



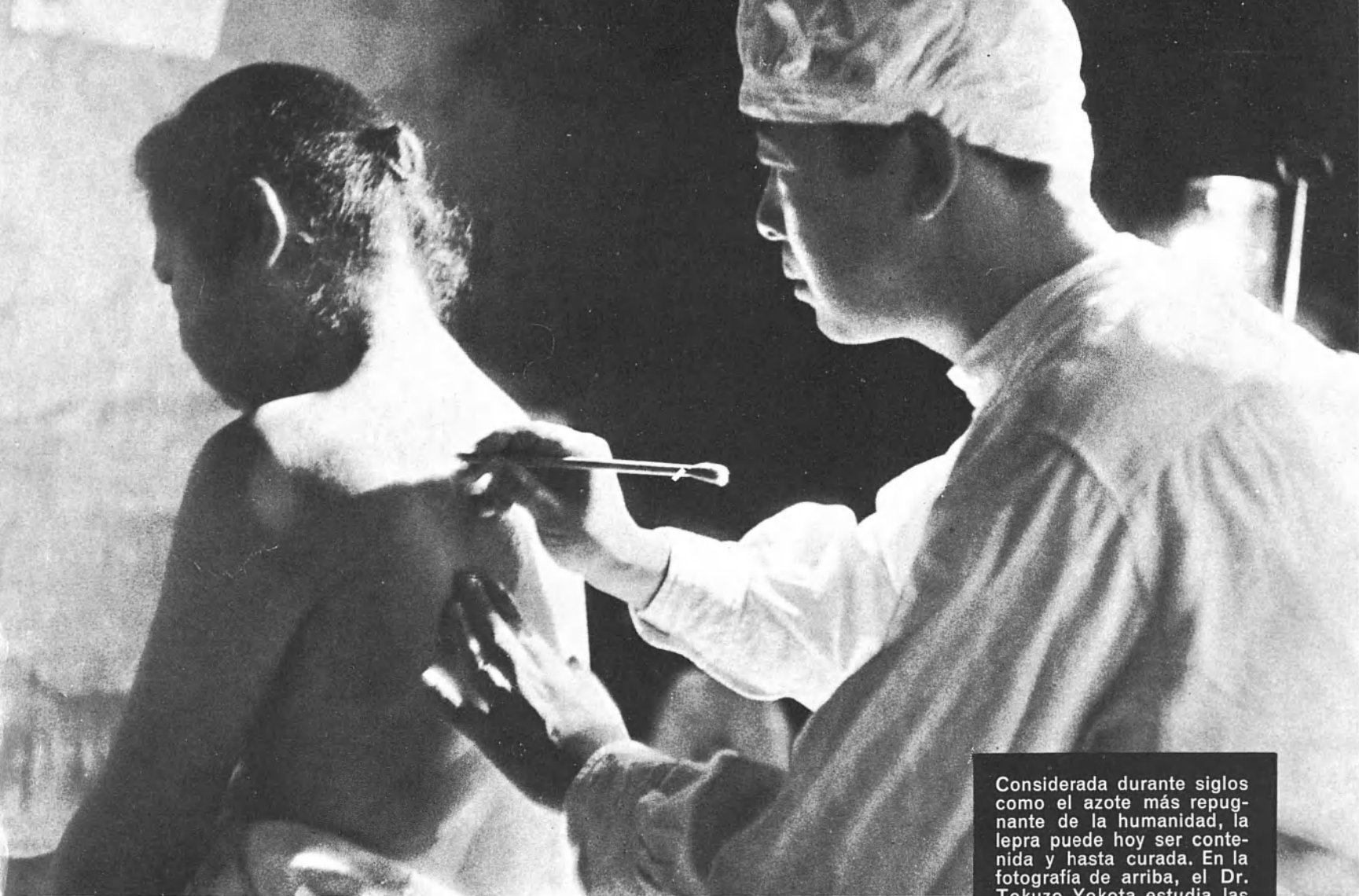
UNA VENTANA ABIERTA SOBRE EL MUNDO

# El Correo

ENERO 1961 (Año XIV) - ARGENTINA : 10 pesos - ESPAÑA : 9 pesetas - FRANCIA : 0,70 NF.



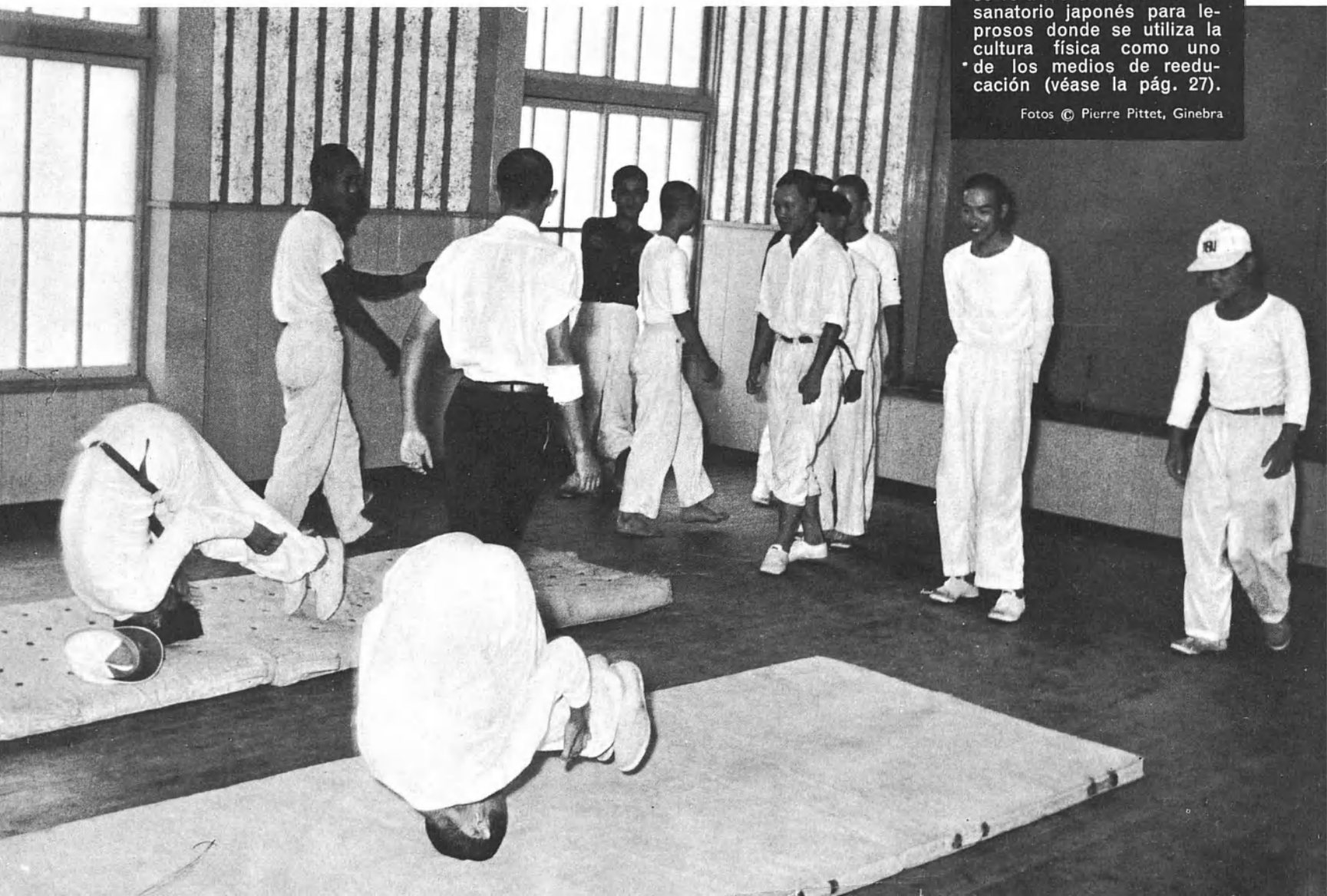
En los países árabes: LA SAPIENCIA ES LUZ



## NI PARIAS NI PROSCRITOS

Considerada durante siglos como el azote más repugnante de la humanidad, la lepra puede hoy ser contenida y hasta curada. En la fotografía de arriba, el Dr. Tokuzo Yokota estudia las zonas de la espalda de un paciente insensibilizadas por la lepra. En la de abajo se ve a los enfermos de un sanatorio japonés para leproso donde se utiliza la cultura física como uno de los medios de reeducación (véase la pág. 27).

Fotos © Pierre Pittet, Ginebra



**Sumario**

Nº 1



**NUESTRA PORTADA**

Desde los derricks de Koweit hasta los pastos del Atlas, desde las orillas del Orontes a las del Alto Nilo, las ardientes regiones del mundo árabe están todas ellas sedientas de instrucción. Habiendo examinado el problema, la Unesco cree que serán las escuelas las que ganarán la carrera actual entre el crecimiento demográfico y los medios de enseñanza (véase la pág. 17). En la fotografía de la portada, una alumna de un colegio secundario del Sudán moderno.

Foto © Paul Almasy, Paris

**Páginas**

- 4 LA EDUCACIÓN DEL HOMBRE DE MAÑANA**  
por Margaret Mead
- 8 EL CENTRO LINCOLN**  
Capital norteamericana del teatro, la música y la danza  
por Peter D. Franklin
- 12 EL REINO DEL PULPO**  
por Frank W. Lane
- 16 LA SAPIENCIA ES LUZ**  
La prosecución fervorosa del saber en los países árabes  
por Georges Fradier
- 18 LECCIONES EN CAJAS**  
Los alumnos de las escuelas tunecinas aprenden lo que deben comer
- 23 50.000 CARTAS PRUEBAN LA POPULARIDAD DE LEÓN TOLSTOI**  
por A. Shifman
- 27 29 DE ENERO: DÍA MUNDIAL DEL LEPROSO**  
por Raoul Follereau
- 31 LOS CRISTIANOS Y EL ANTISEMITISMO**  
por el Rvdo. P. Yves M.-J. Congar
- 32 LOS LECTORES NOS ESCRIBEN — CON RESPECTO A NUESTRO NÚMERO SOBRE EL RACISMO**
- 34 LATITUDES Y LONGITUDES**

**Publicación mensual**  
de la Organización de las Naciones Unidas para  
la Educación, la Ciencia y la Cultura

**Redacción y Administración**  
Unesco, Place de Fontenoy, Paris 7°

**Director y Jefe de Redacción**  
Sandy Koffler

**Subjefe de Redacción**  
Alexandre Leventis †

**Redactores**  
Español : Amparo Alvajar (P.i.)  
Francés : Célia Bertin  
Inglés : Ronald Fenton  
Ruso : Veniamín Matchavariani  
Alemán : Hans Rieben  
Arabe : Amin Chaker

**Composición gráfica**  
Robert Jacquemin

*La correspondencia debe dirigirse  
al Director de la revista.*

**Venta y Distribución**  
Unesco, Place de Fontenoy, Paris 7°

★

Los artículos y fotografías de este número que llevan el signo © (copyright) no pueden ser reproducidos. Todos los demás textos e ilustraciones pueden reproducirse, siempre que se mencione su origen de la siguiente manera : "De EL CORREO DE LA UNESCO", y se agregue su fecha de publicación. Al reproducir los artículos deberá constar el nombre del autor. Por lo que respecta a las fotografías reproducibles, serán facilitadas por la Redacción toda vez que se las solicite por escrito. Una vez utilizados estos materiales, deberán enviarse a la Redacción dos ejemplares del periódico o revista que los publique. Los artículos firmados expresan la opinión de sus autores y no representan forzosamente el punto de vista de la Unesco o de los editores de la revista.

**Tarifa de suscripción anual \$ 3.00 ; 7 nuevos francos.**  
**Número suelto : \$ 0,30. — 0,70 nuevos francos o su equivalente en moneda nacional.**

MC 61.1.154 E

# LA EDUCACIÓN DEL HOMBRE DE MAÑANA

por Margaret Mead

**AHORA NO SON YA** los no privilegiados, los analfabetos o los aldeanos a quienes un nuevo camino da acceso a la vida de las urbes los que tienen que recoger de adultos las migajas de instrucción que caen de las mesas de aquellos que de niños se regalaron con los conocimientos lentamente acumulados del pasado. Ahora son los mejores hombres de los países pedagógicamente más adelantados los que, para decirlo con anticuada frase, "vuelven a la escuela" con becas de ampliación de estudios, en visitas organizadas por el sistema de intercambio y en conferencias internacionales en que se aprende en una semana más que con las lecturas de un año entero.



Fotos © Paul Almasy, París



**T**al vez ningún otro aspecto de la educación ha experimentado cambios tan profundos en la teoría y en la práctica como lo que se llamó en un momento «educación de adultos» extendiéndose más tarde a «educación fundamental» para ceder el sitio, en los países que proporcionaron de ella los primeros modelos, a «educación permanente».

Pasemos ahora a exponer brevemente las ideas básicas que caracterizan esa evolución.

Los primeros esfuerzos en favor de la educación de adultos se emprendieron para satisfacer las necesidades de los desheredados de la moderna sociedad industrial, los trabajadores, las mujeres, las minorías oprimidas, y todos aquellos que no recibieron una parte equitativa del patrimonio tradicional de conocimientos y prácticas que constituyen lo que se llama «instrucción». La acción emprendida para llenar esas lagunas respondió al deseo cada vez mayor de instrucción en las personas insuficientemente instruidas y al creciente sentido de la responsabilidad en las clases instruidas.

La inferioridad y la insuficiencia educativa aparecían en todo lo que se llevaba a cabo. La fatuidad que identificaba el nivel social con un conocimiento más o menos profundo de los «clásicos», «las grandes ideas», etc., determinó la selección de las materias destinadas a la educación de los adultos. Se aceptó implícitamente que el desnivel entre los que leían el latín y el griego y los que no habían recibido más que una instrucción elemental podía ser reducido haciendo que estos últimos leyeran las obras latinas y griegas traducidas.

Este intento de hacer superficialmente iguales a los de desigual educación inspira aún, en los países de habla inglesa, ciertas formas anticuadas de educación de los trabajadores. Ha ejercido también una influencia considerable en esa especie de enseñanza superior «rebajada» que se da en los países en que se piensa que todos los niños normalmente capaces han de cursar la enseñanza secundaria. Hoy día se enseña en los últimos años de la adolescencia, a base de versiones superficiales hechas a toda prisa, lo que en un tiempo se enseñaba en su infancia a una minoría privilegiada, y más tarde, como un favor, a adultos poco instruidos.

Una segunda etapa, que se sintetizó más tarde en la expresión «educación fundamental», comenzó en países como los Estados Unidos de América con los programas de enseñanza para inmigrantes rurales o en países como la Unión Soviética para campesinos que era necesario preparar rápidamente para que pudieran desempeñar un papel en una sociedad modernizada. Al mismo tiempo se acudió cada vez más a la ciencia moderna para mejorar la salud, buscar nuevas formas de asistencia médica y de sanidad, organizar la comunidad, modernizar las prácticas de la agricultura y utilizar nuevas técnicas.

La educación de adultos se convirtió así en un medio para hacer que se asimilaran las prácticas modernas de la higiene, de la técnica y de la organización de las comunidades de adultos que recuperaban de esta suerte el retraso y se acercaban al nivel de los sectores sociales más favorecidos, más urbanizados o más instruidos.

**L**a alfabetización fue en rigor un medio para convertir a los ciudadanos, a los súbditos atrasados, de colonias o de territorios en fideicomiso, en personas capaces de aprender y practicar ciertas técnicas indispensables. La antigua forma de «educación de adultos» partía de la idea de que había que dar a la gente «sin instrucción» la posibilidad de adquirir un saber superior; en cambio, esta nueva forma de educación orientada hacia una acción práctica y social se basaba en el propósito de satisfacer unas necesidades ya existentes o poner de relieve la existencia de las mismas.

Como en la etapa anterior, la urgencia la sentía el grupo superior que reaccionaba ante las deficiencias de la instrucción, de la nutrición y de la asistencia médica de los pueblos y aldeas. Pero teniendo en cuenta el enorme trabajo que representaba encontrar dirigentes, capaces en definitiva de suscitar un deseo de participación en la vida de la comunidad, el procedimiento empleado parece más bien desacertado.

Hubo una enorme pérdida de energías porque para introducir las nuevas técnicas (lo mismo si se trataba de instalaciones sanitarias o de métodos de cultivo de la

tierra que de la utilización del crédito) habría sido necesario integrarlas en la cultura de los interesados, y esta necesidad no se tenía en cuenta. La cultura tradicional, lo mismo si se trataba de una aldea de América del Sur, de una colectividad de campesinos inmigrantes en los Estados Unidos de América o de los habitantes de una aldea del Asia sudoriental que de una tribu africana, era considerada como intrínsecamente inferior a la del mundo moderno, como algo que era necesario combatir desarraigando o superar mediante una «educación fundamental» precipitada y ambiciosa.

Esos adultos que habían aprendido a leer, que utilizaban nuevas semillas, que protegían sus pozos y secaban sus charcas, los que eran más bien «modernos» que «anticuados» o «tradicionalistas», eran considerados como reclutas mal equipados a quienes, de una manera precipitada, se había preparado para que pudieran encuadrar en el ejército. Aunque habían adquirido un buen número de nuevas nociones y consignas, no se consideraba que hubieran cambiado verdaderamente, sino que eran una nueva clase, menos molesta, de seres inferiores.

Esta especie de mediocre mejoramiento ha influido en los sistemas de enseñanza elemental de los países poco desarrollados. Así se explica el ideal de la educación para todos que sedujo la imaginación de los pueblos del mundo entero, y que consiste en elevar a las masas de la población de los países que tienen un 80 ó 90 % de analfabetos hasta el nivel del tercero o cuarto grado de la enseñanza primaria de los países que tienen ya bien organizada la enseñanza secundaria.

**L**as contradicciones que ello implica se agravan cuando esos nuevos sistemas de educación quieren copiar los del mundo industrial moderno y tratan a niños de seis años como si estuvieran en el primer año de un sistema de diez a doce años de escolaridad. Por ejemplo, la enseñanza de la lectura se hace a base de un vocabulario y unas nociones que sólo tienen sentido en función de una enseñanza de segundo grado, que nunca se les dará. Además, como falta toda clase de conexión entre la instrucción que se da en la escuela y un mundo exterior en que los alumnos no leerán más que unos pocos impresos oficiales, esa enseñanza pierde toda su razón de ser.

No se logra de esta manera más que engañar el hambre de instrucción, que es quizá más apremiante que el deseo de alimentarse mejor, imitando en la escuela primaria la formación muy superficial que la «educación fundamental» acelerada da a los adultos campesinos de esas sociedades.

A medida que evoluciona nuestro concepto de la educación fundamental y de la educación de la comunidad, nos damos cuenta de que se acentúa cada día el desnivel entre los países muy avanzados y los países económicamente poco desarrollados, y esta convicción va sustituyendo a la que dominaba inmediatamente después de la segunda guerra mundial, cuando se creía que se iba a triunfar en todo el mundo de la ignorancia, la pobreza y la enfermedad.

Los países insuficientemente desarrollados comienzan a organizar la enseñanza en un momento en que el ritmo de evolución de los conocimientos científicos es el más rápido que la humanidad haya conocido. Pero por muy rápidamente que esos nuevos países logren alfabetizar sus poblaciones, organizar escuelas elementales para todos los niños, implantar la enseñanza secundaria, y crear una universidad nacional, irán quedando cada vez más atrás en la marcha del mundo hacia el aumento del número de estudiantes universitarios.

Y este retraso será no sólo cuantitativo sino también cualitativo, porque cuantos menos estudiantes haya en la enseñanza superior menos probabilidades habrá de constituir un grupo de primera línea. Así se ha ido disipando el optimismo de hace unos años, cuando se creyó que se iba a acabar completamente con la ignorancia.

Mientras tanto, en la mayoría de los países industrializados se reconoce poco a poco que ha dejado de tener sentido la distinción que se hacía antes entre la «educación», es decir la transmisión metódica de una parte de nuestro patrimonio cultural a los jóvenes, que se hallan aún *in statu pupillari*, y la «educación de adultos» que consiste en inculcar a los adultos, durante sus horas libres, algunos conocimientos que normalmente hubieran debido adquirir en su juventud.

Mucho de lo que hoy es necesario enseñar a los adultos

# EL ABUELO NO PUEDE COMPRENDERLO

era desconocido cuando ellos eran jóvenes. En casi todas las esferas de la actividad humana, desde la economía doméstica hasta la física del átomo, la educación ha de proseguir durante toda la vida. No se insiste ya tanto en ese conjunto de conocimientos y competencias que constituían la «buena instrucción», que se encuentra distribuida en proporciones desiguales entre las personas de diferentes grupos económicosociales de una nación y entre los distintos pueblos del mundo, pero que todos llegarán rápidamente a compartir aunque sea en modesta proporción.

En cambio se dedica cada día más atención a las relaciones entre los conocimientos y prácticas antiguos y modernos, y a la diferencia que existe entre la manera de aprender de los niños, de los adultos jóvenes sin obligaciones familiares y de los adultos ya maduros sujetos a esas obligaciones.

**E**ste estado de conciencia se crea inmediatamente después de un periodo de la historia en que la evolución era bastante lenta para que la incapacidad de adaptación de los viejos a las nuevas ideas explicara que esas nuevas ideas fueran acogidas de distinta manera por los abuelos y por los nietos. Se creía que la elasticidad y la rapidez mentales eran características exclusivas de la niñez, y por ello se consideraba que todo conocimiento nuevo venía a chocar misteriosamente con los conocimientos ya adquiridos.

Haber aprendido el francés hacía más difícil aprender el inglés; haber aprendido a arar con un arado de mano incapacitaba para arar con un animal de tiro, y haber aprendido a fabricar vasijas a mano hacía muy difícil aprender a servirse de un torno de alfarero. El abuelo que se había hecho adulto en la época de la tracción animal tenía más dificultades que su nieto para adaptarse a la época de la máquina. Se olvidaba por completo que las primeras máquinas fueron inventadas y manejadas, no por niños, sino por hombres que se habían hecho adultos montando o guiando caballos.

De esta manera no era difícil ver los pueblos de Asia o de Africa como una especie de réplica caricaturesca del abuelo y pensar que esos pueblos nunca aprenderían nada de la vida moderna, ni serían nunca capaces de progresar.

Esta idea quedó desvirtuada cuando se vio que ya no se trataba del abuelo sino del hombre en general, cuando el hombre contemporáneo comenzó a darse cuenta de que su instrucción no está nunca definitivamente terminada y de que en poco tiempo se puede quedar atrasado en cualquier esfera de la actividad humana, de que la educación ya no consiste en adquirir un conjunto de conocimientos estáticos en los años de juventud sino que se ha convertido en una especie de aprendizaje «lateral», en aprender no sólo de los más viejos y de los iguales en edad, sino también muy pronto de los más jóvenes.

En la actualidad, con las transformaciones aceleradas que se producen se va revelando lo erróneo del antiguo concepto de la educación y la necesidad de adoptar otro.

Desde el momento en que se admite este nuevo concepto de la educación y se tiene la impresión de que la evolución es mucho más rápida que el desarrollo normal del ser humano, de que un hombre puede así quedar atrás (o, como se suele decir, un poco despectivamente, «anticuarse») no cuando su cabeza comienza a encanecer o sus arterias se endurecen, sino antes incluso de llegar a la mitad de su vida, es preciso preguntarse si es válido el concepto que en un tiempo se tenía de la educación de adultos.

Ya no son los desheredados, los analfabetos, los inmigrantes, los campesinos que un nuevo camino ha introducido en la vida urbana los que en la edad adulta recogen las migajas que caen de la mesa en que los privilegiados pudieron desde su niñez nutrirse con los conocimientos lentamente acumulados a lo largo del

tiempo. Los que ahora «vuelven a la escuela» (como decimos aún con anticuada frase) son grupos de hombres selectos pertenecientes a países privilegiados desde el punto de vista de la educación; para ello utilizan becas destinadas a graduados de universidad, visitas organizadas por medio de intercambios, pequeñas conferencias internacionales en las que se aprende más en una semana que en las lecturas de todo un año.

Ponemos el mayor empeño en renovar los procedimientos pedagógicos y los métodos de enseñanza de la física o de la biología en sus diferentes aspectos. Lo que ahora sucede en gran escala es lo mismo que sucedía antes en una escala más reducida, cuando un brusco desarrollo de los conocimientos o de la actividad productora de conocimientos llevaba a cierto número de personas a retirarse del mundo para dedicar toda su existencia a dominar y organizar esos conocimientos nuevos para transmitírselos adecuadamente a las futuras generaciones.

Pero si se modifican casi a diario los conocimientos que el hombre necesita para su trabajo, para ordenar y orientar sus actividades, también se modifica la situación relativa de los descendientes de personas «instruidas» (en el viejo sentido de la palabra), de los descendientes de hombres «primitivos» o de campesinos aislados.

La educación no consiste ya, como antes, en aprovechar la ductilidad de la infancia para que el niño acumule una enorme masa estática de datos, de nombres de cosas, de normas gramaticales y de retórica, sino más bien en hacer que el niño aprenda a adaptarse a los cambios que se producen. Pasó el tiempo en que lo que se aprendía se consideraba bastante estable y definitivo para durar toda la vida, y en que sin peligro alguno se podía decir al niño cuyos padres y abuelos, compañeros y vecinos habían aprendido poco más o menos las mismas cosas que esos conocimientos que había adquirido eran verdad.

Lo que un tiempo constituía la instrucción (mezcolanza de ideas viejas y nuevas sobre el universo, remedios caseros y nociones de medicina moderna no comprobadas, reglas de ortografía y de pronunciación del idioma materno prescritas por la gramática y el diccionario, la importancia relativa de los diferentes países, el valor intrínseco de determinadas formas de gobierno, formas particulares de la ley y de la pena, todo ese conjunto de nociones más o menos antiguas, más o menos precisas, circunscritas y útiles) era entonces ampliamente suficiente para servir de guía y orientación a una persona durante toda su vida.

Pero esa educación servía también, y muy eficazmente, para impedir que se aprendieran nuevas cosas.

El hecho de que le fuera más fácil aprender el latín a un muchacho inglés que a un muchacho de Nigeria se explicaba en parte porque la cultura inglesa estaba impregnada de elementos heredados de la antigua Roma, pero sobre todo no se discutía el hecho de que el latín debía formar parte de la educación inglesa. Habría encontrado oposición cualquier intento de introducir el chino tanto en una escuela inglesa como en una escuela de Nigeria, porque ni en la inglesa ni en la de Nigeria, copia de la inglesa, era el chino materia de enseñanza.

**U**n hombre instruido se contentaba con adquirir unas cuantas nociones generales y abrir unos casilleros que iba llenando poco a poco, y hasta llegaba a veces audazmente a meter en ellos un poco de «religión comparada» o «lenguas orientales»; podía incluso agregar en cierta forma y en determinadas casillas los «resultados de investigaciones», mientras no fueran incompatibles con lo aprendido antes, en cuyo caso los combatiría con el mismo furor con que un campesino asiático puede rebelarse contra un nuevo sistema de distribución de tierras.

Al darse cuenta de lo que sucedía se comprendió también que lo importante para poder asimilar nuevos conocimientos no era lo que se había aprendido, sino cómo se lo había aprendido.

El niño a quien se ha enseñado con toda gravedad que sólo hay una clasificación importante de las lenguas,

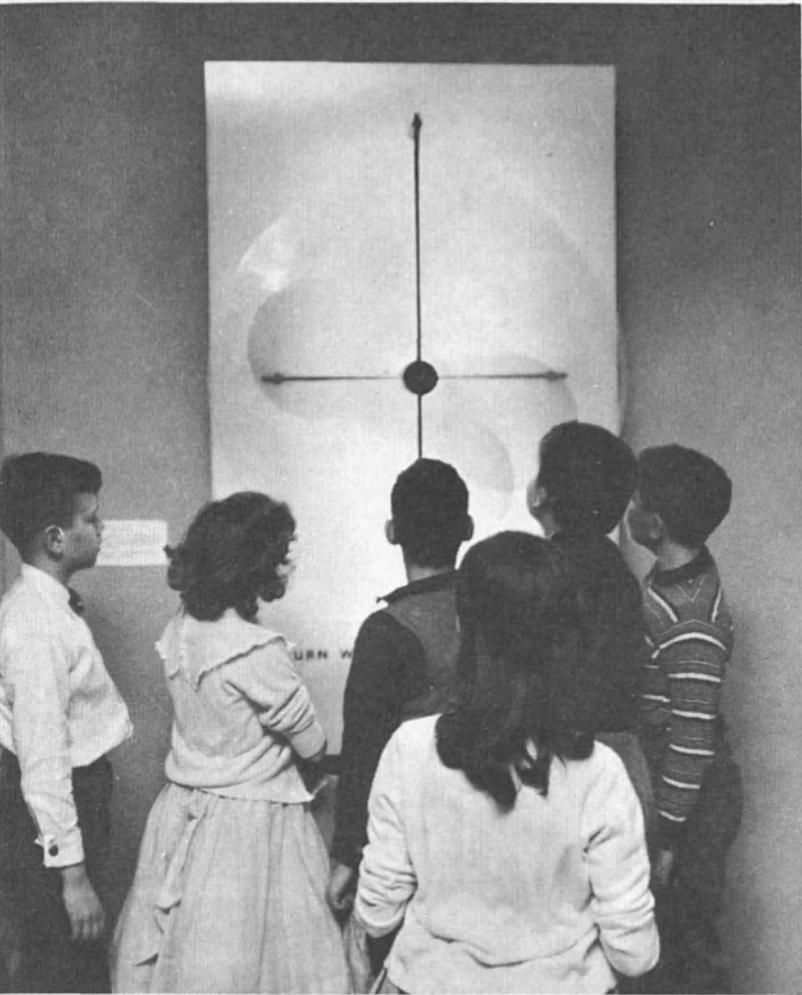


Foto © Three Lions, Nueva York

**LA ENORME CAPACIDAD** para aprender que se tiene en la infancia tendrá que aprovecharse para fines muy diferentes de los de antaño. En otros tiempos se trataba de grabar de manera indeleble en la mente del niño una mezcolanza de verdades eternas, trivialidades, conceptos regionalmente válidos y singularidades, pero de ahora en adelante habrá de aprender algo acerca de la naturaleza de los números o del tiempo, de las diversas maneras de concebir el espacio. Los que aparecen en la fotografía estudian el color y el cómo colores diferentes, fundiéndose entre sí, nos dan nuevos matices.

esto es, por una parte la que habla su propio grupo y por otra «el habla de los extranjeros», es tan incapaz de aprender cosas nuevas como el campesino a quien se le enseñó a asirse con la energía desesperada del hombre que sólo ha asimilado una parte de su cultura a los usos y costumbres de «su pueblo», o como el racionalista del siglo XIX que creía que había resuelto todos los problemas de las relaciones entre la Ciencia con mayúscula y la religión aboliendo la religión o relegándola al nivel de una «superstición».

Con el viejo sistema los niños aprendían mejor que los adultos; llenaban sus cuadernos y sus cabezas con unos cuantos prejuicios bien ordenados y dispuestos de manera que casi no quedara lugar para ideas auténticamente nuevas que impusieran la modificación fundamental del sistema.

Al enseñar un idioma no se trataba de despertar el interés por los idiomas en general, que podría extenderse a todas las lenguas conocidas, incluso las artificiales, y hasta la creación de lenguas nuevas, sino que se trataba más bien de una condensación de la gran labor de aprender a hablar.

Pero aún en el antiguo sistema un adulto generalizaba mucho más de lo que se le pedía. No sólo aprendía lo que era un franco, un chelín o un dólar, sino que terminaba sabiendo sobre la «moneda» lo bastante para poder utilizar fácilmente la de un país extranjero, aunque nunca la hubiese considerado anteriormente como cosa real. Una persona que había vivido en una ciudad tenía cierta idea de lo que eran las ciudades, sabía cómo buscar

las estaciones ferroviarias, los hoteles y los mercados, las casas de cambio y otros lugares que pudiera necesitar, cosas que, como en el caso de la moneda, no sabían los niños.

A medida que los hombres adquirirían una cultura determinada y se formaban de determinada manera, adquirirían una suerte de conocimiento indirecto y semi consciente de la cultura general, aunque ello ocurría a pesar de su sistema personal de conocimientos al que se habían acostumbrado a considerar perfecto.

Hoy en día, los que están en mejores condiciones son los capaces de conservar el espíritu abierto a todo posible conocimiento o acto, de dar entrada a todo nuevo experimento y a toda innovación. El adulto que se ha penetrado con un nuevo esquema general, con la posibilidad de que se modifique cualquier aspecto de su sistema de conocimientos, será el más capaz de aprender y hacer progresos.

**L**a extraordinaria facultad de asimilación que caracteriza al niño en sus primeros años ha de servir para algo distinto de aquello para lo que servía antes. Los niños han de saber que su lengua es una entre otras muchas, que su alfabeto no es más que una de las maneras de transcribir el lenguaje oral, que el sistema de signos matemáticos que utiliza no es más que uno entre muchos, que esos sistemas no son definitivos y muchas veces dejan que desear.

En vez de cargar la memoria de los niños con un horrible farrago de verdades eternas, de trivialidades, de nociones de interés limitado o particular, se procurará en el porvenir hacerles comprender la naturaleza de los números y del tiempo, de presentarles conceptos diferentes del espacio. Esta nueva orientación de la enseñanza de la juventud repercutirá profundamente en la capacidad de los adultos para aprender cosas nuevas.

Los hombres que se hayan enterado de que en el mundo existen otros sistemas distintos de los que ellos conocen, sistemas lingüísticos como las numerosas lenguas no escritas que hablan las tribus vecinas, o sistemas de pesas y medidas como el sistema métrico y el sistema inglés, o sistemas de transporte (a hombros, en jeeps, en avión) que substituyen rápidamente los unos a los otros en el término de unos cuantos años, serán los más capaces de asimilar rápidamente conocimientos nuevos; su experiencia y su prevision de los contrastes y los cambios formarán parte del equipo mental de que dispondrán en su edad adulta para adquirir nuevos conocimientos.

En vez de ayudarles, compasiva e indulgentemente, a que compensen su retraso con una ligera capa de erudición simbólica o algunas nociones estrictamente utilitarias haremos un verdadero esfuerzo para encontrar adultos que precisamente por serlo se muestren capaces de enriquecer con nuevos conocimientos su antiguo patrimonio cultural de una manera que para el niño es imposible.

No buscaremos especialmente a los adultos que durante su infancia aprendieron de memoria los conocimientos que se les iban inculcando ni prescindiremos tampoco de los que no los aprendieron; nos interesaremos sobre todo por aquellos cuya inteligencia sea capaz de pasar, de una manera rápida y precisa, de una experiencia antigua a una experiencia reciente, por la sencilla razón de que no consideran absolutas o exclusivas ni a la una ni a la otra.

Los años próximos van a ser muy importantes, porque nos mostrarán en qué medida unos adultos de formación extremadamente rudimentaria, pero con una experiencia y una disposición de ánimo favorable a nuevos cambios, condición necesaria y suficiente, pueden compenetrarse con nuestra compleja cultura moderna y mostrar con su ejemplo de qué nuevas maneras pueden adquirirla, no sólo los adultos salvajes, sino los adultos de todos los países.

*Este artículo ya había aparecido anteriormente en el Vol. XII (1960), N° 3, del «Boletín Trimestral» de educación fundamental que publica la Unesco.*



# EL CENTRO LINCOLN

Capital norteamericana  
del teatro,  
la música  
y la danza

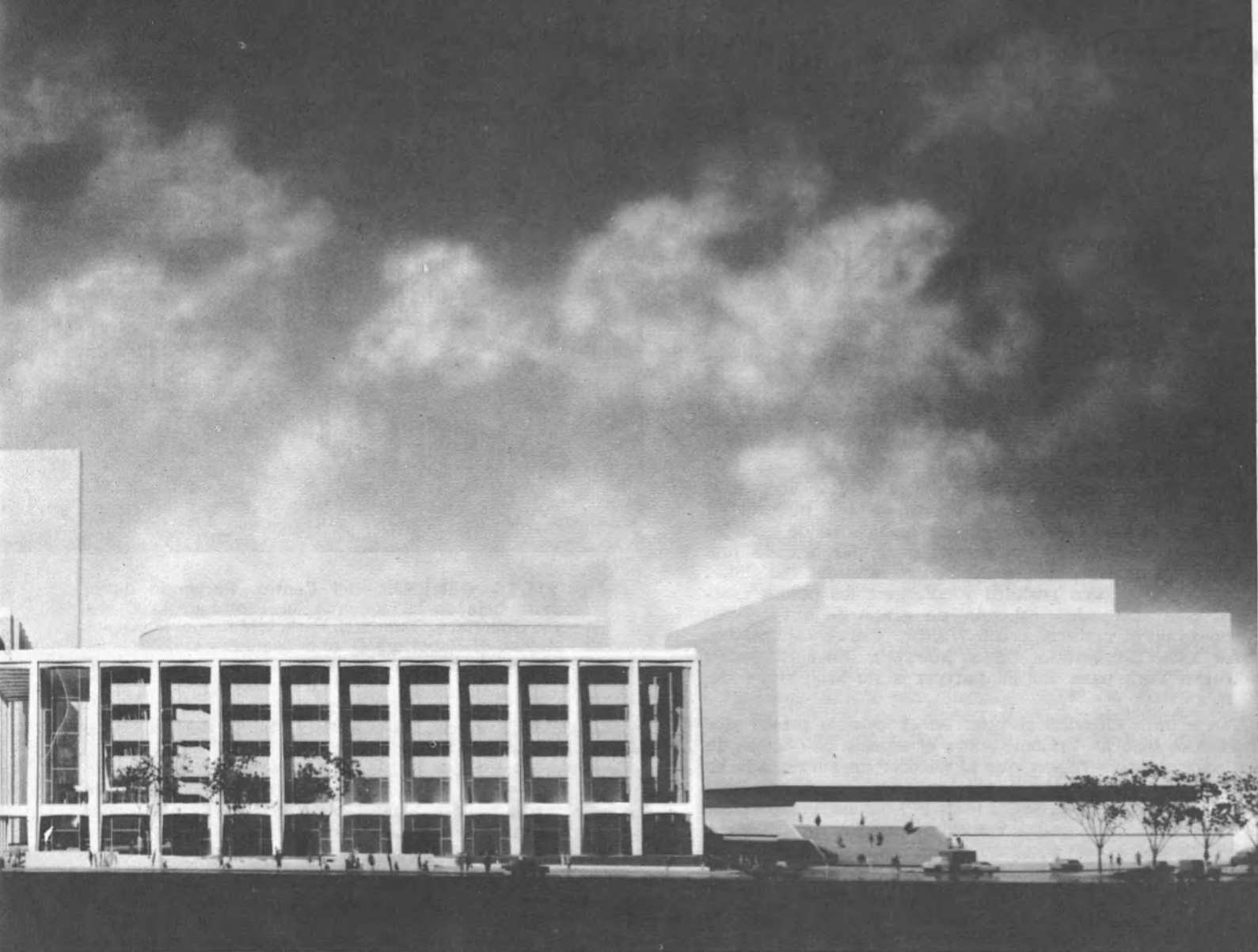
*por Peter D. Franklin*



Fotos © Ezra Stoller, Nueva York

**EL CENTRO LINCOLN** para las Artes de la Interpretación (en lo alto de la página): maqueta de la obra, que costará 140 millones de dólares y que se construye en la calle 65 de Nueva York. En la fotografía de arriba puede verse a la izquierda el Philharmonic Hall en construcción, y al fondo el magnífico edificio de la nueva Metropolitan Opera House.





**E**n seis hectáreas de la ciudad de Nueva York donde hace poco se alzaban ruinosas viviendas se está iniciando todo un renacimiento cultural con la obra audaz y original de construcción del *Lincoln Center for the Performing Arts* (Centro Lincoln para las Artes de la Interpretación), con el que trata de satisfacerse ese interés por las artes que está reavivándose no sólo en los neoyorquinos o los norteamericanos en particular sino también en otros pueblos.

«Aquí se hará un verdadero intercambio del fruto de las distintas culturas nacionales», dijo el Presidente Eisenhower el 14 de mayo de 1959, cuando se puso la primera piedra. «El proceso de desarrollo que aquí se iniciará habrá de propagarse por todos los rincones de la Tierra, llevando consigo esa clase de mensaje humano que sólo los individuos, y no los gobiernos, pueden transmitir.»

El *Lincoln Center*, cuya construcción se espera terminar en la primavera de 1964, estará formado por siete edificios (teatros, salas de conciertos y construcciones para fines didácticos) donde se interpretará la mejor música y se presentarán los mejores espectáculos teatrales y coreográficos del mundo ante más de tres millones de personas por año. Esta obra, tal vez la más ambiciosa de las obras cívicas emprendidas en el mundo por las artes, costará más de 140 millones de dólares.

Años hacía que discutían la creación de un centro cultural muchos particulares y muchas organizaciones, pero la simiente de que nació el *Lincoln Center* la sembraron la *Metropolitan Opera* y la *New York Philharmonic Orchestra* en 1955, cuando decidieron buscar mejor instalación. Ambas se unieron para hacer un estudio de ocho meses que demostró que las artes de la interpretación nunca habían tenido un público tan numeroso, y que había llegado el momento de que los Estados Unidos considerasen el fomento de estas artes como un deber de

la comunidad, lo mismo que los servicios sanitarios, la enseñanza y el bienestar social.

Se hicieron nuevos estudios, presididos por John D. Rockefeller III, para determinar concretamente los problemas que le saldrían al camino a un centro cultural y dónde debía desembocar ese camino, y en el siguiente mes de junio nació oficialmente el *Lincoln Center*, destinado a abrir una nueva etapa para Nueva York, los Estados Unidos y otras naciones, «símbolo del respeto nacional por las artes y de la conciencia que tenemos de su importancia en la vida del pueblo americano», como dijo John D. Rockefeller, presidente del Centro.

En subasta pública se le compró a la Ciudad de Nueva York un solar de la zona noroeste de Manhattan incluido en un programa de supresión de barrios sórdidos. Se instaló a más de 1.600 familias en departamentos mejores que los que habitaban hasta entonces, o por lo menos iguales, y se redujeron a escombros ciento ochenta y ocho edificios. Se preparó un programa de recaudación de fondos y se pidieron donaciones y contribuciones a particulares, fundaciones y sociedades comerciales. El primer propósito fue recaudar 75 millones de dólares, pero esta suma se ha elevado hace poco a 102 millones habida cuenta del aumento de los costos y de algunas ampliaciones del proyecto.

Por último, en mayo de 1958 se eligió a los arquitectos, nombrándose coordinador al señor Wallace K. Harrison, que hizo los planos del edificio de la Secretaría de las Naciones Unidas, del *Rockefeller Center* y del Aeropuerto de Idlewild de Nueva York, a quien se le encomendaron asimismo los de la nueva *Metropolitan Opera House*. La construcción del *Philharmonic Hall* se le encomendó al arquitecto Abramovitz, el *Repertory Drama Theatre* (de repertorio en rotación) a Eero Saarinen con la colaboración de Jo Mielziner, la nueva *Escuela Juilliard de Música*

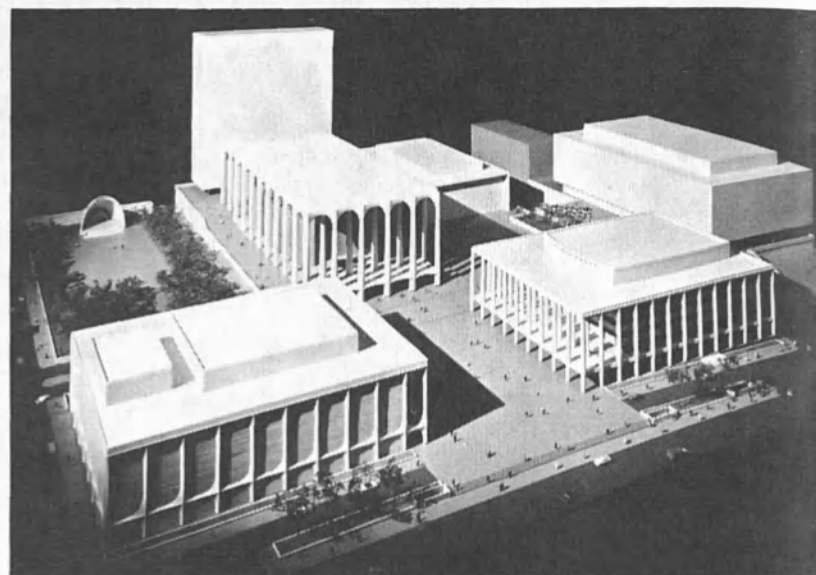
# APOGEO DE LAS ARTES EN NUEVA YORK

al Dr. Pietro Belluschi, decano de la Facultad de Arquitectura y Planificación del Instituto de Tecnología de Massachusetts, y el Teatro de la Danza y la Opereta a la firma Philip Johnson Associates. Skidmore, Owings y Merrill serán los asesores en lo relativo a los planos de la Biblioteca-Museo de las Artes de la Interpretación.

Un grupo de expertos dirigido por el Sr. Harrison visitó treinta y tantas salas de concierto de las mejores de Europa y preguntó personalmente a docenas de grandes intérpretes qué estimaban mejor, para dar a cada una de las salas de espectáculos del Centro la mejor visibilidad y la mejor acústica posibles y construir los palcos escénicos más adecuados. Además, un grupo de autoridades europeas en la materia, como Walther Unruh (Alemania), Alvar Aalto (Finlandia) y Sven Markeius (Suecia), fueron a Nueva York para dar su parecer a los arquitectos del Centro.

Tanta minuciosidad se puso en el estudio previo que incluso se hizo un informe sobre el espacio que ocupa un norteamericano sentado, que al parecer ha aumentado en este último siglo. Por lo tanto tendrían que hacerse más espaciaosas las butacas de los teatros y también más vastos estos últimos, para mayor comodidad de los espectadores. «Desdichadamente», comentó el Sr. Harrison, «el caudal de voz de los artistas no ha crecido».

El personaje principal del Centro todo será la Metropolitan Opera House, edificio con aire acondicionado que costará 32 millones de dólares y que presidirá una enorme plaza con su fachada con columnas de diez pisos de altura



**VISTA GENERAL** del Centro. Partiendo de la parte baja de la izquierda, el Teatro de la Danza y la Opereta, el Damrosch Park, la Metropolitan Opera House, el Repertory Drama Theatre y la Biblioteca-Museo, la Escuela Juilliard y el Philharmonic Hall.

unidas entre sí por muros de cristal. Detrás del cuerpo de edificio en que estarán el vestíbulo y los palcos escénicos (que serán cuatro por lo menos) se elevará una torre de veinte pisos donde se instalarán la maquinaria de aire acondicionado para todo el Centro, oficinas y almacenes para el material de escena, como pelucas, trajes y decorados.

El venerado Carnegie Hall está ahora a salvo de la demolición, pero ya no hospedará a la Filarmónica de Nueva York que piensa abrir su temporada de conciertos de 1961-62 en una sala nueva del Lincoln Center cuya construcción, ya empezada, costará 13.200.000 dólares y



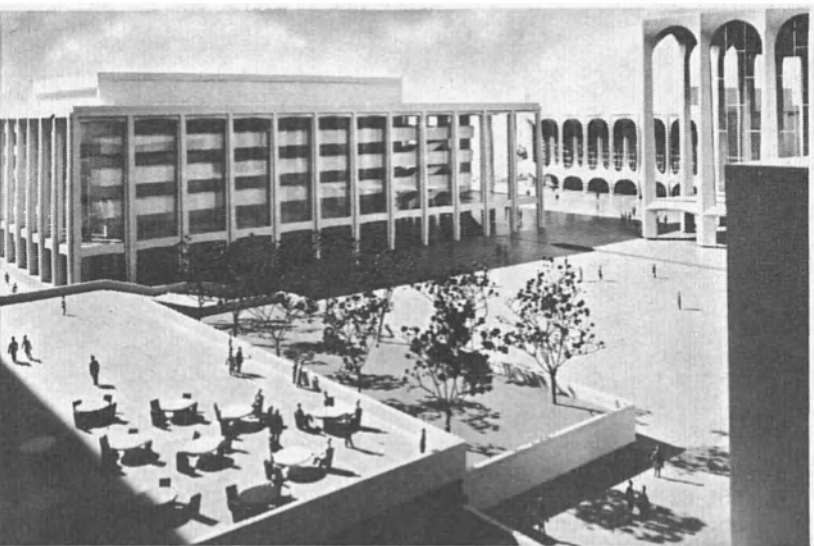
Fotos © Ezra Stoller, Nueva York

**PALCO PARA CONCIERTOS** al aire libre, sobre Damrosch Park (en primer término), que será una de las atracciones del Centro Lincoln en los calurosos y húmedos meses del verano neoyorquino. A la orilla del parque (a la izquierda), la Metropolitan Opera House con sus columnas de diez pisos de altura unidas entre sí por paredes de cristal; a la derecha el Teatro de la Danza y la Opereta.

que tendrá 2.600 asientos, cediendo únicamente en importancia a la *Metropolitan Opera House* que tendrá 3.800. En sus modernos planos se han combinado las fórmulas europeas ya consagradas por la experiencia para la construcción de salas de conciertos para orquestas con los últimos adelantos en materia de estructura y acústica. En el palco escénico, sumamente adaptable, podrán actuar solistas, bailarines, pequeños grupos instrumentales o una orquesta sinfónica completa con un coro, todos con igual facilidad.

En el *Repertory Drama Theater*, que competirá con el *Old Vic*, la *Comédie Française* y *The Abbey Theater* con sus 1.100 asientos, se establecerá un íntimo contacto entre el auditorio y la escena para que en él aliente el verdadero espíritu del teatro. El *Teatro de la Danza y la Ope-*

**LA TERRAZA** que da a la North Plaza es un puente que corre sobre la calle 65. Al fondo la fachada del Philharmonic Hall, de 2.600 asientos, que tendrá los últimos adelantos en materia de acústica y estructura.



*reta*, «sala de ópera no tan pequeña» para 2.500 espectadores, será una especie de Opera Cómica, y en él se presentarán al público las principales compañías de repertorio y de ópera ligera de los Estados Unidos y del extranjero.

«Pero el Centro debe ser algo más que un grupo de salas de espectáculos», opinó el señor Rockefeller; «en él debe realizarse una labor importante de enseñanza y creación». Por lo tanto, la *Escuela Juilliard de Música*, una de las mejores instituciones mundiales de esta clase, será uno de los componentes principales del Centro y tendrá por exclusivo objeto el perfeccionamiento de los estudiantes de artes de la interpretación con dotes excepcionales.

Por la misma razón se ha incorporado al Centro una *Biblioteca-Museo de las Artes de la Interpretación*, donde se reunirán centenas de millares de libros, discos, partituras y otros recuerdos artísticos que serán un estímulo para la labor creadora de los alumnos. En este edificio habrá además diversas salas donde se podrán ver películas cinematográficas y de proyección fija o escuchar discos y grabaciones en cinta magnetofónica, un teatro de títeres para niños y algunas otras instalaciones análogas.

Otra de las atrayentes particularidades del Centro, sobre todo en los meses de verano calurosos y húmedos, será un palco de música construido sobre un parque, para conciertos al aire libre. Habrá además lugar de estacionamiento subterráneo para 800 automóviles.

Es muy posible que, como alguien ha dicho, no sea Nueva York la única ciudad de los Estados Unidos donde está produciéndose una «explosión cultural», pero como señaló el señor Rockefeller «en ninguna otra parte se han reunido las principales instituciones representativas de todas las artes de la interpretación y la educación artística en dinámica coalición al servicio del pueblo».

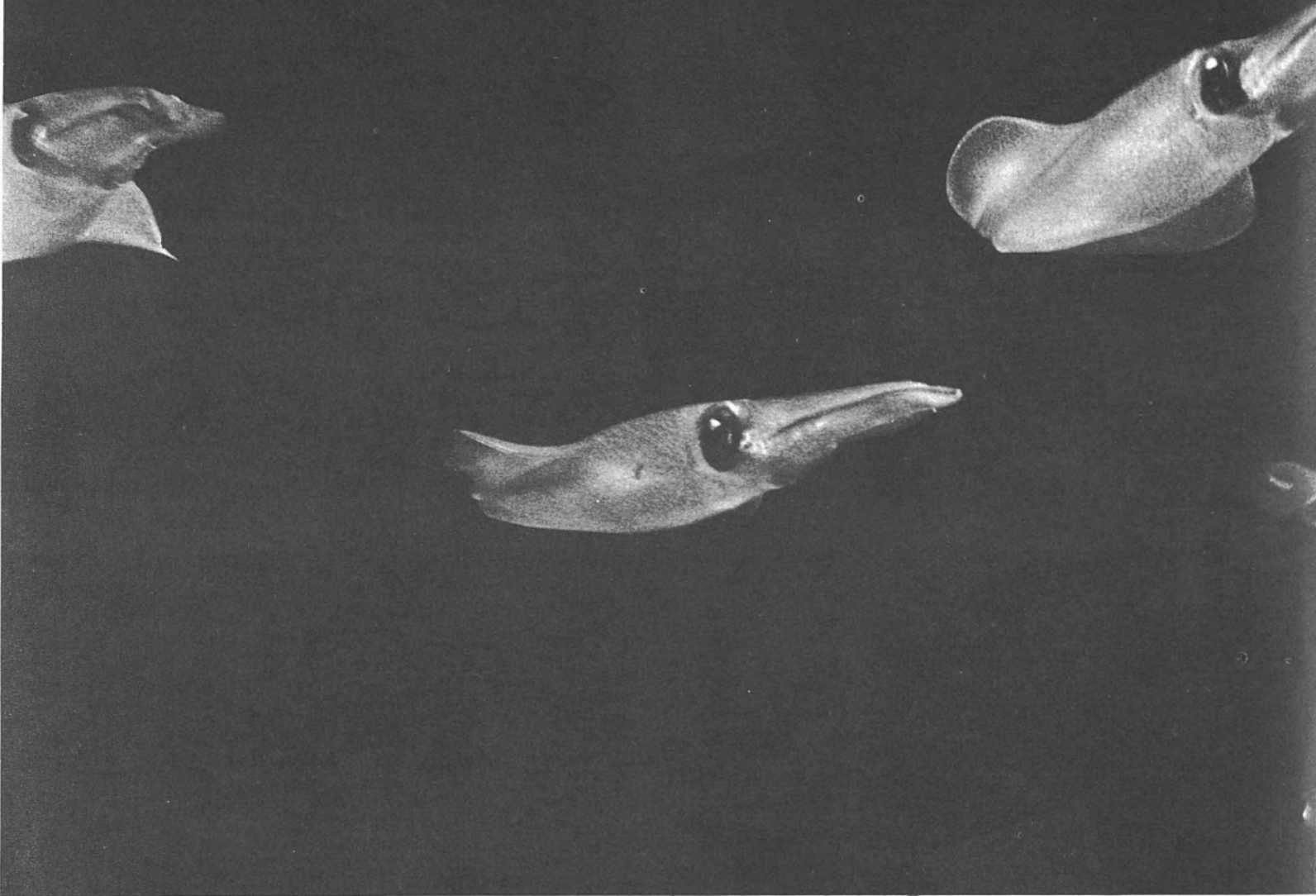
Aún queda por hacer la principal tarea, que es la realización material del proyecto para obtener resultados artísticamente perfectos. Pero una vez terminada, cuando se apaguen las luces de la sala para dar comienzo a la primera representación, Nueva York será el foco del renacimiento cultural de la América del siglo XX.



Fotos © Ezra Stoller, Nueva York.

**LA METROPOLITAN OPERA HOUSE** costará 32 millones de dólares. Detrás del cuerpo de edificio del vestíbulo y los palcos escénicos (que serán por lo menos cuatro) se elevará una torre de 20 pisos donde se instalará la maquinaria de aire acondicionado para todo el Centro, oficinas y almacenes de material escénico, como cuartos de pelucas y de vestuario y depósitos de decorados.

# EL REINO DEL



**C**alamares, pulpos, jibias... La mayoría de los viajeros ha encontrado estos nombres en los menús, especialmente en los países del Mediterráneo. Pero no hay muchos que sepan si lo que están comiendo es un pescado, un mamífero marino, un crustáceo o cualquier otra cosa. La verdad es que todos estos animales forman parte de la familia de los octópodos, lo cual quiere decir que son moluscos, que pertenecen a esa gran rama del reino animal en que están asimismo el caracol y la ostra.

Científicamente hablando, los pulpos y los animales análogos son cefalópodos. Este último vocablo deriva de dos palabras griegas y significa «que tiene pies en la cabeza». Los «pies» en este caso son los brazos o tentáculos que salen de la cabeza. Se encuentran cefalópodos en todos los océanos; viven en las aguas que se extienden más allá del Círculo Ártico y en las que bañan las costas de la Antártida, pero abundan especialmente en el Mediterráneo.

En total se conocen unas 650 especies, desde el enano que puede sostenerse en la punta del dedo hasta el calamar gigante que llega a medir unos 16 metros y a pesar una tonelada o más aún. Este último es el invertebrado más grande de la Tierra.

Los cefalópodos más conocidos de las aguas europeas son los siguientes:

El pulpo común, que tiene ocho tentáculos o brazos y un cuerpo esferoidal. Llega a medir hasta unos tres metros.

La jibia común, que además de esos ocho brazos tiene dos tentáculos más largos que se proyectan hacia delante como un par de pinzas, para atrapar la presa. Es de cuerpo abroquelado y tiene un gran jibión calizo que le da resistencia. Con los tentáculos extendidos una gran jibia común puede medir noventa centímetros.

El calamar común, que también tiene ocho brazos y dos tentáculos. Su forma es de torpedo, y mide unos noventa

# P U L P O

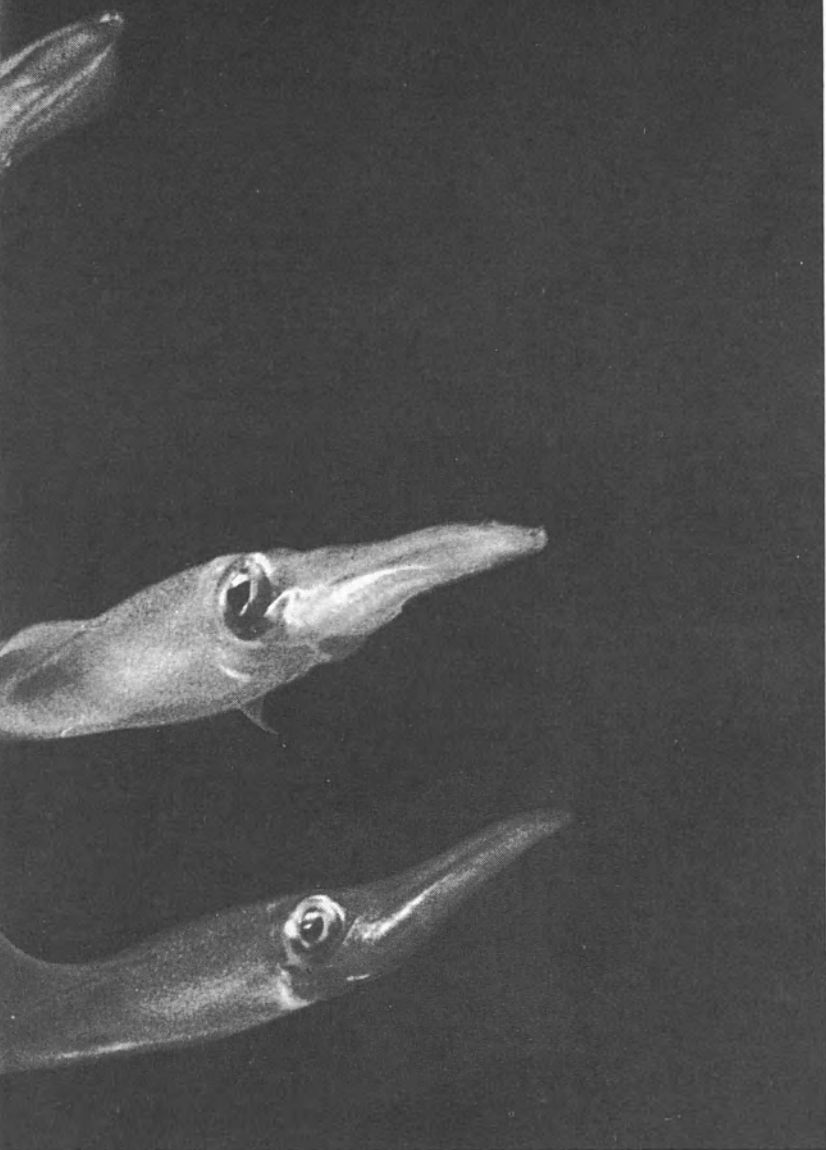


Foto © Franz Thorbecke, Lindau/Bodensee

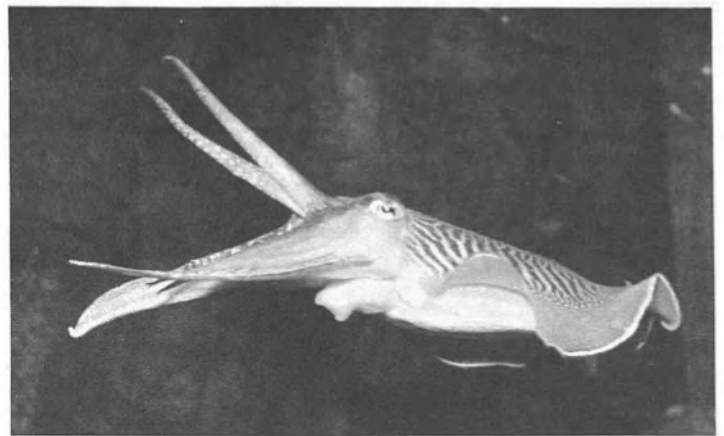
centímetros con los tentáculos extendidos cuando ya está completamente desarrollado, pero se han encontrado algunos más grandes.

Los cefalópodos son de los seres marinos más interesantes. Veamos sus características y su comportamiento.

Tienen tres corazones que envían sangre azul a través de su cuerpo. Cambian de color con más facilidad que el camaleón y tienen una luminiscencia intermitente más espectacular que la de la luciérnaga. Pueden rodearse de una «cortina de humo» líquida y algunos de ellos lanzan cohetes fosforescentes. Corren a través de las aguas, y a veces las surcan, por el medio más moderno de locomoción: la propulsión a chorro.

Da vergüenza pensar que uno de los últimos descubrimientos del hombre ya lo había hecho antes que él un pariente del caracol. Los calamares viajaban a propulsión por los mares millones de años antes de que apareciera el hombre en este planeta.

por Frank W. Lane



Dibujo de Patience Forman

**LA ESCUADRILLA** de aviones a chorro que se ve en la fotografía de la izquierda es un grupo de calamares del Acuario de Nápoles cruzando pausadamente un tanque. Tanto los calamares como el *Pearly Nautilus* (que se ve en el dibujo), la jibia (más abajo) y el pulpo (al pie de la página) son moluscos, de la clase denominada cefalópodos. Muchos de estos animales "con pies en la cabeza" y musculosos tentáculos serpenteantes cubiertos de hileras de ventosas son bastante pequeños, pero los hay enormes, como el calamar gigante.

Foto © Paul Trinkaus, Wilhelmshaven

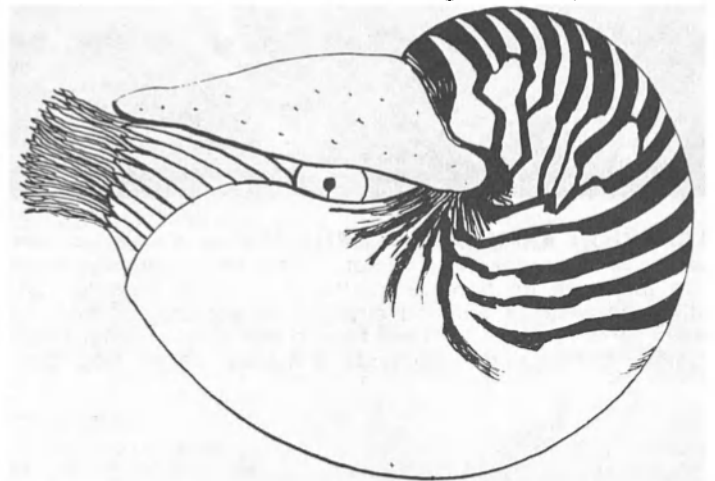


Foto (©) Laurence E. Perkins, Londres



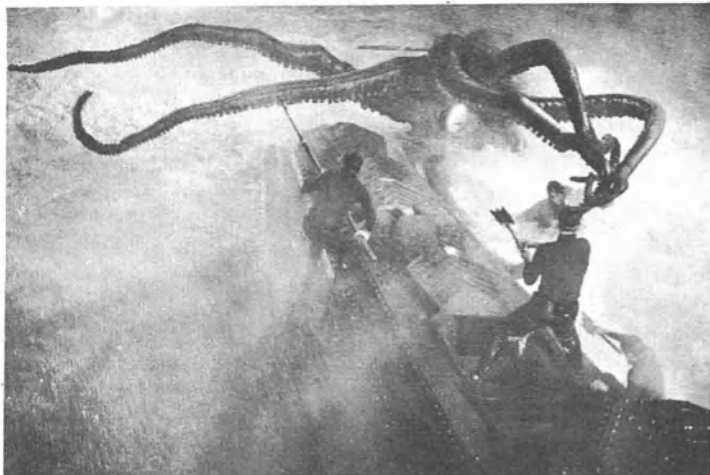
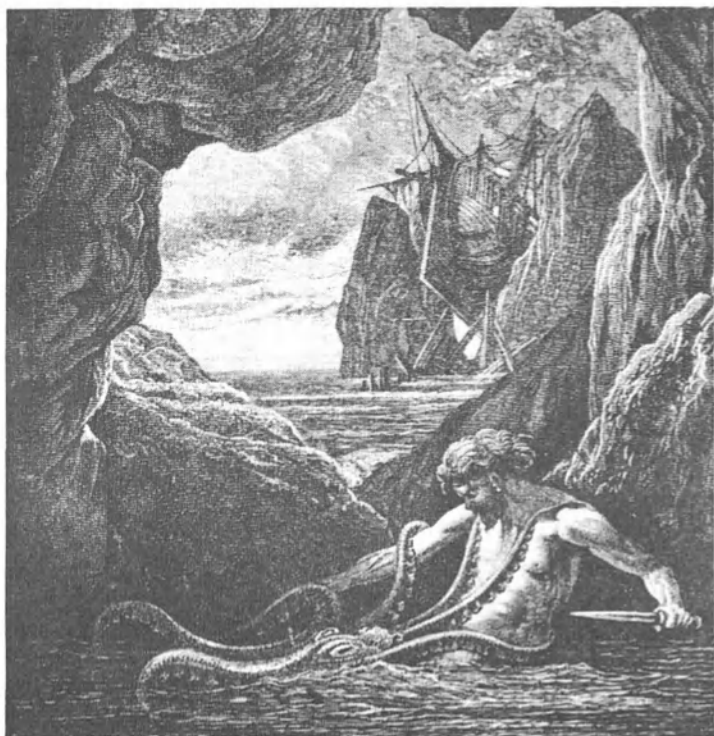


Foto © Walt Disney Productions

**COMBATE CON UN CALAMAR GIGANTE** que ataca al submarino *Nautilus* (escena de la película de Walt Disney *Veinte mil leguas de viaje submarino*, basada en la novela de Julio Verne). El calamar gigante, que es el invertebrado más grande de la Tierra, llega a medir 16 metros de largo.



Dibujo de Gustavo Doré

**AGRESIÓN EN UNA CAVERNA.** En su novela *Los trabajadores del mar* describe Víctor Hugo muy expresivamente esta lucha de un hombre contra un calamar gigante. Este último aparece en muchos cuentos fantásticos del mar y a veces se lo ha llamado "devil fish" o pez diablo, aunque este nombre corresponde realmente a ciertos peces tropicales.

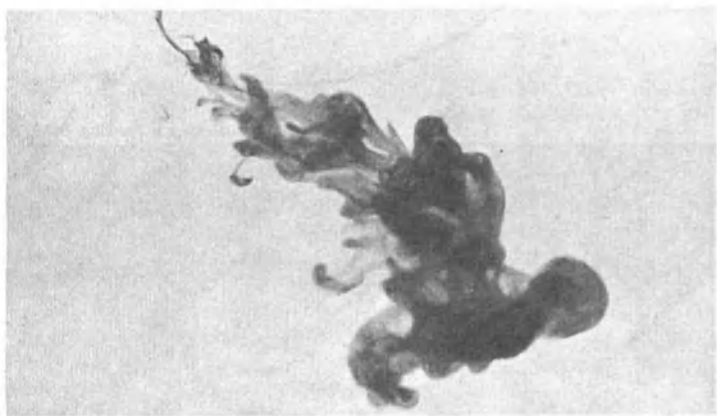


Foto © Wilhelm Schäfen

**FALSO CALAMAR**, forma engañosa que toma la tinta que lanza el calamar y desvía del animal en sí el ataque de su enemigo. Por otra parte, la tinta embota el olfato de la anguila de mar, uno de los peores enemigos del calamar y del pulpo.

La fuerza de propulsión es el agua del mar expelida como en rápidos latidos por un solo orificio denominado «embudo», que está debajo de la cabeza del animal. El agua entra en una cavidad del cuerpo, se cierra el orificio de entrada y las musculosas paredes de la cámara interna se contraen, expulsando el agua por el embudo a gran velocidad. Por la ley de la acción y de la reacción, al salir el chorro en una dirección el calamar es empujado en la opuesta.

No se sabe muy bien a qué velocidad se mueven. Se ha observado en los calamares más rápidos una velocidad de 20 millas por hora, pero la mayoría de los cefalópodos son mucho más lentos.

El único medio de locomoción de las jibias y los calamares es la natación, pero en cambio los pulpos discurren con frecuencia por el fondo del mar, utilizando sus tentáculos como patas de araña gigantescas. Al hacer esto justifican su nombre científico: «andan con la cabeza».

**S**i pueden cambiar de color es porque tienen en la piel pequenísimas células pigmentarias, llamadas cromatóforos, con pigmentos diferentes, que expandiéndose o contrayéndose producen los cambios de coloración de la piel, a veces con tanta rapidez que G.H. Parker, autoridad norteamericana en esta materia, dice que «debe necesitarse una serie de conexiones y de reguladores tan complicada como la de los modernos anuncios luminosos cuyo dibujo cambia constantemente».

Joyce Allan, zoóloga australiana, observó lo siguiente en unas jibias pequeñas que nadaban lentamente en un acuario en el que había objetos de diversos colores: cuando pasaban por encima de una roca pardo-rojiza tomaban su color exactamente; al pasar sobre unos corales muertos que había a unos cuantos centímetros de distancia tomaban un color gris claro; si era arena lo que tenían cerca se ponían de color castaño claro, si eran plantas de color verde parduzco, y otra vez pardo-rojizo al lado de la roca.

Esta capacidad para disimularse es uno de los medios de defensa de los cefalópodos contra sus muchos enemigos; otro es la descarga de la tinta, que antes se creía que se trataba solamente de una «cortina de humo» y hoy sabemos que no es cosa tan sencilla. La tinta embota el olfato de la anguila de mar, que es el peor enemigo del pulpo, y que no ataca sin un estímulo olfatorio. Además, la tinta forma figuras parecidas a la del cefalópodo, desviando del animal en sí el ataque de su enemigo.

D.N.F. Hall, especialista en zoología marina, recibió una lección práctica sobre los procedimientos de evasión de los cefalópodos cuando a bordo de un barco trató de sacar de una tina de madera a un pequeño calamar. Cuando llegó con la mano a unos veinte centímetros de distancia, el calamar se oscureció y pareció inmovilizarse. Hall le echó mano y todo lo que sacó fué una gota de tinta. El calamar estaba en el otro extremo de la tina.

Probó de nuevo, y vio que después de tomar esa coloración oscura el calamar lanzaba la tinta que dibujó su forma, al mismo tiempo que él tomaba una coloración clara y huía por alrededor del recipiente.

Es posible que la luminiscencia no constituya un medio de defensa tan eficaz como el cambio de coloración, pero hace de algunos cefalópodos unos de los seres más hermosos del reino animal. El especialista británico Sir Alister Hardy dijo del pequeño *Lycoteuthis diadema*, calamar de aguas profundas, que era «uno de los animales más bellos que había visto».

La luminiscencia puede producirse de distintas maneras, pero por lo general los que la originan son los pequeños órganos llamados fotóforos, que se tornan luminosos por pequeñas reacciones químicas.

Hablando de ese mismo *Lycoteuthis diadema*, el especialista alemán Carl Chun describe claramente el efecto de la luminiscencia, diciendo que «por maravillosos que sean los colores de los animales que viven en las profundidades del mar, nada hay que pueda siquiera compararse con los matices de esos órganos [los fotóforos]. Se diría que aquel cuerpo llevaba una diadema de piedras preciosas. Brillaban los órganos de en medio de los ojos, de un azul de ultramar; los laterales tenían un resplandor nacarado. Los delanteros de la parte de abajo del cuerpo despedían una luz rojo rubí; los de atrás eran nacarados».

# LOS CAMALEONES DEL MAR

o blancos como la nieve, salvo el del medio, que era de color celeste. El espectáculo era realmente maravilloso.»

Algunos calamares lanzan «cohetes» fosforescentes, y entre los que poseen esta propiedad el más conocido es el *Meteroteuthis dispar*, que tiene el tamaño de la uña de nuestro dedo pulgar. La secreción luminosa es una especie de mucosidad expelida por una glándula cercana a la bolsa de la tinta. Al entrar en contacto con el oxígeno del agua esa mucosidad adquiere un resplandor que a veces dura cinco minutos. El «cohetes» puede servir para espantar al enemigo, dándole al calamar el tiempo necesario para huir.

La gente cree que los cefalópodos, y especialmente los pulpos, representan un peligro para el hombre. Si un bañista tiene un pequeño tropiezo con un pulpo, los periódicos

esta cuestión. Leí muchas informaciones, escribí a docenas de personas de distintos países y pedí en los periódicos que los que conociesen casos auténticos de agresión me los comunicasen. He llegado a la conclusión de que la gran mayoría de los cefalópodos con que solemos encontrarnos son inofensivos aunque los haya habido que han causado algunas muertes, y que hay algunos de tamaño excepcional (calamares gigantes) que han echado a pique lanchas pequeñas.

Una mujer, testigo presencial del accidente, me escribió relatándome el caso de un bañista atacado en un lugar poco profundo por un pulpo que probablemente lo habría matado si no se hubiera acudido a tiempo en su socorro. El pulpo medía menos de un metro ochenta y no pesaba sino unas cuantas libras. En 1955, *The Medical Journal for Australia* relató circunstanciadamente la muerte de un muchacho mordido en el pescuezo por un pulpo pequeño. La gente no suele recordar que hay pulpos que muerden e inyectan veneno.

La humanidad utiliza a los cefalópodos para distintos fines. Son la carnada favorita de muchos pescadores, sirven de alimento a los animales y de abono a la tierra, se pone su raspa en las jaulas para que los pájaros afilen el pico y los pintores han utilizado su tinta como pigmento durante milenios. Por último, su cerebro y su sistema nervioso tienen gran interés científico.

Se comen en el mundo millares de toneladas de cefalópodos por año. Al buscar material para mi libro hice una serie de averiguaciones con respecto a la pesca y publiqué al respecto el primer cuadro sinóptico con datos del mundo entero, país por país.

En Italia se los pesca en cantidad mucho mayor que en el resto de Europa: 22.000 toneladas en 1953. La pesca anual en China es cuatro veces superior a la de Italia, pero las cifras más asombrosas son las del Japón, donde se saca medio millón de toneladas, un año con otro.

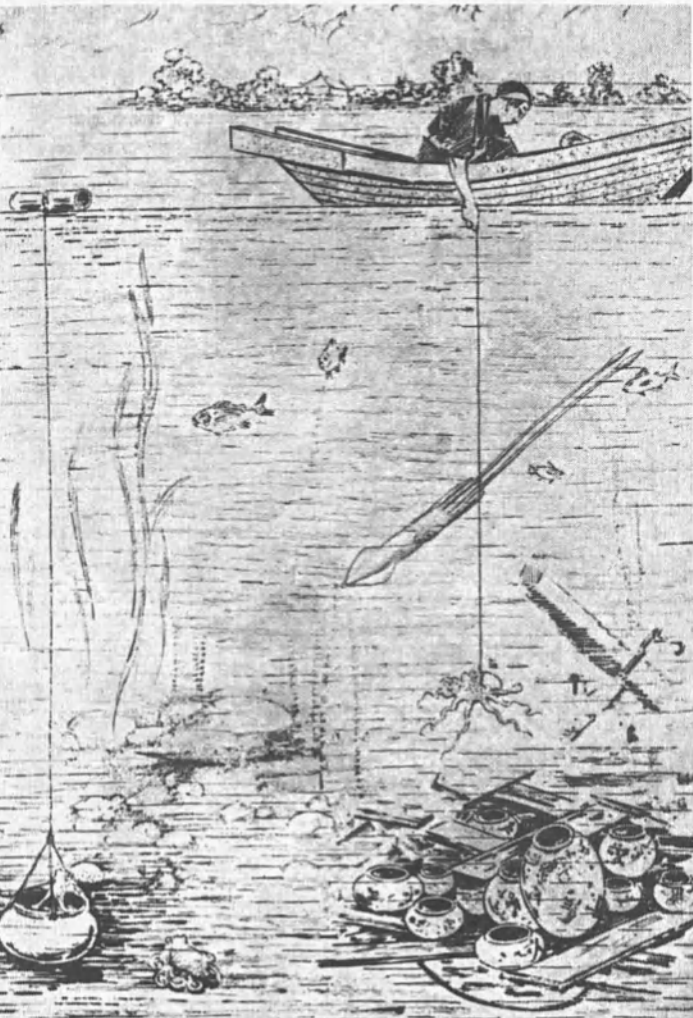
**H**e aquí, pues, un fértil terreno de investigación para las organizaciones mundiales interesadas en los problemas de la alimentación. Actualmente deben pescarse en el mundo un millón de toneladas anuales, aproximadamente; medio kilo por habitante. Cabe preguntarse a cuánto se llegaría si todas la flotas pesqueras pusieran en esta pesca el mismo empeño que la del Japón.

¿A qué saben los cefalópodos? Hay distintos pareceres: «goma con gusto a pescado»; «es una especie de mondongo marino»; «mejor que las ostras»; «es un plato delicioso». Creo que hay que reconocer que si no están bien preparados y cocinados es posible que sepan a «goma». He aquí un consejo para todo el que quiera comerlos, siempre que no se trate de los más pequeños: macháqueles hasta reducir a pulpa el tejido muscular.

En España se prepara un plato exquisito de pulpos rellenos que lleva chocolate. En Portugal se cocinan los pulpos y los calamares en su propia tinta y se hacen conservas para la exportación. Los japoneses frien en aceite, sobre un fuego de carbón, el pulpo empanado. Pero algunos estómagos no pueden soportar los cefalópodos por bien preparados que estén, y si la primera vez que se los come se siente algún malestar es preferible no hacer más pruebas.

En 1930 se empezó a utilizar a los cefalópodos para algo más importante. Hace ya muchos años que los fisiólogos y los médicos investigadores estudian el funcionamiento del sistema nervioso de los animales, pero se encontraban con una gran dificultad, que era lo minúsculo del material de estudio, ya que las fibras nerviosas de la mayoría de los mamíferos apenas tienen 0,025 mm. de diámetro. De ahí la utilidad de los cefalópodos, porque, por ejemplo, algunas de las fibras nerviosas del calamar común tienen 1,25 mm. de diámetro.

Se ha logrado insertar pequeñísimos electrodos en las fibras nerviosas vivas de los calamares, y se han hecho mediciones eléctricas que no habían podido hacerse con otro material. Los datos obtenidos han facilitado considerablemente el estudio del funcionamiento del sistema nervioso. Tal vez alguno de nosotros deba su salud mental a un calamar.



© Paul Bartsch (1931)

**PESCADOR JAPONÉS** que para recuperar unas vasijas sumergidas utiliza como arpón un pulpo vivo. En Japón abunda el pulpo y es alimento corriente. Para pescarlo se bajan vasijas de barro atadas con cuerdas hasta el fondo del mar. El pulpo entra en ellas y una vez instalado no le gusta salir, de manera que pueden subirse las vasijas hasta la superficie antes de que el pulpo haya tratado de huir (véase la parte izquierda del dibujo).

dicos hablan inmediatamente de un repugnante monstruo marino que ha estado a punto de llevarlo a la tumba. Sin embargo, un profesor norteamericano ha afirmado que «un campesino en un sembrado está más expuesto a que lo ataque una calabaza que un nadador a que lo ataque un pulpo».

En mi libro *El reino del pulpo* (1) traté detenidamente

(1) Publicado por Jarrolds, Londres. (Precio 30/-)

# En los Países Árabes

## LA SAPIENCIA ES LUZ

por Georges Fradier

En este artículo, segundo de la serie de tres artículos de nuestro corresponsal especial Georges Fradier sobre la situación en Asia, el Oriente Medio y África en lo tocante a la enseñanza, se expone el problema de los países del mundo árabe, del Irak a Marruecos.

**E**n el siglo III de la Hégira, allá por el año 840 de la era cristiana, un fino moralista que escribió un poco sobre toda clase de cosas se entretuvo en hacer el retrato de los profesores de Bagdad, Kufa y Basora en su *Libro de la Exposición y de la Demostración*, y estableció una clara diferencia entre los eminentes conferenciantes, maestros en derecho y en teología, cuyas lecciones apasionaban a un noble auditorio, y la muchedumbre de los vehementes y un tanto famélicos pedagogos que tenían que habérselas con niños a manadas.

Porque efectivamente, en los tiempos de Abu Utman al-Djahiz no eran maestros de escuela lo que faltaba en el Islam. Mucho antes de las conquistas y las conversiones había ciertamente en el Oriente Medio muchos más que en Europa, que enseñaban aquí y allá, en griego o en siríaco, en hebreo, persa o árabe.

La nueva fe, al propagar el «libro más leído del mundo», había avivado todavía más el espíritu de estudio y de indagación. Cada mezquita tuvo su correspondiente escuela en la que se repetía la máxima del Corán: «Aquel a quien le ha sido concedida la sabiduría ha recibido verdaderamente un rico tesoro», o la famosa «tradicción» del Profeta: «Busca el saber, aunque tengas que llegar hasta la China, porque la búsqueda del saber es una obligación para todo musulmán, hombre o mujer.»

Hasta el siglo XV la enseñanza elemental, la enseñanza casi general en las ciudades de la lectura, la escritura y la aritmética, progresó a la par de la ciencia y la cultura árabes, en prodigiosa expansión. Esta ciencia y esta cultura, aun cuando adormecidas en las ciudades del Irak y de Siria donde habían nacido, siguieron consolidándose y dando fruto sin cesar en el Asia Central, en Sicilia y sobre todo en España y el norte de África.

Pero al final de esa época el gran historiador Ibn Khaldoun cerró un capítulo «de las ciencias de la filosofía» con estas palabras: «Se nos dice que en los países de los

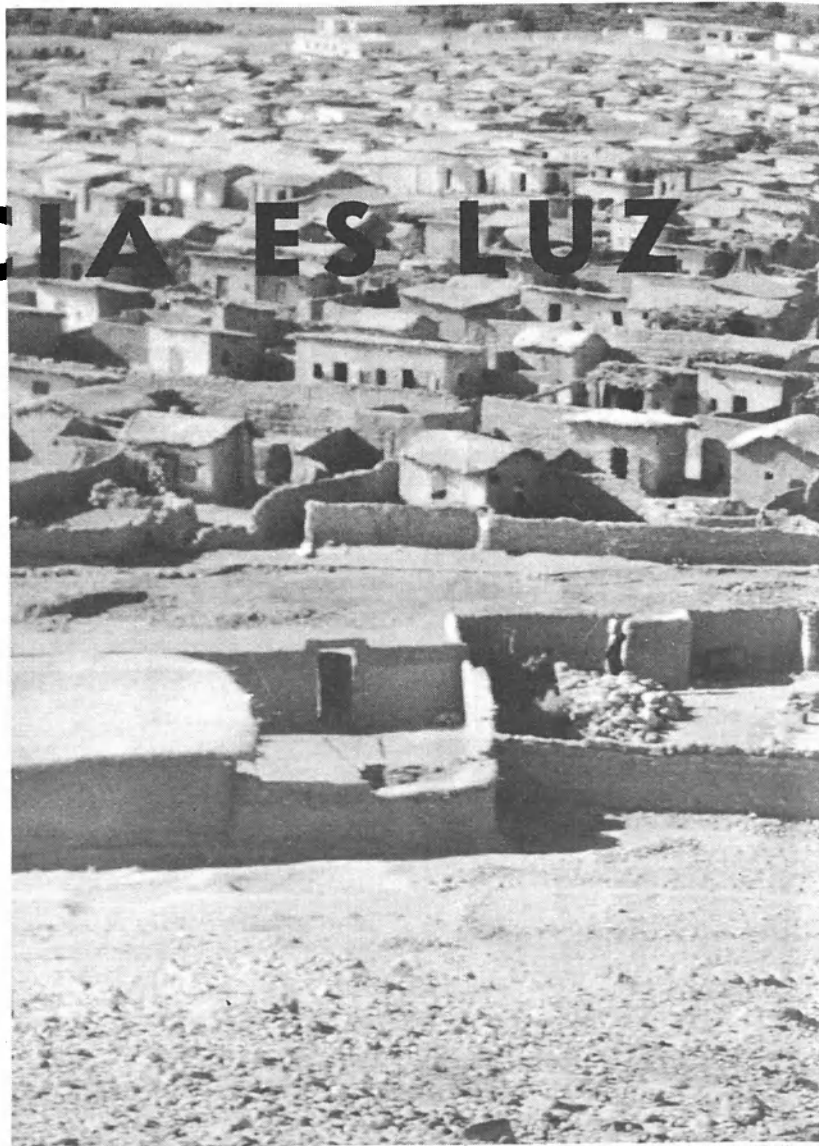


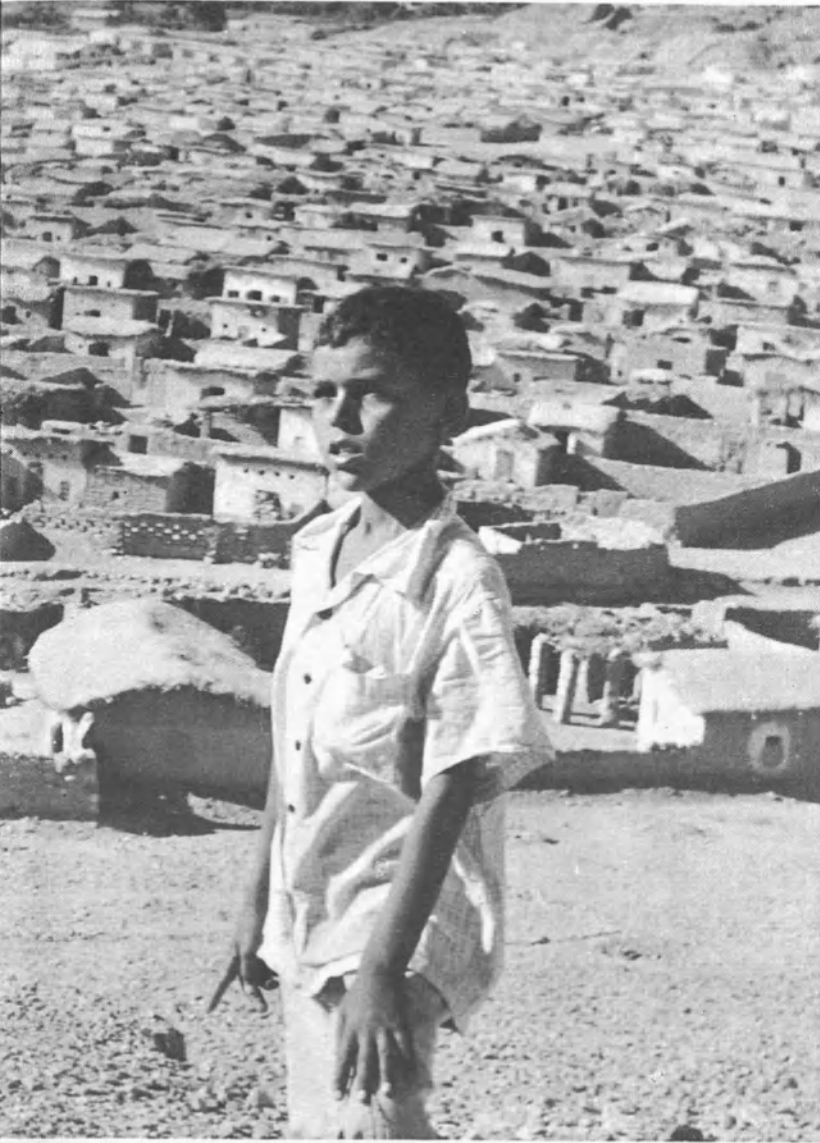
Foto OOPSRPCO

En las escuelas primarias de los países donde se habla el árabe hay ahora unos 5.000.000 de alumnos (el doble de hace diez años), pero mucho queda por hacer hasta obtener escuelas y maestros suficientes para los 15.000.000 de niños en edad escolar, como el arriba fotografiado en un altozano desde el que se divisa su aldea natal. Hay muchos lugares donde la única clase de instrucción que hoy puede recibirse es la que dan las escuelas coránicas tradicionales (fotografía de abajo).

Foto © Paul Almasy, París







francos y de las tierras de Roma, y en las regiones vecinas de las orillas septentrionales [del Mediterráneo] gozan de gran valimiento las ciencias filosóficas, que se han vivificado sus principios, que hay muchas compañías que las enseñan y que crece el número de los que quieren estudiarlas...» Así se anunció en Túnez el Renacimiento europeo, en aquel momento en que la cultura y la educación árabes iban a entrar en un largo periodo de estancamiento e incluso de decadencia. Marasmo económico, pérdida de la independencia, ciudades venidas a menos y aletargadas.

Durante cuatro siglos los letrados no pudieron hacer más que conservar el lenguaje de los maestros del siglo de oro. La vida abandonaba sus doctrinas y sus obras, como también abandonaba sus universidades. La misma enseñanza elemental fué reduciéndose cada vez más y fué apreciándose cada vez menos. Siguieron existiendo las pequeñas escuelas, generalmente sostenidas por las fundaciones pías, donde los niños (los varones) iban a aprender de memoria algunos versículos del Corán bajo la férula de ignorantes «magisters», reliquias de una obscura Edad Media, hasta bien entrado el siglo XIX.

Pero en el siglo XIX empezó el resurgimiento árabe. En un medio cristiano como el del Líbano o musulmán como el de Egipto, pensadores, hombres de Estado y también poetas sacudieron el polvo de sus viejos libros. Hubo reformadores que introdujeron las disciplinas y en algunos casos los métodos de la enseñanza «moderna» en las venerables universidades de al Azhar (El Cairo) y de la Zaituna (Túnez).

Desde ese momento la evolución ha sido asombrosamente rápida. Promovida por las nuevas universidades (las de El Cairo, Alejandria, Damasco y Beirut), la enseñanza en todos sus niveles recuperó el vigor y el prestigio que hacía tanto tiempo había perdido. Contemplando el panorama de conjunto de los países árabes quizá podría creerse que la solución de los problemas funda-

mentales de la enseñanza ya está cercana.

Pero el «mundo árabe» es muy vasto, y en los distintos países que lo constituyen la evolución ha sido muy diferente. En realidad, algunos de ellos llevan varias decenas de años de retraso con respecto a otros. Hay más de una nación en que la coexistencia y a veces la rivalidad de las escuelas tradicionales, casi puramente religiosas, y de los establecimientos laicos, del estilo occidental, siguen creando incómodos problemas. En cambio, en otros países la enseñanza organizada por el Estado, que por otra parte asegura una instrucción religiosa regular, ha podido desarrollarse sin inconvenientes. Desde los derricks de Koweit hasta los pastos del Atlas, desde las orillas del Orontes hasta las del Alto Nilo, el deseo de instruirse y la voluntad de participar en el renacimiento árabe están íntimamente confundidos.

Hay motivos para pensar que este deseo no es baldío. Porque, en efecto, el crecimiento de la población escolar en el conjunto de los países árabes varía entre el 3 y el 4%, mientras que el aumento anual de la matrícula en las escuelas primarias es del 10%.

**N**o obstante, en los Estados árabes mejor equipados, en los más favorecidos en materia de enseñanza, sigue habiendo millares de niños para los que aún no hay sitio en las escuelas, o en cuyas aldeas aún no existe ninguna digna de tal nombre. Y los países que no han podido iniciar esa labor de escolarización hasta hace muy poco se ven obligados a descartar o a olvidar provisionalmente a la mayoría de los niños.

En algunos casos es preciso tomar medidas urgentes, movilizar en cierta forma todos los recursos de que se dispone para apresurar la escolarización; en otros las autoridades piensan sobre todo en reformar el contenido y los instrumentos de la enseñanza, por estimar que no se ajustan a las necesidades de la juventud y de la colectividad; casi en todos se vuelve en seguida al gran problema: ¿cómo formar a los maestros que ya faltan, que proporcionalmente faltarán aún más el día de mañana?

A este respecto es muy revelador el cuestionario enviado hace poco por la Unesco a diez países árabes (1). En todas las respuestas se indica como necesidad inmediata la de maestros, la de maestros calificados. En unos sitios para la enseñanza primaria, en otros para la secundaria o la enseñanza técnica, en muchos para todos los grados: «escasez de maestros calificados.»

Así, las autoridades del Líbano, por ejemplo, opinan que la situación actual es muy alarmante. Hay en este país una escuela normal primaria y una escuela normal superior, de las que salieron en 1958 noventa y siete maestros. Ahora bien, cada año hay unos doscientos puestos vacantes en la enseñanza primaria y unos setenta en la secundaria. En estas circunstancias no es de extrañar que formen parte del cuerpo docente personas de muy vagas calificaciones. «Aproximadamente la mitad de los maestros de las escuelas primarias no ha terminado los estudios secundarios.»

Quizás sea aún más grave la situación en Libia, donde a fin de obviar lo más urgente ha tenido que aceptarse que bastaba el solo certificado de haber cursado la enseñanza primaria para ser maestro. En 1959 sólo salieron de las escuelas normales de Marruecos quinientos maestros, siendo así que allí se necesitarían por lo menos dos mil por año. Para ser maestro en el Sudán hay que tener el diploma del primer ciclo de la enseñanza secundaria más dos años de formación profesional, pero los ocho establecimientos donde se da esta formación distan mucho de satisfacer las necesidades actuales, ya que en 1959 sólo han podido proporcionar al país seiscientos treinta y dos maestros y ciento setenta y siete maestras para más de dos mil escuelas.

En este aspecto, uno de los grandes problemas con que tropiezan los ministros de educación es el de encontrar maestros que estén dispuestos a ocupar puestos en las provincias muy alejadas de las capitales, e incluso, la verdad sea dicha, en las aldeas que por cercanas que estén son solamente aldeas. A los jóvenes diplomados, definitivamente seducidos por la comodidad de sus colegios y el esplendor de la gran ciudad, les parecen intolerables las condiciones en que allí se vive.

(1) Arabia Saudita, Irak, Jordania, Koweit, el Líbano, Libia, Marruecos, la República Árabe Unida, el Sudán y Túnez.



## LECCIONES EN CAJAS

Por medio de una caja dividida en seis compartimientos con muestras de seis alimentos necesarios para el desarrollo, la salud y el vigor físico, se les está enseñando a los niños tunecinos lo que deben comer. Esa caja hexagonal es uno de los elementos audiovisuales de enseñanza, como son las películas de proyección fija, los dibujos y las carteleras de tela, que se utilizan en una campaña de educación en materia de nutrición que lleva a cabo el Gobierno de Túnez en colaboración con la Unesco, el Unicef (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) y la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación). En la primera fotografía, varios dibujantes tunecinos preparan carteles (los de la pared muestran la caja de "régimen alimenticio correcto"); en la segunda y la tercera, tras una lección sobre el tema "buena alimentación significa buena salud", los niños, a cada uno de los cuales se le ha dado una de esas cajas, contestan a preguntas al respecto; en la cuarta un alumno recorta dibujos de alimentos análogos a los representados en la pizarra, y en la quinta, en una cantina decorada con carteles relativos a la nutrición, se sirve a los niños una comida racional.





Fotos Unesco-Paul Almsay



# DIEZ MILLONES DE NIÑOS EN BUSCA DE MAESTROS

En algunas ocasiones se ha tratado de resolver este problema proporcionándole al maestro una vivienda adecuada a sus necesidades y a sus gustos. Pero la construcción de viviendas, aun de las menos lujosas, está muy fuera de las posibilidades financieras de casi todos los países árabes. Y no se lo resuelve con un sobresueldo, porque al maestro o a la maestra, por modestas que sean sus pretensiones, no le será fácil encontrar una casa decorosa en el distrito para el que se lo nombra.

La solución por la que se aboga hoy en día en todos estos países se ha propuesto repetidas veces en otras regiones: que los ministerios interesados traten de obtener más alumnos para las escuelas normales en esas localidades que tienen pocos atractivos, que son innumerables, con la esperanza de que al terminar sus estudios quieran volver allá.

Pero donde la escasez de personal docente parece a veces angustiosa es en las escuelas secundarias, en las profesionales y en los centros de aprendizaje. Y aun hay ciertos países donde la situación no aparece con toda su gravedad porque muchos de los establecimientos de esta clase han sido fundados y siguen sostenidos por grupos privados, misiones religiosas o incluso Estados extranjeros que proporcionan gran parte del personal y del equipo. No obstante, salvo raras excepciones, esta ayuda no basta, ni con mucho, para dar a la enseñanza el desarrollo necesario para el progreso económico de cada país.

La proporción de alumnos en la enseñanza secundaria es hoy en día del 16%, y en las escuelas secundarias profesionales del 2%. Así, sin que se aumenten estas proporciones de manera notable, se calcula que en 1965 los establecimientos de segunda enseñanza del Irak tendrán doscientos treinta y cinco mil alumnos, por lo cual parece necesario formar ochocientos cincuenta profesores por año. Ahora bien, de las escuelas normales superiores del Irak salen anualmente poco más de trescientos graduados en total. La mayoría de los profesores de Libia proceden de países vecinos. En la provincia siríaca, de la República Árabe Unida, no se espera poder satisfacer las necesidades de los establecimientos de enseñanza secundaria hasta dentro de varios años, pese a que la enseñanza privada se encarga de gran parte de los alumnos de este grupo. En realidad, Egipto parece ser el único país que se encuentra actualmente en condiciones de hacer frente a las crecientes necesidades de la segunda enseñanza.

Y hasta Egipto se queja de falta de profesores calificados para algunas materias, especialmente las matemáticas, las ciencias y las lenguas vivas. Ni que decir tiene que los demás países se quejan de lo mismo, y generalmente con más motivo aún.

Pero el mal es universal. Es posible que no falten

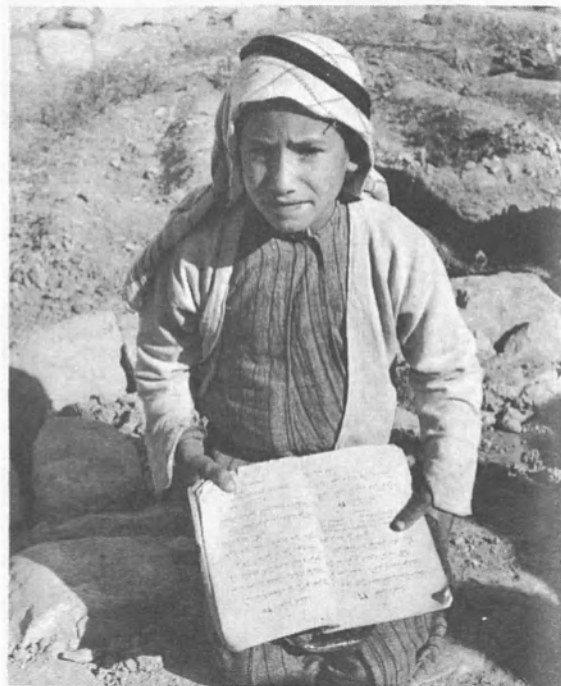
Uno de los millares de niños refugiados árabes que aprenden a trabajar la madera y los metales en los talleres del OOPSRPCO y la Unesco.



Foto OOPSRPCO

buenos alumnos de letras o de historia, o incluso de derecho, filosofía o ciencias sociales, que después de haber soñado con tomar otro camino terminen siendo profesores aceptables y hasta excelentes de gramática, literatura o «estudios sociales» en las clases que quieran confiárselos; pero los de ciencias, inglés o francés que han obtenido un diploma de estudios no pensarán jamás en consagrarse a esas tareas porque la industria y el comercio, para no hablar de la administración central, les ofrecerán muchas carreras mucho más atractivas, si de por sí no tienen la vocación de la enseñanza.

Por lo tanto, en los países en pleno desarrollo, que



Un alto en el camino, y este niño se arrodilla en el suelo pedregoso de su país, la Arabia Saudita, para hojear su libro de cuentos.

Foto © Paul Almsy, París

carecen todavía de cuadros en los sectores más importantes para la economía nacional, no se puede contar con los alumnos que al terminar los estudios universitarios pudieran elegir la enseñanza para salir del paso. Las escuelas normales son las que tendrán que hacer la larga preparación de los maestros especializados en disciplinas que no podrían confiarse a los mediocres ni a los aficionados de buena voluntad. Además, el Estado y la población en general tendrán que considerar a la enseñanza, en todos los casos, con la seriedad que merece. Porque cuando se tiene un mal tenedor de libros se lo despiden, pero a un profesor incompetente, cuya incapacidad puede tener las peores consecuencias, se lo deja en su puesto.

Por otra parte, sería absolutamente injusto reprochar a un maestro que abandone la enseñanza por otra clase de trabajo que le proporcione más ventajas materiales, so pretexto de que la enseñanza es una noble profesión. En ningún país del mundo se pueden desdeñar durante largo tiempo las «ventajas materiales». Y en todos y cada uno de los Estados árabes el ministro de educación reconoce con pesar que los maestros no tienen buenos sueldos.

Es verdad que en general las escalas de salarios son iguales a las del resto de los funcionarios con iguales títulos y antigüedad, pero las autoridades reconocen que la cantidad de trabajo y la calidad profesional que se le exige hoy al maestro son demasiado para sueldos tan pequeños, resabios de una época en que todo el mundo encontraba muy bien que el maestro de escuela fuese tan pobre como respetable. Algunos gobiernos lamentan incluso que los sueldos de los maestros jóvenes sean «ligeramente inferiores» a los de otros empleados de la administración pública. En resumidas cuentas, en estos Estados no se le ocurre a nadie poner en duda que las condiciones de trabajo de los maestros y los profesores no son las que debieran, y por el contrario, no se desearía sino poder mejorarlas. Por el momento, las pesadas tareas

que supone la generalización de la enseñanza ponen a la mayoría de estos países en la imposibilidad de remediar la situación.

En casi todos los países árabes, los encargados de la educación se han visto inducidos en los últimos años a determinar los fines de su obra en textos tan meditados y tan cuidadosamente redactados como la carta de una sociedad de eruditos o la constitución de una nueva república. Con algunas variantes, importantes y muy significativas, en cuanto a algún aspecto de la labor psicológica e incluso metafísica de la educación, todos insisten, a fin de cuentas, en el mismo objetivo esencial: poner al niño en condiciones de participar plenamente en la vida política y económica del país.

Ahora bien, la mayoría de estos países se consideran países nuevos, pese a sus tradiciones seculares y a veces milenarias. Se saben en plena evolución y así lo quieren. No ven el porvenir como una simple prolongación en el tiempo, como una perpetuación indefinida del *statu quo*, sino como un proceso de desarrollo.

En vista de ello puede uno preguntarse si la enseñanza que se da en las escuelas primarias y secundarias corresponde a este punto de vista, si la educación va a la par de ese desarrollo, y más aún, si lo facilita como tendría que hacerlo.

Tomando como ejemplo uno de los países de que estamos hablando, es probable que la República Árabe Unida se pregunte si están bien esas secciones o «streams» que permiten que en dos de los tres años de estudios la mitad de los alumnos de la enseñanza secundaria no aprendan ni una palabra de matemáticas, física, química y ciencias naturales. Sus camaradas del «stream» científico no estudiarán, en cambio, ni historia ni geografía. En los programas de Líbia, basados en otros principios, durante el último año (sección letras) de una enseñanza secundaria de cinco años se dedican veinte horas de clase por semana a los idiomas y ni una sola a las matemáticas o las ciencias.

Más grave aún es el defecto que señalan los educadores árabes en algunos establecimientos: el carácter abstracto,



Foto Centro de Educación Fundamental de Hawara

Dos estudiosas alumnas del Centro de Educación Fundamental de Hawara (Jordania) comparten abstraídas un banco al sol.

libresco y, para decirlo de una vez, lo aburrido de la enseñanza. Los métodos de educación más comúnmente empleados, dicen, conceden una importancia excesiva a la adquisición de conocimientos «de memoria».

Estos métodos tradicionales, heredados tal vez de los antiguos pedagogos-monoliguistas que enseñaban a la sombra de las mezquitas, ya no sirven; con ellos se corre el riesgo de sacrificar al desarrollo de la memoria el del razonamiento, el del espíritu crítico, el del sentido de la investigación y de la iniciativa.

Desdichadamente, este defecto lo tienen también los manuales que siguen utilizando los jóvenes profesores, tanto en la enseñanza como en sus propios estudios. Los

libros propuestos e impuestos a los alumnos, que suelen ser esquemáticos y de un dogmatismo anticuado, mal ilustrados y redactados en un estilo o demasiado seco o demasiado pomposo, rara vez pueden revelarles el «placer de leer» y despertar en ellos el fervor de los descubrimientos personales.

Además, en casi todos los Estados árabes enseñanza secundaria (y digamos también enseñanza profesional y

Vestidas y pintadas para la danza y la pantomima, estas sonrientes muchachitas marroquíes entretienen a sus jóvenes compañeras de escuela.

Foto © Gerda Bohm, Rabat



técnica) ha sido durante largo tiempo sinónimo de enseñanza «occidental», dispensada únicamente en inglés o en francés. Así sigue sucediendo en varios países donde la «arabización» de la enseñanza está en el orden del día. Esta arabización no tiende al abandono de los idiomas europeos que hoy día se utilizan, ni siquiera a su sistemática substitución por el árabe como idioma de enseñanza en todos los grados y para todas las materias. Pero los programas de estudios no pueden seguir calcados de los que una cultura, una historia y circunstancias diferentes dictaron en un momento dado a otro país.

En algunos casos, las mismas materias de enseñanza deben cambiar radicalmente (piénsese, por ejemplo, en la geografía y en la historia); en otros es la importancia relativa que se da a las materias lo que exige revisión: la literatura, antigua y moderna, de la región o la nación no puede permanecer en segundo plano. En fin, naturalmente, sean cuales fueren los «streams», las posibilidades de opción y el objetivo final de la enseñanza, el estudio del árabe debe generalizarse y ahondarse.

Algunos países van más allá de esto, y las reformas que piensan hacer en la enseñanza no se refieren solamente a la cuestión del idioma nacional en relación con los idiomas extranjeros. Porque la educación se ve dificultada por la diferencia, más o menos profunda según las regiones, entre el árabe clásico o «literario» y el idioma popular. Parece, sin embargo, que la inevitable diferencia entre un idioma hablado por poblaciones muy distintas que habitan territorios inmensos y su forma clásica, establecida en los textos sagrados hace mil trescientos años, no es ningún obstáculo para los estudios literarios. Además, la permanencia de este idioma clásico impide que los dialectos lleguen a diferenciarse demasiado, y por consiguiente asegura la cohesión del mundo árabe. Prueba de ello es el uso que de él hacen la prensa y la radio, dándole la flexibilidad que estiman necesaria. Ya no es lo mismo cuando trata de utilizárselo para la enseñanza y el estudio de las disciplinas científicas, en el más amplio sentido de la palabra, que han nacido en los dos últimos siglos o cuyo desarrollo es de ayer mismo.

Tal vez porque aún no hay bastantes obras originales escritas en árabe sobre física, biología o química, sociología o economía política, el estudiante árabe suele hallarse perplejo cuando tiene que elegir vocabulario y estilo, es decir el lenguaje que conviene a esas ciencias. Varias agrupaciones o instituciones han emprendido la

# REBROTA EL VIEJO TRONCO DEL IDIOMA

tarea, al parecer erizada de dificultades, de adaptar a las necesidades de la enseñanza moderna una lengua que los antiguos maestros reservaban para la poesía, la plegaria y la jurisprudencia, pero que sin embargo sirvió antaño a maravilla para los tratados de lógica, historia, astronomía y álgebra.

Hace muy poco, el Ministro de Educación de Marruecos anunció la creación de un instituto técnico de arabización, que en colaboración con expertos de varios países se encargará de «modernizar» y de unificar las diferentes formas del árabe vulgar, para que los estudiantes y los investigadores, en laboratorios y escuelas, en periódicos y revistas científicas, puedan algún día utilizar un solo idioma de trabajo.

Si en la mayoría de los países árabes existe, en efecto, una laguna de la educación que hay que llenar inmediatamente, esta laguna es la de la enseñanza técnica y, en general, la de la enseñanza profesional. En el conjunto de la región, el número de alumnos de la enseñanza secundaria es el 16% del total de la enseñanza primaria. La proporción es relativamente muy buena, aunque esa enseñanza secundaria parezca a veces un poco rápida de más. Pero la proporción de alumnos matriculados en los establecimientos encargados de formar buenos técnicos para la industria, la agricultura y el comercio aún no pasa del 2% del total de la matrícula escolar. Hay que señalar que ese 2% es el correspondiente a la enseñanza técnica en nueve países, y que es un promedio bastante engañoso, porque en realidad el número de alumnos y aprendices a que corresponde está concentrado en unos cuantos países solamente.

Si se descontasen los jóvenes egipcios (unos cien mil) que en clases y talleres se preparan actualmente para las diferentes especialidades de las técnicas modernas, la proporción de la enseñanza profesional para el resto del mundo árabe quedaría muy por debajo del 2%.

Todos los Estados que han establecido planes de desarrollo, tanto para su sistema de enseñanza como para su economía, prevén un aumento muy importante de la enseñanza técnica en los niveles postprimario y secundario. Por ejemplo, Marruecos prevé que en octubre de 1964 elegirán este tipo de enseñanza 44.000 alumnos de las escuelas primarias, o sea ocho veces más que en 1959. En Túnez se ha implantado la enseñanza «media» (post-primaria) de tres años, cuyos programas de estudios constituyen un ciclo de formación de base completa que prepara a los niños para ejercer un empleo o un oficio, y tres de sus secciones tienen por objeto formar cuadros de base para la administración pública, el sector comercial y principalmente la industria. En 1958 sólo se pudo admitir en esta enseñanza media a mil quinientos alumnos, pero se cree que en 1968 podrán matricularse más de doce mil de los veinticinco mil de la enseñanza secundaria general.

Hace varios años que los Estados árabes han declarado que era preciso basar el porvenir de sus sistemas de enseñanza en una planificación racional, que respondiese a consideraciones pedagógicas, sociales y económicas. Algunos ya lo han hecho; otros carecen de personal calificado para iniciar esta planificación. Además, ningún Estado

parece en condiciones de financiar de por sí y para sí solo la formación de este personal, a menos que invierta en ello considerables recursos que necesita para otros fines urgentes. En cambio, esta formación sería perfectamente factible en el conjunto de los países árabes si se la organizase en un solo lugar para todos ellos o para la mayoría.

Los representantes de los nueve países que estudiaron detenidamente estos problemas en la conferencia organizada por la Unesco con la colaboración del Gobierno del Líbano y celebrada en Beirut en febrero de 1960, examinaron principalmente el problema de la planificación de la enseñanza y la relación entre esta planificación y la del desarrollo económico y social en general, y recomendaron que con la ayuda de la Unesco se estableciera «un centro para la formación superior de altos funcionarios encargados de preparar, ejecutar y adaptar constantemente los planes de organización de la enseñanza, dentro del planeamiento general».

Este proyecto, entre otros muchos, ayudará seguramente a los Estados árabes, y especialmente a los menos favorecidos, a salvar los obstáculos que aún les impiden llevar a cabo las grandes reformas que sus pueblos anhelan ardientemente. Son muchos los casos en que los efectos de ciertas formas de ayuda, limitadas y temporarias, cuando se recurre a ellas en el momento oportuno y para sectores bien elegidos, son decisivos. Así sucedería con el centro de formación; así sucede con las misiones de asistencia técnica que siguen enviando a la mayoría de estos países las Naciones Unidas, los organismos especializados y en particular la Unesco. Otro ejemplo es el centro de educación de base que funciona en Sirs-el-Layyan, en el delta egipcio, desde hace siete años, y que está patrocinado por la República Árabe Unida y la Unesco.

Tampoco puede dejar de citarse la obra que está haciéndose en los campos de refugiados de Jordania, el Líbano, Siria y Gaza, gracias al Organismo de Obras Públicas y Socorro a los Refugiados de Palestina, de

la Naciones Unidas. A las trescientas ochenta y dos escuelas del Organismo y la Unesco asisten hoy en día más de cien mil alumnos.

Finalmente, la gran ayuda del Fondo Especial de las Naciones Unidas a la enseñanza técnica secundaria, y sobre todo a la enseñanza superior, en países como Libia y Marruecos tendrá sin duda grandes repercusiones.

Ya se trate de planificación y de estadísticas, de construcción de edificios escolares o de formación de maestros, de centros de aprendizaje o de institutos politécnicos, la mayoría de estos Estados necesita una ayuda fraternal que les permita obviar lo antes posible inconvenientes cuya gravedad no debe exagerarse pero que les impiden avanzar en el momento en que todas sus fuerzas tienden al progreso.

Liberados de estas trabas harán de por sí el resto, que es inmenso. Tendrán que salvar millares de obstáculos que largos años de aislamiento, de pobreza y en algunos casos de dependencia han acumulado en el camino hacia ese renacimiento, no sólo económico sino cultural o intelectual, que han decidido para sí.



Foto Unesco-Paul Almsy

**EN UNA SOMBREADA TERRAZA**, las alumnas de una escuela secundaria de Omdurman (Sudán) en una clase al aire libre sobre economía doméstica. La Sra. Ikbal Hegazi, asesora de esta escuela, es una especialista de la Unesco.

# 50.000 cartas que prueban la popularidad de **LEÓN TOLSTOI**

Hace cincuenta años que murió León Tolstoi, el más grande novelista del mundo. El autor de *La guerra y la paz* tenía amigos y admiradores en todas partes y fue un corresponsal infatigable. Las 50.000 cartas procedentes de todos los países del mundo que se guardan en los archivos Tolstoi y los 95 millones de ejemplares de sus obras impresas en 82 idiomas dan una idea de su popularidad. A. Shifman, del Museo León Tolstoi, se refiere en este artículo al apasionado interés del gran escritor ruso por los pueblos de Oriente y por su porvenir.

por *A. Shifman*  
del Museo León Tolstoi

**S**eis meses antes de su muerte, en abril de 1910, mientras echaba una mirada al voluminoso correo recibido aquel día de todas partes del mundo, León Tolstoi le decía sonriendo a su joven amigo, el pianista A. Goldenveiser :

—Me da vergüenza confesarlo, pero la autoridad de que goza el nombre de Tolstoi me produce verdadera satisfacción. Se extiende a todos los rincones de la tierra y me une a las comarcas más lejanas: el Extremo Oriente, la India, América, Australia...

El mismo día les dijo a los íntimos que lo rodeaban:

—Ya sé que no lo merezco, pero heme aquí, en Iasnaia Poliana, recibiendo de todas partes manifestaciones de simpatía para con mis opiniones, y esto me hace muy feliz.

Y en efecto, no había lugar en el mundo, ya fuera en Europa, Asia, América, Australia o el África distante, donde el gran escritor ruso no tuviera amigos y admiradores. De todas partes llovían sobre él los mensajes de afecto y de admiración por su obra, y a todos contestaba amablemente. Las cincuenta mil cartas con sellos postales de todas las naciones que se conservan en los archivos Tolstoi son prueba fehaciente de sus relaciones con el mundo entero.



Foto Museo L. Tolstoi

**LEÓN TOLSTOI** se pasea por su propiedad de Iasnaia Poliana, vistiendo la blusa y calzando las botas de los campesinos. En 1903, a los 75 años de edad, hace ya 20 que ha renunciado a sus bienes, y divide su tiempo entre los campesinos que lo rodean y su obra de novelista y moralista.

# Llegará un día en que la fuerza dejará de ser el único factor de libertad



Fotos Museo L. Tolstoi

A los cuarenta años, en 1868, León Tolstoi (a la izquierda) escribe la obra maestra de la novela mundial: *La guerra y la paz*. Ya ha fundado una escuela modelo para los campesinos y una revista pedagógica. Cuando tenía treinta años visitó Suiza, Alemania y Francia; luego volvió a su propiedad de Iasnaia Poliana, de donde ya no iba a salir y en la cual se lo ve patinando en la fotografía de la derecha, tomada en 1898.

Tolstoi daba mucha importancia a su correspondencia con personas de todos los continentes y de todos los países. Apreciaba la posibilidad que ello le daba para llegar a saber la verdad sobre la vida de pueblos lejanos, verdad que no siempre se hallaba en la prensa de la época.

En sus cartas y en sus conversaciones con las personas que de tantos países iban a visitarlo a Iasnaia Poliana podía expresarse con mayor libertad aún que en sus artículos y en sus libros, exponer ideas y pensamientos que él consideraba como los solos valederos y que estimaba tan necesarios para la humanidad. Por eso contestaba con tanta diligencia a sus muchos correspondientes, fuera cual fuera su condición social, ya se tratara de un campesino ruso o de un filósofo indio, de un poeta turco o de un estudiante de la lejana Australia.

En contacto con el mundo entero, Tolstoi prestó gran atención a los países de Oriente. Su interés por ellos aumentó notablemente desde 1880, cuando tras honda crisis espiritual emprendió resueltamente su revisión de los valores de la humanidad.

Entonces se volvió cada vez más hacia el Oriente, hacia los pueblos de Asia y Africa. «Me parece», escribía, «que la misión de los pueblos de Oriente, la de China, Persia, Turquía, la India, Rusia y tal vez el Japón, es mostrar a los demás países ... el verdadero camino de la libertad». Entendía por libertad verdadera una vida exenta de opresión y de violencia, en que no hubiese explotación del hombre por el hombre, sin guerras ni conquistas, una vida de paz, amistad y fraternidad internacionales.

Los correspondientes orientales de Tolstoi eran personas de opiniones, convicciones, religión y clase social muy diferentes. Filósofos indios, letrados chinos, escritores y editores japoneses, poetas y periodistas iraníes, abogados turcos, campesinos, profesores y estudiantes árabes, todos veían en el escritor ruso a un amigo leal de sus respectivos pueblos y estaban dispuestos a confiarle sus pensamientos más íntimos.

Lo que les atraía en Tolstoi, aparte de su talento de escritor, eran sus amplios ideales humanitarios, su simpatía por los oprimidos y los desheredados, su odio al colonialismo y su fe en el triunfo de la justicia.

Le hablaban de sus inquietudes intelectuales, de sus dudas, de sus alegrías y sus pesares, de los sueños de libertad y felicidad que nutrían sus conciudadanos. Algunos le relataban las pruebas por que pasaba su pueblo y le pedían que saliera en su defensa contra los tiranos extranjeros y connacionales.

El primer intelectual notable del Oriente que trabó relación con Tolstoi fue el filósofo y escritor japonés Matsutaro Konisi. El filósofo ruso N. Gret los presentó en Moscú en mil ochocientos noventa y tantos, y pronto empezó el filósofo japonés a ayudar a Tolstoi en el estudio y la vulgarización de la filosofía oriental. El gran escritor ruso, ayudado por Konisi, publicó en su país varios libros sobre eminentes pensadores asiáticos. De vuelta en el Japón, Konisi tradujo «La sonata a Kreutzer», «Dueño y servidor» y otras obras de Tolstoi.

En 1896 visitó Iasnaia Poliana otro japonés, el editor Ijiro Tokutomi, conocido con el seudónimo de Soho. Tolstoi lo recibió cordialmente y tuvo con él muchas





conversaciones que Tokutomi relató con entusiasmo en su periódico «La Gaceta del Pueblo» y en su revista «El Amigo del Pueblo», donde también se publicaron traducciones de obras literarias y de artículos de Tolstoi.

Al enterarse de la amabilidad de Tolstoi y de que era fácil llegar a él, otros japoneses ilustrados cobraron ánimos para acercársele. El número de los que le escribían o iban a visitarlo aumentaba de año en año, como aumentaba su popularidad en el Japón.

**S**us novelas «La guerra y la paz», «Ana Karenina» y «Resurrección», y sus escritos polémicos, especialmente «Mi confesión» y «La salvación está en vosotros», llegaron a ser los libros preferidos de los japoneses, y muchos intelectuales del Japón siguieron su filosofía.

El interés de Tolstoi por la cultura japonesa se manifestó de manera notable en su amistad con el eminente ensayista y novelista Tokutomi Roka, que en 1906 pasó en Iasnaia Poliana cinco inolvidables días y que regresó al Japón convertido en un entusiasta prosélito de las ideas humanitarias del gran escritor ruso.

En toda la literatura japonesa de principios del siglo XX se advierte la influencia de Tolstoi. El crítico Naosi Kato ha dicho que las ideas de Tolstoi penetraron en todos y cada uno de los recodos de la mente japonesa, y como la pólvora introducida en las hendiduras de las rocas estallaron con tal fuerza que conmovieron hasta los

cimientos de todas las teorías y de todos los principios. Fue casi una revolución.

Más sólidos aún fueron los lazos de amistad que lo unieron a la India. Opinaba que los japoneses habían asimilado con excesivo apresuramiento algunos aspectos malos de la civilización occidental, y su mundo interior era para él un tanto misterioso, pero con los indios, con su elevado concepto de la misión espiritual del hombre, con su fervor con respecto al perfeccionamiento moral, con su tradicional «no violencia», su afinidad era completa. Estudió detenidamente la vida del pueblo indio y se sentía dichoso de estar en comunicación con sus representantes.

En 1901 A. Ramaseshan, director de la revista «The Arya» de Madrás, escribió una serie de elocuentes cartas a Tolstoi sobre la vida de su país. Refiriéndose a la lucha de la India contra la influencia occidentalista británica escribió lo siguiente: «Estamos convencidos de que llegará un día en que la fuerza dejará de ser el único factor de libertad política, en que después de un largo y pacífico progreso la nación india vivirá en paz y en armonía con las naciones europeas.»

Tolstoi contestó a Ramaseshan con una larga y comprensiva carta en que exponía su opinión sobre el porvenir de la India. «Estoy totalmente de acuerdo con usted», decía. «Su país no puede adoptar la solución del problema social que le propone Europa, que al fin y al cabo no es ninguna solución.» A su parecer, el porvenir de la India dependía de su constante resistencia a la opresión y de una organización social basada en el respeto al hombre y en el repudio de la tiranía y de la violencia.

# León Tolstói, lazo de unión de todos los miembros del antiguo continente

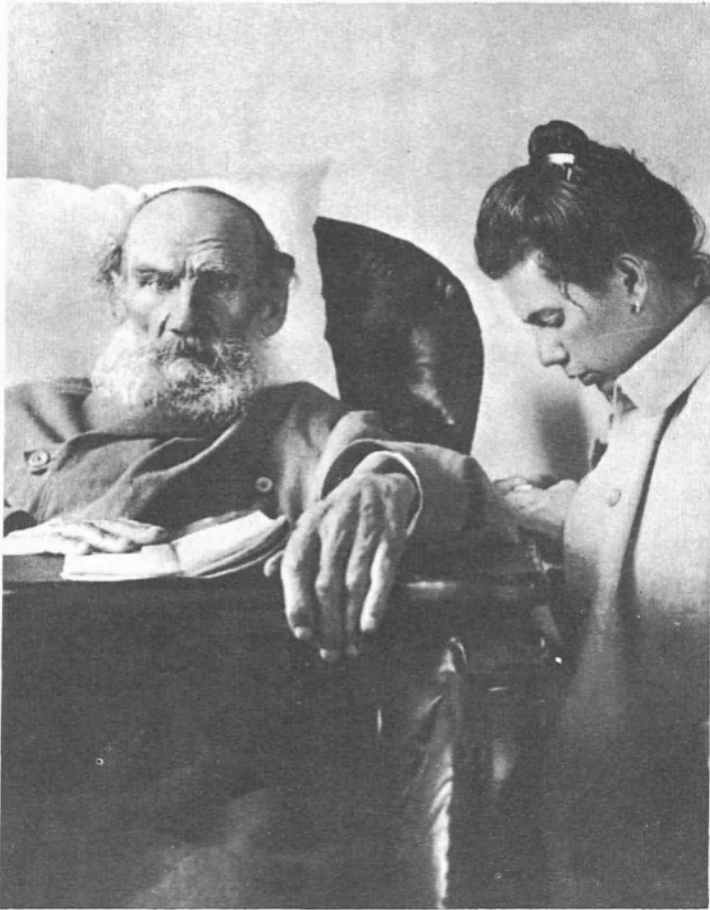


Foto Museo L. Tolstói

**EL ANCIANO ENFLAQUECIDO**, de mirada penetrante y alucinada, a quien cuida su hija Tatiana, en el mes de noviembre de 1910 reunió la fuerza física necesaria para huir de su hogar con el propósito de vivir en soledad. Pero casi en seguida León Tolstói sucumbió a una congestión. Su fama era mundial. No sólo era el más grande novelista sino el guía y el ejemplo de todos los magnánimos y de todos los que deseaban conquistar para sus semejantes una libertad aún lejana.

Tolstói desarrolló estas ideas en 1908 en su famosa «Carta a un indio», vehemente respuesta a una carta de Taraknath Das, prestigioso director de la revista «The Free Hindustan».

Tolstói opinaba que los males de la India venían de que los indios, aunque de mala gana, se sometían al extranjero. Decía que si el pueblo indio, siguiendo los preceptos de sus antiguos sabios, se hubiera negado a someterse no habría habido fuerza en el mundo que lo pudiera avasallar. Tolstói era partidario de la resistencia pasiva e insistía en que para luchar contra el mal no debe recurrirse a la violencia.

La profundidad, el fervor y la humanidad de las respuestas de Tolstói a sus corresponsales indios atrajeron sobre Iasnaia Poliana un verdadero diluvio de cartas que no cesó hasta el día de su muerte. Pese a sus muchos años y a la importante obra que había emprendido, Tolstói contestaba con regularidad y siempre reiterando su

respeto por la India y por su antigua civilización. Por esa su amistad con muchos de los representantes de la India empezó en 1909 su correspondencia con Gandhi, que desempeñó un papel tan importante en la vida pública de los pueblos de Oriente.

Las ideas y el arte de Tolstói dejaron una huella profunda en los intelectuales indios. Contribuyó en mucho al desarrollo de la literatura india «de vanguardia». Hay cierta afinidad entre la obra de Tolstói y la de Rabindranath Tagore, Pram Chand y otros escritores indios eminentes. Pram Chand tradujo y publicó veintiún cuentos populares de Tolstói, cuyas obras son de las que más se leen en la India.

La correspondencia de Tolstói con los representantes de la cultura china no fue tan frecuente como la que mantuvo con los indios y los japoneses, pero la China le interesaba profundamente, y en sus cartas insistía en que la salvación de la humanidad dependía de que se dejase de recurrir a la violencia entre Estados, de que se renunciase a oprimir y avasallar a las naciones dependientes y de que se estableciese la paz y la amistad entre todos los pueblos del mundo.

El inextinguible interés de Tolstói por el Oriente se manifestó también en su estudio constante de la filosofía y la literatura de los pueblos de Asia y Africa, incluidos su épica y su folklore.

**T**OLSTOI empezó a estudiar las doctrinas filosóficas y morales del Oriente poco después de 1880, cuando habiendo renunciado al mundo de los ricos trató de establecer los fundamentos de su nuevo concepto del mundo. Entonces estudió con gran entusiasmo las teorías de Confucio, Buda y Lao-Tse, y leyó con apasionada aplicación los Vedas y los Upanishads, así como las obras de los pensadores chinos, persas y árabes.

Lo que más impresionó a Tolstói en ese mundo inmenso del pensamiento oriental fue su ética humanitaria, su concepto de la elevada misión del hombre. Del hombre al que se considera el apogeo de la naturaleza. La felicidad no se halla en la riqueza ni tampoco en la autoridad que pueda ejercer un hombre sobre los demás, sino en el hecho de trabajar por el bien común. La paz, el trabajo y la virtud son los más altos valores morales de la humanidad.

Al hallar en las antiguas doctrinas del Oriente ideas y principios que coincidían con los suyos propios, Tolstói quiso difundirlas por su propio país. Para eso publicó las antologías tituladas «Lecturas», «Máximas de los sabios para cada día» y «El camino de la vida», en que reunió las máximas de los principales pensadores de Oriente y Occidente, agregando proverbios, refranes y leyendas orientales adaptadas por él.

Ya anteriormente, en mil ochocientos setenta y tantos, queriendo poner al alcance de los niños rusos los tesoros de la literatura popular universal, Tolstói reunió y adaptó con igual cuidado cuentos y fábulas de los pueblos de Asia que incluyó en su famoso «Alfabeto» y en sus «Libros de lecturas». En estas notables antologías hay muchos trozos de la literatura popular india, turca, japonesa, china y árabe, a los que dió esmerada forma. Las antologías de cuentos, leyendas, proverbios y refranes de los pueblos orientales reunidos y publicados por Tolstói son de las más interesantes y de las más completas entre las editadas en Europa.

Aún más; Tolstói tradujo y publicó varias obras sobre las filosofías orientales. Bajo su dirección aparecieron en Rusia una serie de libros sobre las filosofías china, india y árabe, entre ellos una traducción suya de máximas escogidas del «Tao Te King» (Libro de la vida y de la virtud), el famoso libro de Lao-Tse.

Este aspecto de la obra de Tolstói fué muy aplaudido por los conocedores del mundo entero. «Tolstói», dijo Romain Rolland, «fue el primero y amplio sendero espiritual que puso en comunicación a todos los miembros del antiguo continente, del oeste al este».

Tolstói fue un gran humanista que defendió los intereses y las aspiraciones de las masas, y expresó la protesta popular contra las guerras y el avasallamiento con un vigor y una pasión sin precedente en la literatura. En él tuvieron los pueblos de Asia y Africa un paladín y un amigo leal.



Foto © Paul Almasy, París

**—¿Por qué se llevan a ese hombre detenido?— le pregunté al encargado.**

**—Porque estaba pidiendo limosna —me respondió—, y eso está prohibido.**

**—Pide limosna porque tiene hambre. Denle trabajo y no la pedirá.**

**—¿Darle trabajo? —contestó—. Eso no puede ser;**

***ES UN LEPROSO***

29  
ENERO

# DÍA MUNDIAL DEL LEPROSO

por Raoul Follereau

**L**a lepra es la enfermedad más antigua del mundo. Parece tan vieja como el hombre, ya que hay pruebas de sus estragos desde la más remota antigüedad.

En la India ya se la conocía en el año 600 a. de J.C. con el nombre de «kustha». En la misma época los persas la llamaban «pisaga». Herodoto nos dice que el enfermo no podía entrar en las ciudades ni comunicarse con los demás habitantes, ya que la «pisaga» era prueba de que había pecado contra el sol. Además, le estaba prohibido tener... palomas blancas. Moisés, adoptó medidas muy severas contra los leprosos. Obligado a vivir en el aislamiento y a cubrirse la cara con un velo, el leproso debía anunciar su presencia gritando: «¡Impuro! ¡Impuro!»

El abandono, la confinación y el ostracismo ya por aquel entonces. Querriamos poder afirmar que la situación ha ido mejorando con el correr del tiempo.

La lepra sigue siendo uno de los mayores azotes de la humanidad. Las estadísticas a su respecto son muy aproximativas, y en general están muy por debajo de la realidad. Puede calcularse que el número de leprosos es de entre doce y quince millones; es decir, un leproso por cada doscientos habitantes, un leproso por cada dos tuberculosos.

En la actualidad, el foco más importante es Asia. Ningún país de ese continente esta libre de este mal. En África hay entre dos millones y medio y tres millones de enfermos de lepra. Todas las islas de Oceanía están contaminadas, salvo Nueva Zelanda. También hay lepra en América, sobre todo en las Antillas, las Guayanas, México y América del Sur. En algunos países de este continente el porcentaje de leprosos es muy elevado. En la Guayana francesa constituyen el 5 % de la población, y es muy posible que si se hiciesen bien los censos se encontrase en otros lugares el mismo porcentaje.

Siempre se consideró la lepra como una enfermedad maldita y aterradora. Por eso se han tomado tantas veces para con los leprosos medidas excepcionales. A veces se los saca de su hogar y de su aldea. Yo los he visto mezclados con los locos o encerrados en verdaderos campos de concentración. Incluso los he encontrado encerrados en los cementerios. En determinadas tribus llega a obligárselos a que se quiten la vida.

¿Por qué ese aislamiento y esa crueldad?

**P**orque hasta hace poco la lepra se consideraba muy contagiosa, incurable.

El leproso era un «peligro» contra el que había que defenderse. El leproso era un «caso desesperado»; estaba perdido para la tribu, para la sociedad. De ahí esa «excomuni6n social» que hacia de él un desterrado y un maldito. Y sin embargo hoy en día todos los especialistas afirman, como lo hicieron en los congresos de Roma (1956) y Tokio (1958) y en las conferencias organizadas por la OMS en Belo Horizonte (1958), Tokio (1958) y Brazzaville (1959), que la lepra es poco contagiosa, que hay tratamientos eficaces.

En muchos casos y en muchos países la lepra no es contagiosa o ya ha dejado de serlo. En otros sólo se contagia si hay un contacto íntimo, frecuente y reiterado. Los hijos de leproso no nacen con lepra. En realidad, dice la OMS, «las probabilidades de contagio de las personas

que rodean a un leproso son mucho menores que en el caso de un tuberculoso».

La conferencia organizada por la OMS en Belo Horizonte, y más recientemente la conferencia de Brazzaville, condenaron solemne y definitivamente la *segregación*, por los motivos y en los términos siguientes:

— por temor a la hospitalización obligatoria, el enfermo se esconde;

— el aislamiento representa la desintegración de la familia;

— el aislamiento crea serias dificultades para la observación de las personas que rodeaban al enfermo;

— el aislamiento es un estigma que se le impone al enfermo y retrasa su reincorporación a la sociedad;

— el aislamiento es una medida sanitaria demasiado costosa, en la que se gastan dos fondos que se necesitan para estudiar métodos modernos de lucha contra la lepra;

— el aislamiento contribuye a perpetuar los prejuicios populares;

— y, sobre todo, el aislamiento es *absolutamente inhumano*.

**A** sí, pues, en la mayoría de los casos el leproso, que es un enfermo como cualquier otro, deberá ser tratado como los demás enfermos, en su casa, por equipos ambulantes cuando el caso es aún benigno, y este sistema liberal y humano, que a veces se tachó de imprudente pero cuyo acierto han confirmado los recientes descubrimientos de la ciencia, viene aplicándose desde hace algunos años en los territorios de la Unión Francesa. Bastarán las cifras de dos años para darse cuenta de los resultados.

En el Africa Ecuatorial Francesa: Fines de 1951 - Número de enfermos conocidos: 37.508; número de enfermos sometidos a tratamiento: 2.268, o sea el 6 % aproximadamente. Fines de 1956 - Número de enfermos conocidos: 140.000; número de enfermos sometidos a tratamiento: 120.000, o sea el 85 %.

A nuestro parecer, esto es algo más que una experiencia y constituye algo más que un estímulo.

Pero claro está que en los casos en que la forma o la virulencia de la enfermedad lo exigen, el enfermo es sometido a tratamiento en centros especiales. Exactamente igual que los tuberculosos.

En cuanto a los hijos de leprosos, la conferencia de Brazzaville declaró que «en los países donde existen establecimientos para el tratamiento preventivo de los hijos de leprosos se los transformará en casas-cuna siempre que pueda hacérselo».

«Parece peligroso quitarle el hijo a la madre leprosa en cuanto nace para llevarlo a una institución especializada, dada la elevada mortalidad infantil que eso provoca y los nefastos efectos psicológicos que produce en los que sobreviven. Sea como fuere, la madre debe seguir amamantando al hijo.» Y asimismo: «Los alumnos externos, a condición de que sigan un tratamiento regular, *podrán continuar asistiendo a la escuela*. En esos casos, la educación sanitaria deberá extenderse a sus condiscípulos y a las familias de los mismos.»

En fin, congresos y conferencias han proclamado solemneamente que la lepra es una enfermedad *perfectamente*

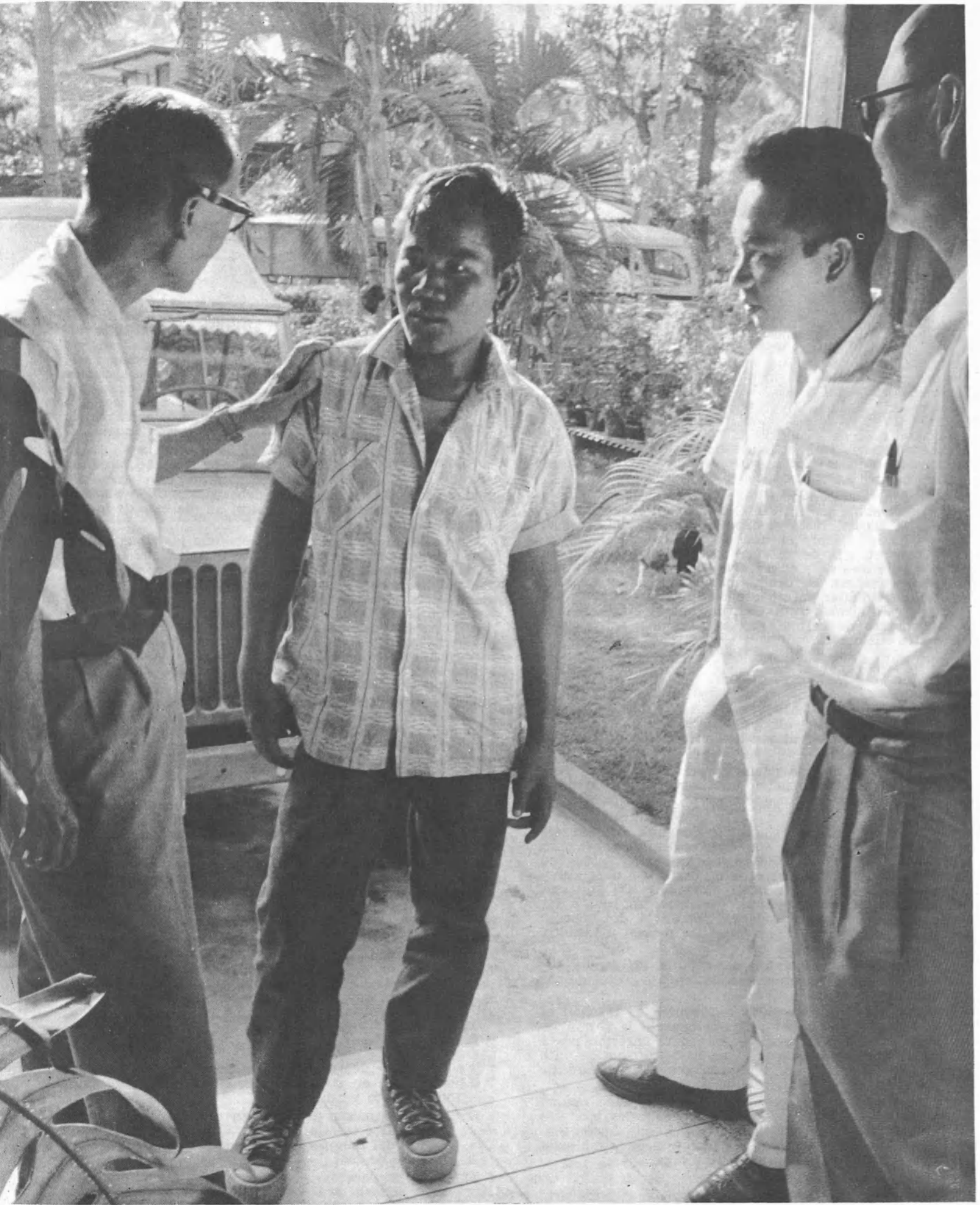


Foto © Pierre Pittet, Ginebra

**EL ENFERMO DE LEPRO YA NO ES UN CASO DESESPERADO.** Este muchacho de 17 años que vive en Filipinas acaba de enterarse de que padece una forma de lepra. Un médico de la OMS le asegura que si toma regularmente las "tabletas de sulfonas" se curará. Ahora, cuando la lepra se descubre a tiempo, ya no se aísla a los enfermos ni siquiera se los interna; siguen el tratamiento en su propio domicilio, porque hoy se sabe que esta enfermedad, antaño tan temida, es poco contagiosa.



Foto © Pierre Pittet, Ginebra

**ESTOS ENFERMOS SON HOMBRES LIBRES.** Viven en comunidad en una aldea de las Filipinas, dedicados a las faenas agrícolas corrientes. Cada vez se trata más de dar a los leproso los medios y el deseo de reincorporarse a la sociedad.

curable con medicamentos de fácil aplicación y bajo precio: las sulfonas. El VII Congreso Internacional de Leprología (Tokio, 1958) recomendó que «se divulgase el hecho de que la lepra es una enfermedad curable y de que la persistencia de ciertas secuelas irreversibles en algunos enfermos no significa que sean contagiosos y que no estén curados». Es decir, que deberá cuidarse a los leproso sin adoptar para con ellos ninguna medida especial, y que la ciencia actual afirma que la gran mayoría podrá curarse de lo que hoy es sólo una enfermedad como otra cualquiera.

¿Pero para salvarlos basta con curarlos?

**D**esde que el hombre existe, el atacado por el bacilo de Hansen tiene en realidad dos enfermedades: tiene la lepra y es leproso.

Hoy en día la ciencia puede curarlo de la lepra, pero ¿de qué le sirve si sigue siendo un «leproso», si se lo mantiene aislado, si se lo considera como un proscrito o un réprobo?

Hay que lograr, hay que exigir que una vez que los médicos han declarado que el enfermo no es contagioso éste vuelva a ocupar inmediatamente su lugar y su empleo en la sociedad, sin que se piense en castigarlo para siempre por quién sabe qué crimen inextinguible, sin que siga condenado a «lepra perpetua». Con este fin pedí a las Naciones Unidas que se redacte una Carta del Leproso que pueda ser aceptada por todos los países civilizados, Carta que puede resumirse así:

1. El leproso es un hombre como todos los demás, sometido a las leyes comunes e igualmente protegido por ellas;
2. Nadie tiene derecho a atentar contra su libertad ni a limitarla en manera alguna cuando la forma de lepra no sea contagiosa o cuando el enfermo posea un certificado médico en el que se declare que después del tratamiento ha desaparecido todo peligro de contagio.

Cuando se adopte la Carta del Leproso (y cada nación puede hacerlo inmediatamente, sin esperar los trámites internacionales), lo primero que habrá que hacer será examinar a los enfermos aún aislados y reconocer a cada uno de ellos los derechos a que haya lugar.

Convendrá distinguir entre

1. *Los enfermos contagiosos.* Para estos se impone todo el aislamiento posible. Si no se los puede aislar en su propio domicilio es necesario que ingresen en un centro de tratamiento, que no debe ser una leprosería sino un sanatorio, o sencillamente un pabellón especializado de un hospital urbano. Son enfermos como los demás y se los debe tratar como a cualquiera que tenga una enfer-

medad contagiosa pasajera. Y debe dárseles la seguridad de que su aislamiento no durará ni un día más de lo que estime indispensable el médico.

La sociedad, por su parte, les debe una justa compensación. En primer término debe asegurarles que una vez pasado el periodo de contagio podrán volver al empleo que tenían antes de caer enfermos. El Estado debe dar el ejemplo concediendo permiso por larga enfermedad a los funcionarios públicos enfermos de lepra, sin detrimento alguno para su carrera administrativa. Deberá concederse a los enfermos y a su familia la asistencia social, según las leyes vigentes en cada país, en las mismas condiciones que a los tuberculosos, por ejemplo, cuya enfermedad suele imponer las mismas limitaciones.

2. *Los enfermos no contagiosos, que han sido aislados inconsideradamente.* Estos enfermos deben poder salir libremente. Pero libremente no quiere decir forzosamente. Hay que proporcionarles los medios y hacer nacer en ellos el deseo de reincorporarse a la sociedad. Pero sin obligarlos a que lo hagan.

Para que el enfermo pueda readaptarse será preciso y justo que durante dos o tres años, por ejemplo, se le dé un subsidio que podría equivaler a los gastos que habría ocasionado si hubiese permanecido en el sanatorio. No será una nueva carga para el presupuesto, en el que tampoco hay por qué hacer economías con los enfermos que salen de las instituciones por su propia voluntad, y que de esa manera temerán menos lanzarse a la aventura de la vida. Ese subsidio se les abonaría al hacer las visitas periódicas a que deberían someterse para la comprobación de su estado de salud.

3. *Los inválidos, los mutilados o los que tienen marcas indelebles en la cara.* Para estos es preciso crear albergues, pequeñas aldeas a ellos reservadas, en las que se hará todo lo posible para que su suerte sea más llevadera.

**N**o pueden reincorporarse a la sociedad, pero ésta, que ha acudido en su ayuda demasiado tarde, les debe cuidados, respeto y amistad.

En todos los países que no han abjurado del hombre debe proclamarse esa Carta. Y para esto he organizado el Día Mundial del Leproso, que se celebrará por octava vez el 29 de enero de 1961.

El fin que se persigue es que se trate a los enfermos de lepra como al resto de los enfermos, y «curar a los sanos» del miedo absurdo que les da esta enfermedad y quienes la padecen. El año pasado se unieron en esta campaña 88 países.

Tras 2.000 años de terror, la liberación del leproso quedará en la historia de la humanidad como una victoria comparable a la abolición de la esclavitud.

# LOS CRISTIANOS Y EL ANTISEMITISMO

por el Rvdo. P. Yves M.-J. Congar

(De la Orden de Santo Domingo)

**C**omo colaborador en 1953 en la serie de opúsculos de la Unesco sobre la cuestión racial, permítanme que haga unas cuantas observaciones con respecto al número 10 de «El Correo» (octubre de 1960).

En su interesantísimo artículo de «El Correo», en las páginas 14 y 15, el señor León Poliakov reitera, en resumidas cuentas, la tesis de un hombre, Jules Isaac, cuyo nombre conozco desde niño porque en sus manuales aprendí la Historia; esto es, la tesis de que el antisemitismo moderno procede del «antisemitismo teológico», que «data de los primeros tiempos del cristianismo».

Yo, que soy también historiador y que estoy convencido de que la Historia es una gran maestra de verdades, de cultura humana y de objetividad, y por lo tanto de apaciguamiento, creo que en esa tesis hay una parte indiscutible de verdad. Por lo demás, atribuiría en este aspecto particular importancia no tanto a las tesis *teológicas* de los Padres de la Iglesia y de los grandes teólogos como a ciertas predicaciones populares, como las que se hicieron, por ejemplo, cuando las Cruzadas o los autos de fe. Este tipo de predicaciones contribuyó a difundir una imagen del «judío» que ha dado pábulo al inconsiderado sentir de los pueblos. Ahora bien, la verdad de nuestras relaciones con los «otros» depende en primer término de una crítica de esas ideas globales a cuyo favor se construye tan fácilmente una idea grotesca, cuando no incluso odiosa, de ciertas categorías de hombres, sobre todo si llevan una existencia aparte que nos los hace misteriosos o extraños. El anticlericalismo, las críticas contra los frailes han tenido ese mismo tipo de sustento.

**B**ien es verdad que siempre procede infundir más verdad a las propias ideas, aun cuando nunca se haya tenido esa clase de imágenes. Pondré mi propio ejemplo. Gracias a Dios, nunca fui antisemita, y que yo sepa nunca le hice ningún daño a un israelita. De niño tuve amigos judíos, hijos de amigos de mis padres. Y mis sobrinos, en la generación siguiente, tienen amigos que escaparon a la matanza y que son hijos de amigos de mi infancia que no volvieron de los campos de la muerte. No obstante, aún entre 1938 y 1943 admitía yo intelectualmente ciertas medidas de discriminación que, injustas y peligrosas, no consideraba sin embargo como el «*numerus clausus*» tal como se lo aplicaba en Hungría,

por ejemplo. Más tarde comprendí que eso era inaceptable. Por mis conversaciones con camaradas judíos en el cautiverio, por los terribles hechos de Auschwitz y de Bergen Belsen, en 1943 empecé a comprender que  *toda discriminación basada en consideraciones étnicas o raciales como tales abría camino para la denegación de la justicia y del amor, para la negativa de la fraternidad de los hombres y en último término, de una en otra cosa, para todo lo peor.*

Haré ahora mis observaciones con respecto a la tesis del señor Poliakov (y del señor Isaac), que serán cinco.

1ª Es fácil recopilar textos (y reunir casos) de antisemitismo cristiano, pero esos casos y esos textos hay que situarlos en todo un conjunto de circunstancias. El ambiente en los primeros tiempos era de polémica. Las primeras persecuciones a los cristianos se debieron a veces a denuncias judías, en un mundo en que el judaísmo era aún proselitista e influyente. En *Verus Israel*, Marcel Simon ha señalado claramente la parte de responsabilidad que corresponde a cada cual en esta lucha de judíos y cristianos de nuestros cuatro primeros siglos. El «antisemitismo doctrinal» de los Padres de la Iglesia tiene su paralelo en el anticristianismo del Talmud.

2ª Este «antisemitismo doctrinal» es efectivamente doctrinal, y por consiguiente religioso. No es racista. Puede haber tenido consecuencias prácticas análogas a las del antisemitismo pagano, pero es en sí muy diferente. Este es mi parecer, y me remito en este caso al hermoso libro (protestante) de F. Lovsky, *Antisémitisme et Mystère d'Israël* (1955), que ni el señor Poliakov ni el señor Isaac han tenido en cuenta suficientemente para ver con justicia ese carácter teológico y religioso, no racista, del antisemitismo cristiano de los pasados siglos.

3ª El señor Poliakov es un historiador demasiado alerta para pensar que había un pueblo judío absolutamente dispuesto a mezclarse con los pueblos paganos, después cristianos, y que la desdichada situación que condujo a los *ghettos* es imputable tan sólo al cristianismo. Aparte de que antes que todo antisemitismo cristiano ha existido un antisemitismo pagano, Israel, por sus propias leyes internas, es decir por lo mejor y lo más hondo de sí mismo, propendía a vivir aparte. Su particularismo intransigente no podía dejar de originar cierta «cuestión judía». También ha existido, y existe todavía, un antisemitismo musulmán y un antisemitismo soviético que en nada son deudores al antisemitismo

doctrinal de los cristianos. Lo que dice Dubnov en su *Histoire Juive* de la situación de los judíos en Oriente demuestra que el pueblo judío atrae sobre sí la discriminación también allí; de otra manera, es cierto, pero sea como fuere la atrae.

4ª El «antisemitismo doctrinal» de los cristianos no ha sido elaborado especial y exclusivamente para los judíos en cuanto a las tesis en que a la postre se basa. Ese «antisemitismo doctrinal» se funda en todo un conjunto de tesis teológicas concernientes a los «otros», a los no cristianos, a los «heterodoxos», a los que pertenecen a los demás grupos religiosos e incluso a los paganos. El pensamiento cristiano de los primeros siglos había elaborado a este respecto un conjunto coherente y lógico de conclusiones teológicas, a partir de las cuales se constituyó una especie de jurisprudencia. Estas tesis eran fruto de un mundo de pensamiento enteramente objetivista, animado por la convicción de que la Verdad existe y de que sólo ella tiene derechos regulares. Hoy en día consideramos con otro criterio las exigencias de la Verdad, en la cual seguimos creyendo; hemos llegado a tener en consideración el respeto que merecen los procesos subjetivos o de conciencia. Pero puede advertirse que la teología antigua se ha remitido muchas veces a textos del Antiguo Testamento. La misma idea del «castigo divino», que ha llevado al señor Poliakov a barruntar en *el último de los justos* un tufillo de «cripto-cristianismo» porque A. Schwarz-Bart le da cabida, no es específicamente cristiana sino bíblica.

**L**o que aquí señalo se acentuaba aún más en una cristiandad en que coexistían en simbiosis religión y política, en que el reino de Dios tenía fuero de Estado, en que desdichadamente las censuras religiosas o dogmáticas se traducían en medidas sociales y jurídicas.

5ª Además, la tesis de los señores Isaac y Poliakov puede tener el inconveniente de no poner de relieve más que el aspecto aborrecible de la coexistencia de cristianos y judíos, tantas veces dolorosa para estos últimos. Pero hay asimismo todo lo positivo, repetidas veces manifiesto en estudios históricos que podría citar aquí pero que estoy seguro de que el señor Poliakov no desconoce, en actitudes misericordiosas, pacíficas, en pro de un régimen jurídico, que al fin y a la postre ha producido un resultado benéfico. San Juan Crisóstomo, San Agustín, San Gregorio

el Grande, San Bernardo, Pío XI y Pío XII han salido en defensa de los judíos. Los textos y los hechos de estos dos últimos Papas no son muy conocidos. En mi opúsculo de 1953 hice una breve lista de los mismos, y puede hacerse otra partiendo del estudio del mismo señor Pollakov titulado *Les Juifs et le III<sup>e</sup> Reich*.

Por lo demás, esto no quiere decir que ya no quede nada por hacer. Desdichadamente queda. Pero los cristianos se dejan instruir y saben reformar sus ideas y su comportamiento. Estamos de acuerdo con el señor Pollakov y con la Unesco en que debe proseguirse una labor actualmente bien orientada, pero aún insuficiente.

## UN BREVE COMENTARIO

por León Poliakov

La noble carta del Padre Congar me ha conmovido. Me apresuro a manifestar que coincido con lo dicho en los tres primeros puntos de su carta, aunque con pequeñas reservas. Quedaría el punto 4, con el cual me veo obligado a declararme en desacuerdo.

1) La situación de los judíos en el mundo medieval, por cuanto heterodoxos u «otros», era muy particular y sumamente vulnerable. Se consideraba que por su propia culpa (que era principalmente el *deicidio* y en segundo lugar la *impenitencia*, es decir la recusación del cristianismo) se habían condenado a un castigo y una servidumbre perpetuos.

2) Apruebo en cambio al Padre Congar cuando recuerda que en todas las épocas hubo cristianos que salieron en defensa de los judíos (aunque entre los cinco grandes nombres que cita cabrían diferencias), y agregaré que también en todas las épocas ha habido reconfortantes ejemplos de amistad y comprensión entre cristianos y judíos, e incluso entre teólogos y rabinos. ¿Cómo no recordar asimismo la gran figura de Abelardo, único teólogo de su época que absolvía a los judíos de toda responsabilidad por la Crucifixión?

Estas evocaciones tienen por fuerza que ser beneficiosas para la causa de la amistad judaico-cristiana; sería falso y sería perjudicial pretender que la historia judía ha sido un solo y único «valle de lágrimas». Por consiguiente, conviene que se sepa que incluso en una época en que prevalecían muchos conceptos hoy ya prescritos y en que los reglamentos de una y otra parte imponían una rigurosa separación de los fieles de ambos cultos, eran perfectamente posibles la comprensión y el aprecio mutuos.

Indudablemente, esas relaciones permitían también a unos y a otros ver en qué consistía, o en qué no consistía, la «alteridad» de sus interlocutores. La vida, con su múltiple y misteriosa plenitud, traspasaba así los límites de las doctrinas y las leyes.

# NUESTRO NÚMERO SOBRE EL

No quiero seguir recibiendo su revista porque no creo en absoluto en la «fraternidad» entre los pueblos. Su ideal es indudablemente noble, mas por desdicha irrealizable. Estoy convencido de que las suyas son peligrosas ilusiones y de que cada día que pasa es más verdad que la fuerza es el único argumento político valedero.

J. Morin  
Lillebonne (Sena y Marne)  
Francia

Mucho le agradecería que me enviase otro ejemplar de «El Correo» de octubre de 1960, sobre el racismo (ya tenemos una suscripción anual a la edición inglesa para toda una clase). Le doy tanta importancia a ese problema que quisiera tratarlo con mis alumnos en los dos idiomas.

Sor Maria Domenigo S.N.D.  
Cloppenburg (Oldenburgo)  
Alemania

Quiero hacerles saber cuánto he apreciado el excelente número de «El Correo» de la Unesco (octubre de 1960) sobre el racismo. No cabe duda de que los interesantísimos análisis y artículos que en él han publicado ayudarán a vencer los prejuicios raciales. Ansío sinceramente que aparezca pronto en la edición alemana, que ya está publicándose, una traducción completa de ese número. Hay muchos alemanes que aún tienen mucho que aprender a este respecto, no sólo en lo que se refiere al antisemitismo (que por lo menos en público es generalmente censurado) sino también en lo que atañe a su actitud para con los africanos. Creo que si se pusiera especial empeño en difundir ese número podría hacerse una tirada mucho mayor que de ordinario, si se pudiese inducir a las municipalidades y a las autoridades encargadas de la enseñanza a que lo comprasen para distribuirlo entre los maestros, los alumnos de las escuelas normales, las organizaciones de educación de adultos, etc.

Nora Walter  
Frankfort-del-Meno  
Alemania

N.D.L.R. — Este número ya ha aparecido en la edición alemana.

Felicito a todos cuantos colaboraron en el número de octubre de «El Correo». En él se ha tratado de manera notable ese candente problema del racismo y forzosamente tiene que producir una impresión favorable en todos los expuestos a sus inconvenientes. Creo que ayudará a eliminar en parte la discriminación y los prejuicios que todavía existen, incluso entre los que nos consideramos liberales.

No obstante, me permito un breve comentario sobre dos aspectos del artículo de Cyril Bibby titulado «Prejuicios raciales y educación», que por lo demás es excelente.

El señor Bibby tiene toda la razón al rechazar el concepto de una «raza judía» y proponer que hablemos de «religión judía». Sin embargo, al emplear la expresión «el pueblo judío», como lo hace en la página 8, está aceptando tácitamente la proposición

zionista de que más allá de las creencias religiosas existe una unión internacional de los judíos. Los dirigentes de Israel, David Ben Gurion y Golda Mair, hablan constantemente del «pueblo judío», tratando de imponer la idea de que Israel es el representante y el portavoz de todos los judíos del mundo. La larga historia del sionismo (movimiento minoritario entre los judíos) abunda en ejemplos de esos intentos de dar al mundo una idea de los judíos *todos* como una especie de «corporación», para lo cual se recurre a la manoseada expresión de «pueblo judío». (Esta expresión, que algunos judíos han empleado con propósitos exclusivamente religiosos, está ahora incluida en la divisa del sionismo.)

Además en la página 8 hay una serie de *clisés*, allí donde el autor habla de los «gestos», la «vida familiar típica», «las ocupaciones e intereses culturales propios» de los judíos. No me cabe duda de que coincidirán conmigo si afirmo que no existen «ocupaciones judías», sino tan sólo ocupaciones a las que pueden haber acudido los judíos porque en las demás se hacían distinciones en contra de ellos. En cuanto al concepto de «cultura judía» sostenemos que salvo en lo que se refiere a la música manifiestamente litúrgica y al arte y la literatura religiosos, la cultura de los judíos es una mezcla de la cultura del país o los países en que viven o han estado establecidos. Por ejemplo, los judíos norteamericanos no tienen una «cultura judía» diferente y aparte de lo que denominamos cultura norteamericana.

Bill Gotlieb  
The American Council for Judaism  
Nueva York, EE.UU.

No renovaré mi suscripción a «El Correo». La revista no carece de interés, pero su obra es parcial y disimuladamente «dirigida». El número sobre el racismo me ha chocado especialmente. Diríase que su «fraternidad» sólo es para los negros y para los judíos. Terminarán haciendo que se los aborrezca. Publican ustedes fotografías de películas cinematográficas; sin embargo no faltan las *verdaderas*, hechas en Oued Zem, en China, en el Congo y en otros lugares. Siempre me ha atacado los nervios leer Tartufo.

Mme Antoinette Mirande  
Le Bex d'Ytrac (Cantal)  
Francia

Acabo de recibir el número de «El Correo» dedicado al racismo en el mundo, y si bien aplaudo sin reservas que se ponga en la picota a esas teorías tan nefastas tengo que lamentar que se las presente casi como si fueran una creación de la «raza» blanca. Al estudiar ese problema conviene tener presente la intolerancia racial de los pueblos de color, que es de prever que el blanco tendrá que padecer cada vez más en lo porvenir.

Jean-Pierre Bolzée  
Lieja  
Bélgica

¡Bravo por el número de «El Correo» sobre el racismo! Es un problema vital



# RACISMO: Los lectores nos escriben

que debemos resolver para que este mundo, que cada vez es más pequeño, pueda vivir pacíficamente, con espíritu de cooperación y tolerancia. Hay muchos Estados Miembros de las Naciones Unidas que practican el racismo aunque públicamente lo nieguen. En un documento oficial, el gobierno australiano afirma que «Australia desaprueba las medidas de discriminación racial y no sigue ese tipo de política».

Pero la causa principal de la desconfianza de Asia frente a Australia es la «política de la Australia blanca», que es racismo y prejuicio del color en grado sumo. Para desarrollarse como desea, Australia necesita inmigrantes para aumentar el índice de crecimiento normal de la población, pero a esos inmigrantes se los elige. Hoy en día viven en este vasto continente hombres de treinta y una nacionalidades diferentes, pero todos ellos de origen europeo. La labor de Australia conforme al Plan de Colombo y otros programas de ayuda a los países asiáticos menos favorecidos pierde todo carácter de sinceridad debido a esta clara infección de racismo.

**R. Robertson**  
Launceston (Tasmania)  
Australia

Mil felicitaciones por el magnífico número especial en que «El Correo de la Unesco» acaba de tratar el problema del racismo.

**Bernard Lecache**  
Presidente de la Liga internacional  
contra el racismo y el antisemitismo  
París

Cada día me interesa más su revista.

Permítame que le felicite especialmente por el magnífico número de octubre de 1960 sobre el racismo.

**Jacques Lazarus**  
Congreso Judío Mundial  
Argel

Siempre leo con atención «El Correo» y aprecio la revista. Pero no siempre estoy de acuerdo con la forma en que se presentan los temas; porque he comprobado que mientras que «El Correo» pasa pudorosamente en silencio todo lo que puede lastimar al ultranacionalismo de color, no se priva en cambio, al igual que la ONU, de acusar a los pueblos blancos, que los que acaban de alcanzar la independencia estiman sin embargo buenísimos como proveedores de fondos.

¿Por qué no dicen nada del racismo negro que ha desencadenado en el Congo esa caza al blanco y esos horrores dignos de las épocas de Hitler o de Budapest? ¿Por qué atribuir (en tres líneas) a circunstancias políticas la enemistad de los árabes para con Israel, si los judíos han sido durante siglos los execrados parias de las naciones árabes?

¿Por qué no se dice una palabra del racismo de los árabes del Maghreb que niegan el derecho a vivir libres a los europeos de Argelia, argelinos establecidos desde hace más de cien años en tierras que la pereza árabe había convertido en desierto? ¿Por qué no hablar de la obra

antirracista positiva de los pueblos blancos llamados colonizadores, que llevan medio siglo tratando de establecer entre negros y blancos los lazos de amistad que se anudan en los bancos de una misma escuela o bajo la tienda de campaña del médico del interior?

Porque si los norteamericanos no se han decidido hasta el año pasado a suprimir esa estúpida discriminación racial, no hay que olvidar que en Francia nunca se ha confinado a los negros en escuelas especiales ni en restaurantes y autobuses reservados.

**L. Boyer**  
Saint-Etienne (Loire)  
Francia

Da pena comprobar que aún hoy en día, en esta época que se califica a sí misma de época de la gran civilización, la humanidad sigue soportando en su seno ese absceso causado por la insensata obstinación de algunos en querer rebajar a los demás al nivel de raza inferior. En verdad, sería pura injusticia y pura candidez querer cultivar incesantemente y con fruición ese mito, con el principal criterio de la raza y el color de la piel. Esa actitud, que carece de todo fundamento puesto que se la adopta haciendo caso omiso del valor humano, denota el grado de la estupidez del hombre y deja traslucir, por debajo de las apariencias de superioridad, una deficiencia moral. Sean cuales fueren los motivos invocados por los promotores de esa malsana ideología, nada hay que pueda justificar sus actos.

**M. Bensahli**  
Argelia

Los felicitamos por el número de «El Correo» sobre el racismo. Es objetivo, magnífico y de candente actualidad.

Lo hemos apreciado tanto más cuanto que siempre hemos tratado de que nuestros alumnos conozcan a otros niños de todos los países, valiéndonos para eso de nuestros escasos medios, por desdicha demasiado escasos y bastante inestables.

Hemos tenido una razón más para apreciarlo, ya que junto con su número sobre el racismo y a consecuencia de la publicación del artículo sobre Bouba y Jacques («El Correo de la Unesco», septiembre de 1960: correspondencia entre los colegiales de Costes-Gozon y de Pitoa, del Camerún) hemos recibido una *carta anónima* en la que se demuestra muy poco aprecio por nuestra labor. Tal vez sea una prueba de que no hemos trabajado en vano.

**P. Cabanes, maestro**  
Costes-Gozon (Aveyron)  
Francia

Soy marroquí (francés), y como tal quiero dar mi opinión sobre este número de «El Correo». En la página 5 publican ustedes una fotografía, «Matanza en Sharpeville», donde se ven tendidos como quince cadáveres. Hablo con frialdad; hice la guerra de 1914 y no me conmueven unos cuantos charcos de sangre, por eso puedo opinar objetivamente. Es evidente que los Afrikanders y su racismo tienen algo que

ver con esos cadáveres. Pero ustedes carecen de objetividad. Frente a esa fotografía debería haber varias del Congo ex belga.

Para apuntalar su tesis hablan del terrible sino de los judíos durante la última guerra, pero los judíos no han sido las únicas víctimas de los nazis. Esa terrible persecución fué sobre todo racial, pero la verdad no es tan sencilla. Esas matanzas colectivas son una de las consecuencias de las guerras. En el siglo XVII tenemos las poblaciones germánicas diezadas por la Guerra de los Treinta Años y el Palatinado arrasado por el ejército de Turena; en el siglo XIX el brutal comportamiento de los ejércitos napoleónicos, los pontones ingleses, la suerte de las tropas de Dupont en las Baleares, etc. etc. Es la guerra. Con la guerra es con lo que hay que acabar.

Pueblo admirable los judíos. Han seguido siendo judíos durante más de dos mil años y seguirán siéndolo durante mucho tiempo. Pero en cambio no son asimilables. ¡Cuántos son los judíos refugiados en Francia que quieren seguir siendo judíos! No tiene nada de extraño. Solo que no se ocupan de los países que les dan asilo. Eso es lo que principalmente se les reprocha.

El colonialismo tiene mucho en su haber. Supongo que ya habían adivinado que soy colonialista. Lo soy desde hace 38 años. He practicado la enseñanza y he tenido alumnos de color 31 años. Los he amado e hice por ellos lo que pude.

**M. Malhomme**  
Marrakech (Marruecos)

Yo puedo decirles que hay regiones como las zonas obreras del norte de Francia que están maduras para la segregación.

Víctima: El norafricano.

Causa: Su propia culpa.

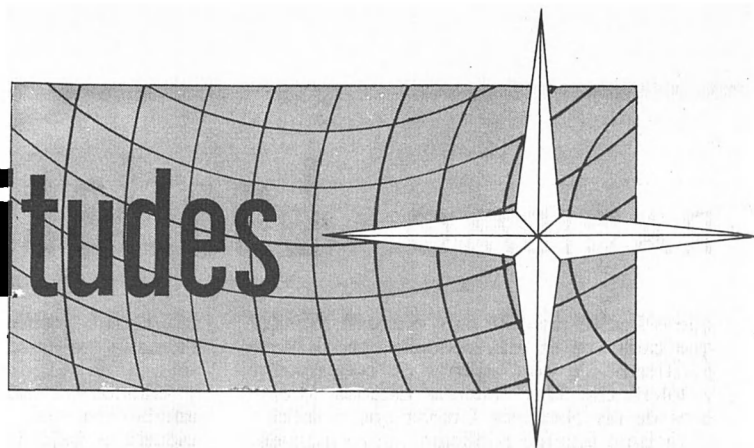
Solución: El abandono del Islam, la conversión al catolicismo practicante.

Me explicaré. Horrorizado en 1940 por el racismo, viendo favorablemente, como todos los franceses de Francia, a la gente de color, y por añadidura librepensador, a fuerza de tratar con obreros y comerciantes árabes o kabilas me he dado cuenta de que lo mejor que podía hacerse era rehuirlos, cerrarles la puerta, no tener con ellos más que relaciones correctas reducidas al mínimo, cuidar de que no haya ninguno por los alrededores, evitar darles empleo o trabajar con ellos.

Viendo de cerca a esa gente a la que hubiéramos querido tratar como compatriotas, como hermanos, viviendo con ella, hemos comprobado que se trata de seres presuntuosos, vanidosos, volubles, incapaces, perezosos, sifilíticos, tuberculosos, discutiadores, ladrones, débiles, vengativos... No todos son así, no todos tienen todos esos defectos acumulados, pero todos llevan dentro uno de los vicios que he indicado, que sólo espera el momento oportuno para hacerse visible.

**M. Bourdon**  
Comines (Norte)

# Latitudes y Longitudes



## FRANCIA EMITIRÁ TRES SELLOS ESPECIALES DE LA UNESCO



Los servicios de correos de Francia emitirán, el día 21 de enero, este sello postal dedicado al Proyecto Principal de la Unesco relativo a la Apreciación Mutua de los Valores Culturales del Oriente y del Occidente, en viñetas de 0,20 NF, 0,25 NF y 0,50 NF. Estos sellos sólo servirán para la correspondencia que salga de la Unesco misma, en cuyo vestíbulo funcionará los días 21 y 22 de enero una oficina de correos temporaria que franqueará los sobres y tarjetas del primer día de emisión de estos sellos especiales. En esos días habrá además en el vestíbulo de la Unesco una exposición filatélica. Se podrá obtener todo este material en el Servicio Filatélico de la Unesco, que dispone asimismo de todos los sellos de correos puestos en circulación por las Naciones Unidas. Solicítese por correo la lista del material disponible, con precios e indicaciones sobre las formas de pago, al Servicio Filatélico de la Unesco, Plaza de Fontenoy, París (7\*).

**LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA:** ¿Cuáles son los problemas de índole estética, social y material que plantea la ejecución de la música contemporánea? ¿Su creciente complejidad impide que la acepten los melómanos?

A fin de discutir esta cuestión, el Consejo Internacional de la Música ha organizado un congreso en la Casa de la Unesco, en París, donde asimismo se instaló una exposición internacional de partituras, discos y libros sobre música contemporánea.

■ **SILVICULTURA ESCOLAR:** Para enseñar a los niños a respetar los árboles se ha plantado en Alemania un gran número de «bosques escolares». Ya hay 350 en Renania y la Westfalia septentrional. Los alumnos de las escuelas, dirigidos por sus maestros y por un sil-

vicultor profesional, plantaron muchos de ellos en ribazos y colinas despobladas. Algunos de los árboles provenían de viveros escolares. Los alumnos de las escuelas de otras regiones se encargan de la conservación de algunas zonas arboladas.

**LA CIENCIA Y EL CEREBRO:** En una reunión convocada hace poco por el Consejo de Organizaciones Internacionales de Ciencias Médicas y patrocinada por la Unesco, se ha creado una organización internacional para las investigaciones sobre el funcionamiento del cerebro, a fin de coordinar los resultados de los estudios científicos y facilitar la formación de especialistas y la investigación en esta rama de la ciencia cada vez más vinculada al resto de las disciplinas.

Los conocimientos de antes sobre el cerebro humano, sobre su estructura y sobre su funcionamiento, derivaban únicamente de los estudios clínicos, pero hoy en día se dispone de elementos que permitirán definir en forma coherente la función cerebral, partiendo de los procesos físicos y químicos con que se inicia la actividad coordinada de los diez mil millones de neuronas del cerebro humano. Los experimentos con animales, la observación de casos clínicos y la labor de los físicos, los químicos y los matemáticos proporcionan estos elementos de trabajo.

Tal es la complejidad de estos problemas que no hay equipo de investigación que pueda estudiarlos por sí solo en todos sus aspectos. De ahí la organización recién nacida, que además preparará una lista de los centros de investigación existentes y un directorio que permitirá a los hombres de ciencia conocerse mejor.

■ **PADRES ALBAÑILES:** Los padres de los alumnos de una escuela de Montevideo han ayudado a reconstruir la escuela trabajando los sábados y los domingos. Con su colaboración se ha hecho de ella un edificio cómodo y adecuado para la enseñanza. Los ex alumnos organizan sesiones cinematográficas y otras actividades de carácter social que se llevan a cabo los domingos por la mañana y que han convertido a la escuela en un centro de gran interés para todos los habitantes del barrio.

**PROTECCIÓN ESCOLAR:** La Comisaría General de Protección Escolar del Ministerio de Educación Nacional de España ha publicado un repertorio titulado «Panorama Internacional de la Protección Escolar», en el que se describe el sistema de 47 países y sus procedimientos para la aplicación de normas de justicia social en la enseñanza, exaltar el estudio como vía de selección para cubrir los puestos desde los que se dirige la vida social y resolver otros problemas análogos. Se indican ade-

más en este repertorio las becas de estudio y los préstamos y demás medidas de asistencia a los estudiantes, así como las de protección sanitaria y los seguros.

■ **220.000 AULAS PARA AMÉRICA LATINA:** La Organización de los Estados Americanos y la Unesco han hecho una encuesta para determinar el número de aulas necesarias para la instrucción de todos los niños de América Latina en edad escolar, llegando a la conclusión de que para satisfacer todas las necesidades habría que construir 220.000.

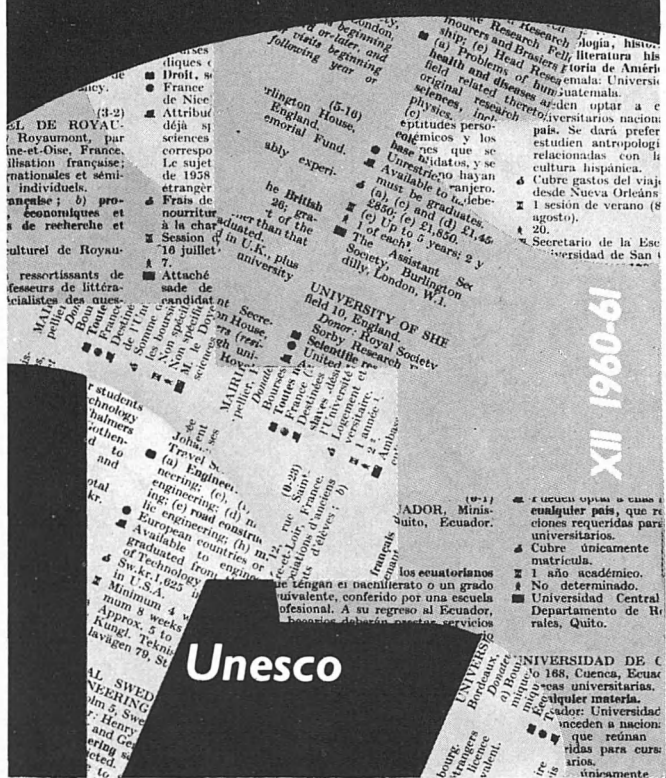
En vista de la magnitud del problema, la Unesco y los Gobiernos de Francia, Italia y España han organizado un curso al que asistirán diez arquitectos o ingenieros de los servicios oficiales de construcciones escolares de Argentina, Colombia, Costa Rica, Haití, Perú, Bolivia, Cuba, Ecuador, Panamá y el Uruguay, que estudiarán los planes de edificación y los elementos prefabricados que se utilizan en Europa, el criterio con que se elige el lugar para la construcción de los locales y la legislación relativa a los programas de construcción, que hay que trazar con anticipación considerable y que exigen grandes sacrificios económicos.

**ESPERANTISTAS CIEGOS:** Hace poco se ha celebrado en Bruselas una singularísima reunión de esperantistas. Todos los profesores, estudiantes, músicos, masajistas, etc. de Alemania, España, Finlandia, Francia, Italia, Noruega, el Reino Unido y Yugoslavia, que en número de 75 participaron en la reunión, eran ciegos.

## ALEXANDRE LEVENTIS

**EL CORREO DE LA UNESCO** lamenta tener que anunciar la defunción de su Subjefe de Redacción, el Sr. Alexandre Leventis, que falleció en París a los 56 años de edad. El Sr. Leventis había nacido en Francia en 1904 e ingresó en la Unesco en 1951 tras muchos años de experiencia en los trabajos de dirección y publicación de revistas en su país. En calidad de redactor, tuvo a su cargo la edición francesa de El Correo de la Unesco durante ocho años, hasta 1959, cuando se lo nombró Subjefe de Redacción para todas las ediciones. Su fallecimiento constituye una gran pérdida para nuestra revista y para la Organización.

# Study Abroad Études à l'étranger Estudios en el extranjero



## Acaba de publicarse

Vol. XII, 1961

Durante el año pasado se matricularon unos 200.000 estudiantes para cursar estudios superiores en el extranjero. Sólo este hecho demuestra la utilidad de este popularísimo manual de la Unesco. El volumen XII, que acaba de publicarse, presenta a sus lectores las informaciones más recientes sobre 100.000 becas ofrecidas por los gobiernos, universidades, fundaciones y otras instituciones de más de 100 países y territorios. Un nuevo sistema de clasificación permitirá al lector encontrar rápidamente toda clase de detalles acerca de quienes pueden solicitar esas becas, las disciplinas que deben estudiarse y el lugar en donde pueden seguirse los cursos, así como el importe de cada beca y la forma en que deben hacerse las solicitudes, así como la dirección correspondiente para el envío. Este repertorio internacional de becas es valiosísimo para toda persona que desee cursar estudios en el extranjero. Constituye una obra de consulta indispensable para toda biblioteca, universidad y centro de información, y es además muy útil para promover las relaciones culturales entre los países del mundo entero.

Precio: \$3.00 15/- 10,50 NF

# Agentes de ventas de las publicaciones de la Unesco

Pueden solicitarse las publicaciones de la Unesco en todas las librerías o directamente a su agente general. Los nombres de los agentes generales no incluidos en esta lista pueden conseguirse por simple petición. Es factible efectuar el pago en la moneda de cada país. El precio de suscripción anual a "El Correo de la Unesco" se menciona entre paréntesis a continuación de las direcciones de los agentes generales.

**ANTILLAS NEERLANDESAS.** — C.G.T. van Dorp & Co. (Ned. Ant.) N.V. Willemstad, Curaçao.

**ARGENTINA.** — Editorial Sudamericana, S.A., Alsina 500, Buenos Aires. (100 pesos)

**BÉLGICA.** — Para El Correo: Louis de Lannoy, 22, place de Brouckère, Bruselas. (100 fr. b.) Para otras publicaciones: Office de Publicité S.A., 16, rue Marcq, Bruselas, N.V. Standaard Boekhandel, Belgielei 151, Amberes.

**BOLIVIA.** — Librería Selecciones. Avenida Camacho 369, Casilla 972, La Paz.

**BRASIL.** — Librairie de la Fundação Getulio Vargas, 186, Praia de Botafogo, Caixa Postal 4081, Rio de Janeiro.

**COLOMBIA.** — Librería Central, Carrera 6-A, N.º 14-32, Bogotá. (1,60 pesos)

**COSTA RICA.** — Imprenta y Librería Trejos, S.A., Apartado 1313, San José.

**CUBA.** — Librería Económica, Pte. Zayas 505-7, Apartado 113, La Habana.

**CHILE.** — Editorial Universitaria, S.A., Avenida B. O'Higgins 1058, Casilla 10.220, Santiago.

**DINAMARCA.** — Ejnar Munksgaard Ltd., 6, Nørregade, Copenhague. (12 coronas)

**ECUADOR.** — Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Guayas, Calles Pedro Moncayo y 9 de Octubre, Guayaquil.

**EL SALVADOR.** — Manuel Navas & Cía, 1A Avenida Sur, N.º 37, San Salvador.

**ESPAÑA.** — Librería Científica Medinaceli, Duque de Medinaceli 4, Madrid 14. "El Correo" únicamente: Ediciones Iberoamericanas, S.A., Pizarro 19, Madrid. (90 pesetas)

**ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA.** — Unesco Publications Center. 801, Third Avenue, Nueva York, 22, N.Y. (3 dólares), y, con excepción de las publicaciones periódicas: Columbia University Press, 2960 Broadway, Nueva York, 27, N.Y.

**FILIPINAS.** — Philippine Education Co. Inc., 1104, Castillejos, Quiapo, P.O. Box 620, Manila.

**FRANCIA.** — Librería de la Unesco, Place de Fontenoy, París, 7.º. C.C.P. París 12.598-48. (7 NF.)

**HAÍTÍ.** — Librairie "A la Caravelle", 36, rue Roux, B.P. 111, Puerto Príncipe.

**ITALIA.** — Librería Commissionaria Sansoni, Via Gino Capponi 26, Casella Postale 552, Florencia. (1.200 liras)

**JAMAICA.** — Sangster's Book Room, 91, Harbour Str., Kingston. Knox Educational Service Spaldings. (10/-)

**MARRUECOS.** Centre de diffusion documentaire du B.E.P.I. 8, rue Michaux-Bellaire, Boîte postale 211, Rabat. (717 frs. m.)

**MÉXICO.** — Editorial Hermes, Ignacio Mariscal 41, México D.F.

**NICARAGUA.** — Librería Cultural Nicaraguense, Calle 15 de Septiembre, no. 115, Managua.

**PAÍSES BAJOS.** — N.V. Martinus Nijhoff, Lange Voorhout 9, La Haya. (6 florines)

**PANAMÁ.** — Cultural Panameña, Avenida 7a, n.º TI-49. Apartado de Correos 2018, Panamá.

**PARAGUAY.** — Agencia de Librerías de Salvador Nizza, Yegros, entre 25 de mayo y Mcal. Estigarribia, Asunción.

**PERÚ.** — Esedal — Oficina de Servicios, Depto. de venta de publicaciones, Avda. Tacna 359, ofc. 51. Casilla 577, Lima.

**PORTUGAL.** — Dias & Andrade Ltd. Livraria Portugal, Rua do Carmo 70, Lisboa.

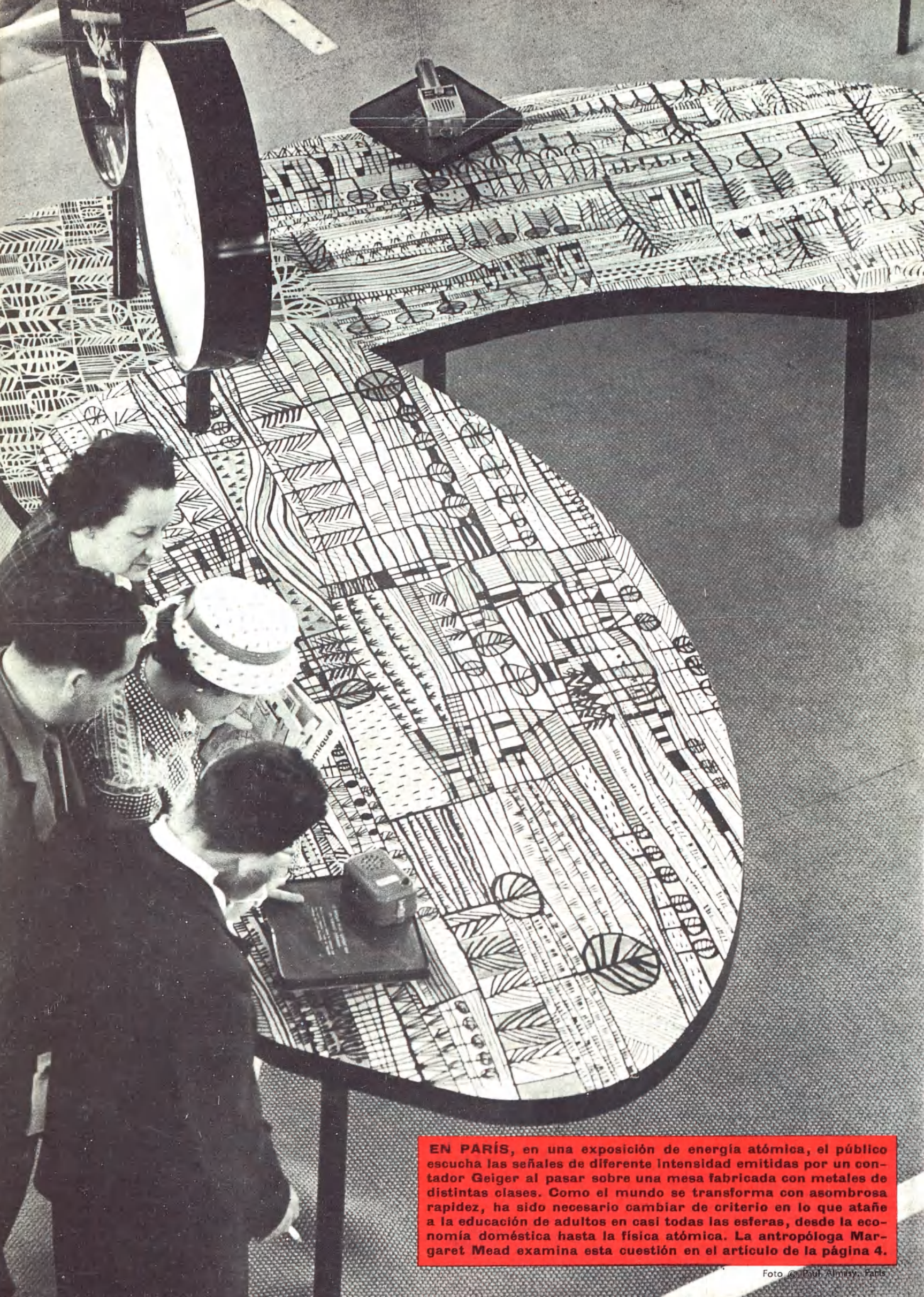
**REINO UNIDO.** — H.M. Stationery Office, P.O. Box 569, Londres, S.E.1. (10/-).

**REPÚBLICA DOMINICANA.** — Librería Dominicana, Mercedes 49, Apartado de Correos 656, Ciudad Trujillo.

**SUECIA.** — A/B. C.E. Fritzes. Kungl. Hovbokhandel, Fredsgatan 2, Estocolmo. (7,50 coronas) El Correo únicamente: Svenska Unescoradet, Vasagatan 15-17, Estocolmo, C.

**SUIZA.** — Europa Verlag, 5, Rämistrasse, Zurich; Payot, 40, rue du Marché, Ginebra. "El Correo" únicamente: Georges Losmar, 1, rue des Vieux-Grenadiers, Ginebra. C.C.P. 1-4811. (8 F.S.)

**URUGUAY.** — Unesco Centro de Cooperación Científica para América Latina, Bulevar Artigas 1320-24, Casilla de Correos, 859, Montevideo. Oficina de Representación de Editoriales, Plaza Cagancha 1342, 1.º piso, Montevideo.



**EN PARÍS**, en una exposición de energía atómica, el público escucha las señales de diferente intensidad emitidas por un contador Geiger al pasar sobre una mesa fabricada con metales de distintas clases. Como el mundo se transforma con asombrosa rapidez, ha sido necesario cambiar de criterio en lo que atañe a la educación de adultos en casi todas las esferas, desde la economía doméstica hasta la física atómica. La antropóloga Margaret Mead examina esta cuestión en el artículo de la página 4.