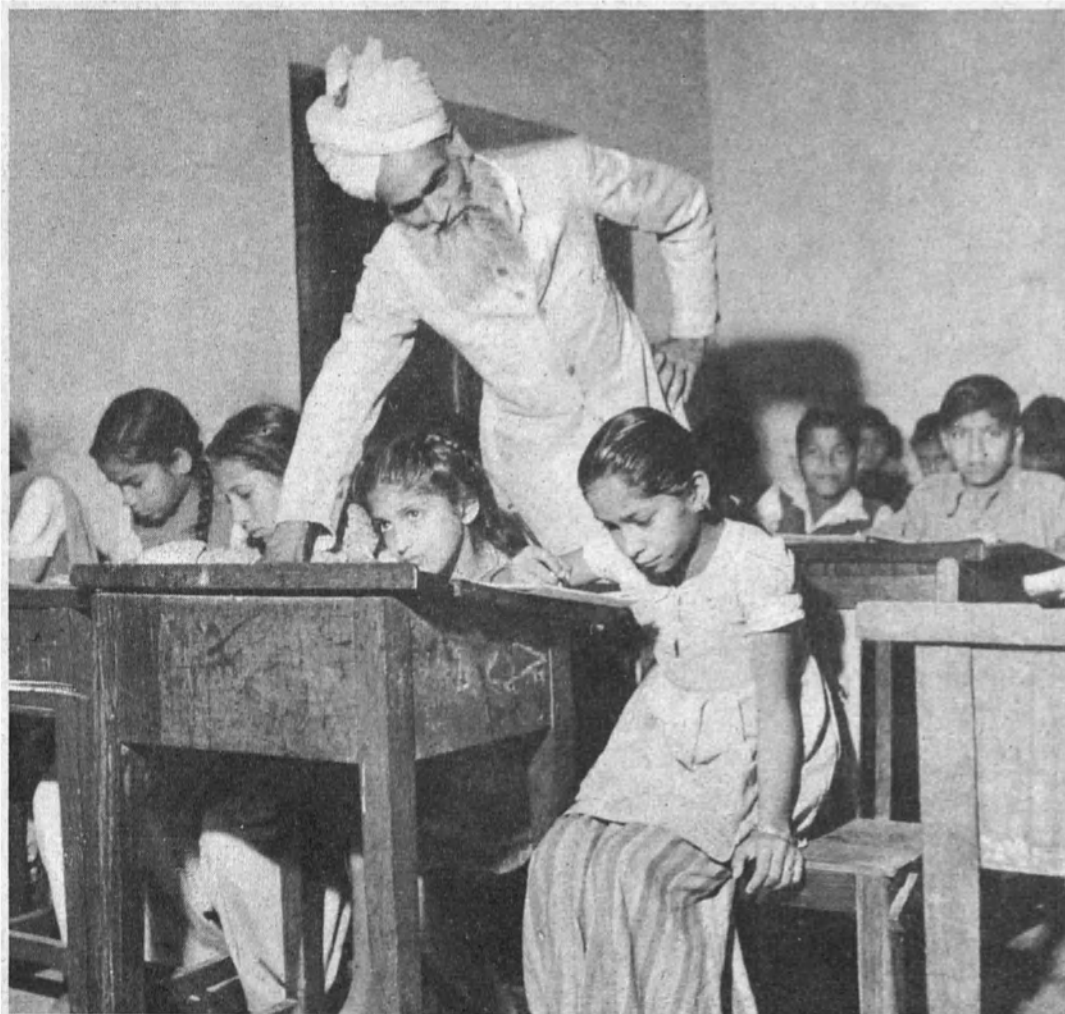
En 1932 se fundó la Real Academia de Lengua Árabe, con la participación de Egipto y de otros estados árabes como miembros. Su propósito era crear o uniformar la terminología técnica y científica y, en general, modernizar la lengua árabe. Desde esa época, se halla trabajando en la elaboración de un diccionario científico y, hasta hoy, ha añadido más de diez mil palabras técnicas y científicas, a la lengua. Ha sentado una base firme para un diccionario etimológico y para la

simplificación de la gramática y ha rechazado, después de acalorada discusión, un proyecto para sustituir las caracteres árabes por caracteres latinos.

No obstante, a consecuencia de la concentración académica sobre la terminología científica, ha habido una tendencia a descuidar los términos de uso común. Los periódicos y revistas, y el público en general, han tenido que elaborar por sí mismos esos términos de naturaleza general, lo que ha llevado con frecuencia a la creación de una serie de palabras para una sola expresión moderna. Así, por ejemplo, un «avión de reacción» es llamado a veces «naffatha», palabra derivada de un verbo que significa «silbar con un soplo», y otras «nafouria», que quiere decir «parecido a una fuente».

Algunos lingüistas árabes temen el efecto desastroso que esto puede tener en la corrección de la lengua, en vista del abismo que existe actualmente entre las formas verbales del árabe hablado por el pueblo (con sus dialectos que varían considerablemente de un país a otro), y la lengua escrita. La forma escrita del árabe clásico se acerca a la lengua del Corán. Hay en la actualidad un movimiento general para acercar las dos formas mejorando la estructura clásica, con el fin de convertirla en un medio de instrucción en todos los grados escolares. Este punto ha sido explicado claramente por el Dr. Zaki, quien afirma, en su estudio publicado en «El empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza», editado por la Unesco: «En la lengua árabe familiar existen muchas palabras que suenan perfectamente a los oídos árabes, pero que no figuran en los diccionarios clásicos. Su empleo repugna siempre a los escritores. Pero esas palabras podrían ser adaptadas muy bien y utilizadas libremente en la escritura, en particular, en los casos en que no hay equivalente árabe para ellas».

La conquista o la reconquista de la independencia nacional ha producido principalmente en el Asia del sur, un florecimiento de lenguas oficiales, algunas de las cuales no son demasiado conocidas por la población de esos países. Así, un niño de la región de Bombay, que hable el gujarati o el maratí, deberá aprender, al ingresar en la escuela, la que ignore de esas dos lenguas y además el hindí, que es la nueva lengua federal.



"YO HABLO INGLES : SNAKE FISH FISH"

O las desventuras y
tribulaciones de un estudiante
de lenguas en Tailandia

por Manich Jumsai



Será más útil, dice un prof. tai, el libro que compare la vida del país en que se habla la lengua con la del en que vive el alumno. La foto, tomada en Tailandia, es de "Tiempo de la Esperanza", film-Unesco.

NACI en una típica aldea provincial de Tailandia, lejos de la civilización moderna. Desde mi infancia anhelaba aprender el inglés y soñaba con las tierras remotas en que vivían esas extrañas gentes de cara blanca y cabellos rubios, que se comunicaban en una lengua incomprensible para nosotros, y tenían extrañas costumbres, y de quienes a veces oíamos hablar... Yo nunca había conocido una de esas personas ¿cómo podía yo haberlas visto cuando aun mi maestro jamás se había encontrado con ellas, y nuestro melancólico y severo director —el más ilustrado de la comunidad aldeana— no las conocía? Cierta día, acicateado por la curiosidad, pregunté al maestro —quien a su vez se lo preguntó al director— el nombre de la capital del país de esa extraña gente blanca que hablaba la lengua extranjera que nosotros debíamos aprender en todas las escuelas secundarias, aun en las aldeas más remotas. Ninguno pudo responder a mi pregunta. Esto pinta claramente la situación en Tailandia cuando empecé a aprender inglés hace cuarenta años.

¿Para qué nos servían entonces todas las teorías del método directo? Mi maestro hablaba inglés y solamente leía y traducía palabras escritas en el pizarrón, juntamente con su significado, para que los alumnos pudieran aprenderlas de memoria. En la siguiente clase de inglés, teníamos que repetirle el significado de esas palabras. En lo que se refiere a la escritura, el maestro la evitaba cuidadosamente hasta el punto que, durante mi infancia, no tuve la oportunidad de escribir otra cosa que traducciones de ciertas frases del inglés en lengua tai, o del tai en inglés, tomadas generalmente de los manuales. No se permitían las traducciones libres. Aun cuando traducíamos las frases de esos manuales, era obligatoria utilizar un diccionario inglés— tai. Si encontramos una palabra característica o una construcción gramatical rara teníamos que emplearla necesariamente por instrucción del maestro. Al preguntarle la razón de ese uso, el maestro nos respondía que esa era la manera inglesa típica.

En lo que concierne al significado de las palabras, no había distinción en nuestra mente entre manzanas, peras, melocotones, cerezas, uvas, fresas, grandes o pequeñas, cualquiera que fuera su color, ya crecieran en matas, cepas o en árboles. Todo lo que conocíamos era que se trataba de «una especie de frutas», según expresión del maestro. Nunca las habíamos visto, ni los alumnos ni el maestro. Había frutas inglesas que no podían producirse en un país cálido como Tailandia. Y había frutas extrañas que despertaban la curiosidad en nuestra mente y aguzaban nuestra imaginación.

Del mundo de los árboles, flores, animales, insectos, etc., cuando me hallaba aprendiendo inglés en la escuela, había tenido oportunidad de atesorar en mi memoria varios nombres extraños para cada uno de esos vegetales o animales, pero todos eran lo mismo para mí: una especie de árbol, una especie de flor, una especie de animal. Por último, no pude soportar mi impaciencia y un día pregunté al maestro los nombres ingleses de nuestras frutas, flores, árboles y alimentos locales. Naturalmente, el maestro no pudo responderme y no hizo otra cosa



El inglés es en la actualidad la lengua extranjera más difundida en Tailandia. Después vienen el francés, el chino y el alemán. En algunas escuelas particulares se enseña el inglés, en los cuatro primeros cursos elementales, al mismo tiempo que la lengua tal. Frecuentemente, los maestros se sorprenden al ver en los libros de texto para principiantes preferir ciertas palabras a sus equivalentes más comunes, como "jumbo" en vez de "elefante", "nanny" por "cabra", "pup" por "perro" o "Brer rabbit" por "conejo". (Fotos Naciones Unidas).

que mirarme con sorpresa, por haberle hecho una pregunta tan absurda. ¿Me volvía yo, acaso, insubordinado? ¡Tales cosas no existen en los libros ingleses, ni siquiera en la lengua inglesa! Mas, insistí: «Si uno de estos días me encuentro con un inglés —pues deseo en verdad hablar con uno de ellos— le preguntaré muchas cosas sobre su país y le llevaré a ver las cosas de nuestra aldea. Le mostraré las frutas que tenemos aquí (Nei-na, lam-yai, chompoo, mafuang), y le pediré que las pruebe. ¿Pero cómo llamaré esas frutas en inglés?». —«Ah, niño curioso —respondió el maestro— ¿qué otra cosa pueden ser para esos europeos sino una especie de frutas?».

De esa manera, llegué a repudiar una lista de vocablos básicos, que contenía palabras como «bread», «apple», etc., en lugar de palabras apropiadas a los productos del país en donde se enseñaba el inglés. Estimo que dicha lista debería contener palabras que tengan un significado real para el niño por motivo de que él ve y utiliza en su vida diaria el objeto descrito.

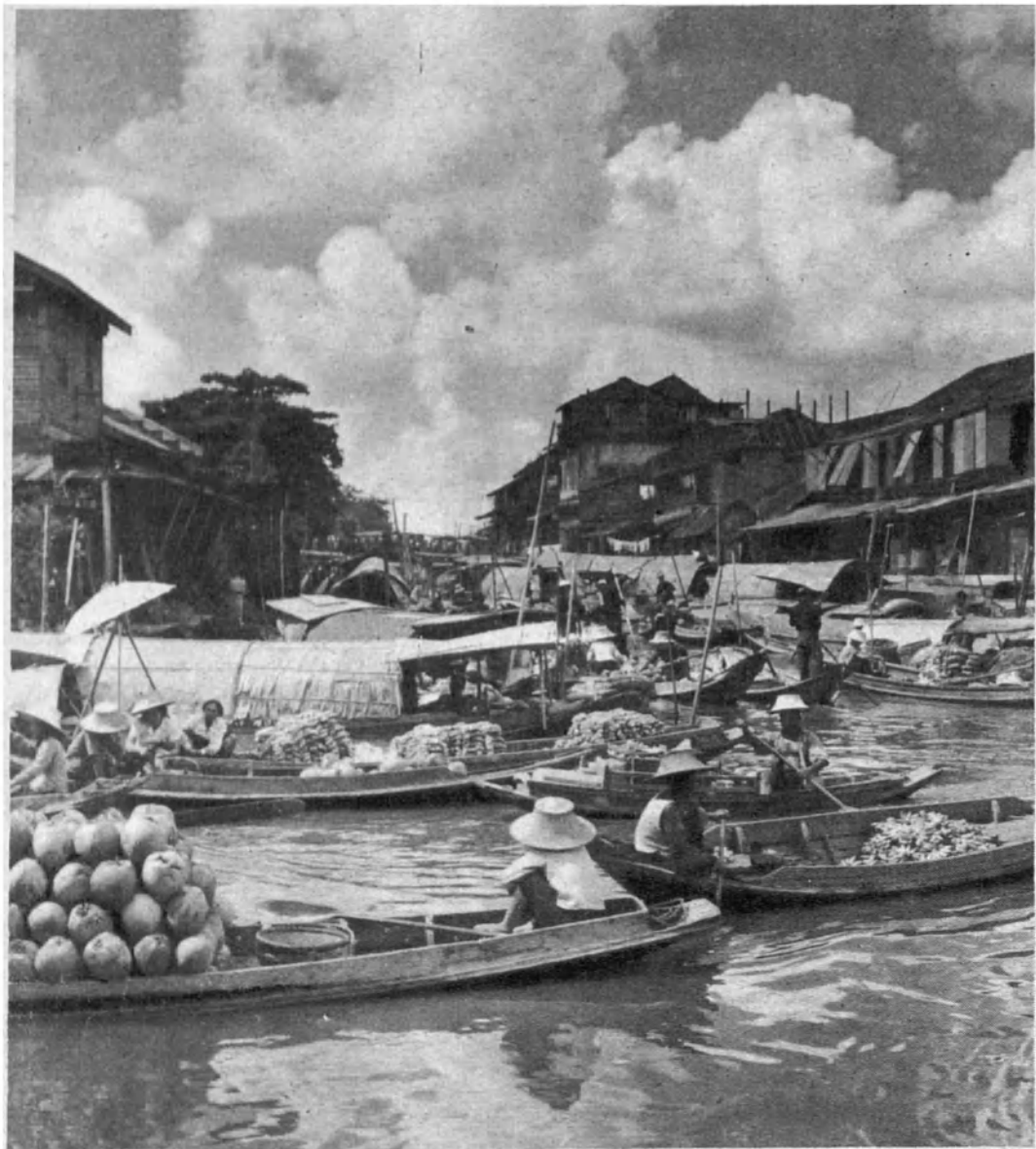
Al llegar al silabeo y pronunciación del inglés, los niños de Tailandia encuentran que las palabras no se pronuncian de la misma manera que se deletrean. No hay necesidad de aprender las reglas sino únicamente las excepciones. «Ou», por ejemplo, se pronuncia generalmente «ow», pero en la palabra «through» se pronuncia «u»; en la palabra «though»

se pronuncia «o»; y en la palabra «tough» se pronuncia «uf». Luego viene una nueva invención: la escritura fonética internacional. Mediante ese sistema podemos darnos cuenta de la manera de pronunciar las palabras inglesas peculiares; pero esa enseñanza nos lleva al conocimiento de nuevos signos y símbolos. Esto equivale a aprender una nueva lengua. ¿No es el inglés, acaso, suficientemente difícil para que tengamos que aprender ahora otra lengua? Aun este sistema fonético no presenta una solución satisfactoria para nuestro problema. Cualquiera que sean los signos y símbolos que se inventen para nosotros, no los pronunciamos de manera correcta, ya que nuestra propia lengua es muy diferente. No damos un sonido al final de nuestras palabras como se hace en inglés; no torcemos ni replegamos nuestra lengua para dar el sonido de la «l» o de la «r»; no producimos sonidos entre los dientes como en la «th»; no tenemos en nuestra lengua sonidos silbantes como «s» y «ss». Estas son únicamente peculiaridades de la lengua inglesa para hacer las cosas más complicadas de lo que parecen. Después de cierto tiempo, volvemos al deletreo inglés ordinario, pero ¿qué sucede cuando las palabras no se deletrean de la misma manera? Nuestros ojos ven diferentes palabras sobre el papel; pero nuestra memoria no las puede identificar. Tenemos que aprender de nuevo el extraño deletreo y la pronuncia-

ción irregular. Las palabras no se escriben como se pronuncian, y esta dificultad es la que intenta remediar la escritura fonética internacional. Pero ¿para qué sirve esforzarse en aprender todos esos extraños símbolos si no los vamos a utilizar nunca? Naturalmente, hay excepciones y casos especiales en la escritura fonética internacional.

Además de todo esto, existen maneras diferentes de expresarse para cada persona. La lengua tai y la inglesa son fundamentalmente distintas y no tienen nada en común. No ha habido ninguna causa para que suceda lo contrario. A pesar de todo lo que se ha dicho y hecho, los pueblos inglés y tailandés no se han conocido y relacionado sino en los últimos tiempos. No descienden de un tronco racial común; y las dos razas no poseen los mismos antepasados. En los tiempos en que el pueblo primitivo y originario de Tailandia vivía ya en casas de madera en el valle del Río Amarillo y poseía una civilización bastante avanzada, los británicos se encontraban aún en la edad prehistórica y se vestían con hojas y pieles de animales, en sus moradas selváticas. Los dos pueblos vivían en mundos separados y cada uno de ellos adaptaba su propia lengua a sus necesidades peculiares, sin tener nunca oportunidad de discutir ni ponerse de acuerdo sobre la manera de designar ciertas cosas o expresar ciertos sentimientos o ideas o estados de ánimo.





Vista general de los canales de Bangkok en que se ven mercados flotantes de frutas (mahanark) y mercados de legumbres y alfarería. En la tierra tropical de Tailandia, las frutas son diferentes de las europeas o americanas. Para los niños tailandeses que aprenden inglés las palabras "apples" o "pears" no corresponden a una imagen real. Manzanas y peras no son sino "una especie de frutas". (Foto Naciones Unidas.)

Así, un estudiante tailandés que comienza a aprender la lengua inglesa dirá: «Yo hablo inglés: Snake, Snake, fish fish». Para un inglés esto no significa nada, pero quiere decir mucho para el estudiante tailandés. Cuando una persona conoce pocas y raras palabras de una lengua, como culebra o pez y tiene que usar esas mismas palabras siempre, por no conocer otras, es evidente que esa persona realmente no conoce mucho de esa lengua. Por otra parte, si conoce suficientes palabras y estas fluyen de su boca sin vacilación, como el agua que corre por un canal, el estudiante tailandés dirá: «Hablo inglés como el agua». Y sus compañeros comprenderán claramente el sentido de esta frase, aunque ésta no sea comprendida por un inglés.

Los modos, sentimientos, impresiones y comprensión de la gente de Tailandia no son los mismos que los de la gente del Reino Unido, y el inglés no debe cometer el error de creer que todo lo que él dice es sencillo y exacto, y en consecuencia, puede ser fácilmente comprendido por un habitante de Tailandia. Miremos, por ejemplo, estas frases perfectamente comprensibles para un tailandés:

«Tengo buey dos cuerpos»

«El mujer tiene hijo buey dos cuerpos».

¿Por qué deberíamos decir: tengo dos

bueyes» o «ella tiene dos terneros»? ¿Por qué tiene que hacerse la lengua más difícil utilizando dos tiempos del verbo «tener»: *tengo*, en el primer ejemplo, y *tiene* en el segundo? ¿Por qué deben cambiarse las palabras al plural cuando en singular significan el mismo objeto? ¿Por qué debemos usar una nueva palabra «ella» cuando se puede decir sencillamente «el» aunque sea mujer? ¿Por qué se deberá decir «terneros» cuando son en realidad «hijos o hijas» de los toros?

El inglés y el tailandés tienen dos formas distintas de decir sí y no, aunque las dos poseen el mismo sentido. He aquí dos ejemplos típicos:

Inglés

P. ¿No ha estado usted nunca en Inglaterra?

R. No (no he estado nunca)

P. Buenos días, Juan ¿cómo está usted? o ¿hace buen tiempo, verdad?

Tai

P. ¿No ha estado usted nunca en Inglaterra?

R. Sí (el hecho de no haber estado nunca es afirmativo en este caso).

P. Está usted bien allí donde se encuentre.

En la opinión de un tailandés, es ridículo y aún hipócrita decir «Buenos días»

cuando el tiempo es brumoso y frío y, en consecuencia, constituye un «mal día».

Los ingleses son grandes inventores: elaboran reglas gramaticales y las evitan luego creando excepciones y crecientes dificultades lingüísticas. La lengua tai, por otra parte, no tiene tiempos de verbo, ni sustantivos femeninos, ni adjetivos o adverbios comparativos y superlativos, ni plurales. Es evidente que la gramática inglesa es una de las más difíciles de aprender en el mundo, debido al gran número de tiempos verbales y verbos irregulares. He aquí algunas expresiones que se pueden comparar:

Inglés

El va a la escuela

El está yendo a la escuela

El fué a la escuela ayer

El ya estuvo en la escuela esta mañana.

El fué a la escuela

El no ha estado en la escuela

Tai

El va escuela

El activo va escuela

El va escuela ayer

El va escuela ya mañana esta.

El va escuela terminada

El no va escuela terminada.

No conozco en Tailandia un solo libro, escrito por cualquiera de los notables representantes de los diversos métodos de enseñanza del inglés, que sea perfectamente satisfactorio y pueda ser comprendido por los alumnos. El inglés se ha vuelto mucho más difícil por el hecho de que los libros se escriben acerca de cosas y asuntos que el niño indígena nunca ha visto u oído durante su vida.

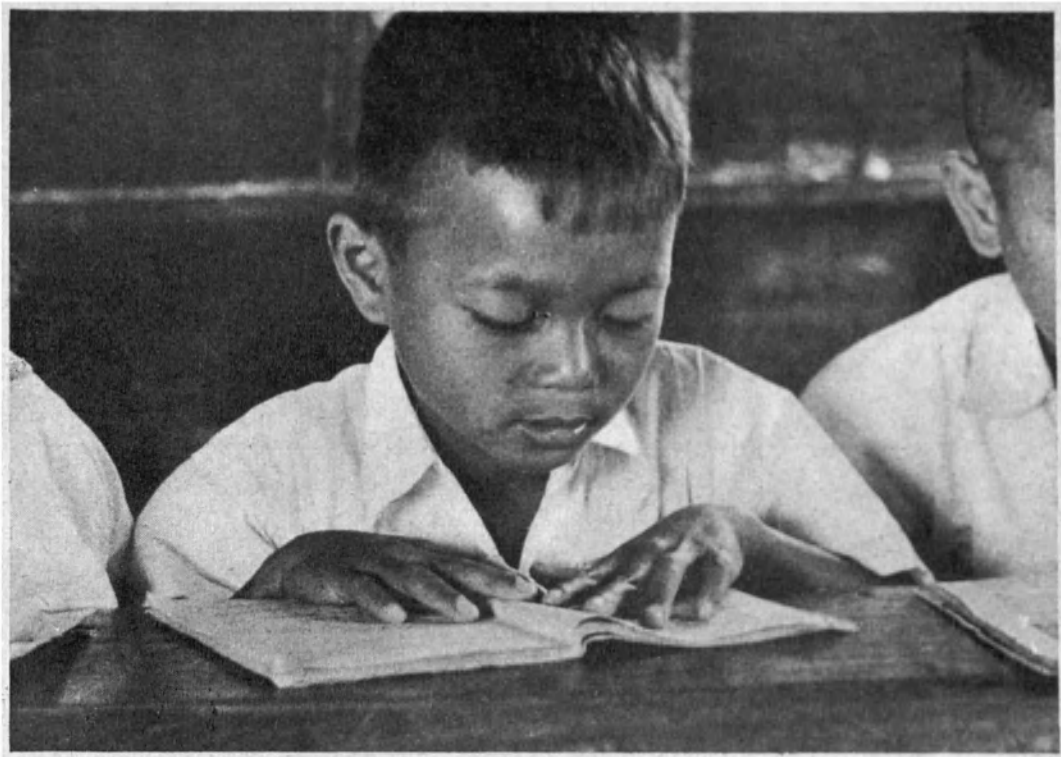
En los diez y siete años de mi permanencia en Bangkok, en donde he trabajado para el Ministerio de Educación, he recibido abundantes muestras de cartillas y manuales ingleses, publicados por editores británicos, al mismo tiempo que su solicitud para que recomendara su utilización en las escuelas de Tailandia. Aunque algunos de esos libros se encontraban impresos e ilustrados bellamente, no eran deseables para la enseñanza del inglés en ese país. Las hermosas ilustraciones no constituyen la virtud principal de un libro de lectura en lengua inglesa para los países extranjeros; el contenido del libro es mucho más importante. Un niño tailandés empieza a aprender inglés a la edad de once años, o sea una época



en que su inteligencia está ya completamente desarrollada. Más bien dicho, ya no es un niño, sino un pequeño hombrecito. Tiene una sed insaciable de aventura, de historias, de cultura, de conocimiento de su propio patrimonio racial, es decir, de algo que ya no es infantil, sino que llena su mente de ambiciones, aspiraciones y heroísmos futuros. No es un ingenuo al que se le puede hacer creer fácilmente las cosas inverosímiles como los cuentos de hadas o de espíritus que habitan la selva o de animales que hablan. Los libros de lectura escritos en inglés para niños de un nivel de edad inferior no le convienen al niño tailandés. Los libros se encuentran repletos de cosas infantiles, creencias, cándidas (por no decir insensatas o estúpidas), y contienen los infaltables y famosos cuentos de Grimm y de Andersen o las fabulosas narraciones árabes de las Mil y una noches. Y lo que es más importante, contienen extrañas palabras que los adultos no las emplean nunca y que no se encuentran en los diccionarios comunes, haciendo muy difícil la tarea a los maestros de Tailandia que pueden comprender y traducir difícilmente. En vez de «oso», el libro utiliza las palabras «Teddy el oso», «Breer el conejo», por «conejo», «Jumbo» por «elefante», «Nany» por «cabra», «Cot» por «lecho», «Pup» por «perro». Estos son los términos cariñosos que emplea una madre inglesa cuando habla a sus bebés. Tales palabras se encuentran fuera del vocabulario inglés ordinario. También los niños del Reino Unido empiezan a aprender la lengua empleando palabras que son ortográfica y fonéticamente simples y no muy extensas. Así, en lugar de la palabra usual «sleep», emplean «nap», y con el objeto de conservar las palabras monosilábicas acostumbran usar vocablos y cuentos extraordinarios. Y un niño tailandés de once años de edad está obligado a aprender todas esas necedades.

Al escribir cartillas para los niños de once años habría que tener en cuenta la mentalidad, curiosidad, conocimiento y experiencia anteriores, como igualmente la comprensión de esos niños. Deberían escribirse libros especiales para hacer comprender a los alumnos que el inglés no es difícil, confuso o sin sentido y para ayudarles a dominar las formas normales del lenguaje. Ya se han escrito varias cartillas para hacer frente a diversos problemas y factores desde el punto de vista fonético y ortográfico y para dar un vocabulario monosilábico, comenzando por la primera lista fundamental de vocablos; pero ninguno cartilla ha solucionado el problema de las dificultades gramaticales. La gramática y la construcción inglesas se encuentran fuera del alcance de los niños cuya lengua materna es el tai, en razón de las innumerables diferencias y distinciones entre las dos lenguas. La gramática debería ser más cuidadosamente analizada y deberían introducirse gradualmente las explicaciones, paso a paso, conforme vayan apareciendo las dificultades en las nuevas frases y oraciones. Así como hay una lista de palabras básicas, podría haber una lista de puntos gramaticales básicos.

Quiénes intentan mejorar la enseñanza del inglés en Tailandia deberían hacer un análisis completo de las lenguas



YO HABLO INGLÉS : SNAKE, SNAKE, FISH, FISH



inglesa y tai con el fin de señalar sus analogías y discrepancias. Sólo entonces estarán en condiciones de comprender la mente del niño que lucha por adquirir el conocimiento de una lengua extranjera como el inglés.

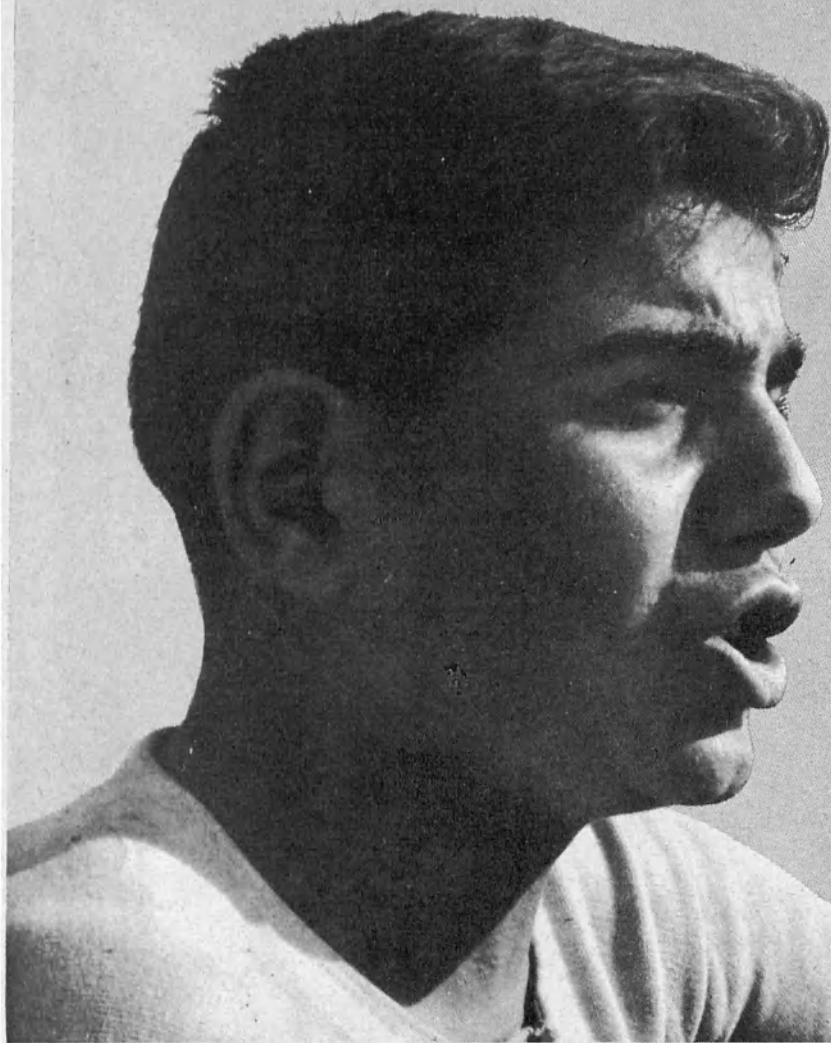
En otros países, los niños que aprenden el inglés como lengua extranjera utilizan con frecuencia libros de texto escritos por autores británicos o por personas cuya lengua materna es el inglés, quienes repiten muchos de los detalles pequeños y triviales que confunden al niño colocado en un ambiente distinto del de las personas de habla inglesa.

Tengo la opinión de que, para comprender las innumerables dificultades locales encontradas en el aprendizaje y en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, es necesario haber nacido en el país o ser una persona que no ha

conocido el inglés en los primeros años de su vida y que para aprenderlo ha tenido que luchar con los obstáculos de la lengua hasta obtener su completo dominio. Únicamente una persona que haya pasado por esta experiencia directa puede comprender las dificultades encontradas por un niño de su misma nacionalidad, que se halle aprendiendo a hablar una lengua extranjera, y puede darse cuenta de lo que piense el niño y de su forma de interpretar ciertas cosas a su manera.

No obstante las teorías mantenidas por varios especialistas eminentes de lenguas modernas, creo firmemente que la serie de libros sobre esta materia no se completará hasta que no se dé la debida consideración al ciclo íntegro del desarrollo efectivo de la mente del niño indógena.

EL CABALLO DEBE IR DELANTE EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS



"La pronunciación correcta debe aprenderse desde el comienzo" declaran los especialistas de lenguas extranjeras. Hay que mostrar a los alumnos cómo se producen los sonidos correctos y cómo se evitan los defectos de pronunciación. Después será demasiado tarde y se volverá casi imposible corregir esos defectos. El film adicional muestra la posición característica de la boca al pronunciar las vocales francesas A, E, I, O, OU. La fotografía da la posición correcta para el sonido EU.

Como todas las actividades humanas, la enseñanza de lenguas modernas posee sus sabios y sus charlatanes, su lucha de facciones rivales, sus modas y sus herejías. A cualquiera que desee explorar esta selva deberá aconsejarse que busque su camino con mucho cuidado.

Existen, sin embargo, algunas recomendaciones espirituales en este viaje de descubrimiento... Nadie puede realizarlo hasta el fin sin llegar a la convicción de que en ese dominio, como en otros muchos del esfuerzo humano, el hombre sale victorioso de la obstinación general de la naturaleza.

En 1954 tendremos realmente una idea más clara que en 1940 acerca de la manera de enseñar una lengua viva con el propósito de obtener la instrucción general o una mejor comprensión entre los pueblos. La década iniciada en 1930 fué igualmente una época de progreso, y si volvemos nuestros ojos al comienzo del siglo y contemplamos las desavenencias originadas por la aplicación del Método Directo, podemos darnos cuenta de la inmensa distancia recorrida hasta hoy.

Naturalmente, existen también algunos factores negativos. Es desconcertante

recordar que los maestros del Renacimiento recomendaban con insistencia hace tres o cuatro siglos algunos de nuestros métodos más nuevos de enseñanza de lenguas. Ya en 1532, el siciliano Lucace di Marinis protestaba en sus escritos firmemente contra la excesiva hegemonía de la gramática y aconsejaba que la breve instrucción gramatical necesaria fuera impartida mediante los métodos inductivos. Un siglo después, Comenius demostraba conocer muy poco acerca de la selección de vocabulario y graduación de estructura. Montaigne, Lutero y Locke tenían otras nociones más elaboradas sobre este mismo asunto.

La enseñanza de lenguas en esa época significaba en verdad la enseñanza de Latín aún la lengua viva común a los hombres de ciencia y personas educadas en general. El obstáculo más temido y fatal para la enseñanza de lenguas modernas fué, al comienzo de su desarrollo, durante la segunda mitad del siglo XIX, su pobre y menospreciada relación con un Latín ya caído en desuso como lengua culta y reducido al estudio de los especialistas.

Esto produjo las consecuencias más extrañas. En donde se enseñaba eficazmente el Latín —como era el caso en

muchos lugares— los estudiantes adquirirían maestría en leer y escribir esa lengua. Así, se esperaba que los maestros de lenguas modernas impartieran conocimientos análogos y no otros, lo que significaba poner el carro delante del caballo. Hacia 1893, un educador eminente que hacía uso de la palabra en una reunión de la Asociación de Educación Nacional de los Estados Unidos de América, declaró: «No creo, y lo digo de una vez por todas, que debamos ocuparnos en la escuela secundaria de la lengua oral o del empleo de las lenguas modernas en la conversación. Mientras más pronto se disipe este error será mejor para la enseñanza secundaria». En esa época, el orador era seguramente el vocero de la opinión de la mayoría.

De esta manera, durante muchos años, el maestro de lenguas modernas tuvo que llevar a cabo la tarea que el maestro de Latín creía realizar: aguzar la inteligencia, ensanchar la mente y, al mismo tiempo, impartir sólidos conocimientos acerca de la lengua materna... Este proceso educativo no daba sino hipotéticos subproductos, sin ningún resultado práctico.

Y así llegó, al fin, la época de los héroes que surgieron en muchos países para

libertar a la encarcelada doncella: Gouin en Francia, Viëtor en Alemania, Alge en Suiza, Melen en Bélgica, Nystom en Finlandia, Jespersen en Dinamarca, y el inglés Sweet que sirvió de modelo a Shaw para animar su personaje de Henry Higgins, maestro de fonética, en el *Pygmalión*. Era el comienzo de una nueva época, sobre una base verdaderamente científica, para la enseñanza de lenguas modernas. Floreció el Método Directo o Natural hasta ser impuesto en los sistemas de algunas escuelas y tolerado en otras. Como en todas las buenas obras, los mayores daños provinieron de sus más dogmáticos defensores; pero, a fin de cuentas, resultó un instrumento educativo excelente y, en poder de maestros capacitados, logró introducir la vida y la realidad en las clases de lenguas.

Los psicólogos de la educación comenzaron a desempeñar una función muy útil desde 1920. En esa década y en la siguiente nos hicieron saber mucho acerca de la índole del proceso educativo constituido por la enseñanza de lenguas. Tienen todavía bastante que enseñarnos —entre otras cosas— acerca de los valores prácticos en oposición a los efectos teóricos del bilingüismo y sobre la edad más apropiada en el niño para principiar a aprender su primera lengua extranjera.

Igualmente, tienen que idear algunas pruebas psicológicas que midan en realidad algo más que los aspectos meramente mecánicos de la enseñanza de lenguas.

Hace veinticinco años, algunos notables profesores de inglés que se hallaban enseñando en Asia del Sur y en el Lejano Oriente, consiguieron ciertos progresos dignos de mención. La lengua cuyos conocimientos impartían y la nacionalidad de los profesores eran sólo accidentes y no contaban para el resultado final de la experiencia. La tendencia del «inglés básico» y el interés por los manuales simplificados le deben mucho—o acaso todo su éxito— a la experiencia obtenida por esos maestros.

En el otro lado del mundo —en América septentrional— los lingüistas especializados en las lenguas de los esquimales y de los indios americanos se hallaban desarrollando nuevas teorías sobre el origen del lenguaje, las que fueron muy pronto formuladas por Bloomfield, Trager, Nida y otros. En su opinión, el error capital del pasado había sido considerar el lenguaje desde un punto de vista filosófico antes que científico y llegar a enunciados sobre la forma en términos de su sentido intrínseco, en vez de hacer todo lo contrario. Los voceros de estos nuevos conceptos llevaron sus teorías desde las lenguas exóticas hasta las más conocidas y, finalmente, construyeron un sistema propio acerca de la enseñanza de lenguas modernas. Fué en esos días igualmente cuando ocurrió lo que se puede llamar «el descubrimiento del fonema», o sea de la unidad distintiva de sonido, acontecimiento tan importante para algunos lingüistas como la manzana de Newton par la física moderna.

La segunda Guerra mundial ofreció a todos esos teorizantes una oportunidad maravillosa, ya que pudieron ensayar y llevar a la práctica muchas de sus ideas cuando los Estados Unidos de América iniciaron un plan para la formación lingüística del personal militar, dentro del programa de Formación Especial del Ejército. Los resultados fueron magníficos, aunque es menester confesar con toda justicia que otros países que auspiciaron programas similares de emergencia lograron iguales resultados —menos ruidosamente dados a la publicidad— a pesar de que utilizaron métodos más tradicionales.

Después de la última guerra, la necesidad experimentada por algunos países como Australia e Israel de crear un mecanismo para recibir las grandes oleadas de inmigrantes políglotas condujo a nuevas investigaciones en una esfera similar: la enseñanza de una lengua nacional a grupos mixtos con variados y amplios antecedentes sociales y lingüísticos. En los dos países mencionados este sistema exigió nuevos métodos experimentales, la preparación de libros especiales de texto y la formación de maestros. Mas, es interesante comprobar que en ambos países —que trabajaban en forma independiente— se obtuvieron las mismas conclusiones en lo que se refiere a los métodos: había una verdadera urgencia de incrementar el lenguaje oral, con una graduación cuidadosa del material y una insistencia marcada en la enseñanza superior.

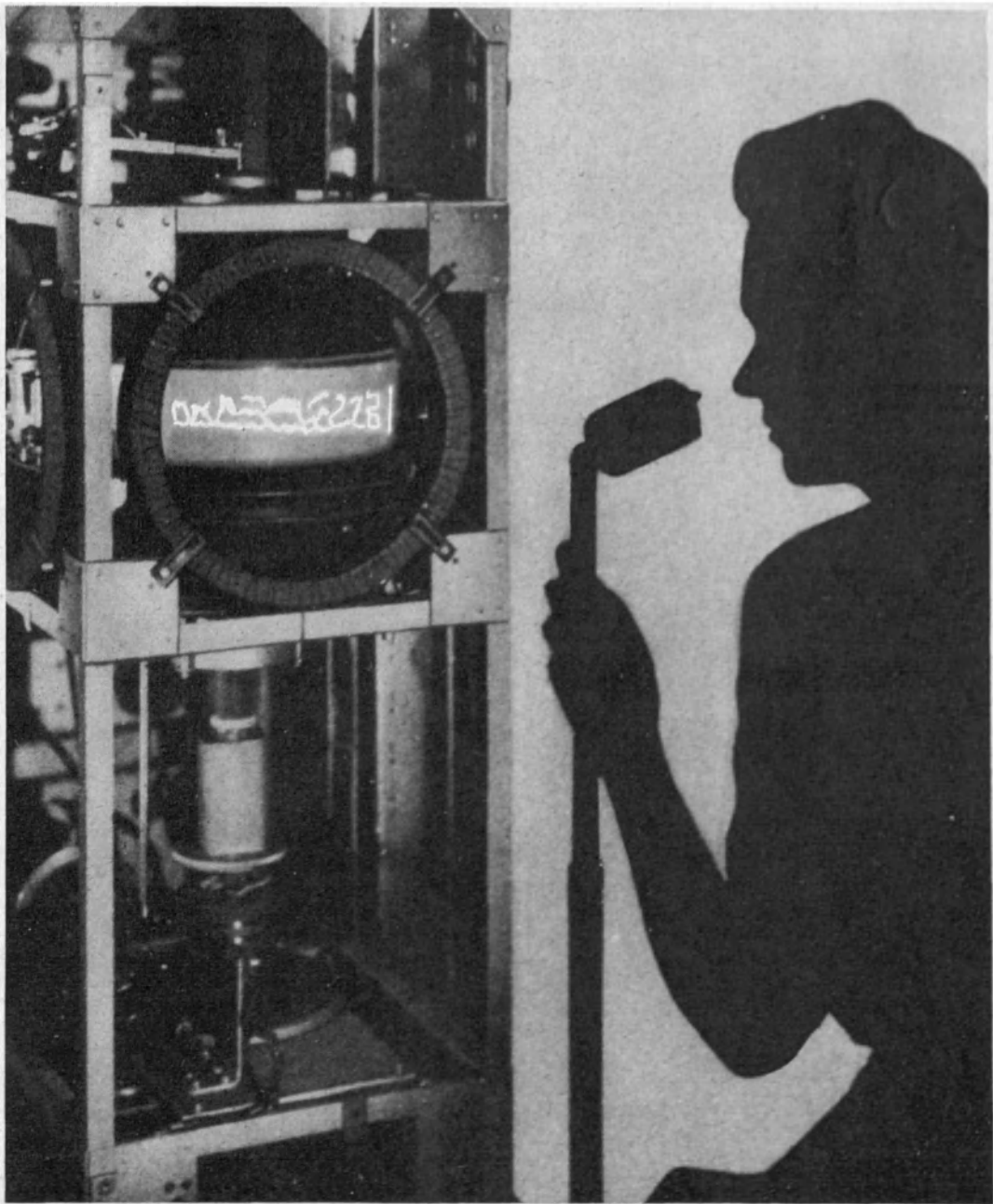
También se han logrado progresos notables, en los años de postguerra, en algunos pequeños Estados de la Europa Occidental, como los Países Bajos y los Países Escandinavos que hablan lenguas de difusión limitada. Se han editado nuevos libros de texto muy atractivos y se ha intentado especialmente llevar la enseñanza de lenguas hacia el conocimiento más sólido y moderno de los países

extranjeros. Se ha hecho uso ampliamente de la radio para la difusión de programas especiales preparados de acuerdo con el sistema escolar de enseñanza de lenguas.

Finalmente, en una reseña general de los factores que han contribuido a afianzar las tendencias contemporáneas en la enseñanza de lenguas, debe consignarse también la experiencia adquirida en ciertos países como India, Indonesia y Filipinas, en donde el advenimiento de la independencia ha tenido como uno de sus resultados la formación de nuevas lenguas nacionales en lugar de las occidentales que predominaban con anterioridad. Los detalles de este gran experimento actualmente en progreso necesitarán de algún tiempo para conocerse; pero no es aventurado suponer que el Oriente, que ha recibido hasta ahora lecciones del Occidente —en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas estará muy pronto en capacidad no solo de recibir sino de dar su propia lección.

EL PRIMER SISTEMA. — Las tendencias contemporáneas se inclinan hacia lo que se ha llamado —de manera algo pedante— el sistema oral-auditivo. Este sistema da más importancia a hablar y comprender un idioma que a leerlo y escribirlo. Los lingüistas «descriptivos»

Aquí se puede ver a una muchacha «fotografiando» su voz mediante el procedimiento electrónico. Esta máquina es utilizada por los expertos en fonética para estudiar las diferencias de la variación de sonidos en la enseñanza de lenguas extranjeras. (Fot. Fritz Goro. Cortesía de la revista "Life".)



consideran que el lenguaje es esencialmente un medio oral de comunicación y que la escritura es simplemente una representación arbitraria de los sonidos. Los veteranos del Método Natural creen que el sistema oral es el mejor porque es cabalmente la forma en que el niño aprende a hablar por primera vez. La realidad es que con este sistema muchos maestros experimentados y no dogmáticos han logrado los mejores resultados y además los niños pueden ser guiados largo tiempo hasta los secretos más íntimos del lenguaje sin necesidad de abrir un libro o de tomar la más breve nota. Como lo expresó acertadamente uno de los más notables participantes en el Seminario de Lenguas Modernas, organizado por la Unesco en Ceilán en el mes de agosto pasado: «No se puede aprender a tocar piano contemplando tocar a otra persona o estudiando lo que es: contrapunto o armonía. La única manera de aprender es sentándose al piano y tocando las teclas».

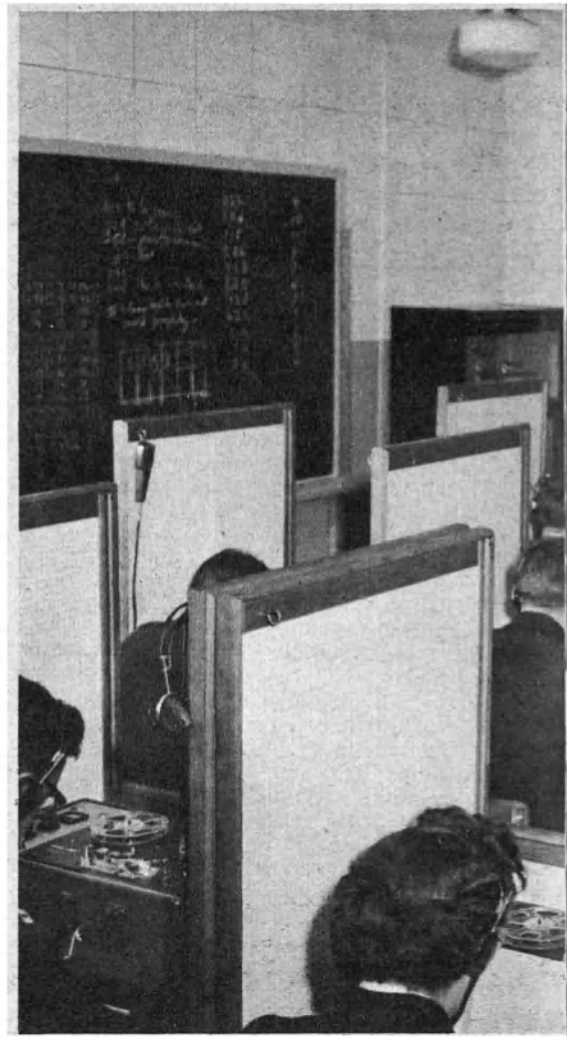
PRONUNCIACION. — Si se escoge el método oral-auditivo, el primer problema del alumno y del maestro será el de la pronunciación. ¿Qué magnitud tiene este problema? De acuerdo con las tendencias actuales, una dimensión muy reducida o inexistente. Los maestros que poseen cierta autoridad en esta materia parecen convencidos actualmente de que la pronunciación correcta debe ser inculcada desde el primer instante. Después, será demasiado tarde, y sólo servirá para fomentar los malos hábitos de pronunciación que se vuelven incorregibles. Es evidente que no basta con exigir al alumno que imite los sonidos correctos emitidos por el maestro, sino que se debe enseñar al alumno la manera de producir esos sonidos con perfección o de evitar las modulaciones incorrectas. La importancia que se da en la actualidad a la graduación y a la selección, como asimismo a la significación de los fonemas, conducirá normalmente al maestro a concentrar su esfuerzo principalmente sobre los sonidos más esenciales y más difíciles de pronunciar por los alumnos.

GRAMATICA. — Los lingüistas moder-

nos han tomado posición contra esta disciplina, o por lo menos contra la pseudo-gramática o contra la introducción de cualquier gramática demasiado temprano y en grandes dosis, perjudiciales para el alumno. En la actualidad, se considera que el estudio serio de gramática para provecho propio es una actividad característica de los gramáticos profesionales y no de los niños de escuela que intentan aprender una lengua. Hay muchas personas que sostienen que la gramática tradicional, elaborada para las lenguas modernas y fundada en los conceptos clásicos de caso o inflexión de los nombres, tiempos del verbo, modos y demás, no tienen sentido ni relación con ninguna lengua moderna, excepción hecha de las derivadas directamente del Griego o del Latín. Para esas personas, la verdadera gramática de las lenguas modernas ha comenzado a escribirse sólo ahora. Al mismo tiempo, creen que los problemas gramaticales deben resolverse conforme se van presentando ocasionalmente y que es menester estimular a los alumnos para que formulen sus propias conclusiones gramaticales extrayéndolas de los hechos lingüísticos que ya conocen.

GRADUACION DE LA COMPOSICION. — «Análisis de la composición», «Graduación de la composición», «Sistema estructural», son frases que se encuentran corrientemente en los libros y publicaciones dedicados a la enseñanza de las lenguas modernas. No se refieren naturalmente a un nuevo método sino a la necesidad de analizar las dificultades lingüísticas y presentar las variantes o modelos básicos, uno por uno, en orden de importancia de la dificultad. Todo el proceso de graduación debe ser y es prácticamente aplicado no solamente a la composición sino a otras características como vocabulario e intensidad.

EL EJERCICIO ES UN EXCESO DE ENSEÑANZA. — Hubo un tiempo en que cada lección comenzaba, en los libros de texto, con una lista de vocablos nuevos —sin relación unos con otros— que el infortunado alumno debía aprender de memoria. Aún en la época en que fueron

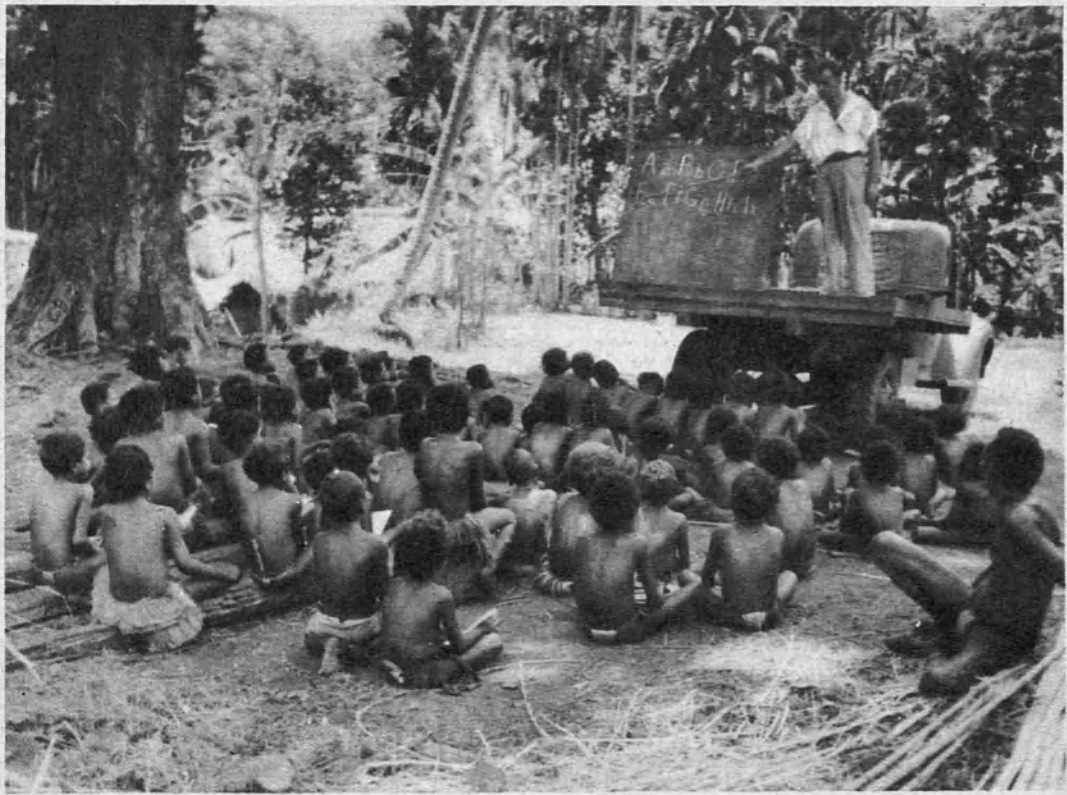


En la actualidad existen nuevos instrumentos para la pronunciación, tomar su dictado y hacer ejercicios

factibles las tablas de vocabulario no cesó la práctica de imponer el aprendizaje de memoria. Este sistema se volvió caduco tan sólo cuando se vió con claridad que una lengua no está hecha únicamente de palabras juntadas unas con otras mediante la gramática, como un muro construido de ladrillos y argamasa, sino también de frases, y además que hay maneras menos arduas que la del papagayo para recordar las simples palabras o las frases más complejas. De ahí, el método moderno de repetir palabras y frases en voz alta, en textos diferentes, hasta que se graben en la mente de manera automática y se asocien allí con los objetos o actos que representan.

INSTRUMENTOS. — Un instrumento para ser eficaz no necesita costar centenares de dólares o ser tan complicado que se descomponga cada vez que se lo toque. Un pizarrón y un trozo de tiza son verdaderos instrumentos, y muy útiles en el trabajo diario. También son instrumentos los libros de texto. Objetos tan simples como un espejo de bolsillo y una linterna son instrumentos casi indispensables para cualquiera que intente aprender la pronunciación de una nueva lengua. También existen, como es natural, instrumentos más complejos, que han llegado a desempeñar una función muy importante en la enseñanza de lenguas extranjeras, principalmente en los países más privilegiados, desde el punto de vista financiero, como la América del Norte o la Europa Occidental. En los Estados Unidos de América —para citar un ejemplo extremo— muchos colegios y escuelas están ahora dotados de laboratorios de lenguas modernas, bien equipados y provistos de compartimentos aislados y grabadoras

A pesar de ciertos nuevos inventos impresionantes, la mejor ayuda para la enseñanza de lenguas sigue siendo — y probablemente lo será siempre — un maestro calificado. Aquí se puede ver un maestro que da una clase de lenguas al aire libre en el Archipiélago Trobriand de Papua, Nueva Guinea (foto oficial australiana).





enseñanza de lenguas. Las fotografías muestran el personal internacional de Shape (Cuartel general de las Potencias Aliadas en Europa) cerca de París, recibiendo provisto de compartimentos individuales protegidos contra el ruido. Cada estudiante dispone de una máquina de cinta magnetofónica para grabar su pro-
lingüísticos. Pero tal equipo es muy complicado y altamente costoso, por lo que muchos países utilizan técnicas más simples, aunque no menos efectivas.

magnetofónicas para uso individual. La registradora, de canal doble o simple, utilizada con cinta magnetofónica o sin ella y empleada inteligentemente, es un auxiliar inapreciable para la enseñanza de lenguas, pero su costo es muy alto. Igualmente costosas son las películas cinematográficas para la enseñanza de lenguas; pero hasta hora no han dado los resultados que se esperaban y no han correspondido a las esperanzas de los maestros de lenguas. Las películas fijas son más económicas y ofrecen mayor variedad. En los países Bajos se han combinado ingeniosamente las películas fijas con los programas escolares de radio. Sin duda alguna, la radio es un auxiliar audiovisual más eficaz y su utilización en diferentes países reviste formas muy variadas. En Australia —como hemos visto— la radio sigue al emigrante hasta la más remota estación de ganado, situada en el interior del país, y le ofrece la posibilidad de continuar sus lecciones en la lengua nacional. En Suecia, la radio es uno de los más importantes factores utilizados en un plan original de enseñanza de lenguas extranjeras a los adultos.

EL TIEMPO COMO FACTOR. — ¿Los programas actuales dan a los niños de la escuela el tiempo suficiente para aprender una lengua extranjera? En otro lugar de esta revista hay un comentario sobre la edad conveniente para iniciar el aprendizaje de una lengua. Esto sugiere que, debido a que en varios países la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido confinada a la educación secundaria, nos hallamos tal vez sacrificando nuestros mejores años en aras del trabajo lingüístico. A pesar de su importancia, no creemos necesario ocuparnos aquí con detenimiento de este asunto. La cuestión

primordial es saber si se concede el tiempo suficiente a las clases de lengua extranjera en la mayor parte de las escuelas, aún dentro del actual régimen de restricción. Los expertos se inclinan en la actualidad a suponer que ningún alumno puede aprovecharse totalmente de la enseñanza si se le concede solamente tres o cuatro horas por semana. Normalmente, deberá necesitar cinco o seis horas. Los funcionarios de educación levantan sus manos afirmando calurosamente que no es posible disponer de más tiempo en un horario ya muy cargado; sin embargo los profesores de física y de química que solicitan más horas para los experimentos de laboratorio consiguen siempre lo que piden. ¿Por qué no puede lograr igual resultado el profesor de idiomas? La hora suplementaria empleada de manera más libre con pequeños grupos —en vez de la clase en su totalidad— puede ser de gran provecho, bajo la dirección de un maestro dotado de cierta imaginación.

Estas son las tendencias más significativas en la enseñanza de lenguas modernas. Sus diferentes rumbos fueron señalados con gran claridad en Nuwara Eliya, en el mes de agosto último, cuando los maestros de lenguas de dieciocho países se reunieron bajo los auspicios de la Unesco.

En los países donde no se ha dado una importancia primordial a la experimentación y donde la enseñanza de lenguas se halla incorporada al plan educativo tradicional —que evoluciona con lentitud— no hay hasta ahora sino un interés muy moderado acerca de esas tendencias contemporáneas. Pero, otros países —en donde es más grande la urgencia de resultados prácticos inmediatos— se hallan

ya adoptando rápidamente los nuevos métodos.

Si contáramos con el espacio necesario, un examen de los problemas actuales debería seguir a esta exposición de los progresos obtenidos y de las tendencias señaladas. Y entre esos problemas habría que referirse al más importante o sea el que se refiere a la finalidad o propósito mismo de la enseñanza de lenguas modernas. Nadie puede indicar el grado de importancia de este factor en ese género de enseñanza; pero se puede afirmar que es de gran magnitud. Una de los paradojas de este mundo —anhelante de un verdadero equilibrio de la educación— es que las zonas más extensas en donde aparece por todas partes, más que el deseo, la necesidad urgente del aprendizaje de una lengua extranjera, son las que más carecen de medios económicos, de libros de texto y de maestros calificados. Y donde se puede disponer ampliamente de fondos, de libros y de maestros, con frecuencia las clases de lenguas se hallan repletas de hileras de alumnos simplemente pasivos y sin ningún interés en la enseñanza.

El mayor argumento actual, el moderno e imperativo argumento, es el de la necesidad de conocer y comprender a los otros pueblos en un mundo donde las distancias se reducen cada vez más. Por esta razón, el profesor de lenguas, consciente de su misión, ha llegado a desempeñar un papel tan importante por lo menos como el profesor de historia, geografía, o educación cívica, ayudando a los niños a comprender el mundo en que viven. Y los niños, con su idealismo innato, se dan cuenta de la importancia de las lenguas modernas como clave para la comprensión internacional.

F. H. W.



LAS FAMILIAS LINGÜÍSTICAS

LENGUAS INDO-EUROPEAS

Algunos de los grupos lingüísticos más importantes que cubren las regiones más extensas del mundo :

- | | |
|-----------------------------|--|
| EUROPA | Macedo-rumano |
| Albanés | Eslavo |
| Armenio | Búlgaro |
| Germánico | Checo y eslovaco |
| Aleaciano | Polaco |
| Inglés | Ruso |
| Lengua de las Islas Feroes | Servocroata |
| Danés | Esloveno |
| Flamenoo | Ucraniano |
| Frisón | Ruso blanco |
| Alemán | |
| Islandés | ASIA Y EL PACIFICO |
| Noruego | Armenio (tres grupos dialectales principales) |
| Luxemburgués | Indo iranio |
| Sueco | Iranio |
| Yiddish | Perza (pehlvi) |
| Báltico (o Balto-eslavo) | Caspio (unos 5 dialectos) |
| Lituano (Polonia, Alemania) | Curdo (3 dialectos principales) |
| Celta | Pamir (grupo de unos 8 dialectos principales hablados en la India) |
| Bretón | (puшту) (2 variantes principales) |
| Gaélico | Baluchi |
| Irlandés | Osetio (2 dialectos importantes que se hablan en la Union Soviética; otras lenguas del Turquestán) |
| Manx | Indio |
| Galés | Marati |
| Griego | Gujarati |
| Gitano | Punjabi |
| Romance | Rajasthani |
| Catalán | Indoestano occidental |
| Francés | Indoestano oriental |
| Gallego | Oriya |
| Italiano | Bijar |
| Judeoespañol | Bengalí |
| Portugués | |
| Provenzai | |
| Romanche (o reto-rumano) | |
| Rumano | |
| Español (castellano) | |
| Valón | |

- | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|----------------|------------------------------|----------------------------|-----------------------------------|----------|--------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|----------------|-----------------------|-----------|
| LENGUAS INDO-EUROPEAS | Samoyedo | LENGUAS URAL-ALTAICAS | Ugro-finés | LENGUAS SEMITICO-HAMITICAS | Semítico | LENGUAS PALEO-ASIATICAS | Chukchi-kamychadal | LENGUAS CHINO-TIBETANAS | Yenisei-ostyak | LENGUAS PAPIAS | Indonesio |
| Turco | Germánico | Semítico | | Hamítico | Ainu | Tibet-birmanio | Melanesio | | | Polinesio | |
| Mogol | Romance | LENGUAS CAUCASIANAS | Bancú | | Yukaguir | Tai-siamés | LENGUAS PAPUANAS | | | | |
| Manchú | Griego y otras | LENGUAS AFRICANAS | Sudanés central y oriental | | | | LENGUAS AUSTRONESIAS | | | | |
| Esquimal-altaico | Eslavo | | Hocentote y bushmen | | | | | | | | |
| Coreano | Indo-iraniano | | | | | | | | | | |
| Japonés | | | | | | | | | | | |

Mata establecido per W. Schmidt y reproducido de "De Bezige Bij Wereldatlas", Amsterdam.

ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LAS ESCUELAS ELEMENTALES

LA vida de un país se caracteriza por su conjunto de tradiciones que, en principio conviene conservar porque son útiles, responden a una manera de ser y constituyen un rico patrimonio nacional. Pero una cosa es la tradición y otra muy distinta un «mal hábito». En materia docente suele llamarse tradición al «cómodo sistema» de eternizar un método, cuando la tradición, en buena pedagogía es, precisamente, la de revisar periódicamente los métodos en uso.

Eso es lo que vamos a tratar de hacer hoy con el problema de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

¿Por qué se deben comenzar los cursos de lenguas extranjeras al principio de la escuela secundaria o aun más tarde? No puedo sino formular algunas suposiciones sobre el particular. He aquí, bajo toda reserva algunas de mis conjeturas. Los adultos preparan el programa educativo para nuestros hijos. Y, como es sabido por todos los que conocen las cuestiones infantiles, los adultos carecen notoriamente de imaginación. Comenzaron el aprendizaje de otra lengua en la escuela secundaria y, en consecuencia, creen que sus hijos deben también comenzar allí. Además, recuerdan que la adquisición de los conocimientos de una lengua extranjera constituía un difícil problema y lo suponen igualmente arduo para los niños.



Esta opinión se funda en el supuesto de que una lengua extranjera es simplemente otra materia escolar y por lo tanto puede dominarse mediante un trabajo intenso y una firme disciplina mental. A mi juicio esta actitud, no toma en cuenta de manera adecuada el hecho de que el dominio de una lengua extranjera, particularmente en su etapa rudimentaria de aprendizaje, es un asunto de habilidad que depende del ejercicio apropiado de los órganos auditivos y vocales y, lógicamente, del total mecanismo de la palabra.

Este aspecto de «habilidad» —que es fundamental para cualquier aprendizaje de idiomas, es decir para hablar una lengua extranjera— constituye precisamente la mayor dificultad para los adolescentes y adultos. Una persona que comienza a aprender una lengua extranjera en la adolescencia muy raramente, llega a hablarla sin acento. Los adolescentes encuentran un poco ridículas la mímica y las contorsiones faciales necesarias para imitar los sonidos extranjeros y tienden a ser conscientes de sus gestos. Algunos de esos estudiantes me recuerdan «El Albatros» de Baudelaire: dispuestos a elevarse en su vuelo intelectual, permanecen cautivos en el puente del barco y dan vueltas de modo grotesco y algo cómico.

El niño, por otra parte, se siente a sus anchas en una lengua extranjera como el pez en el agua. En medio de un ambiente extraño los niños pueden aprender no solamente uno sino varios idiomas con increíble facilidad y sin acento. Un psicólogo británico —J.W. Tomb, que actualmente vive en Bengala— ha citado el caso de niños ingleses nacidos en Bengala, que hablan bengalí con sus nodrizas, santalí con el jardinero, indostano con los sirvientes de la casa y, naturalmente, inglés con sus padres.

El señor E.V. Gatenby, que escribe con acierto sobre este asunto, observa que los niños no utilizan idiomas sino un lenguaje para comunicarse. Menciona el caso de una novelista turca Halide Edip quien anotó en sus memorias que tenía doce años de edad cuando se dio cuenta de que hablaba dos lenguas, el inglés y el turco. Y el Primer Ministro del Canadá, el señor Saint Laurent, pensaba en su juventud que el inglés era el idioma utilizado para comunicarse con las madres y el francés con los padres.

La lección moral que el señor

modo paulatino, se disminuye su alcance fonético y el niño se encuentra encerrado entre los muros estrechos de su lengua materna.

¿Qué conclusiones podemos extraer de estos hechos? Las siguientes hipótesis parecen justificadas: los niños poseen en la infancia grandes posibilidades para aprender lenguas; pero esta capacidad potencial declina fatalmente a lo largo de la infancia, la adolescencia y la madurez. Mas, por otra parte, la facultad de raciocinio —que se halla en estado embrionario en los párvulos— se desarrolla incesantemente a través de la infancia, la adolescencia y la edad adulta.

Si está hipótesis resultase verdadera, la consecuencia lógica sería que el primer año de escuela no es un período muy prematuro para empezar el aprendizaje de una segunda lengua. Cada año que se retarde ese aprendizaje, significa la pérdida de la época más oportuna para aprender lenguas. Las diferencias de aptitud lingüística —que son tan marcadas en los adolescentes y que tanto decepcionan a los maestros—

por la Profesora Theodora Andersson

Gatenby extrae de estos ejemplos es la siguiente: «Dadles a los alumnos una oportunidad. Proporcionadles un maestro que conozca la lengua verdaderamente y la utilice en todos los momentos. Dejadles que comiencen a aprender en la edad más temprana posible mediante actividades placenteras con el mínimo de reglas dogmáticas y la máxima utilización de sus conocimientos lingüísticos en las situaciones naturales».

Echemos una mirada más detenida sobre el modo cómo los niños y los jóvenes aprenden una lengua. Se ha observado que en su época de balbuceo los párvulos, producen una variedad sorprendente de sonidos, no sólo pertenecientes a su lengua materna sino también a otras lenguas e incluso, naturalmente, sonidos que no pertenecen a ningún idioma. En realidad, no hay razón para creer que el niño de muy corta edad sea incapaz de producir cualquier sonido en cualquiera de los 3.000 idiomas que aproximadamente existen en el mundo.

¿Si el niño tiene en potencia la capacidad de producir cualquier sonido lingüístico por qué no se conserva este don maravilloso? La razón parece residir en el hecho de que el niño, además de la alegría de imitar e inventar sonidos, busca la satisfacción de la respuesta. Es decir que como se dá cuenta de que los adultos que le rodean responden solamente a algunos sonidos, gradualmente va descartando los sonidos que no obtienen respuesta y que, en consecuencia, demuestran ser inútiles para la comunicación. Así, de

son insignificantes en la primera infancia. Muchos maestros dedicados a la enseñanza experimental en este nivel de enseñanza en los Estados Unidos de América informan que no existe en manera alguna relación directa entre la inteligencia en general y la aptitud lingüística. Algunos maestros afirman que existe una relación más estrecha entre la aptitud para la música y la aptitud para el aprendizaje de una lengua; pero a este respecto los datos son escasos y se necesita una investigación más fundada.

¿Cuales son los obstáculos para comenzar la enseñanza de una segunda lengua a la edad de cinco años? Una de las primeras objeciones que se han formulado es que la enseñanza prematura de una segunda lengua puede interferir con el aprendizaje de la lengua materna. A mi juicio, este argumento carece de base. A la edad de cinco años, un niño ha tenido ya una iniciación de 4 años para hablar su propia lengua. En el primer grado escolar, el niño tiene, según cálculos recientes, un vocabulario activo de 2.000 palabras aproximadamente y un vocabulario pasivo o «de comprensión» de 24.000 palabras, más o menos, y se mueve en este mundo verbal con la misma facilidad que un adulto en su medio ambiente. En la escuela, el niño comienza a leer y escribir, mientras que durante los dos o tres primeros años de su vida su conocimiento de una lengua extranjera había sido exclusivamente oral y ambiental. Normalmente, en consecuencia, no puede haber interferencia alguna

entre la lengua materna y la segunda lengua. Por el contrario, el estímulo de aprender una segunda lengua y su aumento de competencia lingüística será muy beneficioso para el dominio de la lengua materna.

Otra objeción que se formula frecuentemente es que la adición de una segunda lengua recarga el programa de la escuela primaria haciendo más difícil la enseñanza de las disciplinas elementales, o sea, lectura, escritura y aritmética. Pero el testimonio de los maestros primarios que han intentado añadir una lengua al programa contradice esta objeción. La experiencia prueba que los niños obtienen mayores resultados en las tres disciplinas después de comenzar a aprender una segunda lengua.

La tercera objeción es la única que, a mi juicio, tiene cierta validez y consiste en la falta de maestros calificados para la enseñanza de una segunda lengua. En realidad, hay gran escasez de maestros que puedan enseñar lenguas extranjeras de modo adecuado, especialmente en los primeros grados, en los que se requiere un máximo de destreza y entusiasmo y donde es esencial un acento auténtico. Pero, la solución de este problema ha sido ya sugerida en algunos programas de las escuelas de los Estados Unidos de América.



En primer lugar, cuando realmente comenzamos a buscar personas de origen francés o español —las dos lenguas que se solicitan más en los Estados Unidos de América— encontramos un número sorprendente de éstas, capaces de enseñar a los párvulos o deseosas de aprender los métodos necesarios. En segundo lugar, existe la posibilidad de un creciente intercambio de maestros, intercambio que existe hoy en pequeña escala. Y, en tercer lugar, han comenzado a organizarse con éxito en varios sitios los llamados talleres de formación de maestros primarios para la enseñanza de lenguas extranjeras.

En Los Angeles, por ejemplo, un entusiasta Superintendente de las escuelas anunció, en la primavera de 1943 que el español empezaría a enseñarse en todas las escuelas de la ciudad comenzando por los jardines de infancia. En el verano se organizó uno de los talleres de formación que, desde entonces ha venido funcionando permanentemente para los maestros primarios de español. El programa ha tenido una resonancia favorable.

Muchos de los programas existentes están fundados en teorías que han demostrado ser incontrovertibles, lo que hace esperar lógicamente un mejoramiento en la calidad misma de la enseñanza. Casi invariablemente, en esta en-



señanza, se ejercita el oído antes que la lengua y, luego, ésta antes que el ojo o la mano. En Cleveland y Los Angeles, por ejemplo, se imparte la enseñanza ambiental y oral durante los seis años de la escuela elemental, antes de comenzar la lectura y la escritura. Creo que en esos lugares, la lectura y la escritura se posponen durante demasiado tiempo. Además, el importante problema de la «motivación» se resuelve muy bien por la utilización juiciosa de juegos, canciones y representaciones dramáticas. En los primeros grados, las clases no exceden de 20 minutos de tiempo pero se dan todos los días, desde el lunes hasta el viernes. También se suelen definir claramente las dos finalida-

des principales: 1, aprender para hablar una lengua; 2, comprender mejor a la gente cuya lengua materna se estudia.

En algunas zonas, especialmente en el Sureste y en el Estado de Luisiana, el mejoramiento en las relaciones sociales entre los diferentes elementos culturales ha sido considerado como algo revolucionario. En muchas ciudades de Luisiana, en donde se prohibía antiguamente a los niños que hablaran francés en la escuela o en el patio, los niños franceses son muy estimados por su conocimiento de un lenguaje que todos los alumnos tratan de aprender. Con esta sola medida, más de 400.000 ciudadanos de habla francesa que existen en Luisiana han sido

completamente incorporados a la vida del Estado y su situación social se ha elevado notablemente.

El programa de doce años —que debe implantarse como consecuencia última de esta corriente educativa— debería estar dividido, a mi juicio, en cuatro etapas de tres años cada una. Los tres primeros años deben dedicarse enteramente a la educación ambiental y oral, de los más diversos modos, y, aunque este trabajo continúe a lo largo de los doce años, en los grados IV, V y VI debe comenzarse la enseñanza de la lectura y la escritura que, igualmente, debe proseguirse hasta el fin de la instrucción escolar. En los grados VII, VIII y IX —cuando los niños se encuentran ya en una edad en la

cual pueden interesarse por las cuestiones teóricas— se analiza la gramática del lenguaje. Los modelos de estructura se vuelven automáticos en virtud de las repeticiones constantes, con algunas variaciones, aunque los niños han llegado ya a la edad del análisis consciente. Los grados X, XI y XII son los más apropiados para analizar con mayor sistema que antes, la historia, la geografía, civilización y literatura del país cuya lengua se estudia. En esta última etapa, los alumnos han llegado ya a poseer el instrumento necesario para realizar este trabajo, ya que pueden comprender, hablar, leer y escribir con bastante exactitud la lengua extranjera.

LA MAQUINA TRADUCTORA

permite resolver problemas lingüísticos de la ciencia

El obstáculo mayor para la universalidad de las ciencias es la diversidad de lenguas, lo que hace que gran parte de las publicaciones no puedan servir a un gran número de hombres de ciencia y técnicos.

Las verdaderas proporciones del material impreso que se pierde en esta forma no se han calculado hasta hoy en forma estadística; pero una idea general —en lo que se refiere a las disciplinas científicas en conjunto— puede obtenerse al contemplar los espacios en blanco que figuran en el diagrama ilustrativo de este artículo.

Hay que explicar, sin embargo, que las proporciones de una ciencia a otra varían y se modifican a lo largo del tiempo. En la química, por ejemplo, la lengua directora —si se puede decir así— era el alemán hasta poco después de la primera guerra mundial, época en que el inglés ocupó su sitio. El francés, que en un tiempo había ocupado el segundo lugar, bajó en 1914 hasta ser la cuarta lengua científica y, en la actualidad, compite con el japonés en el quinto sitio de la escala. Hace 70 años, más o menos, el ruso ocupaba ese sitio entre cuarenta lenguas, pero ahora se equipara con el alemán en su lucha por subir hasta el segundo escalón.

Todas las publicaciones científicas correspondientes a los espacios que figuran en blanco sobre el diagrama son casi inutilizables si no se traducen o si los hombres de ciencia no poseen la capacidad necesaria para leerlas directamente, a no ser que los autores y editores de obras científicas decidan utilizar lenguas más extensamente com-

por Edwin Holmstrom

prendidas que las propias. Cada una de estas alternativas merece ser considerada aunque sea brevemente.

La traducción técnica es lenta, difícil e incierta. Siguiendo el principio de que nadie puede traducir sin comprender el texto, aparece claramente que el traductor debe ser al mismo tiempo un hombre de ciencia, conocedor no solamente de la lengua que debe traducir sino también competente como autor en la lengua en que traduce. Esas cualidades se encuentran raramente de manera perfectamente coordinadas, en especial cuando se trata de lenguas menos comunes y de las especialidades más arduas de la ciencia.

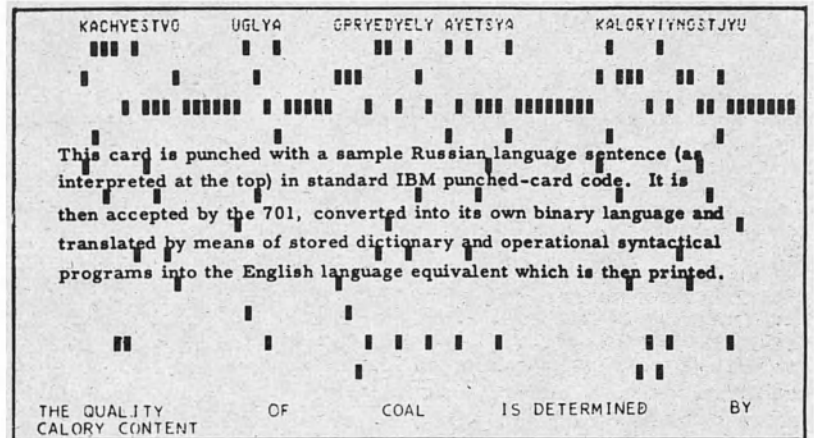
Desde el punto de vista del consumidor, la traducción es muy costosa. Mientras una revista en lengua original puede ser adquirida por el equivalente de 50 céntimos de dólar, más e menos, la traducción de un artículo científico realizada por un experto y publicada en esa revista costará tal vez cincuenta dólares. En otras palabras, no parece práctico realizar esa traducción si no existe una razón fundada para suponer que ese artículo será cien veces más valioso para el hombre de ciencia que busque informarse de esos conocimientos en su propia lengua.

En algunos países, se han fundado, para disminuir el costo de la traducción, oficinas que archivan los manuscritos de traducciones inéditas y proporcionan copias de ellas a pre-

cios módicos. Esta es una solución parcial, pero presenta igualmente ciertas dificultades. Mientras más técnica es la traducción, menor es la cantidad de conocimientos lingüísticos que se exigen y mayor la función que puede realizar el experto en ese ramo de la ciencia para llevar a cabo una versión correcta. En este sentido se han hecho algunas experiencias para reemplazar el trabajo del lingüista mediante máquinas electrónicas, construídas sobre el modelo de los aparatos matemáticos. Esas máquinas pueden registrar permanentemente, por impulsos eléctricos, series de cifras de clave correspondientes a las letras del alfabeto representadas en un teclado de máquina de escribir. Si dos palabras equivalentes en distintas lenguas son registradas al mismo tiempo, la «impresión» de una de ellas causará automática e instantáneamente la impresión de la otra.

Si todo el trabajo de la máquina se redujera a esto, tendríamos un diccionario mecánico. Mas, es posible ir mucho más lejos. La máquina puede construirse de tal manera que imprima letras de clave indicadoras de palabras en su lengua de origen y al mismo tiempo de sus modificaciones e inflexiones gramaticales. No necesitará esta máquina limitarse a palabras simples sino que podrá ser concebida «para reconocer» frases enteras en una lengua e imprimir la frase correspondiente en otra lengua, de manera sintética.

Así, la máquina no puede producir por sí misma una traducción comprensible, o me-

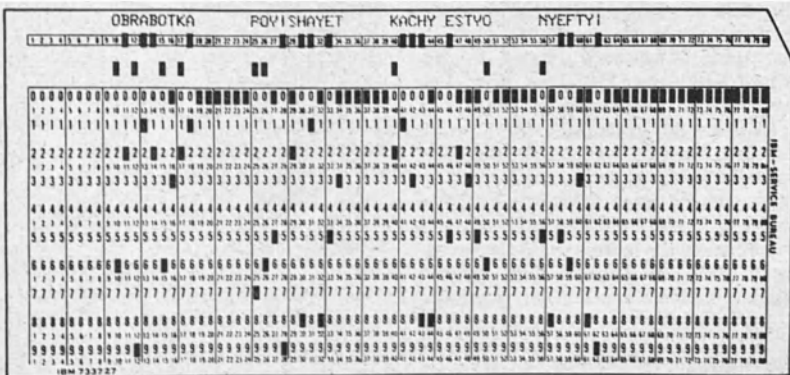


TECLAS... A LA OBRA

El 7 de Enero, la "International Business Machine Corporation", productora de las más grandes calculadoras electrónicas del mundo, hizo la primera demostración pública del trabajo de un nuevo tipo de máquina calculadora (foto a la izquierda). En esa demostración, llevada a cabo en New York, se colocaron en la máquina varias frases en lengua rusa para su traducción al inglés. Una de las frases era: "Myezhdunarodnoye ponyimaniye yavlyayetsya vazhnim faktorom vryeshyenyiy polytyichyestyx voprosov". Diez segundos después, la máquina presentó la siguiente traducción inglesa: "Internacional understanding constitutes an important factor in the decision of political questions." (La comprensión internacional es un factor importante en la solución de los problemas políticos).

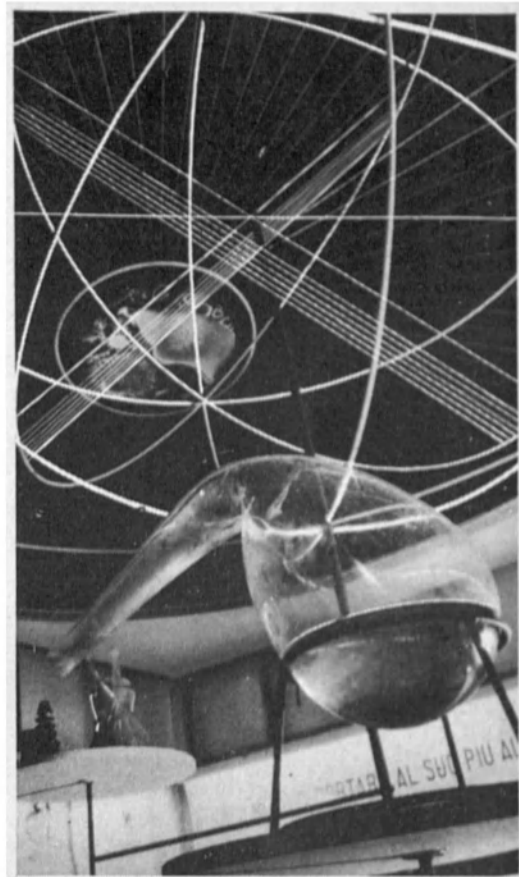
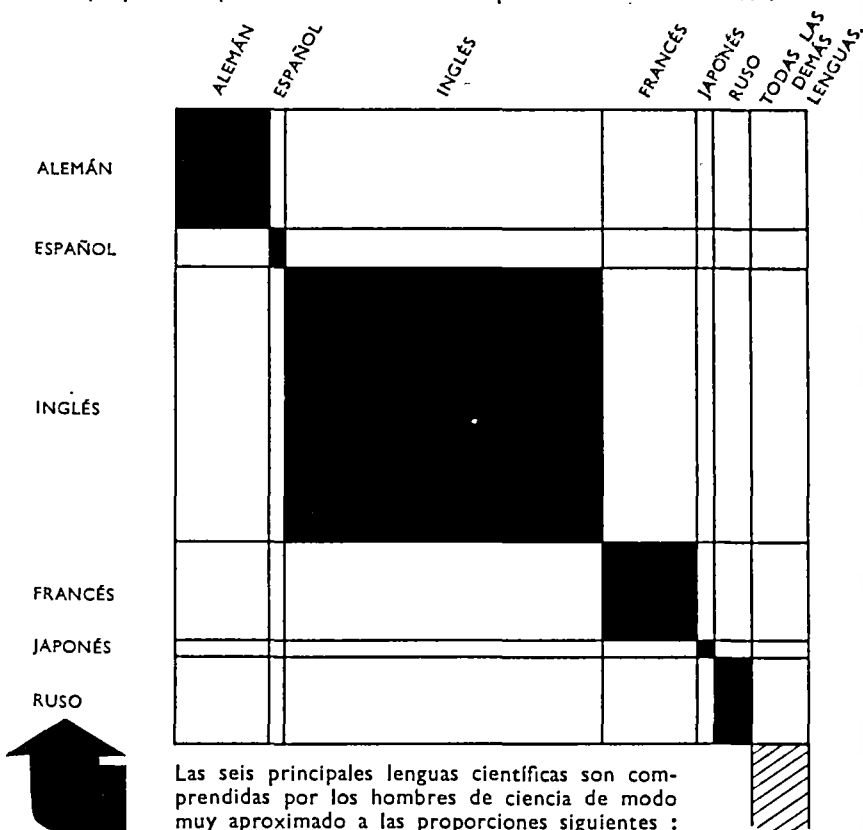
Arriba, la tarjeta que muestra otra traducción del ruso: "La calidad del carbón se demuestra por su contenido en calorías". Abajo, a la izquierda, otra carta que presenta la frase rusa: "Obrabotka poyishayet kachyestvo nyeftyi." La máquina tradujo en lengua inglesa: "Processing improves the quality of crude oil." (Procedimiento para mejorar la calidad del petróleo bruto.) El arreglo de las traducciones es, en su mayor parte, obra del Dr. Leon Dostert, Director del Instituto de Lenguas y Lingüística de la Universidad de Georgetown, y del Dr. Cuthbert Hurd, Director de la División de Ciencias Aplicadas de la "International Business Machine Corporation."

El Dr. Dostert fué uno de los especialistas encargados de organizar el sistema de traducción simultánea que se utiliza ahora en las organizaciones internacionales. Los métodos de enseñanza de lenguas puestos en práctica bajo su dirección en la Escuela Diplomática de la Universidad de Georgetown se encuentran entre los más avanzados del mundo.



Los espacios oscuros representan los totales relativos de literatura científica que puede comprenderse sin necesidad de traducción. Los espacios en blanco —más de dos tercios del conjunto— representan la literatura que no puede leerse sin ser traducida. El ancho de los rectángulos es proporcional al volumen de literatura científica publicada en cada lengua, y su altura corresponde al número de hombres de ciencia que pueden leer cada lengua. El inglés, por ejemplo, es el medio de publicación utilizado para más de la mitad de las publicaciones científicas; pero, como lo muestra el gráfico, sólo menos de la mitad de los hombres de ciencia del mundo pueden leerlo directamente.

La literatura científica corriente se publica sobre todo en seis lenguas, en la proporción aproximada a la anchura respectiva de estas columnas :



por dicho, en un buen estilo literario, pero cuando se trata de un texto en una lengua determinada, la traductora mecánica imprime una hilera de palabras, sinónimos, letras simbólicas y frases cortas que un experto en la materia podrá arreglar sin dificultad redactando un texto aceptable sin necesidad de conocer la lengua original.

He aquí un ejemplo de un texto francés traducido al español por este procedimiento, aunque tal vez no corresponda exactamente a la acción mecánica efectuada con las diferentes lenguas por las máquinas mencionadas :

A mayúscula es el texto original, B mayúscula es la frase impresa por la máquina y C mayúscula es la frase redactada por el experto científico que no conoce francés. (v significa «vacío» o sin sentido; m significa «múltiple», plural o doble; z significa impreciso y denota lo que se puede llamar «locución descompuesta».)

A. Il n'est pas étonnant de constater que les hormone/s de croissance ag/issent sur certain/es espèce/s, alors qu'elles sont in/opér/antes sur d'autre/s, si l'on song/e à la grand/e spécificité de ces substanc/es.

B. — No es v sorpresa v establecer que/cuáles? hormonas m de crecimiento actúen m sobre ciertas especies m entonces/qué/cuál? v no operen m sobre otras m cuando v se piensa/considera z para v las abundantes v particularidades de estas sustancias m.

C. No es sorprendente comprobar que las hormonas de crecimiento actúan sobre ciertas especies y no tienen efecto sobre otras, si se recuerda las escasas particularidades de esas sustancias.

Naturalmente, para un hombre de ciencia, es mejor, dentro de lo posible, poder leer directamente artículos en lengua extranjera que confiarse a las traducciones. En los países escandinavos, en Suiza, en los Países Bajos, y otros más, casi todas las personas han tenido que aprender forzosamente a leer en varios idiomas; pero aún en esos países muy poca gente conoce las lenguas rusa o japonesa, y en otros Estados no es general la capacidad de leer en inglés, alemán o francés. Uno de los obstáculos para el fomento de esta capacidad lingüística consiste en que frecuentemente —aunque no de manera invariable— un colegial o una colegiala que tienen vocación por las ciencias consideran los estudios lingüísticos como una distracción indeseable. No es sino más tarde —pasada ya la mejor edad para aprender lenguas ex-

tranjeras— cuando se dan cuenta de la importancia que tiene poder leer los textos científicos directamente en sus lenguas originales.

La ciencia es una rama de la cultura y es natural que cada país considere que el uso de su lengua nacional contribuye al florecimiento de sus propias características culturales. El problema es tan amplio y complejo que no puede ser examinado aquí ni siquiera brevemente.

Todas estas cuestiones, y otras muchas similares, se estudian en el Informe sobre la traducción científica y técnica y sus problemas que la Unesco se halla actualmente preparando para su edición en 1955, con ayuda de las sugerencias, comentarios y datos que le envían en la actualidad 250 especialistas de 29 países, a los cuales se ha remitido un proyecto de dicho Informe. El capítulo final de tan valioso documento se titula «Terminología y Diccionarios» y analiza el problema más agudo, al cual ha dedicado su atención desde hace varios años el Departamento de Ciencias Naturales, y cuya importancia debemos señalar aquí.

No son los conceptos separados sino las ideas las que han de ser traducidas, como asimismo es la frase y no la palabra aislada la que constituye la unidad de lenguaje. En realidad, muy raramente sucede que una expresión determinada en una lengua tenga su equivalente exacto en otra. Los significados centrales pueden ser o no los mismos; pero casi siempre el matiz de sentido es diferente. En la lengua inglesa, la palabra «welding» se diferencia de «soldering», mientras en francés la palabra «soudage» comprende a ambas, como igualmente en español la palabra «soldar». «Concrete» en inglés y «béton» en francés significan una mezcla de piedrecillas y arena unidas con cemento; mas, la palabra francesa «ciment» se emplea también generalmente como un sinónimo de «béton».

Tales «matices sobrepuestos» de sentido impiden que las palabras puedan usarse como instrumentos de precisión, según lo ilustra el caso de las palabras «diccionario», «léxico», «vocabulario» y «glosario», empleadas en muchos lenguajes europeos con ciertas variaciones para denominar diferentes conceptos con distintos matices en cada lengua.

Estos son ejemplos algo superficiales, pero otros más serios —que pueden tener consecuencias graves, aun en el terreno financiero— se presentan en cada ramo de la técnica. Teóricamente, para eliminar esas equivocaciones, el traductor debe hallarse acostumbrado no sólo a leer todo lo referente a la disciplina científica a que se refieren los

textos, en las dos lenguas, sino también a razonar acerca de esos asuntos con el fin de que los matices más sutiles de los términos especiales no se le escapen. En las esferas aun más especializadas, y en lo concerniente a las lenguas menos extendidas, son indispensables la exactitud y la perfección, lo que quiere decir que se necesitan los diccionarios, a pesar del riesgo que implica su utilización. Para que esos diccionarios den buenos resultados, es esencial que contengan no solamente los sinónimos de los términos técnicos y sus más próximos equivalentes sino también una indicación del grado de inexactitud de esas equivalencias, facultando al traductor para introducir algún calificativo o giro gramatical que corrija la imprecisión de sentido de la frase.

La solución más eficaz es la normalización de los significados diferentes de todos los vocablos técnicos fundándose en las definiciones consagradas por los especialistas respectivos de cada lengua. Muy pronto, la Unesco dará a la publicidad una bibliografía clasificada de los glosarios más autorizados que existen actualmente en una sola lengua, como suplemento de su Bibliography of Interlingual Scientific and Technical Dictionaries, cuya tercera edición se halla ya en prensa. La edición última contiene referencias a 1.630 palabras técnicas, más o menos, correspondientes a cuatrocientas materias y que dan las equivalencias en 72 lenguas. Es tal vez sorprendente el hecho de que se hubieren publicado hasta la fecha tan pocos diccionarios especiales, con una calidad, amplitud y utilidad diferentes creando una situación nada satisfactoria. Más aún, sólo pocos contienen definiciones o explicaciones de los vocablos, y únicamente un exiguo número de términos han sido suministrados por organizaciones con la suficiente autoridad para garantizar su corrección.

La normalización de las palabras en el sentido mencionado será un proceso inevitablemente lento, mientras la producción de diccionarios en mayor número y mejor calidad es un asunto de urgente importancia internacional. En vista de ello, la actitud de la Unesco es de ayuda y estímulo a las organizaciones internacionales competentes en la esfera de la ciencia y de la técnica para la producción de diccionarios que contengan una combinación —diferenciada tipográficamente— de términos y definiciones completamente normalizadas, tanto en lo que se refiere a los términos recomendados por las organizaciones, como a los términos —con inclusión de las variaciones regionales— que no pueden clasificarse en ninguna de esas categorías, pero que se utilizan sin embargo en las publicaciones técnicas.

27 AL CABO

NORTE

Por Paul Normand

nómadas, haciendo alto cada noche, después de la etapa, para montar las tiendas y preparar la comida, partiendo al día siguiente por la mañana hacia nuevos paisajes.

Por etapas de 250 a 300 kilómetros fueron conociendo sucesivamente el Luxemburgo, Bélgica, Holanda, Alemania, Dinamarca, Suecia, Noruega y Finlandia para alcanzar por último la Laponia y el Cabo Norte, donde permanecieron 15 días.

La «clase rodante» del Prof. Tuc estaba provista de: banquetas paralelas al camino, una larga mesa central plegable y las cajas para el material de campaña, los equipajes individuales, la farmacia y la biblioteca. Con ello había para hacer funcionar un verdadero círculo de estudios, en el que se cambiaban impresiones sobre la jornada, y donde se documentaban sobre las regiones y las ciudades marcadas en el programa del día siguiente. Impresiones e informes anotados debidamente en un cuaderno individual, y que los más hábiles completaban con dibujos y croquis.

Han tenido su clase de lenguas vivas, que se organizaba al azar de los encuentros y que nacía de la necesidad de hacerse comprender en alemán, en inglés, etc. o incluso en español ¡en Dinamarca! Con los pequeños finlandeses o lapones la cosa era distinta; pero dos chiquillos acaban siempre por entenderse, incluso cuando no disponen para jugar o iniciar una conversación más que del lenguaje de los signos, de los gestos o de ese conjunto de imponderables que se llama «la com-

PARA LLEGAR AL CÍRCULO ÁRTICO LOS VEIN



ERAN veintisiete muchachos; veintisiete jóvenes parisinos que hace tres años decidieron ir al Polo Norte en 1953. Por regla general esas resoluciones no suelen conducir mucho más allá de la cintura de París. Pero estos muchachos han realizado su proyecto, logrando durante sus vacaciones de verano recorrer 11.000 kilómetros, descubrir ocho países y almacenar en el cajón de los recuerdos el del sol de medianoche. Sin embargo el mayor apenas tiene quince años y el pequeño nueve.

¿Cómo lo han hecho? Ha sido muy sencillo. Compraron un chasis de un camión de dos toneladas y media, se lo confiaron a un honrado carroceros del Departamento del Orne, «Papa Dufaure», quien se lo devolvió provisto de una soberbia carrocería especial, con 28 plazas, que los muchachos pintaron y ayudaron a montar.

Para afrontar los gastos de la empresa, han cantado en las calles y en los patios, han vendido el clásico «muguet» (lirio de los valles) el 1º de Mayo, los hongos que iban a recoger al bosque, y su diario «Plein Vent», órgano del movimiento de juventudes «Compagnonnage» al cual pertenecen. Además han montado sesiones recreativas de pago y proyectado películas en las que ellos mismos son realizadores y actores. Sus padres les han ayudado, evidentemente, pero muy poco.

En cuanto al Estado no ha hecho otra cosa sino abonarles la prima normalmente atribuida a los campos de vacaciones. Y además, cosa admirable, 10 de los muchachos han sido ayudados financieramente por sus compañeros.

El viajero n° 28 era Pierre Tuc, llamado «el comisario» (porque se negó a aceptar el título de Jefe). Pedro Tuc, uno de los dirigentes del «Compagnonnage», es profesor de literatura. Circunstancialmente ejercía también las funciones de guía, de chofer y de mentor, continuando así la tarea que asume al frente del movimiento, de asegurar la educación moral, intelectual, social y física de los escolares pertenecientes a los más diversos medios, poniéndoles en contacto con otros niños de su edad que viven en otros países.

Para alcanzar la Laponia sin pasar por una agencia de viajes hace falta poseer una seria experiencia. Los «28» la han adquirido hace dos años recorriendo Austria y Suiza en un viejo autobús, que les dió bastantes quebraderos de cabeza, efectuando marchas en invierno y acampando doce días en Pascuas, bajo una lluvia torrencial, en Normandía.

Bien aguerridos, los 27 muchachos montaron el verano pasado en «su» autocar, llevando una canción en los labios, el comisario al volante e hicieron rumbo al Norte. Durante 62 días vivieron como



¿ QUÉ ES EL " COMPAGNONNAGE " FRANCÉS ?

LA finalidad de la Asociación del « Compagnonnage Français » es la aproximación de los pueblos por la infancia, gracias a un contacto permanente de los niños de todos los países. En la Asociación, que agrupa 2.000 adherentes, tanto en París, como en Lión, Burdeos, Reims y otras grandes ciudades de Francia, los muchachos se agrupan en caravanas de 24 « Compañeros », colocados bajo la responsabilidad de un guía adulto, pero dirigiéndose ellos a sí mismos por la participación de todos en la tarea común. En cada caravana, los « compañeros » asumen diferentes funciones responsables: finanzas, equipo, información, instrucción, etc. Cada caravana efectúa varias salidas mensuales al bosque, una estancia en montaña durante las vacaciones de Navidad y organiza en Pascuas un campo de experiencia con vistas a un viaje al extranjero. Los « compañeros » han de demostrar ser capaces de un esfuerzo escolar suficiente con arreglo a los boletines escolares. A la preparación física (marcha, tareas de campamento, montañismo, esquís) se agregan experiencias de arte dramático y de cantos corales. Los guías de caravana vigilan la higiene corporal y moral de los compañeros. La cuarta parte de los gastos relativos a las estancias o viajes, han de cubrirlos los propios compañeros. El resto incumbe bien a las familias, bien a la Asociación. El movimiento, que es escrupulosamente apolítico, respeta todas las creencias, y se esfuerza por lograr una relación compacta y sistemática de los muchachos procedentes de los más variados medios.

preensión internacional». De regreso a París, los «27» han proseguido sus estudios lingüísticos tan felizmente iniciados, sin dejarse atemorizar ni por las declinaciones ni por los verbos irregulares.

¡Qué maravilloso viaje! ¡Para Juan Pedro Beytout, trigueño de 13 años que querría ser químico, los quince días pasados en el Gran Norte constituirán su mejor recuerdo. Siempre había soñado con los renos, los lapones, el bosque, y la estepa... y estaba en ella!

Juan Jacobo Jaüssely, poeta de 14 años, es el «literato» de la banda. Oigámoles: «La Laponia, es a la vez el lejano Oeste y sus aldeas de madera, el Gran Norte y sus lagos, sus montañas, sus bosques de colores resplandecientes, sus lapones con gorros puntiagudos, gruesas botas y atavíos abigarrados, sus rebaños de renos semi-salvajes. Encontrábamos cazadores, pescadores de salmones, leñadores y a los pobladores, en sus cabañas de planchas mal unidas en el centro de la zona roturada. ¿Donde estábamos? ¿En el Canadá?

¿En el país de Fenimore Cooper, cerca de los grandes lagos americanos? Hubiéramos visto casi sin sorpresa aparecer a los mohicanos, pero los lapones no tenían nada que envidiar a los indios ni en pintoresquismo, ni en su afición al «aguardiente».

El dinámico decano es Miguel Claveloux, futuro ingeniero. Tiene toda una mina de anécdotas que contar sobre su periplo, y explica con grandes carcajadas, cómo, en un restaurante de Estocolmo, su camarada Juan Pedro, víctima de la gula, tomó el rábano silvestre por queso Gruyère rallado y se tragó un buen puñado que le quemó cruelmente la lengua y estuvo apunto de ahogarle. Cuenta también la historia del finlandés francófilo al que encontraron en una playa y que en su alegría por haber encontrado parisinos, echó a correr con su calzón de baño mojado, y a los gritos de «¡Francos, o Francos!» se llegó hasta un almacén para volver con los brazos cargados de paquetes de bombones.

Todo esto es dominio del pasado. Pero

ahí quedan: el despertador que en *pleno día* a las 22 horas (10 de la noche en nuestros países) se ponía a tocar para indicar la hora de acostarse, en el Cabo Norte; los gorros de los lapones; una piel y cuernos de renos. Y también, el trofeo número 1 de la expedición, la piel de enorme lobo gris comprada a los lapones.

Para el porvenir no faltan proyectos... Canadá... Estados Unidos... la Cordillera de los Andes... Y mientras esperan, el Prof. Tuc propone a los muchachos un objetivo más limitado, aunque no deja de ser ambicioso: el de hacer en la primavera próxima, la vuelta al Mediterráneo por carretera. Un viaje de tres meses que sería al mismo tiempo una expedición de estudio y una partida de placer: trabajar divirtiéndose.

En tanto que, cabeza con cabeza, Juan Pedro, Miguel y Juan Jacobo hojean ya el atlas de Africa del Norte, el «comisario» ordena cifras y resuelve preocupaciones... porque el autobús no está aun pagado del todo.

TISIETE « COMPAÑEROS » TUVIERON QUE ATRAVESAR, CON SU « CLASE RODANTE », EL ESTRECHO QUE SEPARA DINAMARCA DE SUECIA



LA CIENCIA SUBYUGA A LA JUVENTUD

por
Gérald Wendt



PAISES BAJOS. — Los miembros de un Club de Aficionados, en Amsterdam, asisten a la demostración de una grabadora en la cual pueden grabar y escuchar sus propias voces. Algunos de sus miembros construirán luego su propia grabadora con piezas que comprarán con sus economías. Los Clubs de Aficionados son populares en los Países Bajos. Muchos de ellos se dedican a la técnica de la radio, fotografía, química, biología y ciencias físicas, sin descuidar tampoco la ebanistería, metalurgia, dibujo y construcción de modelos. Casi todos gozan de la ayuda financiera de las industrias holandesas. La persona que hace la demostración, en esta fotografía, es el Sr. Leonard de Vries, quien ha escrito un manual para la Unesco sobre la organización y actividades de los Clubs de Ciencias.

TODOS los niños son exploradores desde su nacimiento. Antes de poder hablar ya exploran el mundo circundante mirando, sintiendo, escuchando, gustando los sabores de las cosas. Exploran su propio cuerpo, sus vestidos y juguetes y, luego, la habitación donde viven. Aprenden todo por experiencia propia y no por palabras. Después, interrogan sin cesar sobre todo lo que les rodea. El mundo es para ellos misterioso y colmado de maravillas, y su curiosidad es una especie de instinto natural. Este instinto es el origen de todos los descubrimientos y de toda la ciencia de la humanidad.

Si se conserva viva esta curiosidad inicial puede ser una inapreciable fuente de comprensión y de placer intelectual durante toda una vida humana. Pero, como el mundo del conocimiento es inmenso, las escuelas tienen que utilizar esa fuente casi hasta el agotamiento en pocos años. Y así, muy pronto los niños tienen que reducirse a buscar las soluciones en los libros y en la enseñanza impartida por los maestros. Ya no hay tiempo para explorar, descubrir o comprobar lo que afirman el maestro o el libro. De este modo, con frecuencia, se pierde el instinto de exploración y el niño se convierte en un dócil aprendiz que repite de memoria sus lecciones, a veces sin pensar y sin hacer preguntas. En esos niños desaparece la alegría del descubrimiento y la capacidad de resolver espontáneamente los problemas que plantea la vida y cuya solución no se encuentra en los libros.

Muchas escuelas modernas, especialmente en los países avanzados, proporcionan talleres de trabajo, laboratorios y cursos de excursiones, bajo la vigilancia de un maestro que no enseña por sí mismo sino que más bien estimula a los niños a que aprendan por iniciativa propia. Así estudian de cerca la vida de las plantas y de los animales de su región, en el cuadro de la naturaleza, y pueden llegar a cultivar a su vez sus propias plantas y criar sus propios animales. Al mismo tiempo, fabrican con sus manos el equipo necesario en el taller de la escuela y llevan a cabo sus propios experimentos sobre electricidad, sirviéndose de la luz y del sonido, o de las diferentes ramas de la química. Aprenden a observar, se dan cuenta de las leyes de la naturaleza por experiencia propia y, sobre todo, aprenden a pensar con

precisión. Naturalmente, adquieren el hábito de investigación que constituye el verdadero motor de la ciencia.

Pero, en la mayoría de los países, el programa oficial de educación no ofrece tales oportunidades, porque los laboratorios son costosos y además los maestros, sumamente ocupados con sus clases, no tienen tiempo para aplicar estos métodos experimentales. Allí, aparece con toda su importancia la función del club de ciencias. Los alumnos lo organizan bajo la dirección de una persona mayor que auspicia el club, y que puede ser un maestro o un antiguo alumno, un hombre de ciencia o a veces un sacerdote o un ministro o un padre de familia que tenga inclinación por los experimentos científicos. Los miembros del club improvisan frecuentemente su propio equipo y material y trabajan siempre juntos, con un espíritu de aventura, en varios juegos constructivos.

Tales clubs existen en muchos países—tal vez en todos—y se dedican a toda clase de ciencias. Muchos son clubs de estudio de la naturaleza, cuyas actividades consisten en excursiones a los bosques y a los campos, a los estanques y torrentes, para hacer colecciones de plantas y observar la vida de los animales en libertad. Algunos se especializan en las diversas especies de pájaros o mariposas; otros en serpientes o hasta gusanos. Varios cultivan sus propios jardines para obtener flores, helechos o, a veces, vegetales comestibles. Ciertos clubs poseen acuarios para la cría de peces o insectarios para gusanos y toda clase de insectos. Funcionan, en relación con éstos, los clubs agrícolas que estudian los mejores métodos de cultivo y se ocupan de sus propias cosechas de plantas alimenticias o crían animales domésticos. Los niños de estas organizaciones tienen más tiempo para aprender que sus padres y, con frecuencia, dan lecciones a éstos acerca de ciertas mejoras en el cultivo o dan a sus madres nuevas ideas para el hogar. Todos esos clubs desempeñan un gran papel en la protección de la naturaleza.

Pero los jóvenes, especialmente los varones, se inclinan en mayor número a organizar clubs con fines técnicos como la construcción de modelos de aviones o ferrocarriles o automóviles, como asimismo receptores de radio y aun trasmisores, llegando a transmitir programas para su propia aldea o las poblaciones vecinas.

En las ciudades industriales existe otro tipo de club que se dedica al estudio de la producción y del trabajo. Sus miembros hacen excursiones a las fábricas, minas, talleres de mecánica y muchas veces construyen modelos de estructuras relacionadas con esas actividades. Para estos jóvenes tienen especial interés las fábricas de productos químicos, las refinerías de petróleo, las empresas de tintes y las fábricas de productos farmacéuticos. Otros clubs se especializan en la construcción de aparatos de laboratorio para las escuelas.

En los Estados Unidos de América hay más de diez mil clubs de ciencias que realizan un concurso anual y organizan ferias científicas en las cuales exponen los trabajos de los jóvenes. Esos clubs tienen el apoyo de la Asociación de Clubs de Ciencias de América que suministra materiales útiles, entre ellos listas de proyectos en todas las esferas (1). En la India, donde existen muchos centenares de clubs de esta índole, con ayuda de la Unesco, la educadora Sen Gupta, Directora de la Escuela Secundaria Femenina «Lady Irwin» acaba de publicar un «Manual de los Clubs de Ciencias» (2) con detalles acerca de la manera de organizar y dirigir un Club y muchas sugerencias sobre las actividades que éste debe desarrollar. En los Países Bajos, Bélgica, Suecia, Alemania y Finlandia funcionan numerosos Clubs de estudio de la naturaleza, algunos de los cuales patrocinan campos internacionales de verano.

Si algunas personas adultas no se sienten atraídas hacia las ciencias es seguramente porque en sus días escolares la ciencia en general era una ardua «disciplina». Pero la juventud actual se da cuenta de que el instinto de exploración es humano y natural y que las actividades creadoras de los clubs de aficionados a la ciencia no sólo constituyen una distracción sino que tienen un valor intelectual como en el dominio del arte las expresiones originales de los aficionados.

NOTAS. — 1) Los clubs de esta índole pueden obtener el material mencionado solicitándolo a la siguiente dirección: Science Clubs of America c/o Science Service, 1719 N Street N.W., Washington 6, D.C., U.S.A.

2) Para obtener este Manual dirigirse a: Unesco Science Co-operation Office for South Asia, C.S.I.R. Building, Old Mill Road, New-Delhi, India.

INDIA. — Una muchacha del Club de Ciencias de la Escuela Femenina Secundaria "Lady Irwin", de Nueva Delhi, ha fabricado sus propios instrumentos de comprobación y utiliza agua de cal para verificar la existencia de carbón dióxido en su aliento. Sus compañeras del Club contemplan el experimento, esperando su turno. La Srta. K. Sen Gupta, Directora de la Escuela "Lady Irwin" ha escrito y publicado por encargo de la Unesco un "Manual para los Clubs de Ciencias en la India". Vease la nota 2) en la página anterior.



ESTADOS UNIDOS DE AMERICA. — El sonido de una escoba musical es ampliamente examinado mediante un osciloscopio. Hay más de 1.500 Clubs de Ciencias, con más de 300.000 miembros, además de los clubs afiliados que existen en otros 48 países. Muchos de esos clubs presentan una exposición anual de sus trabajos. Cada año se lleva a cabo un concurso en toda la nación, conocido con el nombre de "talent search". En 1952, 2.264 muchachos tomaron parte para obtener los premios respectivos que consisten en diez becas universitarias — por un valor total de 11.000 dólares — donadas por una corporación Industrial.

BRASIL. — El profesor Alberto Mello explica el funcionamiento de un tablero de distribución eléctrica a los miembros de un Club de Ciencias, auspiciado por la Sección de São Paulo del Instituto Brasileño para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Comisión Nacional de la Unesco. Los propósitos del Club son "formar a sus miembros en la técnica científica, con el fin de servir al Estado y a la nación, subrayando la importancia de la ciencia en la vida cotidiana". El Instituto ha comenzado a organizar una serie de clubs de ciencias en varias ciudades del Brasil. El profesor Jaime Calvacanti, Director de la Facultad de Medicina de São Paulo, dice que en esos clubs el estudiante toma la iniciativa por sí mismo y ejecuta su trabajo con entusiasmo.



REPUBLICA FEDERAL ALEMANA. — Miembros de la Sociedad Juvenil Alemana para el Estudio de la Naturaleza, en Lüneberg-Kalkberg, miran con atención el trabajo de un experto que diseña un pájaro para un museo. Los jóvenes aprenden así a preparar por sí mismos sus exposiciones de ejemplares raros. Los Clubs de Estudios de la Naturaleza, en Alemania, exploran los campos, bosques y playas, organizando especialmente campamentos de verano. También efectúan visitas de intercambio a los Clubs holandeses, belgas y suecos, dedicados a iguales actividades.

UN CALENDARIO INVARIABLE

El tiempo fijo
y más cómodo

1 ^{er} trimestre	ENERO							FEBRERO							MARZO						
	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	1	2								
	8	9	10	11	12	13	14	5	6	7	8	9	10	11	3	4	5	6	7	8	9
2 ^o trimestre	ABRIL							MAYO							JUNIO						
	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	1	2								
	8	9	10	11	12	13	14	5	6	7	8	9	10	11	3	4	5	6	7	8	9
3 ^{er} trimestre	JULIO							AGOSTO							SEPTIEMBRE						
	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	1	2								
	8	9	10	11	12	13	14	5	6	7	8	9	10	11	3	4	5	6	7	8	9
4 ^o trimestre	OCTUBRE							NOVIEMBRE							DICIEMBRE						
	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	1	2								
	8	9	10	11	12	13	14	5	6	7	8	9	10	11	3	4	5	6	7	8	9

Día Mundial, (una Fiesta Mundial), M o 31 de Diciembre (365 días), sigue al 30 de Diciembre de cada año. El día del año bisiesto, (otra Fiesta Mundial), M o 31 de Junio sigue al 30 de Junio en año bisiesto.

EL CALENDARIO MUNDIAL

En este Calendario :

- ★ Todos los años son iguales.
- ★ Los trimestres son iguales : cada trimestre tiene exactamente 91 días, 13 semanas o 3 meses; los cuatro trimestres tienen idéntica composición.
- ★ Cada mes tiene 26 días laborables, más los Domingos.
- ★ Todos los años comienzan en Domingo, 1 de Enero; el año de trabajo comienza en Lunes, 2 de Enero.
- ★ Cada trimestre comienza en Domingo y termina en Sábado.





La Torre de los Vientos, en Atenas, (a la izquierda), es un antiguo monumento destinado a medir el tiempo. Delante de la puerta se encontraba un reloj de sol. En el interior había una clepsidra o reloj de agua que señalaba el tiempo en los días brumosos. En esa clase de relojes, el agua goteaba por un orificio practicado en el fondo de un recipiente de barro y medía exactamente las horas. A la derecha, se pueden ver dos hombres de Borneo midiendo la sombra proyectada al medio día por una caña de longitud determinada, en varios días sucesivos. Cuando la sombra comienza a ser más corta, quiere decir que se aproxima el tiempo para labrar la tierra. (fotos : de la izquierda, Copyright R. Viollet; de la derecha : Museo Británico).

LA tierra en que vivimos es un globo que gira alrededor de su eje una vez por día, moviéndose en su gran órbita en torno del sol una vez por año. Alrededor de la tierra, al mismo tiempo, la Luna da la vuelta una vez por mes. No es un accidente ni el resultado de un plan cuidadoso el que esos tres movimientos tengan cabida dentro de nuestro sistema de días, meses y años. La verdad es que esos movimientos existen desde hace millones de siglos y que se encontraban determinados ya por fuerzas cósmicas mucho tiempo antes de que el hombre apareciera sobre la tierra. Nuestro planeta emplea exactamente un día en dar una sola vuelta alrededor de su eje porque está hecho para efectuar tal movimiento en ese período de tiempo. El día se define como el tiempo que necesita la tierra para llevar a cabo su rotación. Igualmente, las palabras «mes» y «año» se inventaron para expresar movi-

mientos astronómicos que el hombre no puede alterar.

Como esos tres movimientos astronómicos, independientes están al margen de la intervención humana, debemos tomarlos como son. Es lamentable que no se relacionen unos con otros en forma numérica y sencilla. La luna da la vuelta alrededor de la tierra en 29 días y medio, mientras la tierra recorre por completo su órbita en 365 días y un cuarto, aproximadamente. Aun sin las fracciones, éstos son números singulares y no hay una relación directa entre ellos. Este es el problema fundamental del calendario, que los hombres han tratado de resolver desde hace miles de años.

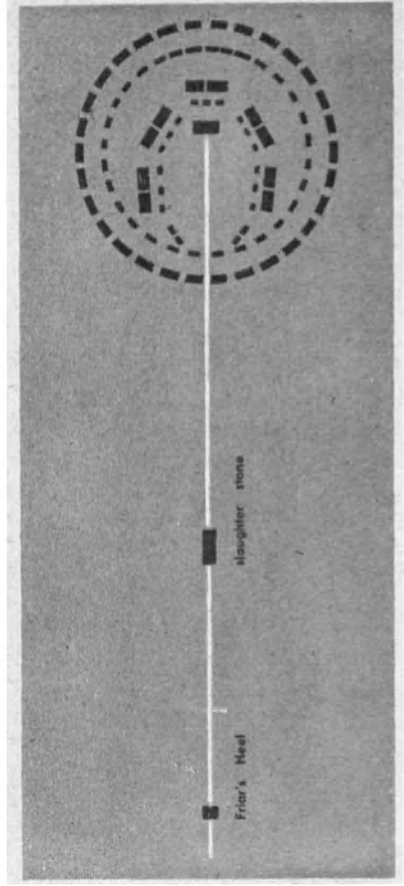
Los días deben contarse y arreglarse, para la eficacia de los negocios humanos, en cierto orden. Deben establecerse períodos para los negocios, para las estaciones, para las fiestas y para los días religiosos. Pero el día no corresponde a un período de la luna o del sol, al mes o al año. Muchos pueblos antiguos, en varios lugares de la tierra, escogieron primeramente el movimiento de la luna como base para su calendario, tal vez porque los movimientos de ese astro satélite son más fáciles de observar. Así, los calendarios babilónicos y egipcios de hace seis mil años se basaban en los meses, como igualmente los calendarios chinos de hace cuarenta siglos. En la Grecia antigua cada mes comenzaba con la luna llena, pero el año se contaba independientemente como un total de 365 días. Los romanos combinaron los dos sistemas. Para ellos, el año de 365 días era una unidad básica a la que adjudicaban doce meses, irregulares en duración, y que no tenían relación alguna con el movimiento

de la luna. Es decir, en la misma forma que entendemos actualmente cada período anual. Julio César —hacia el año 45 antes de Cristo— tuvo la idea de conceder un día suplementario en el tiempo de un año, dando a cada cuarto año 366 días y estableciendo así el «año bisiesto». De esta manera quedó formado el «Calendario juliano», que se vino utilizando hasta los tiempos modernos.

Pero ese calendario demostró no ser suficientemente eficaz. El año no tiene una duración exacta de 365 días y un cuarto, sino que más bien se puede calcular en 365 días más cinco horas, 48 minutos, 45 segundos y 51 centésimos de segundo. O sea, 11 minutos, 14 segundos y 49 centésimos de segundo menos que 365 días y un cuarto. La diferencia no es grande, pero sí suficiente para llegar a 19 horas en cada siglo. Es decir que, en mil años, el calendario estará retrasado en una semana, más o menos.

Esto es precisamente lo que sucedía con el calendario de Julio César. En el año 1582 de la era cristiana, el equinoccio de primavera —cuando el sol comienza de nuevo a moverse hacia el norte, marcando el primer día de esa estación (otoño en el Hemisferio austral)— cayó el once de marzo, a pesar de que el Concilio de Nicea de la Iglesia Católica Romana había decretado, en el año 325 de nuestra era, que debía caer el 21 de ese mes. No había más solución que corregir el calendario quitándole diez días. Y eso fue lo que hizo, de la manera más lógica y consciente, el Papa Gregorio XIII al decidir que el día siguiente al 4 de Octubre de 1582 se llamara 15 de Octubre. Así nació el calendario actual que se conoce con el nombre de Calendario Gregoriano.

Los antiguos egipcios inventaron diversas formas de calendarios. Sus obeliscos de piedra (a la izquierda), registraban el paso del tiempo mediante la sombra que cambiaba de lugar durante las diferentes estaciones. El ángulo de los planos oriental y occidental de las Pirámides de Gizeh les servía también a los egipcios para observar los equinoccios, y cuando los rayos del sol poniente se reflejaban en la larga avenida de columnas de Karnak, este hecho marcaba el ocaso del solsticio de verano. El proyecto de Calendario Mundial (en el dibujo adicional), va a ser examinado este año por las Naciones Unidas (foto R. Viollet).



OBSERVATORIO ASTRONÓMICO. Desde la China hasta Bretaña, los círculos de piedra, las avenidas y menhires, fueron construídos, hace varios milenios, para servir como observatorios astronómicos. Aquí se muestra uno de los primitivos calendarios de sol de Bretaña. En Stonehenge, en la mañana del solsticio de verano, la luz del sol, elevándose detrás de la Piedra de la Decapitación, fué alineada por la Piedra del Infierno del Fraile con un punto en el interior del santuario (2.000 años antes de Cristo). Esta era la señal de que había comenzado el nuevo año. El principio es análogo al de Karnak, con la diferencia de que el templo de Stonehenge se servía del sol *naciente* en el solsticio de verano, mientras el templo de Karnak utilizaba el sol *poniente* en el mismo solsticio. (foto Dr. J.K. St. Joseph. Universidad de Cambridge. Crown : propiedad reservada).

Este calendario fué adoptado inmediatamente por todos los países católicos, pero no tuvo la misma aceptación entre las naciones protestantes y orientales. Así, en muchos países hubo una diferencia de diez días (y después de muchos más) en los dos sistemas de numerar y nombrar los días. Gran Bretaña y sus colonias no adoptaron el calendario gregoriano hasta 1752, y Suecia le imitó al año siguiente. Japón adoptó el calendario mencionado en 1873; China, en 1912; la Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas, en 1918; Rumania y Grecia, en 1924; y Turquía, en 1927.

Aunque el cambio era muy sencillo, en realidad, la ejecución resultaba difícil. En Inglaterra se alzó una protesta general: «¡Que se nos devuelvan nuestros once días!» La gente creía perder once días de su vida en lugar de cambiar meramente los nombres y los números. De la misma manera, existen hoy personas que piensan que, con la introducción del «tiempo de economía de la luz del día», en el que las cinco de la tarde se llaman «las seis», pierden una hora de su propia vida. Es humano negarse a todo cambio, aunque éste sea sólo de número y nombre.

El Papa Gregorio hizo otra modificación para dar al calendario su forma moderna: inició el año el día primero de enero. Varias naciones lo comenzaban el 25 de diciembre, y otras el 25 de marzo, como Inglaterra lo hizo hasta 1752. Pero el sistema numeral había sido adoptado hace mil años. En el período que llamamos hoy el siglo VI de la era cristiana, un abate romano, llamado Dionisio Exiguus, propuso que los años comenzaran a contarse desde el nacimiento de Cristo. Este sistema fué adoptado gradualmente en todo el mundo, lo mismo que las iniciales A. D. para representar las palabras latinas «Anno Domini» que quiere decir «Año del Señor». (En la actualidad, algunos sabios han descubierto que Cristo nació probablemente cuatro años antes de la fecha indicada en la época de Dionisio, o sea en el

año 4 antes de nuestra era). El calendario en vigor, con cambios y correcciones repetidas, ha llegado hasta nosotros casi invariable desde hace más de cuatrocientos años.

Desde el punto de vista astronómico, el calendario es suficientemente correcto: llegan las estaciones en la fecha en que deben llegar, con las necesarias enmiendas introducidas por la norma del año bisiesto. Pero, en lo que se refiere a los negocios humanos, y a la marcha de las empresas modernas, el calendario tiene factores retardatarios.

Las dos mitades del año no son iguales: la primera mitad tiene 181 días, mientras la segunda llega a 184 días. Casi todas las personas trabajan tres días suplementarios durante la segunda mitad del año, sin recibir remuneración mayor. También los períodos trimestrales varían de 90 a 92 días, y los meses, de 28 a 31 días. El número de días laborables en el mes (calculando seis en la semana) varía de 24 a 27. Todas estas irregularidades representan una injusticia para cierta clase de personas y originan infinitas inexactitudes en las estadísticas, como en las cifras financieras, ya que los meses y las estaciones no pueden compararse exactamente unos con otros.

También es un defecto serio del calendario la incertidumbre del día inicial de cada mes, entre los diferentes días de la semana, ya que puede ser cualquiera de ellos, y no será el mismo en el año próximo. Así, las fiestas del calendario, como el 25 de diciembre, pueden tocar en cualquier día de la semana, y asimismo una festividad religiosa, como la Pascua, puede caer en cualquier día del mes. Sólo una vez en cada 28 años se reproducen exactamente los días del calendario. Todo esto lleva a dificultades de distinto orden al señalar las fechas para las vacaciones especiales, ferias, elecciones, inauguración de la legislatura, y otros acontecimientos públicos. En los países industriales, por lo menos, sería de desear que los días festivos, como la Navidad y los aniversarios cívicos, cayesen siempre en un lunes, con

objeto de poder conceder un «largo fin de semana».

No podemos olvidar a esos desventurados a quienes les ha tocado nacer el 29 de febrero y, por tal motivo, no pueden celebrar la fecha de su aniversario sino cada cuatro años. Tal vez lo peor de este sistema es que nadie conoce el calendario con la misma eficacia que el alfabeto. Hay muchas personas que no recuerdan cuántos días hay en un mes determinado, por ejemplo en el mes de agosto. Cada uno está obligado a mirar un calendario impreso para fijar las fechas en su mente. Mucho dinero y papel se derrochan anualmente en todos los países para poner calendarios impresos a la disposición de todos. En resumen, el calendario es tan complicado e irregular que se han



«El lugar donde el sol está amarrado» era el nombre que daban los incas a esta gran torre solar, tallada en una sola roca, cerca del Cuzco. (foto oficial peruana).

hecho varias sugerencias para su modificación, principalmente en los años últimos.

La Revolución francesa adoptó una reforma, que no pudo perdurar, y que consistía en dar a los doce meses un número fijo de 30 días cada uno, divididos en tres décadas, o sea tres semanas de diez días por mes. Esto daba como resultado un año de 360 días, dejando al final un período de cinco días de fiesta para iniciar el nuevo año, que comenzaba el 22 de septiembre. Desde esos tiempos se han hecho muchas propuestas de reforma. En 1849, Augusto Comte, abogaba por la creación de un año de 13 meses, con 28 días cada uno. Eso facilitaba un período anual de 364 días y, en consecuencia, un sólo día de fiesta al final del año. Tal calendario presentaba la ventaja de que todos los días de la semana caían siempre en los mismos días del mes.

En épocas recientes, la Liga de las Naciones examinó alrededor de 152 sugerencias para el mejoramiento del calendario. Uno de esos proyectos proponía el establecimiento de un año de 73 semanas, cada una de ellas compuesta únicamente de cinco días laborables, con un día de fiesta. Otra proponía 20 meses, cada uno de tres semanas integradas por seis días, con semanas alternas de siete días, cinco veces por año.

La Liga consideró la propuesta hecha por el delegado de Chile para la creación de un calendario denominado «Calendario Mundial». De los Estados Miembros de la Liga, catorce se pronunciaron en favor de esa idea, seis se opusieron a ella, siete la consideraron prematura y diez y ocho se abstuvieron de hacer comentarios. Como resultado de este debate, el período de catorce años que la Liga había señalado para estudiar las reformas al calendario, terminó en 1937, con una recomendación hecha por el Comité respectivo, que decía textualmente: «No es oportuno considerar ahora, ni en los tiempos próximos, la convocatoria de una conferencia que lleve a cabo una reforma que, en las actuales condiciones, no tendría posibilidad alguna de ser aceptada».

Mas, la agitación causada por el anhelo de un calendario mejor no ha terminado aún. El Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, que ha recibido proyectos de calendarios, enviados por varios países y diferentes organizaciones internacionales, ha comenzado a ocuparse del asunto. En 1950, el Perú sometió al Consejo el mismo proyecto

de Calendario Mundial que había sido considerado ya por la Liga de las Naciones. Hace poco, en octubre de 1953, la Delegación de la India pidió que la proposición de Calendario Mundial fuera puesta en el orden del día de la próxima reunión del Consejo Económico y Social. Al hacer su petición, el Gobierno de la India declaró: «La revisión del calendario ha sido objeto de estudio y de varias investigaciones por los expertos, instituciones y organizaciones internacionales desde hace muchos años. El consenso general de la opinión es que un nuevo sistema de división del tiempo es necesario, adhiriéndose a los tradicionales doce meses; pero que ese calendario deberá ser uniforme—un calendario invariable, perpetuamente el mismo—o sea un calendario más regular, científico y provechoso desde cualquier punto de vista que el actual calendario gregoriano... El proyecto de calendario mundial modifica favorablemente los errores del que se halla en uso, ya que es mucho más estable, pues significa la existencia de un calendario fijo cada año». Este Calendario Mundial se puede ver en la página 28

Las características principales de este calendario consisten en que cada uno de los trimestres del año tiene el mismo número de 91 días, y que el primer día de cada cuarto de año—y por lo tanto de cada semestre y de cada año— comienza en domingo. El primer mes de cada trimestre tiene 31 días y los dos siguientes sólo 30. Esto lo asemeja al calendario en uso más que los otros proyectos hasta hoy formulados. Tiene, desgraciadamente, un defecto inevitable: el año no se puede dividir en semanas de siete días sin dejar fuera un día suplementario, ya que 52 veces 7 dan como total 364. Este día suplementario, como en otros proyectos de calendario, quedaría como un día de fiesta al final del año. Se ha propuesto llamarlo «Día del Universo» y celebrarlo en todo el mundo como una fiesta internacional. La propuesta de la India al Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas explica que este día estaría dedicado «A la armonía universal y a la unidad del género humano». En los años bisiestos, cada cuatro años, se insertaría una fiesta análoga, que se podría observar entre el 30 de junio y el primero de julio.

Es menester señalar entre las ventajas de ese calendario las siguientes: El primer día del primer mes es siempre un domingo; el



La piedra que representa el Calendario Azteca, descubierta en 1790, tiene cuatro metros de diámetro y pesa más de veinte toneladas. Este bloque monolítico, que se halla en el Museo Nacional de México, estuvo probablemente colocado sobre una plataforma.

primer día del segundo mes es un miércoles y el del tercer mes, un viernes. Es decir, que se trata de un arreglo mucho más lógico. Habría cinco domingos en el primer mes de cada trimestre, y cinco sábados en el tercer mes. Cada año tendría exactamente 52 días de paga semanal.

Más aún, este calendario sería permanente y en los años futuros sería siempre posible conocer exactamente en qué día de la semana ocurrirá una fecha determinada.

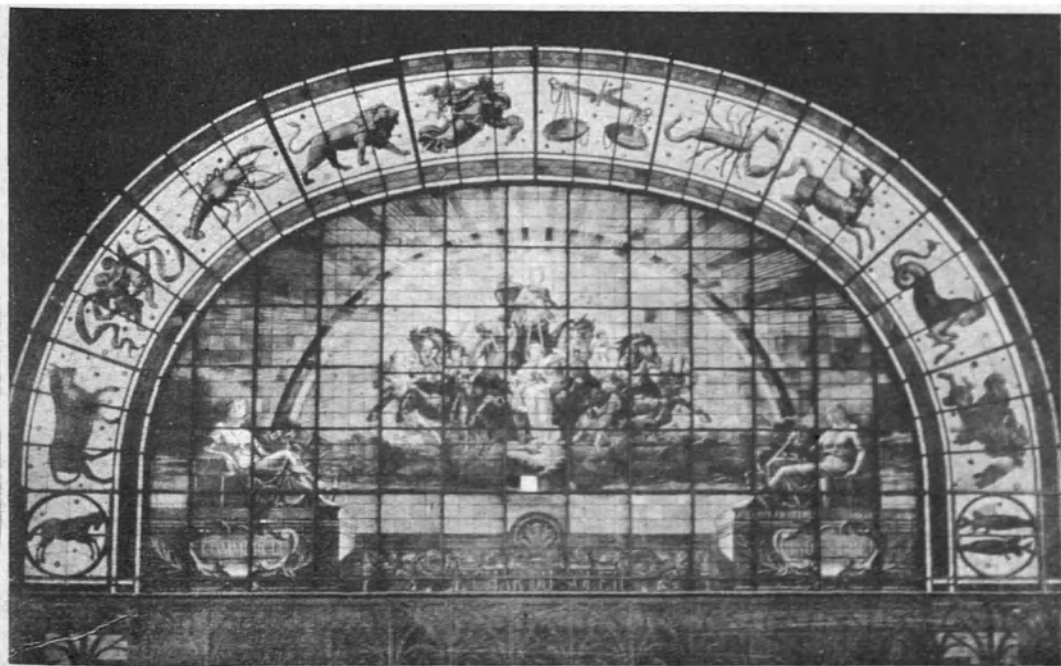
Esto podría hacerse exactamente en todos y cada uno de los años. Las Compañías de ferrocarriles no tendrían necesidad de formular nuevos horarios cada año. Todo el mundo sabría que el día de Navidad es siempre un lunes. Los Bancos y otros establecimientos de negocios apreciarían el hecho de que cada trimestre termine en un sábado, pudiendo así cerrar las cuentas para el comienzo del nuevo trimestre. Las estaciones de radio y de televisión podrían contar exactamente con trece semanas en cada cuarto de año. Igualmente, las escuelas aprovecharían de esta exactitud que permitiría fijar su término permanentemente en un calendario invariable.

No obstante, el sistema presenta también ciertas dificultades. Mucha gente se opondrá a la modificación del calendario simplemente por tratarse de un cambio. Y más aún, existe un motivo religioso especialmente a causa de que una vez cada año y dos veces en los años alternos se interpondrían seis días entre dos «sabbaths» sucesivos. Otra objeción podría ser la de que un calendario uniforme destruiría el principio de la variedad, que es el que da su sabor a la vida.

También se podría objetar que algunas personas, nacidas en el 31 de marzo, por ejemplo, perderían sus fechas de aniversario, ya que al adoptarse este calendario ya no habría 31 días en los meses de marzo, mayo, agosto y diciembre.

La propuesta de la India al Consejo Económico y Social explica las razones por las cuales las Naciones Unidas deberían ocuparse ahora de examinar la cuestión de la reforma del Calendario. El actual Calendario Gregoriano y el propuesto Calendario Mundial coinciden el domingo 1° de Enero de 1956. El cambio podría, en consecuencia, llevarse a cabo en esa fecha, con un mínimo de perturbación y todo el mundo dispondría de dos años para prepararse al ejercicio del nuevo Calendario.

Los doce signos del zodiaco, grabados sobre vidrio, en la Exposición de 1900 en París. El Zodiaco es un cinturón imaginario, trazado en el cielo y a lo largo del cual pasa el sol cada mes. A cada signo se le puso el nombre de una constelación en la parte respectiva del zodiaco, hace dos mil años; pero desde entonces, el sol y las estrellas han cambiado de sitio y ninguna de las constelaciones se encuentra en su antiguo lugar zodiacal. (Foto R. Viollet).



NUEVA TARIFA REDUCIDA DE SUSCRIPCIONES

6 chelines en vez de 10 chelines
6 peniques; \$ 1.50 en vez
de \$ 2.00 y 300 francos en
lugar de 500 francos

El "Correo" no es una publicación comercial. Para hacerla accesible al mayor número de maestros y otros lectores de todo el mundo, se han reducido la tarifa de suscripciones y el precio de cada ejemplar casi a la mitad. Esos precios entran en vigor con el presente número de Enero. El ejemplar suelto se obtiene por 7 peniques, o 15 céntimos de dólar, o 30 francos.

A LOS SUSCRIPTORES: Se han hecho arreglos para prorrogar la fecha de expiración de las suscripciones renovadas recientemente, de acuerdo con las antiguas tarifas. Por ejemplo: una renovación efectuada a partir del número de Enero no expirará sino en Agosto de 1955, mientras una suscripción renovada desde el número de Octubre de 1953 expirará en Enero de 1955.

SUSCRIPCIONES COLECTIVAS: Tarifas especiales de suscripciones para varios ejemplares suministrados a una sola dirección se encuentran a disposición de los maestros, estudiantes y organismos educativos. Aunque las tarifas varían de un país a otro, se aplica en general el siguiente cuadro:

25 ejemplares o más	5 %	de descuento	
50	—	10 %	—
100	—	15 %	—
200	—	20 %	—

Estas reducciones se aplican también a compras al por mayor de ejemplares. Las adquisiciones al por mayor pueden hacerse en una sola lengua o en varias: así, una suscripción de 25 ejemplares en español y 25 en inglés beneficiará de una reducción de 10 %.

LA TORRE DE BABEL

(viene de la pág 7)

ayudar al lector a formarse una idea, aunque sea esquemática, de la selva intrincada de las lenguas, la cual, como la de Macbeth de Shakespeare, se mueve peligrosamente y nunca permanece en completa quietud. Cualquiera que desee mirar más de cerca los árboles de esta selva deberá consultar la obra publicada por la Unesco con el título de «Utilización de las lenguas vernáculas en la enseñanza», que constituye, juntamente con las informaciones detalladas que constan en los apéndices, una fructuosa tentativa de clasificación de las lenguas del mundo.

Subsiste el problema de las llamadas lenguas de enlace, las cuales se encuentran ampliamente distribuidas sobre la tierra y habladas por millones de sus habitantes. Los cálculos sobre su difusión actualmente varían mucho; pero la lista de trece lenguas habladas por 50 millones de personas o más, que ha formulado el profesor Mario Pei, de la Universidad de Columbia, en su interesante libro «Historia del Lenguaje» (1), es probablemente aproximada, según se puede ver:

1. Chino (todos los dialectos): 450.000.000; 2. Inglés: 250.000.000; 3. Hindi-urdu: 160.000.000; 4. Ruso: 140.000.000; 5. Español: 110.000.000; 6. Alemán: 100.000.000; 7. Japonés: 80.000.000; 8. Francés: 75.000.000; 9. Malayo: 60.000.000; 10. Bengali: 60.000.000; 11. Portugués: 55.000.000; 12. Italiano: 55.000.000; 13. Árabe: 50.000.000.

No hay la seguridad, naturalmente, de que estas trece lenguas conserven el mismo orden después de cincuenta años, o que las listas de esta clase que se formulan en un futuro no lejano muestren necesariamente las lenguas occidentales en la posición ventajosa que tienen hoy. De todas maneras, la gente que habla una lengua mundial como su lengua materna puede reconocer hoy su buena suerte; pero ello no debe ser motivo de orgullo. Sobre todo, no hay por qué atribuir la amplia difusión de su propia lengua a los méritos intrínsecos de ella. Todas las lenguas, ya sean «primitivas» o «civilizadas», expresan adecuadamente los conceptos de la cultura de la que nacen y del pueblo o pueblos que las utilizan. Todas conducen al hombre, por el camino más directo y seguro —tal vez por el único camino— hacia el conocimiento y comprensión verdadera de las otras culturas y los otros pueblos.

Nadie puede establecer una diferenciación entre lenguas «bellas» y «feas» sin caer en el absurdo. A las personas que hablan una lengua con pocas letras guturales, el alemán les parecerá «áspero» y el árabe aun mucho más, pero estas lenguas seguramente no serán ásperas para quienes las hablan. Voltaire, ese viejo sutil y profundo, penetró hasta el corazón del problema en su cuento filosófico «El Ingenuo», en el que el Abate de Saint-Yves pregunta al ingenioso hurón qué lenguaje prefiere entre el hurón, el inglés y el francés, y el salvaje replica: «Hurón, naturalmente». Nuestra propia lengua la consideramos siempre la mejor. Hay más razón, por lo tanto, para no imponerla a los otros.

(1) George Allen & Unwin, London, 1952.

A continuación damos una lista de los Agentes de venta de la Unesco, a quienes se pueden solicitar ejemplares de la edición española. Otros Agentes de venta figuran en las ediciones francesa e inglesa del CORREO.

★

Argentina: Editorial Sudamericana, S.A., Alsina 500, Buenos Aires.
Bolivia: Librería Selecciones, Av. 16 de Julio 216, Casilla 972, La Paz.
Brasil: Livraria Agr Editora, Rua México 98-B, Caixa postal 3291, Rio de Janeiro.
Chile: Librería Lope de Vega, Moneda 924, Santiago de Chile.
Colombia: Emilio Royo Martín, Carrera 9a. 1791, Bogotá.

DISTRIBUIDORES NACIONALES

Costa Rica: Trejos Hermanos, Apartado 1313, San José.

Cuba: Centro Regional de la Unesco para el Hemisferio Occidental, Calle 5, No. 306, Vedado, La Habana.

Ecuador: Casa de la Cultura Ecuatoriana, av. 6 de Diciembre 332, Casilla 67, Quito.
España: Aguilar, S.A. de Ediciones, Juan Bravo 38, Madrid.

Estados Unidos: Columbia University Press, 2960 Broadway, Nueva York 27, N.Y.

Filipinas: Philippine Education Co. Inc., 1104 Castillejos, Quiapo, Manila.

Francia: Servicio de Publicaciones de la Unesco, 19, avenue Kléber, Paris 16^e.

Gran Bretaña: H. M. Stationery Office, P.O. Box 569, Londres, S.E.1.

Italia: G.C. Sansoni, via Gino Capponi 26, Casella Postale 552, Firenze.

México: Difusora de las publicaciones de la Unesco, 127, avenida Ejido, Esc. 401, México D.F.

Panamá: Agencia Internacional de Publicaciones, Apartado 2052, Panama, R.P.

Perú: Librería Internacional del Perú, S.A., Apartado 1417, Lima.

Portugal: Publicações Europa-América, Ltda. 4 Rua da Barroca, Lisboa.

Puerto Rico: Panamerican Book Co., San Juan 12.

Suiza: Europa Verlag, 5 Ramistrasse, Zurich (cantones de lengua alemana). Librairie de l'Université, Case postale 72, Friburgo (cantones de lengua francesa).

Surinam: Radhakishun & Co. Ltd; Book Dept., Watermolenstraat 36, Paramaribo.

Tánger: Centre International, 20, rue Molière.

Uruguay: Centro de Cooperación Científica para la América Latina, Unesco, Bulevar Artigas 1320, Montevideo.

Venezuela: Librería Villegas Venezolana, Madrices a Marrón 35, Pasaje Urdaneta, local B., Caracas.

AJANTA

GALERIA SILICEA DEL ARTE MURAL HINDU

UN día del año de 1817, algunos soldados británicos que realizaban maniobras en la región abrupta y boscosa de la India occidental, hacia el interior de Bombay, hicieron un sorprendente descubrimiento que muy pronto iba a despertar el entusiasmo del mundo artístico. A pocos kilómetros de la pequeña aldea de Ajanta, en el Estado de Haiderabad dieron con un arroyo formado por la fuente del río Waghora que se precipita desde un peñón —de una altura de 25 metros— en una serie de siete cascadas. Siguiendo el curso del arroyo, los soldados se detuvieron de pronto llenos de asombro: ante sus ojos se extendía una larga hilera de templos subterráneos, tallados en la roca cortada a pico. Así por puro azar, los templos graníticos de Ajanta —considerados hoy como las obras más notables de la India y los más extraordinarios monumentos del budismo en ese país— surgieron del olvido milenario.

Los artistas hindués de la era precristiana habían tallado laboriosa y pacientemente la superficie perpendicular de las rocas, fijando así, a través de los siglos, las bases de la gran tradición artística de Ajanta.

Las 29 cavernas excavadas en forma de santuarios por los monjes budistas datan del siglo II antes de Cristo y fueron terminadas hacia el fin del siglo VI de nuestra era. Esas cavernas tienen suficiente espacio para albergar no sólo los pórticos y las capillas (chaitaias), sino también los claustros monásticos (viharas).

En una de las grandes capillas (cueva n° 10) hay un pórtico muy amplio con un techo abovedado, sostenido por 39 pilares minuciosamente decorados. El pórtico mide 32 metros de longitud, 13 y 1/2 de ancho y 12 de altura, o sea un sorprendente espacio si se considera que ha sido cavado en la roca. En la cueva n° 1, la galería tiene 22 metros de largo, 3 de ancho y 4 de alto. Una puerta en el centro conduce hacia la nave principal que es un cuadrilátero de 22 metros. La bóveda está



Interior de uno de los 29 templos subterráneos de Ajanta, en la India. Los pilares, muros y bóveda se hallan ricamente tallados y decorados.

sostenida por una columnata de 20 pilares, circundados por pasillos de 3 metros de ancho. Muchos de esos pilares se encuentran tallados y esculpidos.

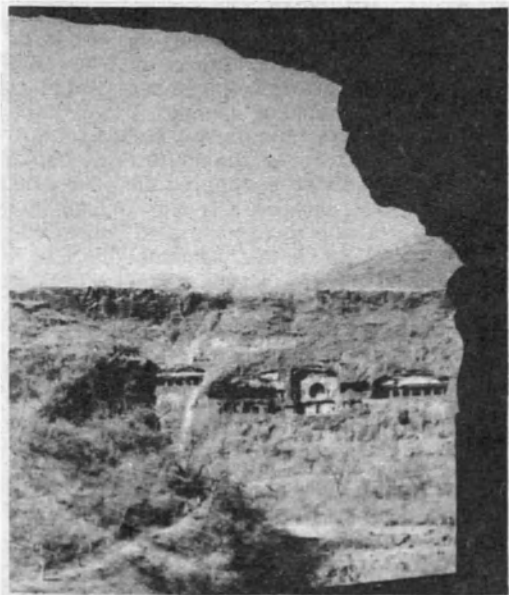
A pesar de la belleza de la arquitectura y la escultura, más admiración causan los frescos que decoran los muros. Cuando se descubrieron por primera vez estos santuarios subterráneos, los murales se hallaban en buen estado de conservación; pero en la actualidad sólo algunas cuevas muestran todavía —en varios grados de deterioro— las pinturas que en un tiempo animaron todo el interior de los templos. Siglos de negligencia han dejado depositar un espeso velo de pátina sobre los muros pintados. Pero, a través de ese velo, se puede ver aún la rica gama de los colores: ocre ardientes —encarnados, verdosos, sienas oscuros y casi negros— destacados por trazos azules, blancos de nácar, carmesíes y verdes.

Los muros están cubiertos con tal variedad de formas y figuras y éstas son tan palpitantes de vida natural que los primeros europeos que los contemplaron no creyeron que se trataba de pintura religiosa. Pero la realidad es que el tema principal de las pinturas de Ajanta está constituido por las historias de Jataka, o sea las leyendas de la reencarnación de Buda. La vida humana con sus oscila-

ciones dramáticas de amor, compasión, felicidad, sufrimiento, sacrificio y muerte, se halla iluminada por un resplandor de sentimiento religioso y piedad profunda. En el armonioso entrelazarse de los seres humanos, plantas, flores y animales se sugiere la interdependencia íntima de todas las formas de la vida. De las pinturas se desprende un ilimitado humanitarismo, y los secretos del pensamiento budista son revelados a través de sencillas y cándidas historias como la de Sibi Jataka (Cueva n° 1).

Sibi Jataka relata que un halcón cazaba en cierta ocasión a una paloma, la cual, incapaz de escapar a la garra de su enemigo, alzó el vuelo y buscó refugio cerca del rey de Sibi. Este rey no era otro que el compasivo Bodhisatva. El halcón llegó hasta donde el rey y le pidió le entregara la paloma que era su presa legítima. El Gran Ser, para rescatar la vida de la paloma, cortó con su espada una porción igual de carne de su propio cuerpo y la dió como alimento al halcón, salvando así a la paloma de la muerte.

Análogos sentimientos se hallan expresados en los slokas o versículos grabados en el muro de algunas cuevas, como el que dice: «Las flores son ornamento de los árboles; los relámpagos son adorno de las nubes cargadas



Vista parcial de los templos de Ajanta cavados en las rocas de un arroyo. El sitio fué descubierto casualmente en 1817.

UN GRAN MONUMENTO DE LA EDAD DE ORO DEL RENACIMIENTO DEL ARTE Y LA CULTURA INDIAS



de lluvia; los largos se engalanan de lotos y de lirios acuáticos; pero sólo las virtudes, llevadas a la perfección, son ornamento propio de los seres humanos».

Desde el punto de vista histórico, las cuevas de Ajanta están vinculadas a las dinastías de Vakataka y Gupta, bajo cuya protección la pintura y la escultura de la India alcanzaron mayor perfección en el siglo XV. Este período se llama con frecuencia la Edad de Oro del Renacimiento hindú. En ese entonces se desarrollaron las ideas religiosas y se transformaron gradualmente sin sufrir persecución de ninguna índole. Esta fué también

la Edad de Oro de la literatura sánscrita, de la música, de las matemáticas y del desarrollo del pensamiento científico.

Aunque la supremacía imperial de los Guptas duró solamente desde el año 320 de nuestra era hasta cerca del año 495 de la misma, el renacimiento artístico impulsado por dicha dinastía continuó hasta el siglo VI de la era cristiana. Sin embargo, la pintura en las cuevas de Ajanta existía ya como un arte desarrollado mucho antes de la edad de Gupta. Pero, como la mayor parte de las artes que florecieron durante el reinado de los Guptas, los frescos de Ajanta alcanzaron el

apogeo de su gloria y esplendor en el siglo V. Con el súbito ocaso de la supremacía de los Guptas se produjo igualmente la decadencia de la pintura, hasta siglo octavo en que el arte de los murales había ya perdido todo su vigor, gracia y vitalidad.

Los frescos de Ajanta ocupan un lugar supremo en la historia del arte asiático. Tienen para el Asia y su historia artística la misma extraordinaria significación que los frescos italianos para Europa y la historia del arte europeo. Este es el origen de la expansión gradual de la tradición de Ajanta —vinculada con la historia del budismo en sus etapas sucesivas— hacia países como Indochina, Indonesia, Malaya, Corea y Japón. En China, esa misma tradición marcó directamente y estimuló el arte durante la dinastía de T'ang. Los últimos descubrimientos de frescos en el Asia Central, Kotan, Turfan y Tunhuang, han contribuído a incrementar el interés inspirado por las pinturas de Ajanta.

El compasivo Bodhisatva con una flor de loto en la mano. Esta pintura está considerada como una de las mejores obras maestras del arte de Ajanta. Cueva n° 1.



Los frescos de Ajanta se consideran generalmente como «el monumento más soberano de este arte» en la India. Un crítico italiano ha dicho que esas obras pictóricas «pueden soportar la comparación con las mejores que pudo producir Europa hasta los tiempos de Miguel Angel». Y el orientalista francés René Grousset, refiriéndose a una de las mejores pinturas de Ajanta —el compasivo Bodhisatva— (ver la fotografía de la izquierda)— ha afirmado: «Esta figura puede colocarse en el mundo del arte junto a las más altas representaciones pictóricas de la Capilla Sixtina y al lado de los dibujos inspirados con espíritu análogo al del Cristo de la Última Cena de Leonardo de Vinci».

La Sociedad Geográfica de Nueva York edita actualmente un álbum de reproducciones en colores de las pinturas de las cuevas de Ajanta, que será la primera entrega de una nueva serie de publicaciones de la Unesco, dedicadas a dar a conocer las más notables obras de arte del mundo (1).

En el prefacio del álbum, el Primer Ministro Jawaharlal Nehru ha resumido la importancia de Ajanta: «Desde que los frescos de Ajanta se redescubrieron y fueron conocidos universalmente, han ejercido una influencia creciente sobre nuestro pensamiento y sobre el arte de la India en general. No sólo resucitan las tradiciones artísticas de 1.500 años atrás, sino que ofrecen una imagen animada de la vida de aquellos tiempos lejanos... La historia se vuelve humana y viviente y no es tan sólo un archivo de una época antigua que puede ser difícilmente comprendida. Por esto, Ajanta ejerce su atracción no únicamente sobre el artista o el experto sino sobre todo ser humano dotado de sensibilidad. Quien desee comprender el pasado de la India debe contemplar esos frescos que tan poderosa influencia han ejercido en este país, y aun en los más lejanos de la tierra. Si se me pidiera nombrar tres o cuatro lugares de interés superior situados en mi patria y capaces de dar una idea del espíritu de la India en épocas sucesivas, no vacilaría en mencionar Ajanta entre ellos».

(1) *Unesco World Art Series*. Volumen I, «India Paintings from Ajanta Caves.» Introducción por Madanjeet Singh. Prefacio de J. Nehru. Precio: 15 dólares o su equivalente. Fecha de publicación: Febrero de 1934.



Uno de los favorecidos por la generosidad del príncipe Visvantara. Cueva n° 17.



Una Apsara (figura celestial de la mitología hindú).



Escena de palacio. Cueva n° 17.

Las bóvedas de mucas de las cuevas de Ajanta están cubiertas con infinidad de formas y figuras de seres humanos, plantas, flores y animales. Aquí se pueden ver tres motivos de la bóveda de la cueva n° 1.





AJANTA Los frescos de las Cuevas de Ajanta en la India datan del siglo II antes de J.C. al siglo VII de nuestra era. Fueron incidentalmente descubiertos en 1817. Constituyen una galería de pintura en rocas, única en la historia del arte. La llamada de Ajanta no es sólo para el artista o el experto, sino para todo ser humano sensible. El fragmento que ofrecemos forma parte de un nuevo álbum de reproducciones en color que la Unesco publicará en febrero a fin de dar a conocer mejor estos tesoros (véase página 33).