EL Correo DE LA UNESCO

octubre-diciembre 2019



Docentes que cambian el mundo

Canadá
Una escuela de segunda oportunidad

Chile
Dar clases tras las rejas

China
Profesor para todo en un pueblo aislado

Congo
Impartir clases a 76 alumnos

India
La escuela bajo el puente

Sierra Leona
Mohamed Sidibay: testimonio sobre su niñez como soldado

ISSN 2220-2307
9 772220 230037 01904

UNESCO
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Descubra y haga descubrir *el* **Correo** *de la* **UNESCO**

Suscripción a la versión digital:

100% GRATUITA

http://es.unesco.org/courier/subscribe

Publicado en 10 idiomas

Árabe, chino, coreano, español, esperanto, francés, inglés, portugués, ruso y siciliano.

Conviértase en un participante activo proponiendo nuevas ediciones de *El Correo de la UNESCO* en cualquier idioma.

¡Descubra y comparta!

Participe en el éxito de *El Correo de la UNESCO* fomentando su difusión y su utilización según la política de libre acceso de la Organización.

Precios de suscripción a la edición impresa:

- 1 año (4 números): 27 €
- 2 años (8 números): 54 €

Esta publicación es sin ánimo de lucro. Estos precios comprenden exclusivamente los gastos de impresión y envío.

Tarifa preferente para las suscripciones en grupo: 10% de descuento, a partir de cinco suscripciones:

Para cualquier consulta, contacte con:

DL Services, C/O Michot Entrepôts,
Chaussée de Mons 77,
B 1600 Sint Pieters Leeuw, Belgique
Tél.: (+ 32) 477 455 329 E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com

2019 • n° 4 • Publicado desde 1948

El Correo de la UNESCO es una publicación trimestral de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Promueve los ideales de la Organización, difundiendo intercambios de ideas sobre temas de alcance internacional relacionados con su mandato.

El Correo de la UNESCO se publica gracias al generoso apoyo de la República Popular de China.

Director: Vincent Defourny
Jefa de redacción interina: Agnès Bardon
Secretaria de redacción: Katerina Markelova
Redactora: Chen Xiaorong
Edición en:
Árabe: Anissa Barrak
Chino: Sun Min y China Translation & Publishing House
Español: William Navarrete
Francés: Gabriel Casajus (corrector)
Inglés: Shiraz Sidhva
Ruso: Marina Yartseva
Edición digital: Mila Ibrahimova
Iconografía: Danica Bijeljac
Coordinación de traducciones y de maquetación: Veronika Fedorchenko
Asistencia administrativa y de redacción: Carolina Rollán Ortega

Producción y promoción:
Ian Denison, jefe de la unidad de publicaciones
Eric Frogé, asistente principal de producción
Producción digital:
Denis Pitzalis, montaje de la web/programador
Relaciones con los medios:
Laetitia Kaci
Traducción:
Luisa Futoransky, Miguel Sales y Francisco Vicente-Sandoval
Maqueta: Corinne Hayworth
Ilustración de cubierta:
© Osama Hajjaj
Impresión: UNESCO
Pasantes:
Gao Sijia, Ren Danni, Xu Dan (China)
Alice Christophe, Coralie Moreau (Francia)
Natasha D'souza (India)
Coediciones en:
Portugués: Ana Lúcia Guimarães
Esperanto: Trezoro Huang Yinbao
Siciliano: David Paleino
Coreano: Eun Young Choi

Información y derechos de reproducción:
courier@unesco.org
7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia

© UNESCO 2019

ISSN 2220-2307 • e-ISSN 2220-2315

Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (*http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/*). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (*https://es.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp*).

Esta licencia se aplica exclusivamente al texto de la presente publicación. Para utilizar cualquier material que aparezca en ella y que no pertenezca a la UNESCO, será necesario pedir autorización previa.

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites. Los artículos expresan la opinión de sus autores, que no es necesariamente la de la UNESCO y no comprometen en modo alguno a la Organización.

EL Correo DE LA UNESCO

Editorial

Este dosier se publica con motivo del Día Mundial de los Docentes, que se celebra cada año el 5 de octubre.

"Un oficio imposible". Para Sigmund Freud, la tarea del educador era, como la del gobernante o el psicoanalista, una misión en la que "de antemano, uno puede estar seguro de que los resultados que alcance serán insuficientes"[1]. Sin duda, es difícil transmitir conocimientos, dominar el aula, suscitar la curiosidad, enseñar reglas de convivencia y formar a los ciudadanos del porvenir, y hacer todo eso al mismo tiempo. El reto parece aún más arduo en un contexto a menudo lastrado por la escasez de medios, el número excesivo de alumnos y una pérdida del sentido de la misión original de la docencia.

Sin duda, todo el mundo reconoce la función esencial que desempeñan los docentes. A título individual, cada uno de nosotros puede mencionar el nombre de al menos un maestro que le influyó decisivamente, a veces hasta el punto de reorientar toda su vida. En el ámbito internacional, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas, en particular el ODS 4, destacan la importancia del profesorado en la consecución de la Agenda 2030 de desarrollo sostenible.

Y, sin embargo, la profesión docente está en crisis. El desarrollo de la neurociencia cognitiva y las múltiples aplicaciones de las nuevas tecnologías en el sector educativo imponen al magisterio la necesidad de adaptarse, de reinventarse.

Antaño respetada y valorada, la figura del maestro es hoy objeto de polémica e incluso se le exige responsabilidades por las deficiencias del sistema educativo.

En determinadas situaciones, la imagen negativa que se le atribuye puede dar lugar a que sea víctima de actos intimidatorios e incluso de agresiones perpetradas por los alumnos o sus familiares.

De hecho, la docencia consigue a duras penas renovar sus efectivos. Tras pocos años de ejercicio, muchos maestros abandonan la profesión. Un estudio realizado en 2014 en Estados Unidos con una muestra de 50.000 profesores de primaria y secundaria[2], reveló que más del 41% de ellos había renunciado a la profesión en los cinco primeros años de la carrera.

Salarios exiguos, horizonte profesional limitado, intensas presiones sociales y escasez de medios son los factores que disuaden a los jóvenes de consagrarse a la enseñanza.

Sin embargo, para alcanzar los ODS será preciso contratar a más de 69 millones de nuevos maestros de aquí a 2030.

De esa cifra global, 48,6 millones irían a sustituir a los profesores que abandonarán el magisterio. En la actualidad, ya existe una carencia aguda de personal docente en Asia Meridional y Occidental, y también en el África Subsahariana.

En un contexto así, ¿cómo sería posible atraer a una nueva generación de maestros motivados? Esta pregunta inspiró el tema de la edición de 2019 del Día Mundial de los Docentes: "Jóvenes docentes: el futuro de la profesión" (5 de octubre).

Pero más allá de cifras, estadísticas y titulares alarmantes, hay maestros que no se desaniman ante los contextos difíciles. Profesionales que siguen impartiendo educación en aulas repletas de alumnos, entre las mayores carencias. Educadores que trabajan con pupilos que han tenido una trayectoria vital complicada, que han abandonado el sistema escolar o que viven en zonas remotas. Docentes para quienes la enseñanza es un compromiso, una batalla cotidiana. Son los hombres y mujeres a quienes *El Correo de la UNESCO* honra hoy en este número.

Vincent Defourny y Agnès Bardon

Foto tomada durante la filmación del documental Docentes de lo imposible *(título provisional) realizado en colaboración con la UNESCO por la productora cinematográfica francesa Winds. Sandrine enseña en una escuela de Burkina Faso, sin agua ni electricidad.*



© Winds/Émilie Thérond

1. Análisis terminable e interminable, 1937.

2. Ingersoll, R., Merrill, E., Stuckey, D., 2014. *Seven Trends: The Transformation of the Teaching Force* [Siete Tendencias: La transformación de la fuerza docente]. CPRE Research Reports.

Sumario

GRAN ANGULAR

7 **Una escuela de segunda oportunidad en Montreal**
Lyne Fréchet

10 **Nueva Delhi: la escuela bajo el puente**
Sébastien Farcis

12 **Mohamed Sidibay: la función de los docentes consiste en devolvernos la confianza**
Entrevista realizada por Agnès Bardon

14 **En el Congo: impartir clases a 76 alumnos**
Laudes Martial Mbon

15 **Docentes de lo imposible: del aula a la gran pantalla**

16 **En Valparaíso, dar clases tras las rejas**
Carolina Jerez Henríquez

18 **Profesor para todo en un pueblo chino aislado**
Wang Shuo



6-19



20-27

ZOOM

Un tesoro en los archivos: el álbum inédito de David Seymour

Relato del descubrimiento en los archivos de la UNESCO de un álbum olvidado del cofundador de la agencia Magnum

Fotografías: David Seymour/Magnum Photos
Texto: Giovanna Hendel, UNESCO



28-33

IDEAS

29

La arquitectura tradicional, fuente de inspiración para las ciudades del futuro
Amin Al-Habaibeh



34-37

NUESTRO INVITADO

Nelly Minyersky, la reina verde
Entrevista realizada por Lucía Iglesias Kuntz

ACTUALIDADES

39 **La renovación del puente colgante de Q'eswachaka en Perú**
Jordi Busqué

42 **El destino de los descendientes del *Clotilda*, último navío negrero de Estados Unidos**
Sylviane A. Diouf



38-45

Gran angular

Docentes que cambian el mundo



Kenia Alvarado-Lara, docente del Centro de Integración Escolar de Montreal, reconforta a una alumna durante un examen. La escuela, única en su tipo en Canadá, acoge a alumnos frágiles que tienen problemas de aprendizaje o sufren problemas psicológicos.

© Robert Etcheverry

Una escuela de segunda oportunidad en Montreal

Lyne Fréchet, periodista canadiense

Conseguir el éxito académico de los alumnos que fracasan en el modelo de escuela tradicional: ese es el reto que afrontan a diario los docentes del Centro de Integración Escolar de Montreal (Canadá), donde se escolariza a estudiantes con itinerarios académicos caóticos. Ganar su confianza es la condición previa para lograr que aprendan.

Las paredes de ladrillo del Centro de Integración Escolar (CIE) de Montreal, los dibujos pegados en las paredes y en los destartalados casilleros de los alumnos, y las aulas con filas de pupitres alineados frente a la pizarra, así como el ruidoso bullicio de los estudiantes que suben por la escalera principal del edificio a las ocho de la mañana para asistir a clase, son prácticamente idénticos a los de otras muchas escuelas de esta ciudad canadiense. Pero la semejanza acaba aquí.

En efecto, en este colegio del barrio de Rosemont se acoge desde hace unos 50 años a alumnos inestables de edades comprendidas entre seis y dieciocho años con dificultades psicológicas y de aprendizaje. El pasado de algunos de ellos se caracteriza por la existencia de itinerarios académicos caóticos, situaciones familiares difíciles e incluso de problemas con las autoridades judiciales. Además, su déficit de aprendizaje escolar suele ser muy considerable por haber suspendido cursos repetidas veces, haber sido expulsados con frecuencia de los centros docentes y haber sido relegados al fondo de las aulas para cursar programas especiales destinados a alumnos difíciles. Ingresar en el CIE supone para ellos iniciar una nueva vida escolar sobre bases distintas.

A finales de junio, una semana antes de las vacaciones estivales, los ánimos de los alumnos están un tanto enardecidos en la clase de sexto grado de primaria porque va a dar comienzo el examen de la asignatura "Universo Social". Impartida en los ciclos de enseñanza primaria y secundaria, esta materia trata de la historia política y social de Quebec. Los estudiantes se agitan en los asientos y su joven maestra, Kenia Alvarado-Lara, les anuncia que las preguntas van a versar sobre "los locos años veinte" del siglo pasado y la explosión demográfica de la posguerra mundial.



© Robert Etcheverry

Educador del Centro de Integración Escolar desde hace 28 años, Luc Fugère da orientaciones a Flora. La escucha y la empatía son esenciales para que un ambiente de confianza se instaure entre los alumnos.

En ese preciso instante se empiezan a escuchar en una pared del aula ruidos sordos procedentes de la clase contigua. Equipados con sendos radioteléfonos, varios miembros del personal de la escuela acuden rápidamente para intervenir, pero algunos docentes ya han conseguido apaciguar al muchacho que aporreaba la pared. Está tendido en una colchoneta, colocada a distancia de los demás alumnos, y dos cuidadoras permanecen a su lado para tranquilizarlo.

Traslados continuos de escuela

Este tipo de disturbio no es excepcional, especialmente cuando se acerca el final del año lectivo. Ysabelle Chouinard, directora del CIE después de haber ejercido la docencia en el Centro durante 17 años, dice al respecto que "muchos alumnos sufren trastornos de apego emocional y se ponen ansiosos cuando llegan las vacaciones, porque no saben lo que les espera en casa y se inquietan por tener que separarse de sus profesores". Son inmensas las necesidades afectivas de numerosos jóvenes del CIE, cuya vida ha sido un incesante vaivén entre escuelas y familias diferentes.



© Robert Etcheverry

Momento de pausa con la educadora Mélanie Bélanger. En cada clase hay un educador que ayuda a encauzar las reacciones emotivas de los alumnos.

Es preciso arreglárselas con las crisis emotivas, las alteraciones bruscas del comportamiento y las conductas violentas de algunos escolares que a veces requieren incluso intervenciones de la policía. Podría parecer que el CIE cuenta con un número desproporcionadamente elevado de locales para sus 84 alumnos, pero los estallidos de actos imprevisibles, gritos y altercados exigen disponer de locales suficientes para que esos incidentes queden aislados y no afecten a los demás estudiantes.

Para trabajar en el CIE hay que tener las espaldas muy anchas. El peso del funcionamiento de esta escuela, única en su género en Quebec, recae sobre los hombros de su directora y de doce profesores, una asistenta social y un educador especializado. Muchos docentes y becarios que llegan al CIE con el propósito de ayudar a niños y jóvenes con dificultades, lo abandonan un tanto confusos al cabo de pocos meses.

Kenia nos relata el amargo recuerdo que guarda de su primer año de docencia. "Enseñaba en una clase de primer grado del ciclo de secundaria compuesta por 16 alumnos, todos eran casos extremadamente difíciles. En un colegio tradicional, los escolares de ese curso se hallan en una edad ya de por sí difícil, pero con los del CIE tuve además que hacer frente a insultos, agresiones y conflictos. Lloraba a menudo, me tomaba muy a pecho las injurias y empecé a padecer insomnio".

Con el correr del tiempo, Kenia consiguió encontrar el método para actuar con esos alumnos difíciles. "Logré" –dice– "establecer con ellos relaciones que me permiten ahora superar todos los obstáculos. El respeto mutuo se fue instaurando poco a poco. Otro factor positivo fue la confianza que depositó en mí la directora. Cuando me abandonaban las fuerzas, me invitaba a que tomara un día de descanso. Cuidarse a sí misma también es importante".

Docente del CIE desde hace diez años, Roxanne Gagnon-Houle también ha aprendido a adaptarse a situaciones de gran intensidad emotiva. Los estudiantes la idolatran y ella ama su profesión y tiene fe en su trabajo. Solamente una vez vacilaron ese amor y esa fe: el día en que se interpuso en una reyerta entre alumnos y sufrió la fractura de varias costillas. "En el ciclo de secundaria he tenido alumnos que han padecido las consecuencias negativas del vagabundeo, la toxicomanía y los trastornos psiquiátricos. La única forma de lograr que aprendan estriba en establecer una relación de confianza, dar muestras de honradez intelectual y contraer un compromiso sincero con ellos".

Confianza, honradez, respeto y empatía son las palabras que más a menudo pronuncian los maestros y educadores del CIE. Su labor sería imposible, si no estrechasen pacientemente con sus pupilos vínculos basados en todos esos conceptos y actitudes.

"No se puede tratar de la misma manera al alumno que manifiesta un trastorno oposicionista desafiante y al que padece de un trastorno reactivo del apego, aunque a ambos se les deba tranquilizar y alentar por igual. Si un pupilo me insulta, tengo que trascender la injuria y buscar sus causas. Hay días en que los escolares son incapaces de verbalizar sus sentimientos. Mi deber es dedicarles el tiempo necesario. Un educando que escupe o muerde, es alguien que está deseando decirnos algo". Así se expresa Luc Fugère, educador del CIE desde hace 28 años, cuyo cometido consiste en ayudar a los jóvenes a controlar sus emociones.

Los estudiantes del Centro recibieron una formación universitaria de cuatro años de adaptación escolar, una especialidad que permite enseñar a los alumnos que requieren una atención especial.

Devolverles el placer de aprender

Los docentes han aprendido a detectar los trastornos psicológicos de los educandos, a respetar el ritmo de aprendizaje de los niños disléxicos, a controlar y dirigir clases con alumnos difíciles, etc. Sin embargo, no todo se aprende en los bancos de la universidad. También es preciso mostrar un gran espíritu de iniciativa y creatividad para que se interesen de nuevo por el aprendizaje todos los alumnos cuya relación anterior con la escuela resultó ser negativa.

"Cuando llegué al CIE" –relata Kenia– "solo tenía una pizarra, tizas y libros. ¿Qué iba a poder hacer con todo eso? Estaba firmemente convencida de que en el Centro no podría desempeñar mi trabajo como en una escuela corriente cualquiera". Lo que hizo fue pedir prestado un proyector a su hermano y solicitar a la directora que le proporcionara un teléfono móvil. A partir de entonces preparó cursos interactivos con vídeos y fotos que lograron captar la atención del alumnado. "Ya no tuve que ocuparme del control y la gestión de la clase –agrega– e incorporé este método a la enseñanza de todas la asignaturas, dando simplemente a cada alumno un lápiz para que tomara notas. ¡El sistema funcionó!".

Emma Chouinard-Cintrao está acabando sus estudios para obtener el título de "Adaptación Escolar" e imparte clases a los alumnos de tercer grado del CIE desde hace tan solo unos meses. Para alentarlos a aprender, no vacila en prescindir de los métodos clásicos trillados y recurrir a juegos pedagógicos innovadores. Por ejemplo, para que los alumnos se aficionen a las matemáticas organiza ventas de bizcochos caseros y bebidas refrescantes fuera de la escuela, a fin de que aprendan las fracciones y se familiaricen con ellas.

También forma parte del acervo pedagógico del CIE el recurso a la zooterapia en colaboración con especialistas. Algunas clases cuentan con animales de diversos tipos: conejillos de Indias; en preescolar; tres ratas, en el primer curso de primaria; y varios hurones y conejos, en el curso inicial de secundaria. También se organizan jornadas de zooterapia con especialistas para ayudar a algunos estudiantes a comunicar. Por ejemplo, los alumnos más tímidos aprenden a situarse en el entorno escolar y social dando órdenes a un perro.

Toda esa labor pedagógica es fructífera. Andrew, un alumno de 15 años que fue expulsado de su anterior escuela en el último curso de primaria, ha asistido en el CIE a sesiones de control de la ira y ahora se siente mejor. "Soy impulsivo" –dice– "y cuando me enojo me pongo a aporrearlo todo. En el Centro me han ayudado a encontrar medios para cambiar mi carácter".

> "La única forma de lograr que aprendan estriba en establecer una relación de confianza, dar muestras de honradez intelectual y contraer un compromiso sincero con ellos"

Joé, otro escolar de 12 años, corrobora ese testimonio con estas palabras: "Tengo un problema de comportamiento y en mi antigua escuela me peleaba sin cesar, pero aquí hay personas que nos ayudan a controlarnos cuando estallan las disputas".

El aprendizaje escolar resulta posible cuando se lleva a cabo con los alumnos una paciente labor pedagógica que les permita canalizar su agresividad y expresarse. "Al principio" –dice Kenia– "tenía la impresión de que era inútil enseñar a niños y jóvenes con tantos problemas de comportamiento, y también creía que iba a ser casi imposible que progresaran en los estudios. Sin embargo, los alumnos del CIE logran desarrollar sus competencias académicas muy considerables, lo que demuestra que hay muchas formas de enseñar de modo distinto".

Ysabelle Chouinard señala que las posibilidades de que los alumnos del CIE retornen al sistema general de enseñanza son mayores cuando ingresan muy jóvenes en el Centro. Menciona, por ejemplo, el caso de Stéphanie que actualmente cursa estudios universitarios para la obtención de una Maestría en comunicación, o en otro plano el caso de un alumno contratado por un equipo profesional de baloncesto de los Estados Unidos. "Nuestro objetivo no es lograr a toda costa que el conjunto de los alumnos acceda a los estudios universitarios. Lo que pretendemos es que se realicen como personas adultas. Esto es lo más importante y ya es mucho de por sí".

Con mucha delicadeza, la trabajadora social Pascale Montcalm (a la izquierda) y la docente Emma Chouinard-Cintrao intervienen para calmar el ánimo de una alumna en crisis.



© Robert Etcheverry

Nueva Delhi: la escuela bajo el puente

Sébastien Farcis,
periodista francés en Nueva Delhi

Hace nueve años, Rajesh Kumar Sharma instaló una escuela precaria entre dos pilares del metro elevado de la capital india. Más de 200 niños pobres de los barrios aledaños acuden cada día a esta clase a cielo abierto.

Esta escuela no figura en ningún mapa. No tiene paredes enteras ni techo completo, y mucho menos mesas o sillas. Al igual que las pequeñas tiendas callejeras que permiten vivir a la capital india, la "Escuela Libre bajo el puente" simplemente se ha convertido en parte del espacio urbano de Nueva Delhi. Situada entre los imponentes pilares número cinco y seis del tren elevado de esta megalópolis de más de 20 millones de habitantes, la iniciativa facilita desde hace nueve años la escolarización gratuita a cientos de niños pobres de los barrios de chabolas situados a orillas del río Yamuna. Una tierra de nadie ubicada en el corazón de una India próspera pero superpoblada.

El barrio de color gris cemento, el cielo bajo y pesado en esta temporada de monzones. Pero la escuela callejera está llena de vida y color. Las tres paredes que delimitan su espacio están pintadas de azul cielo con un bosque de árboles altos y rosas gigantes que rodean las cinco pizarras de la pared posterior. En cuanto ven el maestro, los alumnos acuden de todas partes hacia él gritando "*Namasté, teacher!*". Este hombre respetado por los niños es Rajesh Kumar Sharma, de 49 años, fundador de esta "escuela gratuita bajo los puentes". Su misión es combatir el ciclo reproductivo de la pobreza, mejorando la educación de los más desfavorecidos.

Revancha personal

Su lucha comporta también una revancha personal. Rajesh Kumar Sharma, de una familia pobre de nueve hijos de la zona rural de Uttar Pradesh, en el norte del país, siempre quiso estudiar, pero no pudo terminar la universidad por falta de recursos. "La escuela estaba a siete kilómetros de casa", recuerda. "Llegar me tomaba más de una hora en bicicleta y cuando estaba en la secundaria, siempre perdía la primera clase, la de química. Al no sacar buenas notas en esa asignatura, no pude estudiar ingeniería, como había soñado".

Aún así, logró obtener el equivalente al bachillerato, una hazaña que ninguno de sus ocho hermanos y hermanas mayores había logrado antes que él. Y se inscribió en la universidad, vendiendo sus libros de texto para pagar la matrícula. Nuevamente, para llegar debía recorrer más de 40 kilómetros en bicicleta y autobús. Pero después de un año, sus mayores le cortaron los fondos y su sueño se vio truncado.

Comenzó entonces un período difícil: a los veinte años, emigró con un hermano a Nueva Delhi. "Vendí sandías, trabajé en la construcción, hice todo lo que pude para conseguir apenas unas pocas rupias", admite. Un día, trabajando en la construcción del metro, le asombró sobremanera ver que por lo general, los hijos de los obreros, que no asistían a la escuela, deambulaban entre los escombros de la obra. Primero les ofreció dulces, ropa, y luego consideró proponer una ayuda más duradera. Así, en 2006, comenzó, bajo un árbol, a acompañar a dos niños ayudándoles a repasar las lecciones. Uno de ellos, que ahora tiene 18 años, acaba de ingresar a la universidad y quiere ser ingeniero.

Cuatro años más tarde, en 2010, Rajesh creó su precaria escuela bajo ese puente recién construido, donde ahora acoge diariamente a más de 200 niños, desde el primer grado de primaria hasta el tercer curso de secundaria. Los alumnos se dividen en dos grupos: niños por la mañana y niñas por la tarde, y cada turno recibe casi dos horas de clase.

La mayoría también está escolarizada, pero acude para recibir apoyo docente. "En mi clase somos 63 alumnos", dice Mamta, de 13 años, en tercero de secundaria. "A veces no podemos entenderlo todo y venimos a preguntarle al maestro Rajesh".

Una alumna de primaria asiste a una clase de hindi en una escuela precaria situada bajo el puente de los elevados del metro de Nueva Delhi. En el plano posterior, Rajesh Kumar Sharma, fundador de esta iniciativa da clases a otros alumnos.



> “Rajesh Kumar Sharma se dio por misión combatir el ciclo reproductivo de la pobreza mejorando la educación de los más desfavorecidos”

Aulas al aire libre

Otras docenas de alumnos no están escolarizados porque sus padres, migrantes o trabajadores precarios, carecen de documentación. Rajesh Kumar Sharma les ayuda para que algunos logren matricularse en la escuela. Lo hace gratuitamente, gracias a los escasos ingresos de la tienda de comestibles de su familia y a donativos ocasionales. Hasta ahora, se ha negado a crear una ONG. “Es una forma de evitar el papeleo, pero también porque temo que, con una estructura formal, a las autoridades del metro les inquiete nuestra presencia y nos expulsen del lugar”, explica. Pero sin una organización legal, las donaciones que se reciben están a su nombre, lo que recientemente lo expuso a críticas. “Trato de hacerlo lo mejor posible, pero no puedo proporcionar un recibo cuando utilizo el dinero que me dan para alimentar a los niños”, afirma. Para disipar dudas, ha dejado de recibir dinero y solo acepta donaciones en ropa, comida o libros.

En esta calurosa tarde de julio, el aula al aire libre está un poco desordenada. Los 105 estudiantes se dividen en grupos de diferentes niveles. Tres profesores, todos voluntarios, ayudan a Rajesh Kumar Sharma y vociferan mientras muestran las letras en la pizarra, para cubrir el ruido del metro que pasa por encima de sus cabezas. El maestro hace todo lo posible por mantener el interés de los más pequeños. Rajesh Kumar Sharma, por otro lado, se ha embarcado en la explicación de un texto en hindi frente a un círculo de cinco chicas muy atentas. “Utilizamos el libro de texto nacional y hacemos todo lo que podemos, con los pocos recursos disponibles, para ayudarles a progresar”, explica este maestro improvisado y añade: “Antiguamente, las clases se impartían al aire libre, así que no creo que sea esencial tener aulas cerradas para enseñar bien. En la India suele decirse que las más bellas flores de loto nacen en los pantanos”.



© Sébastien Farcis

Mohamed Sidibay: La función de los docentes consiste en devolvernos la confianza



© Stefanie Glinski/AFP

Ceremonia de liberación de niños soldados en Yambio (Sudán del Sur), en febrero de 2018. Se calcula que, en el mundo entero, más de 250.000 niños se encuentran aún involucrados de manera directa o indirecta en conflictos armados.

Entrevista realizada por Agnès Bardon (UNESCO)

Huérfano desde los cinco años, Mohamed Sidibay fue niño soldado durante la guerra civil de Sierra Leona pero logró salvarse gracias a la escuela. Este defensor incansable de la enseñanza, que colabora con la Alianza Mundial para la Educación, nos cuenta cuánto le debe a una maestra que le tendió una mano.

Usted estuvo movilizado como niño soldado desde su más tierna infancia. ¿En qué contexto se produjo su escolarización?

Fue en 2002, un año antes del final de la guerra en Sierra Leona. Yo participaba en un programa de desarme, desmovilización y reinserción de niños soldados coordinado por el UNICEF. Tenía ya casi 10 años pero nunca había ido a la escuela. Lo único que sabía hacer era cargar un AK-47. El UNICEF se encargó de que me escolarizasen y dotó a mi escuela primaria con libros, lápices y material didáctico. Sin ese pequeño empujón, seguramente la historia de mi vida habría sido muy distinta de lo que es hoy. Ir a la escuela despertó mi curiosidad por aprender y todavía hoy esa misma curiosidad sigue siendo mi fuerza motriz.

Después de todo lo que había experimentado hasta entonces, ¿cómo vivió los primeros días de clase?

La primera vez que me vi sentado en un aula, me sentí perdido. Estaba enfadado, creía que aquel no era mi sitio. Pero, sobre todo, me sentía solo. La mayoría de los niños de diez años que había allí ya sabían deletrear su nombre, leer, escribir y contar, mientras que yo no sabía hacer nada de eso. Estaba avergonzado y sentía cierto rechazo. Pero perseveré, no porque fuese consciente de la importancia de la educación, sino porque, a pesar de todo, la escuela era el lugar donde me sentía más seguro.

¿Cómo era su relación con los docentes?

Como había crecido en medio de una guerra, yo desconfiaba de los adultos. Cuando estaba en contacto con ellos, mi único objetivo era pasar inadvertido, no llamar su atención. Ser invisible es la única manera de sobrevivir a una guerra civil. Al principio, mi relación con la mayoría de los maestros no era buena. El enfado que sentían por haberlo perdido todo durante la guerra, mi frustración por lo que yo mismo había perdido y mi miedo hacía los adultos complicaban mucho nuestras relaciones. Estuve muy tentado de dejarlo todo.

¿Recuerda a algún profesor o profesora en particular?

Cuando se es solo un alumno más junto a otros 80 en la escuela de un barrio marginal, uno no es más que un rostro entre muchos otros. Pero hubo una profesora que me marcó para siempre. Era alguien especial por muchos motivos. Yo era un niño de la calle, así que nunca llevaba nada para comer a la hora del almuerzo y, de vez en cuando, ella compartía su comida conmigo. En clase no me obligaba a ir a la pizarra porque era consciente de que, como yo no sabía leer, los demás alumnos se burlarían de mí.

Un día tuvo la genial idea de sentarme al lado de la niña más brillante de la clase, que se convirtió en mi tutora. Y, aunque ella sabía cómo era mi vida fuera de la escuela, siempre me preguntaba qué tal me había ido el día. Cuando se dio cuenta de que no me gustaba la escuela, tuvo la inteligencia de no obligarme.

En resumen, hizo cuanto pudo para que yo percibiera que estaba en un entorno seguro. Sabía que, si me sentía bien, seguiría acudiendo a clase. Y tenía razón. Este tipo de comportamiento es el que permite reconocer a un buen docente.

En su opinión, ¿cómo pueden los docentes ayudar a los niños que han sufrido algún tipo de trauma?

Tarde o temprano, las guerras acaban, pero las cicatrices que dejan en las vidas de hombres y mujeres duran toda la vida. Los docentes son los artesanos de la reconstrucción de la sociedad. Su trabajo no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino también en garantizar que los niños se sientan seguros. Deben entender que los niños como yo vienen de un mundo en el que los adultos, no solo no han sido capaces de protegerlos sino que, además, les han robado la infancia y la inocencia. Por eso, lo primero que vemos cuando entramos a un aula no son maestros, sino adultos dispuestos a explotarnos una vez más. La función de los docentes, por lo tanto, es devolvernos la confianza. Cuando comenzamos a ir a la escuela, no lo hacemos por un deseo de aprender, de crecer y de convertirnos en mejores ciudadanos. A veces, lo único que necesitamos, como era mi caso, es que alguien se siente a nuestro lado.

¿Cómo se puede ayudar al profesorado a superar ese reto?

Hacen falta recursos. Con frecuencia, los docentes que ejercen en zonas de guerra o de postconflicto, no han recibido la formación adecuada. En realidad, su trabajo se limita a transmitir conocimientos y a mantener a los alumnos escolarizados hasta final de curso. No consiguen inspirar a su alumnado, no porque les falte creatividad, sino porque mantener la disciplina se convierte en la preocupación primordial. Por eso hay que dotar a los docentes de los medios necesarios, especialmente de una formación adecuada, para que puedan desempeñar plenamente su función con niños que han padecido grandes sufrimientos.



© con la generosa autorización de The MY HERO Project (myhero.com)

Imagen extraída del cortometraje Mohamed Sidibay: Teaching peace*, realizado por el proyecto The MY HERO, organización educativa con sede en Estados Unidos.*

Mejor formación para los docentes que deben ocuparse de niños con traumas

Son muchos los niños migrantes y refugiados en edad escolar que han pasado por experiencias traumáticas, ya fuera antes de dejar sus hogares, durante el viaje o en la comunidad o el país de acogida. Impartir enseñanza a esos niños vulnerables requiere una formación específica, de la que a menudo carecen los docentes.

Así lo constata el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Informe GEM, por sus siglas en inglés), en un documento titulado *Education as healing : addressing the trauma of displacement through social and emotional learning* [La educación como tratamiento: abordar el trauma del desarraigo mediante el aprendizaje social y emocional], que se presentó en junio de 2019. En el Informe se insiste en la necesidad de capacitar mejor a los docentes con el fin de que puedan dar apoyo psicosocial a los niños que lo necesiten.

En Alemania, la quinta parte de los niños refugiados padecen de estrés postraumático. Los menores que viajan solos son especialmente vulnerables. Un tercio de los 160 niños no acompañados oriundos de Afganistán, Irán y Somalia que pidieron asilo en Noruega padecía de estrés postraumático. Entre los 166 niños y adolescentes no acompañados que se refugiaron en Bélgica, del 37 al 47% presentaba síntomas "graves o muy graves" de ansiedad, depresión y estrés postraumático.

Los grados de trauma entre las personas desplazadas de países con ingresos bajos e intermedios son igualmente elevados. Por ejemplo, el 75% de los 331 niños desplazados que estaban en los campamentos situados en el sur de Darfur (Sudán) presentaba un síndrome de estrés postraumático y el 38% mostraba síntomas de depresión.

A falta de centros de salud, las escuelas suelen desempeñar una función decisiva en la creación de un sentimiento de estabilidad. Siempre y cuando los docentes dispongan de conocimientos sobre los síntomas de los traumas, para asesorar mejor a los alumnos. Pero, por ejemplo, en Alemania la mayoría de los maestros y educadores declaran que no se sienten con la preparación suficiente como para responder a las necesidades de los niños refugiados. En los Países Bajos, el 20% de los docentes que cuentan con más de 18 años de experiencia afirman que han tenido grandes dificultades para relacionarse con los estudiantes afectados.

El análisis de las estructuras pedagógicas y de protección de la primera infancia para niños refugiados en Europa y América del Norte reveló que, si bien eran numerosos los programas que habían reconocido la importancia de proporcionar esos cuidados, la formación y los recursos "son insuficientes en casi todos los casos".

En el Congo: impartir clases a 76 alumnos

Laudes Martial Mbon,
periodista congoleño

El docente de la Escuela Primaria de La Poudrière en Brazzaville (Congo), Saturnin Serge Ngoma, ha impartido día tras día clases de geometría y gramática a un aula congestionada. Una lucha cotidiana en una escuela que carece de casi todo.







© Laudes Martial MBon

El docente Saturnin Serge Ngoma en los precarios barracones de la escuela de La Poudrière, en Brazzaville.

En el patio polvoriento de la escuela primaria de La Poudrière, las voces infantiles ya no resuenan desde principios de junio, cuando comenzaron las vacaciones escolares. Tan solo el rugido de los motores de los aviones del aeropuerto Maya-Maya de Brazzaville, cuya pista está separada de la escuela apenas por una carretera asfaltada y algunas viviendas, viene a perturbar de vez en cuando la tranquilidad de esta tórrida tarde de verano.

Hace algunas semanas, 76 alumnos –27 niños y 49 niñas– se apiñaban cada día a partir de las siete de la mañana en el aula de la clase elemental de primer año (CM1) –el penúltimo curso del ciclo primario– del maestro Saturnin Serge Ngoma. "Si añado los seis niños que tengo en casa, este año me he ocupado de 82 críos. Ha sido agotador…", afirma sonriente este gigante de más de un metro ochenta, sentado al pie de una mata de mango.

La escuela primaria, que lleva el nombre del barrio donde había un polvorín antes de la independencia, fue su primer destino docente tras su contratación por el Estado en 2017. "Digamos que me dieron una perla", dice Ngoma, señalando los locales del colegio, dos barracas austeras que albergan seis aulas, rodeadas de yerbas altas y de viveros. Los días lluviosos, el patio de tierra se convierte en un lodazal pegajoso. Las puertas de la escuela no cierran. Durante el año, los maestros imparten clases con las puertas abiertas, bajo la mirada de los transeúntes que cruzan el patio para ir de un lugar a otro del barrio.

El imperio de la improvisación

Todo son carencias en este establecimiento, que no dispone de cercado ni de letrinas. A principios de año, antes de que aparecieran nuevas mesas, los alumnos de Ngoma se sentaban hacinados a cuatro por pupitre.

Los demás tenían que sentarse directamente en el suelo. Ante esta pobreza, era preciso improvisar. "Los estudiantes recuperaron por todas partes pequeñas láminas de madera sobre las cuales se instalaron. No era una situación muy cómoda", añade el profesor.

Los alumnos también tuvieron que compartir los pocos libros de texto que había en el colegio, reuniéndose en grupos de tres o de cuatro para realizar los ejercicios o durante las prácticas de lectura. Una situación que resulta aún más crítica porque muchos alumnos tienen dificultades académicas. El aprendizaje de la lengua francesa es una de las asignaturas que más problemas les plantea. "Hay que estar alerta durante las prácticas de lectura, porque ante la dificultad de dominar correctamente la lengua, algunos estudiantes leen textos que no están en el manual escolar. Se los inventan".

Tampoco es fácil lograr que los alumnos respeten la disciplina cuando son tan numerosos. Para mantener el orden, el docente aplica sus propios métodos. La primera medida consiste en mandar a la pizarra a los estudiantes más revoltosos. "Todos temen no ser capaces de hacer un ejercicio ante los demás, y por eso tratan de no verse en ese trance. Si son revoltosos, también los castigo, por ejemplo los obligo a conjugar verbos y, en los casos más extremos, los envío a barrer el patio".

A pesar de esa situación de precariedad, 62 alumnos de la clase de Ngoma pasaron al curso superior cuando concluyó el año lectivo. El maestro se enorgullece de que uno de sus pupilos haya obtenido la mejor nota de toda la escuela, con un promedio general de 12,5 puntos.

Titular de una Maestría en Economía del Desarrollo Sostenible, este profesor de unos 40 años de edad llegó a la docencia más bien tarde, tras haber trabajado en empresas de seguridad y haber impartido cursos en instituciones privadas. Sin embargo, a pesar de que su tarea cotidiana es difícil y que percibe un salario ridículo, Ngoma no se plantea cambiar de profesión.

El próximo mes de septiembre, el maestro de La Poudrière emprenderá de nuevo el camino que, en media hora de marcha, le lleva de su barrio de La Frontière a la escuela. "El Sr. Ngoma", resume Guelor, uno de sus antiguos alumnos, "nos repite siempre que él no conoce a mucha gente que haya tenido éxito en la vida sin haber asistido a la escuela".

Docentes de lo imposible

del aula a la gran pantalla

"Devolver a los profesores su condición de héroes extraordinarios de la vida, porque son capaces de cambiar el destino de los niños y el futuro del mundo". Este es el ambicioso objetivo del documental *Docentes de lo imposible* (título provisional) que realiza actualmente la productora cinematográfica francesa Winds. La idea, sugerida por la UNESCO, que está asociada a la producción de la película, consiste en mostrar, a través de varios retratos, a maestros que superan las exigencias habituales del oficio y a poner de relieve la universalidad de su compromiso.

A su manera, Sandrine en Burkina Faso, Taslima en Bangladesh y Svetlana en Siberia (Rusia) son heroínas. Gracias a una vocación sin fisuras, las tres profesoras del documental superan numerosos obstáculos para impartir sus clases: infraestructuras defectuosas, aislamiento geográfico, condiciones climáticas extremas, discontinuidad de la enseñanza, problemas culturales, nomadismo… Recias y dispuestas a múltiples sacrificios, esas mujeres, como millones de otras maestras del mundo, viven cada día como una auténtica aventura ante todo pedagógica, pero también física y humana.

Por ejemplo, Svetlana tomó la difícil decisión de alejarse de sus hijos para llevar la enseñanza a los campamentos de los pastores de renos de la etnia evenka, un pueblo autóctono del este de Siberia. En compañía de su escuela portátil, que cabe en un trineo, y de su marido, que también es criador de renos, la profesora sigue a los nómadas a lo largo y ancho de la taiga siberiana. El productor del documental, Barthélémy Fougea, todavía se muestra asombrado del aislamiento de la región. "En 30 años de carrera, no había conocido nunca desplazamientos de producción tan extensos". En efecto, el equipo de filmación tardó siete días para llegar al lugar, viajando primero en avión, luego en tren y, al final, en trineo de motor. Tras el compromiso de Svetlana late un reto: lograr que los niños nómadas puedan ser rusos y evenkos a la vez. Es también un desafío personal, porque ella, que nació en la etapa soviética, fue enviada interna a una escuela para poder estudiar, lo que la apartó de las tradiciones de su pueblo.

El largometraje, que actualmente está en fase de posproducción, fue dirigido por Émilie Thérond y se estrenará en 2020. El documental forma parte de un proyecto internacional que emplea múltiples soportes de difusión y que abarcará, entre otros, una serie de televisión, libros para jóvenes y adultos, así como una exposición. Al mismo tiempo, se ponen en marcha iniciativas de ayuda a la educación, en el marco de la asociación *Sur le chemin de l'école* [En el camino de la escuela], que toma su nombre de la película homónima que Winds produjo en 2013 y que obtuvo numerosos premios internacionales, obra realizada también en colaboración con la UNESCO.

Foto de la filmación de la película Docentes de lo imposible. *La maestra bengalí Taslima acoge a los alumnos a bordo de una escuela flotante, única manera de impartir clases en un país considerablemente afectado por la subida del nivel de las aguas.*



© Sumon Delwar

En Valparaíso, dar clases tras las rejas

Carolina Jerez Henríquez,
Oficina Regional de la UNESCO en Santiago de Chile

En la parte alta de la ciudad portuaria de Valparaíso, en la costa chilena, la escuela Juan Luis Vives existe desde 1999. Hoy en día la escuela acoge a 550 educandos y su peculiaridad es que se halla en el núcleo de la cárcel de Valparaíso. Cada día, los docentes que ejercen su profesión allí deben hacer frente a las dificultades del mundo penitenciario, a las disparidades de nivel y a las emociones a flor de piel. En 2015 este centro educativo ganó el Premio Internacional de Alfabetización UNESCO-Confucio.

Lejos del centro histórico Patrimonio Mundial de la UNESCO, la cárcel de Valparaíso está ubicada en un barrio a merced del viento, fuera del ajetreo de los turistas y en medio de una de las áreas más vulnerables de la ciudad. Allí se encuentra la escuela Juan Luis Vives en la que estudian los reclusos que asisten para reanudar una escolaridad interrumpida o tomar cursos de formación profesional. En todos los casos se trata de prepararse mejor para la vida que les espera fuera, una vez que cumplan sus condenas.

En la escuela Juan Luis Vives todos los días son diferentes. "No es posible anticipar lo que va a suceder y todo depende mucho –nos explica un docente– de si pasa algo adentro, o si, por ejemplo, allanan o revisan a los internos. Hay días en los que se puede tener un horario normal. Otros, ni siquiera se puede dar clases".

Sonia Álvarez es profesora de Historia y de Educación Cívica. Desde hace 40 años trabaja por el derecho a la educación de personas en contextos de detención. "Antes tenía la impresión de que me faltaba algo. Ahora sé que lo que hago es indispensable", declara mientras sube los escalones que llevan al segundo piso de la escuela, un espacio completamente nuevo que concibió ella misma e hizo construir en el marco del centro penitenciario gracias a fondos públicos y privados.

Con estas dificultades propias de la realidad carcelaria, la escuela imparte educación básica, secundaria y técnico-profesional vinculada con la gastronomía y la alimentación colectiva que permite proporcionar a los detenidos un oficio y aumentar sus posibilidades de encontrar trabajo más allá de las rejas.

Darle un sentido a la trayectoria individual

Según la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de Chile, en 2018 había 72 centros educativos dentro de los recintos penitenciarios del país. La Escuela Juan Luis Vives forma parte de esta red y quienes trabajan junto a Sonia Álvarez creen que la educación es un proceso liberador que renueva la condición social del individuo —como diría el pedagogo brasileño Paulo Freire— tanto en la cárcel como fuera de ella, y que les ayuda a reflexionar y dar sentido a este proceso.

Enseñar en estos contextos es un desafío de cada día. "Mucho tiene que ver con la motivación del docente y con tener un concepto de educación de calidad que sea pertinente para el alumnado", explica Jassmin Dapik, una de las docentes. "Aquí es vital que el profesor tenga la creatividad necesaria para que lo que imparta sea útil. Como docentes necesitamos enseñarles para que puedan seguir estudiando y, sobre todo, para que puedan desenvolverse como ciudadanos y tomen decisiones correctas", añade.

Pero la función de los docentes no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que contribuyen también a que los reclusos recuperen parte de su autoestima. "Una de las cosas más importantes es que los maestros no nos traten como presos", afirma José, quien cumple una condena en la cárcel de Valparaíso y asiste regularmente a clases. "Para ellos somos personas que tenemos dignidad y derechos, quieren que salgamos mejores personas que cuando entramos aquí y para eso deben tener empatía", puntualiza Carlos, otro recluso. "Y es por esa característica que cuando estamos con los profesores en clases, no nos sentimos en la cárcel, sino como personas libres", agrega.

Momentos privilegiados, fuera de la cárcel, las clases proporcionan un lugar en el que se liberan la palabra y las historias difíciles de contar. "Yo los llamo supervivientes y aquí, detrás de cada persona, hay dramas terribles y uno como docente debe asimilar esa información y construir dinámicas para enfrentarse a esta realidad. Los alumnos están disminuidos en todo orden de cosas. Más que la educación académica, nosotros nos dedicamos al rescate del ser humano", explica Leopoldo Bravo, otro docente.

Jessica León es una psicóloga que secunda la labor del profesorado en esta escuela e incentiva a los alumnos para que estén más abiertos al proceso de aprendizaje, gracias al Programa de Integración Escolar (PIE), que le permite apoyar el trabajo de los docentes. "Es muy necesario" —dice Jessica—, "porque en este contexto deben poner mucho esfuerzo para suplir de alguna manera las lagunas que tienen los internos en el plano académico y emocional. Para nosotros como equipo es muy importante mantener la armonía en un contexto en el cual hay emociones encontradas".

> “Los docentes contribuyen a que los reclusos recuperen parte de su autoestima”

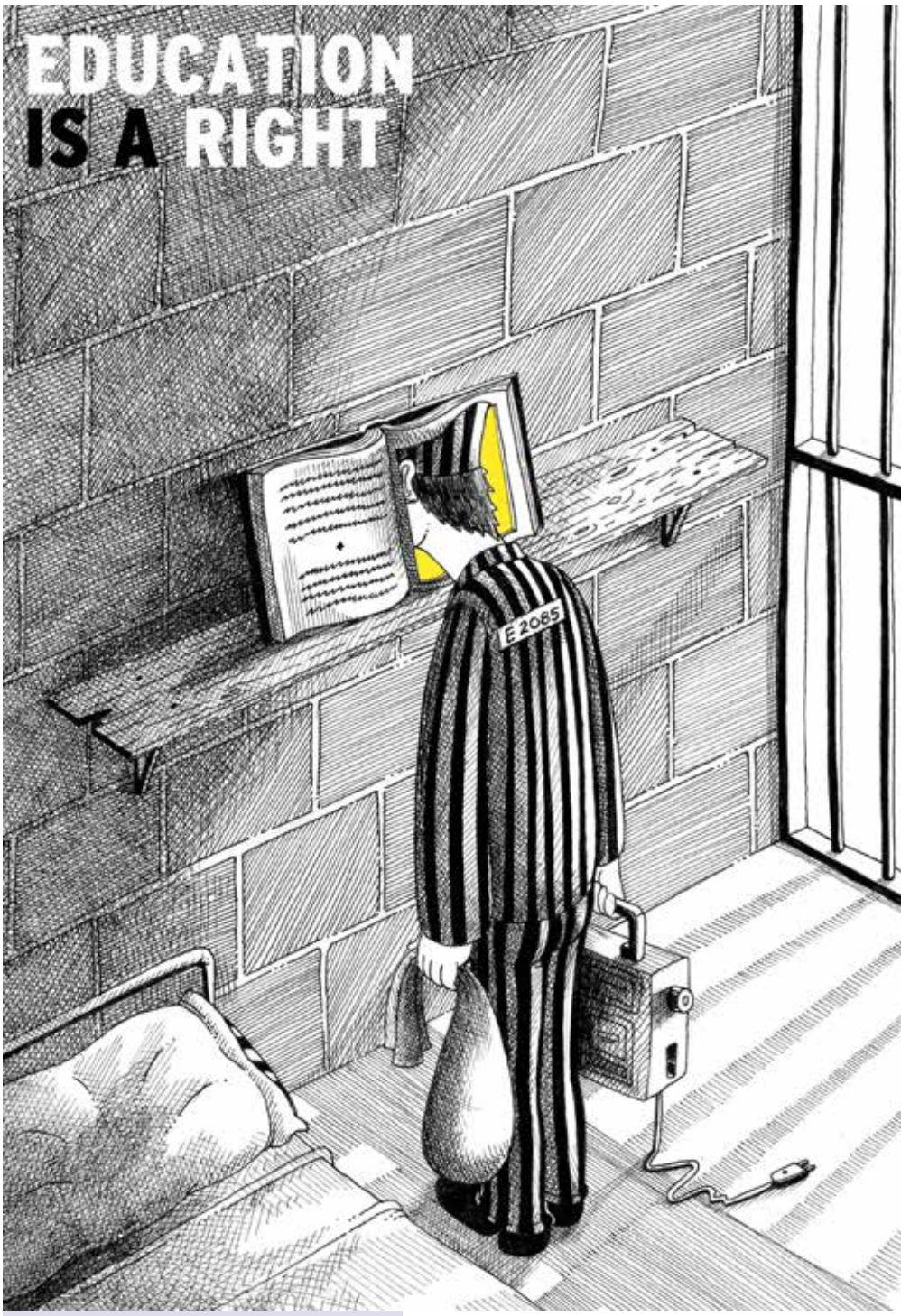
Los propios internos reconocen que los docentes que trabajan intramuros tienen una tarea muy ardua. Los estudiantes cuentan que presentan problemas de concentración, que les cuesta, y que no tienen el tiempo necesario para avanzar, como sí ocurre en las escuelas “regulares”. “Dependemos mucho de lo que los gendarmes decidan, no tenemos un horario corrido”, indica José.

Sortear las dificultades

Otro de los principales desafíos es que apenas existen planes y programas de estudio dedicados específicamente a esta realidad o adaptados a la situación de estos alumnos. De hecho, son los mismos docentes quienes, sin una preparación específica, diseñan estrategias, planifican actividades y evalúan contenidos para que las clases sean pertinentes y el aprendizaje, útil.

Además, las clases en los recintos penitenciarios suelen ser multigrado, con estudiantes provenientes de distintos contextos y con capacidades diversas, por lo cual planificar una clase es una tarea imprescindible y una apuesta diaria. “Debemos tener todo esto en cuenta al preparar nuestro día. Debemos considerar lo que voy a enseñar y qué valores les quiero entregar, porque nuestra clase se basa más bien en conceptos, queremos que les quede algo”, dice Jassmin Dapik. Para eso, usando como base los planes de estudio del Ministerio de Educación de Chile, el profesorado de la Escuela Juan Luis Vives realiza adaptaciones dirigidas a personas con distintos tipos de aprendizaje y necesidades diferentes.

Un reto adicional es poder nivelarlos, porque a menudo su trayectoria académica ha sido interrumpida una o más veces. El ausentismo, bastante frecuente, es otro obstáculo que dificulta la continuidad en sus estudios. Esta historia repetida no los desanima: “Sabemos que la educación transforma y esos cambios los podemos ir viendo a través del tiempo, esa es la satisfacción”, nos dice el profesor Leopoldo.



© posterfortomorrow 2011/Elmer Sosa

Cartel del artista gráfico mexicano Elmer Sosa sobre el tema del derecho a la educación.

Profesor para todo
en un pueblo chino aislado

Wang Shuo, periodista china

En la provincia de Henan, en el centro de China, son muchos los habitantes de Heihumiao que desean abandonar las montañas para buscar una vida mejor en la ciudad. Zhang Yugun también se marchó. Pero una vez que obtuvo su diploma, regresó para enseñar en el pueblo que lo vio crecer y darles una oportunidad a los niños.

Al salir de la ciudad de Zhenping, hay que tomar un camino de montaña hasta el pico que culmina a 1.600 metros sobre el nivel del mar. Desde ahí puede verse, sumergida en el fondo del valle, la escuela primaria de Heihumiao. Allí enseña Zhang Yugun desde hace 18 años.

El pueblo de Heihumiao se encuentra en un lugar muy remoto. Antiguamente, para salir de allí había que caminar por senderos de montaña trazados por bueyes y ovejas, escalar la colina y aventurarse por las lomas escarpadas de Bali. El camino es tan accidentado que resulta imposible recorrerlo en bicicleta. A falta de medios de transporte, se necesitaban cinco horas para subir la colina a pie. Debido a estas duras condiciones, muy pocos docentes aceptaban un puesto en el pueblo.

"Si ningún maestro del exterior viene hasta aquí y si los alumnos que formamos no se quedan, ¿quién se encargará de educar a los niños del pueblo?" Zhang Yugun se obsesionó con esta pregunta desde el momento en que siguió hasta el colegio a Wu Longqi, el antiguo director. Aunque al principio tuvo sus dudas, debido al escaso salario y la dureza del entorno, finalmente decidió quedarse. Prometió a Wu que les daría una vida nueva a los niños del pueblo. Y cumplió su palabra.

Durante la ausencia de sus padres, que se han marchado a trabajar lejos de casa, le corresponde al docente acompañar a los alumnos por los caminos escarpados que conducen a la escuela.



© Shasha GUO/China Pictorial



© Shasha GUO/China Pictorial

Por falta de voluntarios que vengan a ejercer en su aldea remota, Zhang Yugun tuvo que aprender a asumir todas las funciones. Además de matemáticas y moral, también enseña música.

Una percha cargada de esperanza

En el pueblo faltaba de todo: libretas, libros, lápices, gomas y material pedagógico. Los materiales, así como los productos alimenticios básicos como vinagre, verduras o arroz, se traían desde la ciudad cargados a la espalda. Entre 2001 y 2006, Zhang recorrió la montaña acarreando los productos necesarios en cestas que colgaba de una percha heredada de Wu. Era la única manera de mantener a los niños en la escuela y de proporcionarles medios para que, si querían, algún día pudieran dejar las montañas.

Un día de invierno, el camino estaba demasiado resbaladizo. Se acercaba el inicio del curso y los libros de texto seguían estando en la ciudad de Gaoqiu, a más de 30 km. Percha al hombro, Zhang y otro profesor salieron por la mañana temprano por los caminos enfangados. Cuando volvieron al colegio con su cargamento de libros, estaban cubiertos de barro de la cabeza a los pies, pero los libros no habían sufrido daño alguno.

En los últimos años las condiciones han mejorado. Desde 2006, hay una carretera asfaltada que permite acceder al pueblo y rompe su aislamiento. Desde el invierno de 2017, varios autobuses brindan servicio en la localidad. Y Zhang tiene ahora una moto con la que puede traer libros y alimentos cotidianos al pueblo, cargas que a menudo sobrepasan los 100 kilos. Pero las condiciones siguen siendo muy arduas. Desde su regreso, el profesor ha gastado ya cuatro de esas máquinas, sin contar el número de ruedas que ha tenido que cambiar.

Pero Zhang no se queja. "Sé que todos estos esfuerzos no han sido en vano, porque mis alumnos han tenido la posibilidad de proseguir su escolaridad", afirma. Antes de comenzar a enseñar, él era el único alumno de Heihumiao con estudios superiores. Al día de hoy, ya son 22.

Un profesor polivalente

Ante la falta de personal, Zhang aprendió a asumir todas las funciones. Desempeña la dirección de la escuela e imparte clases de matemáticas y moral. Durante los últimos 18 años ha adquirido competencias que van mucho más allá del marco de su formación inicial. Además de enseñar, se ocupa de la cocina del colegio, cose la ropa de los alumnos al terminar la jornada e incluso ejerce de enfermero en casos de urgencia.

Su función con los alumnos es aún más importante. La mayoría de los padres trabajan lejos y Zhang conoce las dificultades que padece cada una de estas familias. "Durante todos estos años, ningún alumno de nuestro pueblo ha abandonado los estudios por culpa de la pobreza. Esto es válido tanto para las niñas como para los niños", cuenta el jefe del pueblo. "Zhang ha convencido a los padres de los alumnos cuyas familias viven lejos de la escuela para que autoricen a sus hijos a comer y pasar la noche allí.

Junto a su esposa, les ha ayudado a asearse, a remendar sus prendas y ha respondido a todas sus necesidades cotidianas. A pesar de sus escasos ingresos, ha prestado apoyo económico a más de 300 alumnos hasta el final de sus estudios".

Gracias al apoyo de las autoridades educativas, las condiciones de enseñanza han seguido mejorando. La escuela, que cuenta actualmente con 51 alumnos, dispone ahora de nuevos dormitorios, un comedor, zonas de juego y clases de informática.

Influidos e inspirados por Zhang, cuatro maestros jubilados han decidido volver a prestar servicio en la montaña. La escuela cuenta hoy en día con 11 docentes y todos afirman: "Mientras aquí haya niños, nosotros también estaremos".

Zoom



Una de las 38 placas de contacto de las fotografías tomadas por David Seymour para la UNESCO en 1950. Inéditas en su mayoría, estas imágenes ilustran la campaña de alfabetización realizada en el sur de Italia. En ella se puede ver un aula de alumnos adultos en el Centro Cultural Popular de Rogiano Gravina, en Calabria.
En varias de las tomas, el objetivo del fotógrafo se centra en las manos de los viejos campesinos quienes, con su poca destreza a la hora de empuñar la pluma, intentan trazar las que, para algunos, son sus primeras letras.

Un tesoro en los archivos

el álbum inédito de David Seymour

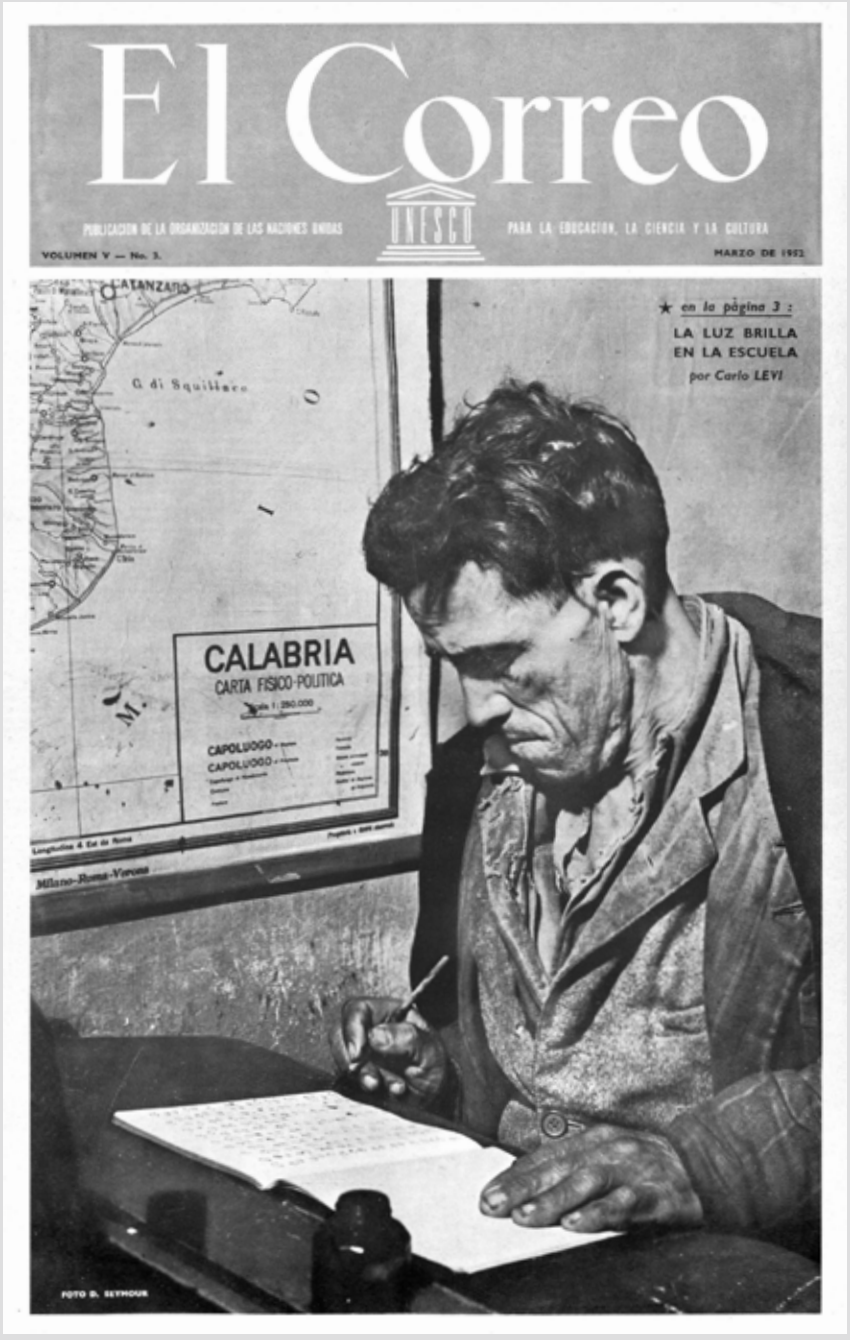
Fotografías: David Seymour/ Magnum Photos

Texto: Giovanna Hendel, UNESCO

Todo empezó en el otoño de 2017, con el examen de las colecciones de material audiovisual de la UNESCO, tras su depósito en los archivos de la Organización. La mayoría de estas colecciones apenas habían sido objeto de catalogación durante sus setenta años de existencia, por lo que recorrer los archivos bien podría recordar a una visita de la Biblioteca de Babel imaginada por Borges. Con un fondo de miles de documentos, la única forma de averiguar cómo estaba organizada la colección consistía, simplemente, en abrir uno de los cajones llenos de antiguos archivadores y echar un vistazo a su interior.

Al abrir uno de esos cajones hicimos un descubrimiento asombroso: un álbum de 38 placas de contacto, con sus correspondientes textos explicativos, de uno de los fotógrafos más importantes el siglo XX, David "Chim" Seymour, cofundador en 1947 de la cooperativa de fotografía Magnum –hoy conocida como "Magnum Photos"– junto con Henri-Cartier Bressson, Robert Capa y George Rodger.

Se trataba de un reportaje de 1950 que la UNESCO había encargado a Seymour en relación con una importante campaña de alfabetización que se realizaba en el sur de Italia. En marzo de 1952, *El Correo de la UNESCO* publicó un artículo sobre el tema, con fotografías de Seymour y texto de Carlo Levi, autor de la célebre novela *Cristo se detuvo en Éboli* (1945). En su libro, el intelectual turinés se inspira en sus propias vivencias durante el tiempo en que estuvo *confinato* –es decir, desterrado por las autoridades fascistas– en la remota región de Basilicata, en el decenio de 1930. En la novela Levi describe la vida de sus habitantes, sus costumbres y creencias y la miseria en la que malviven.



Una de las imágenes de la placa aquí reproducida sirvió de portada del número de El Correo de la UNESCO *publicado en marzo de 1952. En ella se ve a un campesino de cierta edad que está aprendiendo a escribir. A su derecha, el mapa de Calabria (Italia), permite al lector de la época ubicar la noticia.*

Sesenta y siete años después, con la publicación del libro *They Did not Stop at Eboli: UNESCO and the Campaign against Illiteracy in a Reportage by David "Chim" Seymour and Texts by Carlo Levi (1950)*, en el que se reproduce íntegramente el álbum de Seymour acompañado de artículos críticos, *El Correo* quiere mostrar otra faceta del trabajo de este fotógrafo.

El reportaje de Seymour se inscribía en un contexto específico: el de la campaña de lucha contra el analfabetismo organizada por el gobierno italiano de posguerra, en colaboración con organizaciones no gubernamentales como l'*Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo* (UNLA – Unión Nacional para la Lucha contra el Analfabetismo). En algunas regiones, como Calabria, donde Seymour realizó parte del reportaje, casi la mitad de la población era analfabeta.

Para luchar contra esta lacra, a partir de 1947 la UNLA promovió la creación de un gran número de escuelas en las que se impartían clases de alfabetización básica tanto a niños como a adultos. La iniciativa más original de la UNLA fue la creación de los "Centros culturales populares" en los que, bajo la dirección de un docente afiliado a la asociación, los adultos que ya habían asistido a cursos de alfabetización tenían la posibilidad de prolongar su formación mediante el planteamiento de preguntas (*questii*) tanto sobre temas prácticos cotidianos como sobre cuestiones más teóricas. A estas preguntas, el profesor de la UNLA intentaba responder con ayuda de profesionales de la comunidad (el médico, el farmacéutico, el veterinario, el párroco, etc.).

La UNESCO siguió de cerca la campaña italiana y, más tarde la apoyó por considerarla digna de interés, como lo demuestra el hecho de que para el reportaje se recurriese a uno de los fotógrafos más importantes de la época.

***Au-delà d'Eboli: l'UNESCO et la campagne contre l'analphabétisme dans un reportage de David "Chim" Seymour et des textes de Carlo Levi (1950), [Más allá de Eboli: La UNESCO y la campaña contra el analfabetismo en un reportaje de David "Chim" Seymour con textos de Carlo Levi (1950)]*, Hendel G., Naggar C., Priem K. (editores), UNESCO-De Gruyter, Berlín/ Boston, 2020.**

Para el reportaje, Seymour tomó cientos de fotos y, además, redactó notas explicativas muy detalladas que organizaban series enteras de imágenes en una línea narrativa específica, llegando incluso a sugerir posibles enfoques editoriales mediante la selección de fotografías concretas. Algunas de las opciones que Seymour propuso figuran en el artículo publicado en *El Correo* en 1952, aunque no todas, ya que solo se usó una pequeña parte de sus escritos. Sesenta y siete años después, tocaba ya hacerle justicia al texto de Seymour.

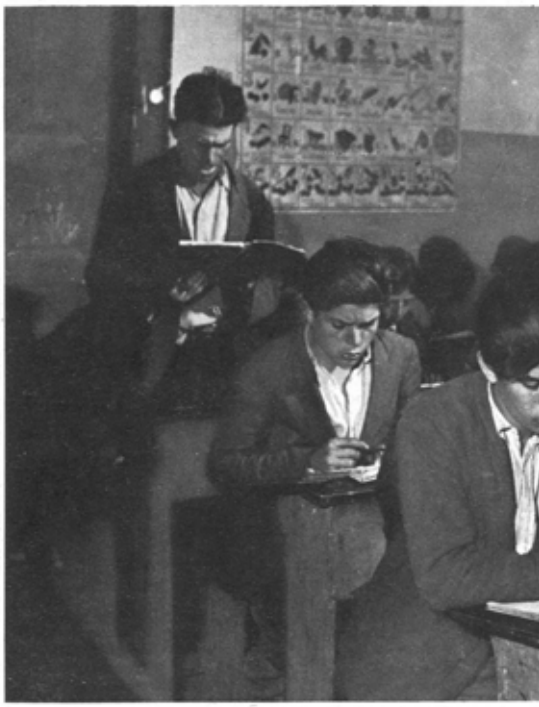
En realidad, se prestó poca atención a las minuciosas observaciones de Seymour sobre la situación de las mujeres en el contexto objeto de estudio. Merece especial atención el texto que acompaña a una secuencia de fotografías de mujeres que aprenden a leer (entre ellas, la instantánea de una mujer aprendiendo a leer con su hija que ilustraba el artículo publicado en 1952) en el que Seymour destaca la aplicación de medidas de igualdad que fomentaban los avances sociales y que iban asociadas a la campaña de alfabetización.

El artículo de *El Correo* de 1952 también reproducía una fotografía tomada por Seymour en la que se ve a unas mujeres que llevan fardos sobre la cabeza. (En este artículo, hemos reproducido otra foto de la misma serie [pág. 26], digitalizada para el libro *They did not Stop at Eboli*). Sin embargo, el pie de foto que la acompañaba limitaba su mensaje. En aquel momento se usó como ilustración de las clases nocturnas a las que asistían los trabajadores una vez finalizada la dura jornada en el campo.

En el artículo de 1952 aparecía una fotografía de Seymour de unos jornaleros que labraban la tierra. También en este caso, el pie de foto reducía la función de la imagen al de mera ilustración de una jornada de trabajo seguida de clases nocturnas. En cambio, al leer los comentarios de Seymour sobre una secuencia de fotografías de hombres que realizaban tareas agrícolas, se aprecia la profundidad de sus observaciones sobre las campañas de educación que, en su opinión, debían complementarse con reformas socioeconómicas.

Así, con este procedimiento de cajas chinas, *El Correo* ilustra la utilidad de los archivos de la UNESCO para comprender iniciativas llevadas a cabo en el pasado pero que tienen ecos muy actuales, al tiempo que muestra la manera en la que aquellas acciones se difundían entre los lectores.





Composición fotográfica tal como se publicó en El Correo *de marzo de 1952.*

Pie de foto de* El Correo, *marzo de 1952

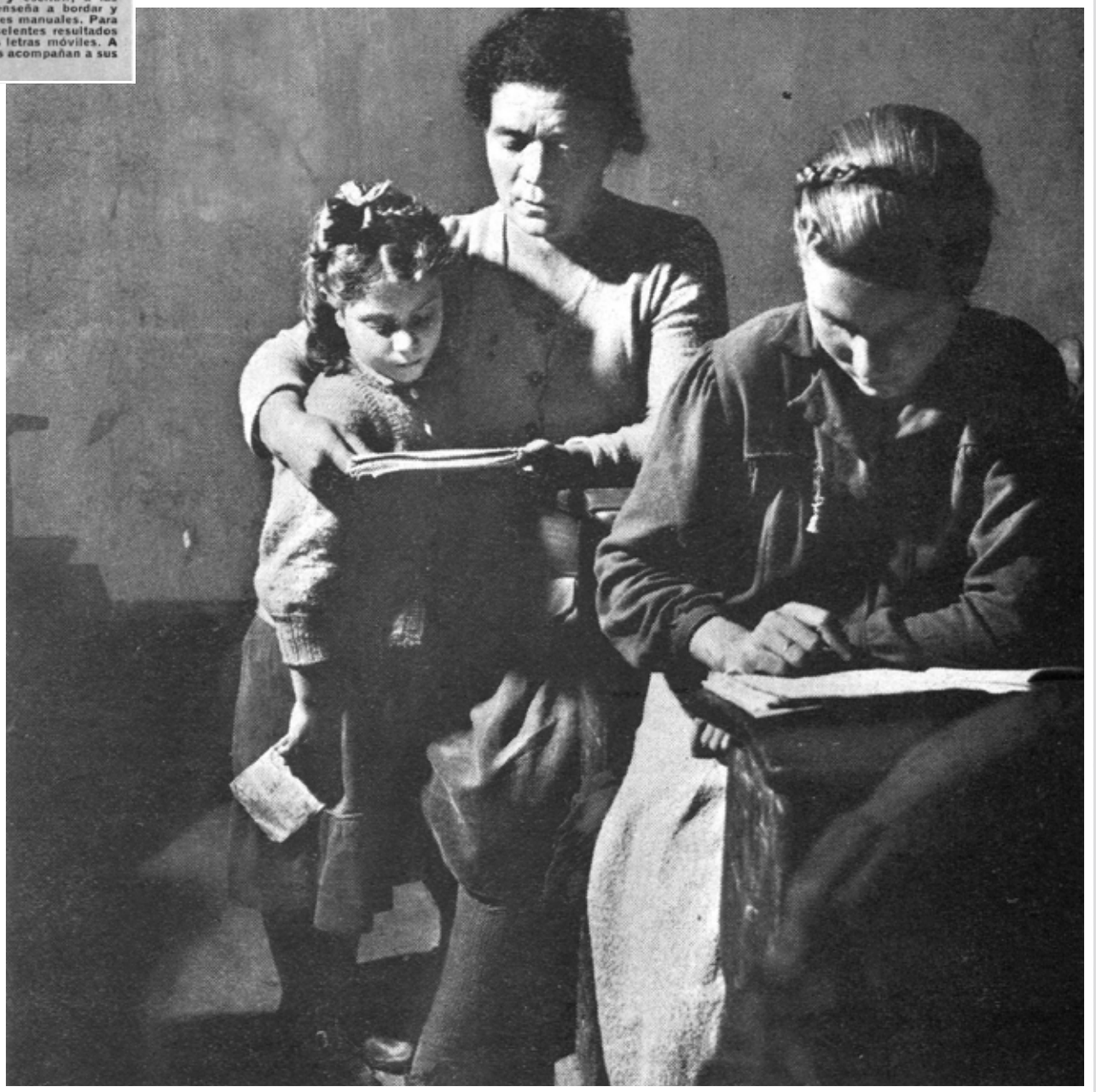
Tras una dura jornada de trabajo agrícola, los campesinos de Rogiano Gravina acuden a la escuela nocturna, a menudo acompañados de sus hijos. El analfabetismo es más frecuente entre las mujeres que entre los hombres. A las mujeres les enseñan a leer y a escribir (se usan mucho las letras móviles), pero también a bordar y a realizar trabajos manuales.





Después de un día de trabajo duro en el campo, los hombres y las mujeres de Rogiano Gravina asisten a clases nocturnas. El analfabetismo es más común entre las mujeres que entre los hombres. Además de leer y escribir, a las mujeres se les enseña a bordar y hacer otras labores manuales. Para leer ha dado excelentes resultados el sistema de las letras móviles. A menudo los niños acompañan a sus padres a clase.





Nota redactada por David Seymour

Mujeres leyendo durante una clase en la escuela nocturna. El problema que plantean los hijos pequeños del alumnado se resuelve de diferentes formas. A veces, los llevan a la escuela y se sientan en clase junto a su padre o su madre. Cuando son bebés, el padre y la madre se van turnando: uno de ellos se queda en casa mientras el otro está en clase, en noches alternas. Van cambiando las antiguas tradiciones, tan arraigadas en el sur de Italia, que relegan a la mujer a un segundo plano.

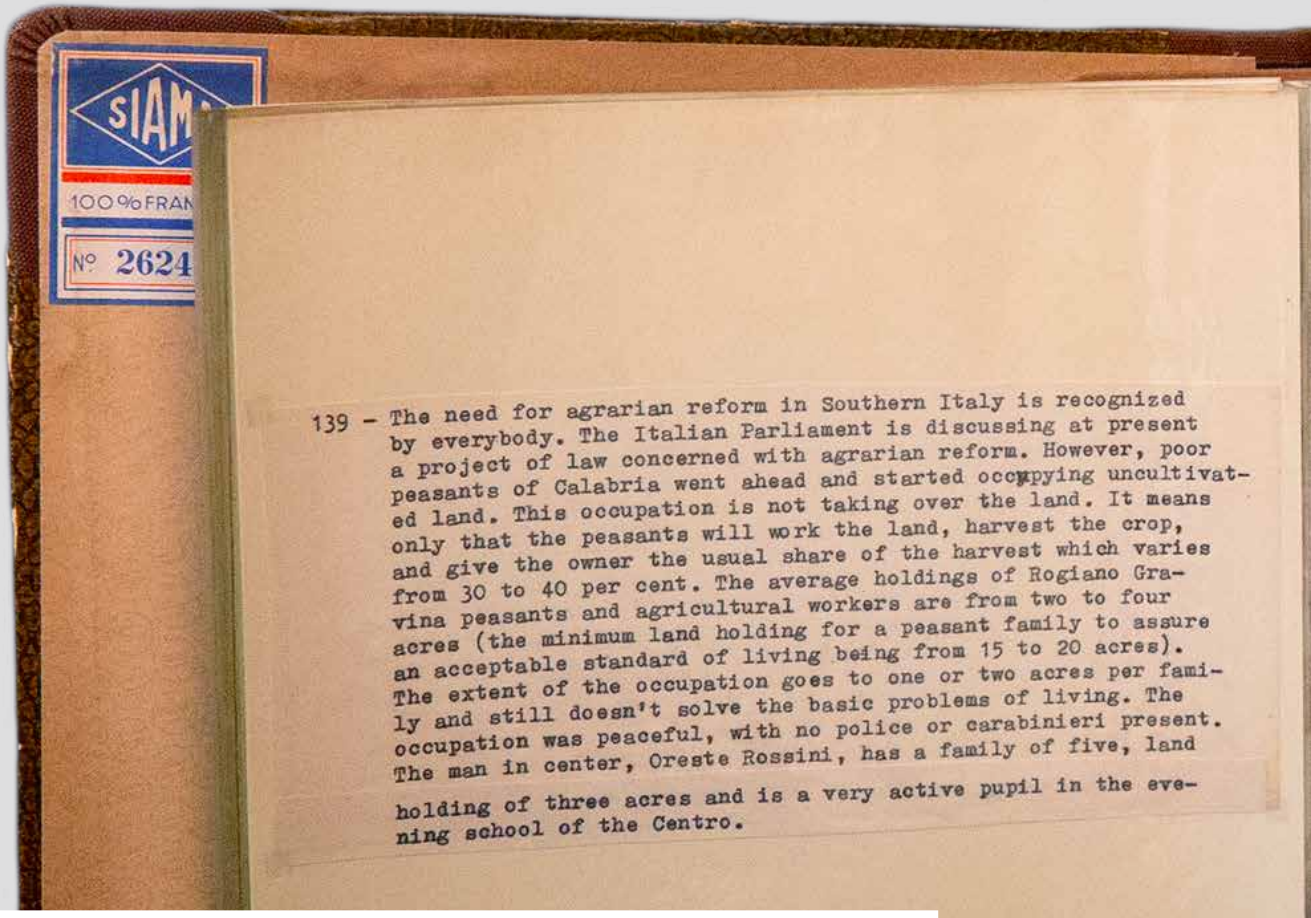
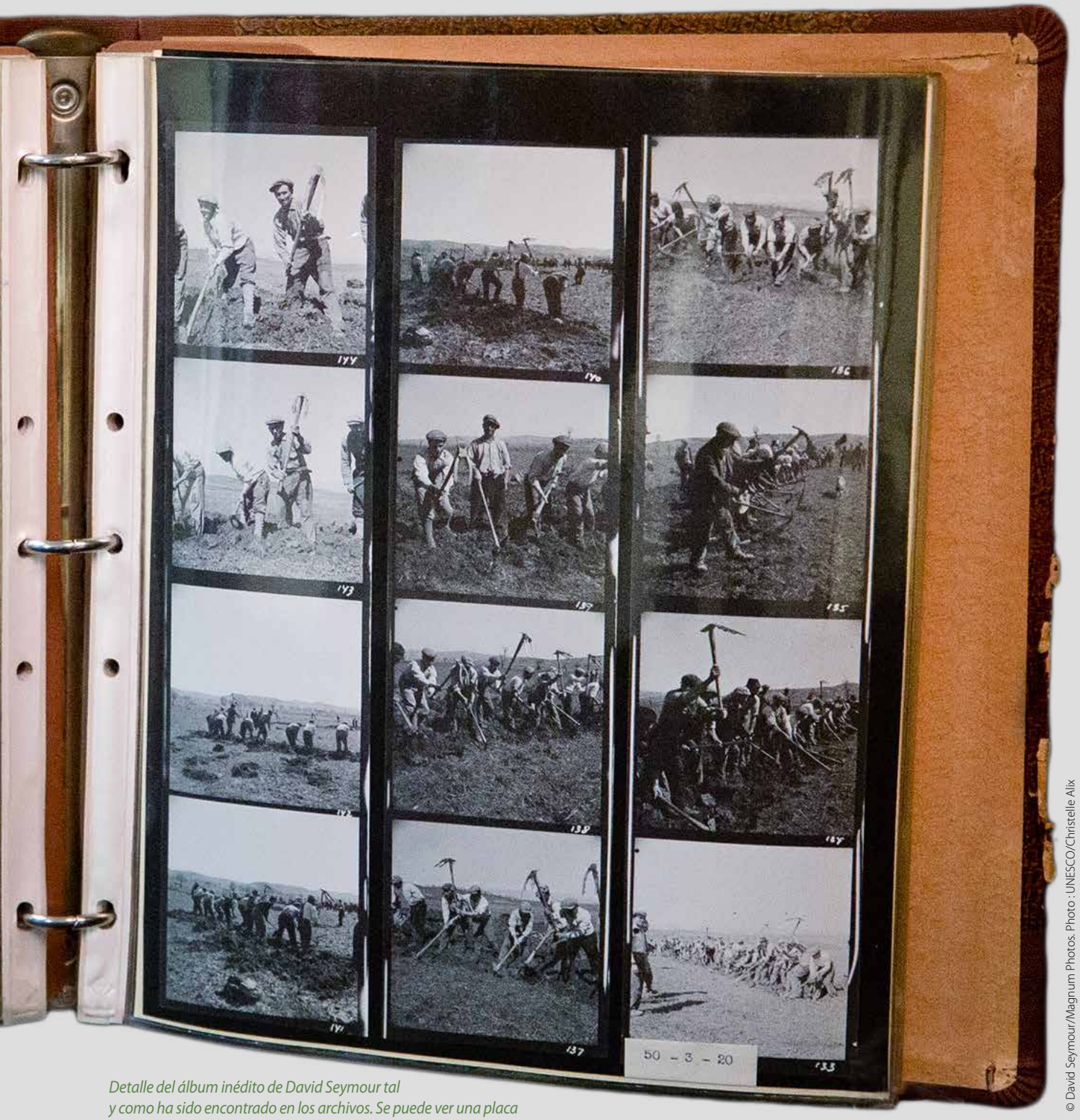


Foto extraída de la placa reproducida en la siguiente página.



Detalle del álbum inédito de David Seymour tal y como ha sido encontrado en los archivos. Se puede ver una placa de contactos que muestra cómo unos campesinos calabreses han ocupado pacíficamente unas tierras. Esta viene acompañada de un comentario del fotógrafo cuya traducción se puede leer en la siguiente nota.

© David Seymour/Magnum Photos. Photo : UNESCO/Christelle Alix

Nota redactada por David Seymour

Todos coinciden en la necesidad de una reforma agraria en el sur de Italia. En el Parlamento italiano se está debatiendo un proyecto de ley al respecto. Pero los campesinos más pobres de Calabria se han adelantado y han comenzado a ocupar tierras no cultivadas. Esta ocupación no significa una reapropiación de las tierras, sino simplemente que los campesinos cultivarán la tierra y entregarán al propietario su parte habitual, entre el 30 y el 40 por ciento de la cosecha. Una explotación de tamaño medio de los campesinos y jornaleros de Rogiano Gravina tiene una extensión de entre una hectárea y una hectárea y media (para mantener un nivel de vida aceptable, sería necesario que una explotación familiar tuviese entre 6 y 8 hectáreas). La ocupación significa un incremento de apenas media hectárea, a lo sumo una, lo cual no resuelve los problemas de subsistencia. La ocupación ha sido pacífica, sin intervención de la policía ni de los carabinieri. *El hombre del centro, Oreste Rossini, cabeza de una familia de cinco miembros, es propietario de una finca de una hectárea y media y es un alumno muy activo de las clases nocturnas del Centro.*

Nota redactada por David Seymour

Una de las numerosas imágenes en las que se puede ver a una mujer llevando una carga sobre la cabeza. Creo que estas imágenes podrían servir, en cierto modo, como introducción simbólica al relato. Aún no he encontrado la expresión exacta, pero la idea que quiero transmitir es que antes los habitantes de Calabria utilizaban la cabeza para transportar fardos, a veces muy pesados, y ahora están descubriendo que pueden usar la cabeza para instruirse.





Nota redactada por David Seymour

Primera clase de lectura para las campesinas de Rogiano Gravina. El analfabetismo está mucho más extendido entre las mujeres que entre los hombres y la Unión Nacional para la Lucha contra el Analfabetismo pone especial empeño en atraer a las mujeres a la escuela nocturna. Además de enseñarles a leer y escribir, se les enseña a bordar y a realizar otras tareas de artesanía. Las clases nocturnas se organizan en torno a la lectura, la escritura y la costura. La astucia consiste en bordar las letras, combinando así las tres actividades. El sistema de letras móviles que aquí se aprecia resulta muy eficaz para el aprendizaje de la lectura.



Mientras amanece, un árabe de los pantanos, instalado en una casa tradicional de cañas, prueba leche fresca de búfala. Esta foto fue tomada en marzo de 2017 en las regiones pantanosas del sur de Iraq y proviene de la serie Iraq's last Eden: Mesopotamian marshes *(El último paraíso de Iraq: los pantanos de Mesopotamia), de la fotógrafa francesa Emilienne Malfatto.*

© Emilienne Malfatto

La arquitectura tradicional,

fuente de inspiración para las ciudades del futuro

Amin Al-Habaibeh

Las calles asfaltadas y los altos edificios acristalados de las ciudades modernas no son aptos para contrarrestar la elevación prevista de la temperatura en nuestro planeta. Las construcciones tradicionales de los países de Oriente Medio, el Golfo Pérsico y África pueden inspirar la creación de un hábitat humano más sostenible y compatible con el medio ambiente.

Debido al calentamiento climático y el aumento de las emisiones de gases de efecto invernadero, las ciudades corren cada vez más el riesgo de tener que soportar temperaturas extremadamente elevadas. Este riesgo puede afectar en especial a los países del Golfo Pérsico, donde los valores medios de las temperaturas podrían superar los 50º C en el transcurso del presente siglo. Otras regiones del mundo tampoco van a poder eludir las olas de calor intenso como las registradas en Europa durante el verano de 2019, cuando el alza de las temperaturas batió todos los récords registrados en países como Francia, Suiza y el Reino Unido.

El modo de vida y la arquitectura de nuestra época dependen en gran medida del aire acondicionado y de materiales de construcción de uso relativamente reciente como el vidrio, el asfalto o el hormigón. Ahora bien, estos materiales no son aptos para las altas temperaturas.

El vidrio, por ejemplo, refleja los rayos del sol hacia el espacio circundante de los edificios creando bolsas de calor que pueden causar un efecto de invernadero en el interior de estos. El asfalto, por su parte, absorbe gran parte de la radiación solar transformándola en un flujo de calor que contribuye a aumentar el calentamiento del entorno. El hormigón, por último, al consumir mucha energía en su fabricación, contribuye al calentamiento general del planeta con importantes emisiones de CO_2. Además, conviene señalar que los ordenamientos urbanos no suelen propiciar a la utilización de medios de transporte colectivos, lo que conduce con frecuencia al uso de vehículos privados que multiplican la contaminación atmosférica y crean bolsas de calor en determinadas zonas, cuando su efecto térmico se acumula con el provocado por los sistemas de aire acondicionado de los edificios.

Antes de que se implantara el modo de vida contemporáneo, la gran mayoría de los habitantes del planeta vivía de forma mucho más acorde con su entorno. En un conjunto de países de Oriente Medio, el Golfo Pérsico y África, concretamente, cultivaban la tierra en oasis o aldeas y vivían de los productos de la pesca, llevaban una vida nómada acampando en el desierto como los beduinos, o vivían en ciudades con construcciones y ordenamientos urbanos más tradicionales.

Típico patio de la ciudad de Córdoba (España).



© kelvinjay/iStock/Getty Images Plus

> En Jordania, los nabateos llevaron aún más lejos la simbiosis con la naturaleza aprovechando la inercia térmica del suelo

Los materiales que escogían para construir las viviendas provenían del entorno próximo, eran sostenibles, se adaptaban a su modo de vida y, además, se producían y usaban en función de criterios semejantes a los que son el fundamento del nuevo modelo económico de la "economía circular". Los beduinos, por ejemplo, al ser pastores nómadas, vivían en tiendas que les facilitaban una protección óptima contra los rigores climáticos, así como la flexibilidad y movilidad requeridas por sus medios de subsistencia. Esas tiendas se concebían para adaptarse plenamente al medio ambiente desértico y se fabricaban tejiéndolas con los recursos más abundantes y disponibles: vellón de oveja y pelo de cabra y camello. De ahí que en la Península Arábiga se las denominara "hogares de pelo".

Materiales naturales y compatibles con el medio ambiente

La concepción de las tiendas facilita la circulación del aire en su interior y, en caso de precipitaciones lluviosas, impermeabiliza el techo y las paredes porque sus fibras naturales se hinchan al mojarse. Cuando el tiempo es muy seco o caluroso, los beduinos humedecen las tiendas y su entorno, así como las alfombras y vestidos, para que la evaporación del agua reduzca la temperatura del hábitat. La gran capacidad aislante de las tiendas hace que sean frescas en verano y cálidas en invierno con ayuda de una pequeña fogata. No hay nada que impida concebir el uso de un material de este tipo en una arquitectura moderna que aspire a hacer más soportables la temperaturas extremas.

Por su parte, los edificios construidos en muchos países del Oriente Medio, el Golfo Pérsico y África se caracterizaban por poseer muros de gran espesor realizados con materiales naturales y compatibles con el medio ambiente como piedra caliza y adobe, mezclado a veces este último con paja de plantas desérticas autóctonas que lo convertían en un material con notable capacidad para regular la temperatura de los edificios. Este tipo de adobe ofrece la ventaja de que absorbe la humedad por la noche y la restituye los días calurosos y soleados para crear el efecto de frescor necesario. Con él se edificó el Fuerte Rojo de Al-Jahra (Kuwait), que es un ejemplo excelente de la arquitectura y las técnicas de construcción antaño vigentes en la región del Golfo.

En las regiones calurosas de esos países, las ciudades y los edificios se concebían con miras a optimizar los espacios sombreados, reducir el aumento directo e indirecto de la temperatura ocasionado por la radiación solar, regular la temperatura de los edificios y propiciar la circulación del aire para refrescar la atmósfera. Las calles se pavimentaban con piedra natural o se cubrían pura y simplemente con arena, y de esta manera reaccionaban mejor ante las temperaturas altas, sin almacenar el calor como el asfalto hoy en día. Además, gracias a la estrechez de las calles y la contigüidad de las casas que las bordeaban, se reducía al mínimo la porción del volumen edificado de las ciudades expuesto a los rayos del sol, así como el incremento térmico durante el día.

Propiciar la sombra y la circulación del aire

Los edificios se diseñaban con patios interiores, rodeados generalmente por muros y estancias, que formaban un amplio espacio dedicado a diversas actividades familiares y sociales después del anochecer y a finales de la tarde, cuando las paredes circundantes proyectaban un máximo de sombra. Los patios centrales solían tener un pozo o una fuente y a menudo estaban plantados de árboles. Al mediodía los patios funcionaban como chimeneas que mejoraban la circulación del aire, facilitando la ascensión del aire caliente y su sustitución por una brisa más fresca procedente de las estancias circundantes.

El pozo servía también para recoger el agua de lluvia. Este tipo de arquitectura estaba muy extendido en Damasco y al-Ándalus, donde las callejas angostas podían entoldarse con materiales ligeros proporcionados por las palmeras datileras. De este modo se mejoraba la circulación del aire entre las calles y los patios de las casas, a través de las habitaciones de estas últimas. Además, la textura y el color arena de los muros limitaban los flujos de absorción y emisión del calor radiante.

El vidrio no era de uso común en la arquitectura tradicional de esos países. Algunas habitaciones de las casas tenían dos ventanas: un pequeño tragaluz situado a gran altura para preservar la intimidad de los moradores, que se mantenía abierto para dar paso a la circulación del aire y la luz natural; y otro ventanal más grande, tapado con celosías que dejaban pasar el aire y permitían ver sin ser vistos.

Construida en 2011, la Escuela de Costura de Niamey (Níger) vincula la experiencia y los materiales locales con los avances tecnológicos contemporáneos. La durabilidad de la obra, hecha completamente en banco, *una mezcla de tierra y paja con excelente inercia térmica, queda garantizada por la doble techumbre de metal.*



© foto: Gustave Deghilage/arquitecta: Odile Vandermeeren

Otro elemento arquitectónico muy común en Egipto, el Hiyaz e Iraq es la "mashrabiya", que también recibe los nombres de *rūshān* o *shanashil*. Se trata de una ventana mirador con celosía de madera esculpida que está situada en los pisos superiores de las casas, a fin de facilitar también la circulación del aire y precaverse contra una exposición directa a los rayos del sol. Para proporcionar una ventilación natural, en algunos edificios del Golfo se construían torres con ventanas cuyas hojas se podían abrir o cerrar en función de la dirección en que soplara el viento. El principio físico en que se basaban esas torres de viento era similar al de los sistemas modernos de refrigeración del aire.

Para conseguir un máximo de sombra y circulación del aire también se construían edificios con espacios de gran altura y claustros que, al estar rematados por cúpulas, aumentaban el volumen de aire en el interior y reducían el aumento de carga térmica exterior. Esto respondía al designio de crear una diferencia térmica susceptible de generar una brisa refrescante, fuera cual fuese la potencia del viento.



CC BY-SA 2.0 foto: Dennis Jarvis

Vivienda troglodita en Matmata (Túnez).



Simbiosis con la naturaleza

En África todavía hoy se construyen chozas de adobe. Sencillas y compatibles con el medio ambiente, estas estructuras arquitectónicas creadas con paja y arcilla se edifican rápidamente, son poco onerosas, se pueden reciclar y además proporcionan una buena refrigeración pasiva. Otro tanto ocurre con las casas tradicionales a base de cañizo de los *maadanes*, árabes de las marismas asentados en el sur del Iraq, que gracias a su diseño y estructura peculiares también protegen del calor y propician la circulación del aire.

En Petra (Jordania), los nabateos llevaron aún más lejos la simbiosis con la naturaleza aprovechando la inercia térmica del suelo. Edificaron una ciudad con un ordenamiento urbano ingenioso, creando un hábitat innovador y un sistema eficaz de recuperación de las aguas de lluvia. Se sirvieron de la configuración rocosa del sitio para excavar monumentos y viviendas con una atmósfera perfectamente regulada tanto en invierno como en verano, sacando partido del hecho de que la temperatura de la roca no varía en función de la temperatura externa como en los edificios modernos. Otros ejemplos de estructuras arquitectónicas que aprovechan la inercia térmica del suelo se pueden encontrar en Capadocia (Turquía) o en Estados Unidos, por ejemplo las casas construidas por el pueblo sinagua en la pared del acantilado de Montezuma Castle (Arizona) o las habitaciones (*cavates*) y senderos excavados en los terrenos de toba de Tsankawi (Nuevo México).

Una de las arquitecturas más interesantes a este respecto se halla en Matmata, un pueblo del sur de Túnez, donde los bereberes han construido viviendas troglodíticas, por regla general en laderas, cavando primero grandes pozos en el suelo y luego toda una serie de cuevas para habitaciones dentro de este, que cumple así la función de patio central del conjunto. Este tipo de construcción ofrece la ventaja de gozar de un alto índice de aislamiento térmico. Una de las casas de Matmata, hoy transformada en hotel, sirvió de escenario para simular la residencia de Luke Skywalker en el planeta Tatooine durante el rodaje en 1977 del Episodio IV ("Una nueva esperanza") de la película *Star Wars*.

Los usos de un modo de vida tradicional constituían otro medio de las poblaciones que vivían en climas cálidos para contrarrestar los rigores del calor. La jornada laboral comenzaba antes del amanecer y la gente se ponía al resguardo del sol desde el mediodía hasta el atardecer, momento en que se reanudaban las actividades sociales y profesionales aprovechando el frescor. Esta costumbre de descansar después de comer subsiste hoy en día en el Oriente Medio, así como en España con la siesta. El agua potable se conservaba en tinajas de barro u odres almacenados a la sombra, lo que desencadenaba un proceso de evaporación que la refrescaba y atemperaba a la vez el calor circundante. Las vestimentas no solo se confeccionaban con fibras textiles naturales y hechuras amplias para facilitar la circulación del aire, sino que además cubrían el cuerpo casi totalmente para evitar las quemaduras del sol. Hombres y mujeres se protegían a menudo la cabeza y el rostro con un pañuelo para no tragar polvo, atenuar la pérdida de agua con la respiración y prevenir las insolaciones y el envejecimiento de la piel. Ese pañuelo recibe denominaciones diferentes en función de su forma, así como de la región y el sexo de quienes lo llevan, pero constituye siempre una pieza indespensable para proteger la salud.

Combinar las enseñanzas del pasado con las tecnologías modernas

En Europa una antigua costumbre consistía en disponer de una bodega para conservar su propio vino a diferentes temperaturas gracias a la inercia térmica del suelo, y este concepto podía mejorarse para regular la temperatura tanto en tiempos de frío como de calor. Una buena solución para nuestra época contemporánea puede ser el recurso a determinadas fórmulas arquitectónicas de antaño. En Sevilla (España), por ejemplo, algunos inmuebles modernos se han inspirado de las construcciones tradicionales y han instalado fuentes rodeadas de árboles en sus patios centrales para reducir la temperatura.

En los Emiratos Árabes Unidos, la ciudad de Masdar se está esforzando por combinar las tecnologías modernas con las enseñanzas arquitectónicas positivas del pasado, a saber: la instalación de "mashrabiyas", el trazado de calles estrechas y el uso de colores tradicionales en las fachadas.

Otras naciones del Golfo Pérsico se esfuerzan también por diseñar edificios sostenibles y ecológicos. Los trabajos de investigación en curso, la mejora de los materiales utilizados para la construcción de edificios y vías de comunicación, el diseño innovador de las construcciones y del ordenamiento urbano, el uso de aislantes y el recurso a las energías renovables podrían permitir a esos países seguir conservando su modo de vida confortable con índices mucho menores de emisión de CO_2 y de consumo de energías fósiles.

En Europa, debido a que en el futuro las temperaturas podrían oscilar entre un calor y un frío extremos, deberíamos empezar aumentado con aislantes y materiales naturales el espesor de los muros de los edificios, a fin de reducir nuestras necesidades de calefacción en invierno y de climatización en la época estival.

Como el aumento de las temperaturas viene aparejado a un incremento de la energía solar renovable, en la mayoría de las viviendas europeas sería posible usar sistemas energéticos fotovoltaicos que podrían, junto con los aislantes, proporcionar los recursos necesarios para alimentar en verano los aparatos de aire acondicionado capaces de compensar el aumento de la temperatura en el interior de los inmuebles.



© Laurent Weyl/Argos/Saif images/cortesía de Foster + Partners

> A lo largo de los siglos, los pueblos del mundo han recurrido a técnicas ingeniosas y materiales sostenibles para edificar construcciones compatibles con el medio ambiente y capaces de satisfacer las necesidades humanas en materia de calefacción y climatización

Instituto de Ciencias y Tecnologías con una torre de ventilación modernizada por el estudio Foster + Partners, en Masdar City, emirato de Abu-Dabi (Emiratos Árabes Unidos). Esta estructura de acero reciclado y equipada de atomizadores, permite que la corriente de convección refresque el aire del edificio.



En las vías de circulación de las ciudades del Viejo Continente se formarían bolsas de calor debido fundamentalmente al hecho de que están asfaltadas, pero con la plantación de árboles se podrían regular las temperaturas y refrescar el ambiente.

El aislante podría tener un efecto en la disminución de la necesidad de aire acondicionado y de consumo eléctrico. El uso de aislantes reduciría el del aire acondicionado, así como el consumo de electricidad. Además, con el uso de materiales naturales o innovadores capaces de absorber la humedad y aumentar la capacidad térmica se podrían regular el aumento de la carga de calor y el proceso de refrigeración natural. Un urbanismo inteligente inspirado en las ciudades de antaño puede hacer viable la opción de utilizar medios de transporte público limpios. En la medida en que el aire regula la temperatura del agua en el mar, sería factible sustituir los aparatos de climatización actuales por sistemas a gran escala de refrigeración y calefacción para que sirvan a distritos enteros. Esta misma tecnología se podría usar recurriendo al agua de los ríos y de las minas de carbón inundadas.

Se pueden sacar muchas enseñanzas de las construcciones tradicionales existentes en todo el planeta. Estas enseñanzas pueden ayudarnos a valorizar nuestro patrimonio, a la vez que nos permitirían aplicar algunos de estos conocimientos en el diseño de las construcciones y del desarrollo urbano en el futuro. A lo largo de los siglos, los pueblos del mundo han recurrido a técnicas ingeniosas y materiales sostenibles, extraídos de su entorno próximo, para edificar construcciones compatibles con el medio ambiente y capaces de satisfacer las necesidades humanas en materia de calefacción y climatización. Si queremos limitar el calentamiento global en beneficio de las generaciones venideras, tenemos que integrar esas enseñanzas del pasado en las tecnologías modernas para crear ciudades sostenibles sin emisiones de dióxido de carbono.

Profesor en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Construcción Medioambiental de la Universidad de Nottingham Trent, **Amin Al-Habaibeh** (Reino Unido) dirige el Grupo de Investigación sobre Tecnologías Innovadoras y Sostenibles de Construcción Medioambiental (iSBET).

Nuestro invitado



Con 90 años de edad, Nelly Minyersky es una de las personalidades más importantes de la lucha de las mujeres argentinas para denunciar la violencia de género y legalizar el aborto.

© Sebastián Hacher

Nelly Minyersky,
la reina verde

Entrevista realizada por
Lucía Iglesias Kuntz (UNESCO)

Mediante campañas de denuncia de la violencia de género y los femicidios, como #NiUnaMenos, y su combate por la legalización y despenalización del aborto, las mujeres argentinas abren la brecha y trascienden fronteras. A sus 90 años, la jurista Nelly Minyersky es una de sus referentes más activas. Tanto, que hay quien la ha bautizado "la reina verde", por el color de los pañuelos de los partidarios del aborto libre y seguro, en suma, de una "ley para no morir".



© Gala Abramovich

Nelly Minyersky y otras militantes de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, esperan, junto a miles de otras personas, el resultado de la votación en la Cámara de Diputados sobre el proyecto de ley de legalización del aborto, ante la sede del Congreso de la Nación Argentina, el 13 de junio de 2018.

¿De dónde viene su compromiso con los derechos humanos?

Mi padre emigró a la Argentina a los 23 años desde Besarabia (hoy Moldavia). Tenía toda su familia en Europa, así que vivimos muy intensamente la Segunda Guerra Mundial. Yo recuerdo haber escuchado la voz de Hitler en la radio, esa voz punzante fue una cosa muy dura que me marcó y sin duda me predispuso a hacer lo que hago.

¿Cómo llegó al feminismo? ¿Ha tenido referentes?

Mentiría si le diera nombres de grandes figuras. Mis referentes han sido las mujeres independientes. Qué sé yo, las mujeres de la familia de mi esposo todas eran profesionales, químicas, profesoras de francés… siempre estuve rodeada de gente progresista. Llegué a través del Derecho y me interesé en el feminismo por el lado de los derechos humanos en general, ya que he vivido varias dictaduras. Me especialicé en Derecho de familia y empecé a darme cuenta de que la incapacidad jurídica de la mujer se aplica en realidad a la mujer casada. La mujer soltera tenía muy pocas limitaciones y gozaba prácticamente de todos los derechos; en cambio, debido al modelo económico y al afán de conservar la renta familiar, la mujer casada estaba mucho más limitada. Al interesarme en cambiar las cosas, me interesé en el feminismo.

¿Cómo surge la campaña actual por el derecho al aborto en Argentina en la que usted milita?

La campaña por el derecho al aborto surgió en 2005, pero su origen está en los Encuentros Nacionales de Mujeres, que nacieron en 1986, poco después del regreso de la democracia[1]. Los Encuentros son espacios de reunión y discusión sobre valores, principios y formas de organización por y para mujeres que se celebran cada año en una ciudad del país. Cuando empezaron, acudían unas mil mujeres y ahora llegamos a más de 60.000. Son dos días y medio donde toda la actividad gira en torno a temas de género, con talleres, obras de teatro, ferias artesanales, paneles sobre salud, sobre lactancia, debates de literatura con perspectiva de género…

1. La Argentina recuperó la democracia en octubre de 1983 tras una dictadura sangrienta que había comenzado en 1976.



Aborto legal, seguro y gratuito, *dibujo de Andi Landoni, artista argentina que participa en la iniciativa Línea Peluda, que milita en pro del aborto legal.*
© Andi Landoni

Es una experiencia única que une a distintas clases sociales, a distintas edades… mi opinión es que las mujeres somos medio particulares, nos es más fácil reunirnos que a los hombres, aunque cada una tenga sus ideas políticas. Te juntas con empleadas municipales, con jóvenes de escuelas… y se respira alegría. Los Encuentros también son plurales, tanto que ahora les quieren cambiar el nombre a "Encuentro plurinacional" para dar cabida a nuestros pueblos originarios.

La Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) estima que a escala mundial más de 50.000 mujeres son víctimas de femicidio cada año. ¿Cómo hacer frente a este problema?

Yo tengo una teoría, aunque creo que nunca la voy a profundizar, que es que los femicidios bajarán cuando avance la educación sexual integral. La prueba es que en todos los países donde reciben esa educación en serio desde muy pequeños, las tasas de asesinato por violencia de género son menores. En muchos países nos faltan años para llegar ahí.

¿Por qué la Argentina, que tiene una ley de matrimonio igualitario y otra que permite elegir libremente la identidad sexual, no tiene ley del aborto?

Es cierto que en los últimos años en la Argentina se dictaron esas y otras muchas leyes que otorgaban muchos derechos a las mujeres: una ley de protección integral, el Protocolo Facultativo de la Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer[2], jubilación para amas de casa…. Mi teoría es que el matrimonio igualitario supone en última instancia ingresar a un grupo de personas a una institución que es modelo, es entrar dentro del control social. Pero, en cambio, el aborto es salirse del modelo deseado, es completamente disruptivo. E indudablemente es también uno de los bastiones más resistentes del patriarcado.

2. El Protocolo Facultativo de la Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer, ratificado por Argentina en 2007, permite a personas o asociaciones elevar al Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer (CEDAW) denuncias por violación de la Convención, cuando no encuentren en su país tutela judicial o administrativa rápida y efectiva, y al Comité abrir de oficio un procedimiento de investigación por violación grave o sistemática de la Convención.

Usted fue una de las redactoras del proyecto de ley de despenalización del aborto que el Congreso argentino aprobó en junio de 2018, pero dos meses después no logró la sanción del Senado. ¿En qué consiste ese proyecto?

El lema de nuestra Campaña es "Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir". Estos tres principios demuestran que hay soluciones. Y nuestro proyecto preconiza la despenalización del aborto, pero también su legalización. La ley que penaliza el aborto es una ley discriminatoria, porque las mujeres que mueren, las niñas embarazadas y forzadas a ser madres, son las niñas y mujeres de los sectores más excluidos y vulnerables. Si no se legaliza el aborto, con una despenalización simple estos sectores no tendrán posibilidad de contar con el derecho a un servicio de salud digno y seguro. Entre 2007 y 2018 hubo en la Argentina siete intentos de presentar un proyecto de ley por el derecho al aborto, y pronto iremos por el octavo. Pero, mientras tanto, la Campaña, que es un movimiento constituido por más de 500 organizaciones, insiste y sigue trabajando en la temática porque lo consideramos esencial, y el derecho al aborto se vive y se transmite como uno de los derechos humanos fundamentales.

¿Qué acogida ha tenido este proyecto de ley?

Cuando en 2018 finalmente se habilitó el debate en las Cámaras se produjo un fenómeno único, una situación épica: logramos el apoyo de un millón y medio o dos millones de niñas jóvenes en las calles, logramos que nos invitaran a hablar en los colegios secundarios, donde con toda dignidad los chicos me preguntaban si yo aborté… se hacían debates sin amarillismo, despertamos y transmitimos, y esto es lo más emocionante, un mensaje que iba mucho más allá del aborto, un mensaje de libertad, de autonomía… Es conmovedor ver a las niñas, los jóvenes, los varones con el pañuelo verde, que es el símbolo de los partidarios de la ley. Así fue como logramos algo que no habíamos soñado: el acuerdo entre diputadas de distintos partidos políticos que, unidas, lograron que se obtuviera la aprobación de la ley en la Cámara de Diputados, lo que en la Argentina llamamos "media sanción". Fue algo maravilloso, inesperado.

Sin embargo, hasta ahora no lograron la ley…

La ley no prosperó en el Senado, pero quedarnos a solo siete votos (38 votos en contra y 31 a favor) fue un triunfo muy grande. No perdimos. No tenemos la ley, pero la historia va cambiando. Se sacó al aborto de la zona negra, de la zona delictual en el imaginario social, se lo desdemonizó y ahora se habla de los derechos sexuales y reproductivos, los jóvenes lo hablan. Ahí avanzamos… muchísimo. Y abrimos una brecha, porque estamos logrando un cambio en la conciencia social. Ganamos a los adolescentes y a los jóvenes, que ven el aborto como un derecho humano. Y a otros sectores muy amplios, porque surgieron también redes de profesionales, de médicos, de enfermeras, de abogadas… Una auténtica marea verde.

Después de tantas décadas de trabajo y militancia, ¿cómo ve el feminismo a escala mundial?

Es indudable que los movimientos populares han logrado que avance el movimiento feminista. Pero ese avance ha provocado también una reacción, más bien larvada, pero que trabaja de manera permanente en Naciones Unidas y otros foros internacionales. Hay un informe reciente del Observatorio sobre la Universalidad de los Derechos Humanos llamado "Derechos Humanos en riesgo", que muestra muy bien cómo los partidarios más extremos de varias religiones se alían con los sectores más conservadores para tratar de volver, en temas de género, a antes de la Conferencia de Beijing (1995), que determinó un giro en la lucha por la igualdad de género. Ahí se ha acuñado por ejemplo ese término de "ideología de género". Es un movimiento que avanza cada día más, y, por cierto, denuncia al UNICEF o a la UNESCO, acusándoles de promover esa supuesta ideología. Tenemos que estar alertas.

Nacida en San Miguel de Tucumán (noroeste de Argentina), en 1929, **Nelly Minyersky** es una de las más destacadas luchadoras por los derechos de la mujer en la Argentina. En 2010 fue declarada Ciudadana Ilustre de la Ciudad de Buenos Aires. Desde el 2017, preside el Parlamento de la Mujer. Dentro del ámbito gremial, su actividad la llevó a ser la primera mujer en presidir la Asociación de Abogados de Buenos Aires y también la primera en presidir el Tribunal de Disciplina del Colegio Público de Abogados de la Capital Federal.



No estás sola, *dibujo la artista argentina Lucía Seisas, participante en la iniciativa Línea Peluda, que milita en pro del aborto legal.*

© Lucia Seisas

"Me interesé en el feminismo por el lado de los derechos humanos en general, ya que he vivido varias dictaduras"



Cada año, durante el mes de junio, el conjunto de la población del distrito de Quehue se agrupa durante tres días para cumplir con la tradición secular de restauración del puente colgante de sogas Q'eswachaka, que atraviesa el río Apurímac.

© Jordi Busqué

La renovación del puente colgante de Q'eswachaka, en Perú

Jordi Busqué, fotorreportero que trabaja en América Latina

La primera semana de junio de cada año, el conjunto de la población del distrito de Quehue, en Perú, se agrupa durante tres días para renovar colectivamente el puente de sogas tendido entre las dos orillas del río Apurímac, observando así una tradición secular cuya práctica se halla inscrita en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad desde 2013.

Este artículo se publica con motivo de la 14ª reunión del Comité Intergubernamental para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial que tendrá lugar del 9 al 14 de diciembre en Bogotá (Colombia).



© Jordi Busqué

Días antes de que comiencen las labores de restauración del puente, los habitantes cortan la q'oya, *un tipo de paja especial que crece en las regiones altas de los Andes, y la tuercen para formar pequeñas cuerdas más largas. Desde la más tierna edad aprenden a tejer las fibras.*

Para llegar desde la ciudad de Cusco a Quehue es preciso recorrer en automóvil, durante cuatro horas y con la máxima prudencia, toda una serie de empinadas carreteras que zigzaguean por altos cerros. En esta primera semana de junio de 2019, cuando está finalizando la estación lluviosa, la población de esta región de los Andes meridionales peruanos se prepara para un acontecimiento muy especial: cumplir durante tres días con el rito secular de renovación del puente colgante de Q'eswachaka.

Tendido en lo alto del vertiginoso desfiladero de Quehue por cuyo fondo discurre el río Apurímac –"oráculo del dios de la montaña" en idioma quechua–, este puente une a las comunidades huinchiri, chaupibanda y chocayhua que habitan en la orilla izquierda, con la comunidad qollana quehue asentada en la orilla derecha. Último puente de fibras vegetales subsistente en Perú, esta obra de ingeniería tradicional es todo un símbolo del vínculo estrecho que mantienen esas comunidades con su historia, sus tradiciones y la naturaleza circundante.

Días antes de que comience la fabricación del puente se corta la *q'oya*, una yerba pajiza que crece en las zonas altas húmedas de la cordillera andina. Esta tarea la llevan a cabo las mujeres, así como los niños que aprenden desde su más tierna infancia a trenzar las fibras de esa planta. En la calle de un pueblo vemos a una mujer golpeando un haz de *q'oya* contra un canto rodado para flexibilizarla, mientras que otra utiliza los tallos ya suavizados para trenzar con sorprendente destreza una cuerda. Todo el mundo se apresura para que las sogas estén listas el día que comience la instalación del nuevo puente.

El Qhapaq Ñan

Fabricado con técnicas que se remontan a más de seis siglos de antigüedad, el puente de Q'eswachaka es un vivo testigo de una de las mayores realizaciones de la civilización incaica: el "Qhapaq Ñan" o Camino del Inca, una red de rutas construida en los Andes Centrales para comunicar entre sí sus vastos territorios, a despecho de la accidentada topografía andina, surcada por numerosos desfiladeros y cañones. Los puentes colgantes de cuerdas ofrecían la ventaja de poseer una elasticidad capaz de contrarrestar los efectos devastadores de la actividad sísmica relativamente importante de la cordillera andina. En cambio, resultaban ser menos resistentes a fenómenos meteorológicos como las lluvias que en la región caen ininterrumpidamente durante varios meses en determinadas épocas del año. El deterioro de las maromas de sostén imponía su renovación periódica, y esta costumbre ancestral es la que han perpetuado hasta nuestros días las comunidades del Apurímac con su rito anual de recambio, pese a que el puente ya no es la única vía de comunicación entre las dos orillas del río.



© Jordi Busqué

Al tercer día del ritual los hombres parten simultáneamente de cada extremo del puente para ir atando poco a poco las maromas de que están constituidas las barandas del puente.

El primer día de la renovación, los caminos que llevan al puente están atestados de motocicletas que transportan sogas trenzadas. Cada cabeza de familia trae una *q'eswa* de unos 70 metros de longitud. Un *paqo* o chamán hace ofrendas a los *apus*, espíritus de las montañas protectores de los pueblos andinos, depositando en un pequeño altar cercano al puente fetos de llamas, mazorcas de maíz y diversos objetos. El oficiante también ofrece a ratos una bebida alcohólica a los hombres que van a participar en la reconstrucción del puente. Asimismo, en una de las extremidades de este se alimenta una hoguera en la que arde el corazón de un ovino sacrificado a los *apus*. El propósito de esta liturgia es lograr que los espíritus protejan a los constructores, impidiendo cualquier accidente durante sus faenas.

El segundo día, en los dos extremos del antiguo puente se cortan las cuatro maromas de *q'oya* que forman el tablero y las dos que sirven de barandas, lo que provoca su estruendosa caída en el cauce del río y su inmediato arrastre por la impetuosidad de las aguas. Por tradición, solamente los hombres pueden participar en el tendido del nuevo puente, mientras que las mujeres se mantienen apartadas en el talud del desfiladero trenzando más cuerdas. Una vez tendidas las seis nuevas maromas de una orilla a otra del Apurímac, se amarran sólidamente a los pilares de piedra situados a cada lado del barranco.

El trabajo comunitario, costumbre social incaica

Una gran parte de la segunda jornada se dedica a la operación de lograr que las gruesas maromas de sostén alcancen el grado de tensión requerido, empleando exclusivamente una fuerza de tracción humana. Varios contramaestres dirigen esta fase, guiando y fijando el ritmo a los hombres que tensan las maromas. Las sucesivas etapas de construcción del puente son supervisadas por algunos veteranos y dos *chakaruwaq*, artesanos expertos en técnicas de trenzado que se transmiten de generación en generación. La modalidad laboral que aplican se inspira en la *mink'a* incaica, esto es, en el trabajo colectivo de realización de obras importantes en beneficio de toda la comunidad.

El tercer día, dos grupos de hombres insensibles al vértigo parten simultáneamente de cada extremo del puente para ir atando poco a poco las maromas del tablero con las de las barandas mediante cuerdas menos gruesas. De este modo van creando progresivamente los antepechos que permitirán cruzar el puente con toda seguridad. Los dos grupos se encuentran finalmente en medio del puente y, al anudar la última soga, levantan los brazos en señal de victoria suscitando una gran ovación de la muchedumbre que los observó atentamente.

Los participantes en la construcción del puente son los primeros en atravesarlo, seguidos después por todos los aldeanos. Por medida de precaución solo se permite que crucen el puente cuatro personas a la vez y, como el gentío es muy numeroso, transcurre mucho tiempo antes de que todos los presentes puedan franquear el desfiladero.



> “El puente es un símbolo del vínculo estrecho que mantienen esas comunidades con su historia, sus tradiciones y la naturaleza circundante”

La renovación del puente se ultima así sin utilizar en su proceso de reconstrucción una sola máquina o instrumento, recurriendo exclusivamente a un material natural, la *q'oya*, y a la habilidad y fuerza humanas.

La renovación del puente culmina con una serie de festejos en los que participan todas las comunidades. Un grupo musical interpreta en un escenario canciones tradicionales de la región. Niños y niñas de los pueblos vecinos participan en un concurso de baile. Son ellos los que dentro de algunos años garantizarán el relevo, así como la perdurabilidad del rito de renovación del puente colgante de Q'eswachaka.



Solo se permite que crucen el puente cuatro personas a la vez.

© Jordi Busqué

El destino de los descendientes del *Clotilda*, último navío negrero de Estados Unidos

Sylviane A. Diouf

En mayo de 2019 un grupo de arqueólogos anunció haber descubierto en la costa de Alabama el pecio del *Clotilda*, el último barco negrero que llegó a Estados Unidos, 52 años después de que se prohibiera la trata de esclavos. En todo el mundo, este hallazgo se hizo acreedor de titulares de prensa que evocaron la historia del navío, de su armador y capitán con mucho más interés que la de las víctimas de la abominable travesía.

Todo empezó en 1859 en la ciudad portuaria de Mobile (Alabama), cuando Timothy Meaher, un capitán de navío dueño de plantaciones, se empeñó en transportar clandestinamente un "cargamento de negros" desde África, desafiando así la ley que desde el 1º de enero de 1808 prohibía la importación de esclavos y corriendo el riesgo de ser sancionado, incluso con la pena de muerte. Sin embargo, la trata de esclavos africanos se siguió practicando después de ese año y a partir de 1840 hubo peticiones para que se levantara dicha prohibición. En el Sur Profundo, los esclavistas dueños de plantaciones de azúcar y algodón en pleno auge andaban escasos de mano de obra y debían comprarla en regiones más al norte, donde tenían que pagar precios que consideraban abusivos. En efecto, en el mercado de esclavos de Virginia un hombre negro se vendía por unos 50.000 dólares, mientras que un africano de contrabando se podía adquirir por 14.000. Para lograr su propósito, Meaher cerró un contrato y un acuerdo financiero con William Foster, armador y propietario del navío *Clotilda* que, una vez convertido en barco negrero, puso rumbo al África hasta echar ancla el 15 de mayo de 1860 en el puerto de Uidah, en el Reino del Dahomey.

Unas semanas antes, el ejército dahomeyano había concentrado en Uidah a un grupo de prisioneros supervivientes de una de sus razias mortíferas, junto con cierto número de personas secuestradas entre las que figuraban varios comerciantes. Uno de los supervivientes, Oluale Kossola, tenía entonces 19 años y más tarde recibiría el nombre de Cudjo Kazoola Lewis. Era uno de los integrantes del "cargamento" de 110 niños y adultos jóvenes, repartidos por igual entre ambos sexos, que iban a ser hacinados en la cala del *Clotilda* para emprender una espantosa travesía.

Los cautivos procedían de Atacora, Bante, Bornu y Dahomey, distintas regiones pertenecientes hoy en día a Benin y Nigeria. Eran de diferentes etnias: yoruba, ishan, nupe, dendi, fon, hausa y chamba. Había entre ellos tanto musulmanes como iniciados de la sociedad secreta Oro o de los rituales de veneración de los orishas. Habían sido separados brutalmente de sus familias y encerrados en un almacén de esclavos donde Foster los seleccionó entre centenares de otros prisioneros. Kossola, Ar-Zuma, Oroh, Adissa, Kupollee, Oluale, Abache, Omolabi, Sakaru, Jabar y sus demás compañeros de desdicha fueron embarcados a bordo del *Clotilda*, donde les despojaron de todos sus vestidos para que viajaran desnudos, tal y como se acostumbraba a hacer en los barcos negreros. Esta humillación y todas las penalidades sufridas por las inhumanas condiciones de la travesía hicieron que, incluso cincuenta años después, los deportados fueran con frecuencia incapaces de evocarlas con detalle, salvo para referirse a la sed sufrida y a la muerte de dos de ellos.

Escondidos en los pantanos

Tras 45 días de navegación, los cautivos fueron desembarcados la noche del 8 de julio de 1860 en el puerto de Mobile. Aunque se prendió fuego al *Clotilda* para no dejar rastro de la operación, la noticia de este desembarco presuntamente "secreto" se difundió por el país.



© Equal Justice Initiative / Human Pictures

Detalle de una escultura del artista ghanés Kwame Akoto Bamfo que perpetúa el recuerdo de las victimas de la trata trasatlántica, expuesta en el Memorial Nacional por la Paz y la Justicia, de Montgomery (Alabama).

> “Los “compañeros de a bordo” nunca perdieron el profundo sentimiento de pertenencia a sus lejanas tierras y poblaciones de origen”



Obligado a tomar cartas en el asunto, el gobierno federal envió un destacamento para buscar a los niños y jóvenes africanos, pero no los encontraron porque los traficantes los habían ocultado en unos pantanos, donde permanecieron desnudos varios días hasta que les dieron unos andrajos para vestirse. Luego se organizó una subasta discreta de todos ellos que dio por resultado la dispersión del grupo y una nueva separación desgarradora. Como algunos iban a partir hacia plantaciones lejanas, todo el grupo entonó un canto de despedida para desearles buen viaje. William Foster y los tres hermanos Meaher se repartieron a 76 cautivos que llegaron con vida al continente americano.

Como las autoridades no prosiguieron las diligencias emprendidas contra los plantadores contrabandistas, los “compañeros de a bordo” –como solían llamarse entre sí los africanos que habían embarcado en un mismo navío negrero– se vieron forzados a trabajar, ya a la vista de todos, en barcos de vapor y plantaciones, o como sirvientes domésticos. Formaron una comunidad muy unida, de la que se dice que nunca aceptó la brutalidad de los amos y que resistió a la arbitrariedad de las autoridades sin temor a las consecuencias.

Un afroamericano esclavo que trabajó en la misma plantación que algunos de los deportados en el *Clotilda* contó que, en una ocasión, todos ellos se abalanzaron para vapulear a un capataz que quiso propinar una tanda de latigazos a una de sus compañeras. Otra vez que una cocinera abofeteó a una joven de su grupo acudieron a los gritos de socorro de esta y, blandiendo sus herramientas, golpearon la puerta del aposento de la Sra. Meaher donde había buscado amparo la agresora. Los pasajeros del *Clotilda* nunca se mezclaron con otros esclavos y permanecieron fieles a las culturas y ritos funerarios de sus regiones nativas, pese a las frecuentes burlas de que eran objeto por parte de sus compañeros de infortunio nacidos en Estados Unidos.

Al finalizar la Guerra de Secesión, en abril de 1865, se puso un término a su condición de esclavos, pero la libertad que se les ofreció no era la que deseaban. Ellos querían regresar a su tierra natal, así lo manifestaba Ossa Keeby cuando decía: “todas las noches sueño que vuelvo a África”. Los hombres fueron contratados en aserraderos y manufacturas de pólvora, mientras que las mujeres empezaron a ganarse la vida cultivando huertos domésticos y vendiendo sus productos en los mercados, junto con los cestos que los hombres trenzaban en casa después del trabajo. Así se pusieron a ahorrar para poderse pagar el viaje de retorno al África. Cuando se percataron de que no lo conseguirían, enviaron a Cudjo Lewis para decirle a Timothy Meaher que debía donarles tierras porque, al deportarlos a Mobile, no sólo habían perdido su patria y sus hogares y parientes, sino que además habían trabajado gratuitamente para él durante seis años. Meaher se negó en redondo a satisfacer la petición.

African Town

Los “compañeros de a bordo” redoblaron entonces sus esfuerzos con miras a ahorrar dinero suficiente para poder comprar parcelas de terreno a Meaher y otros dueños de tierras de la región. En 1870 fundaron un pueblo al que llamaron African Town para significar así su identidad cultural, su voluntad de mantenerla y su firme decisión de afincarse en ese lugar. Eligieron como jefe de aldea a Gumpa, un noble originario de Dahomey, y nombraron dos jueces. Construyeron la primera iglesia y la primera escuela de la comarca y aprendieron a leer y escribir. También permanecieron en contacto con otros grupos de “compañeros de a bordo” que vivían en distritos algo más distantes. Los habitantes de African Town se casaron preferentemente entre sí y raras veces con personas de fuera de su grupo.



© Erik Overbey Collection, The Doy Leale McCall Rare Book and Manuscript Library, University of South Alabama

Cudjo Lewis (1841-1935) fue uno de los fundadores de Africa Town (actualmente Africatown), un pueblo creado en 1870 por antiguos cautivos que llegaron a Alabama a bordo del Clotilda.

A los miembros de la segunda generación del pueblo les pusieron nombres anglosajones, añadiéndolos a los africanos de sus padres. A todos los niños se les puso al corriente de sus orígenes, y los que hablaban con soltura las lenguas maternas de sus progenitores cumplieron la función de intérpretes. Los "compañeros de a bordo" siempre evocaron apasionadamente la vida en su tierra natal, convirtiéndola para sus hijos en un paraíso de ensueño en el que podían refugiarse cuando el racismo de los blancos y las burlas de los demás negros les resultaban casi insoportables.

Los excautivos indómitos de African Town no cejaron nunca en la lucha por sus derechos. En las elecciones de 1874, cuando uno de los hermanos Meaher impidió furioso el acceso al colegio electoral a los hombres del pueblo decididos a votar, estos prosiguieron imperturbables su camino recorriendo colegio tras colegio hasta que consiguieron depositar sus votos en una urna.

Kohenco, una mujer que explotaba con su marido americano una granja lechera, se adhirió al primer movimiento en pro de las reparaciones para los antiguos esclavos que exigía, entre otras reivindicaciones, el pago de pensiones. En 1902, Cudjo fue atropellado por un tren y se querelló contra una de las compañías ferroviarias más poderosas del Sur. En el juicio ocurrió algo inesperado: un jurado compuesto por blancos le otorgó una indemnización de 13.000 dólares, pero el Tribunal Supremo de Alabama anuló posteriormente el veredicto. Gumpa también interpuso una querella judicial por haber resultado herido en un accidente ferroviario y, a pesar de que falleció antes de la apertura del proceso, sus nietos pudieron percibir una módica indemnización.

A partir del decenio de 1890, cuando se empezaron a recopilar sus testimonios personales, los "compañeros de a bordo" declararon que su infortunio se debía a la "mala suerte" y se negaron sistemáticamente a denigrar sus religiones originarias, a criticar la poligamia y a condenar a sus secuestradores. Explicaron sus prácticas culturales con paciencia, y a veces con exasperación, defendiéndolas siempre. Cada vez que se les preguntaba si preferían vivir en Mobile o en sus países natales, manifestaban rotundamente su preferencia por estos.

> "Hicieron todo cuanto estuvo a su alcance para que su historia se recopilara y difundiera, a fin de que fuese rememorada por las generaciones futuras"



Los últimos supervivientes del *Clotilda*

Cuando la maestra Emma Langdon Roche se puso en contacto con los últimos supervivientes del *Clotilda* a principios del siglo XX, estos ya tenían 70 años o más. Al comunicarles que deseaba relatar su historia en un libro, lo primero que le pidieron fue figurar con sus nombres primigenios. En efecto, deseaban que si un día ese relato llegara a su país y cayese en manos de allegados suyos, estos supieran que todavía estaban vivos. El libro se publicó en 1914 con fotos de los entrevistados tomadas 54 años después de su secuestro. Más tarde, en 1928, la novelista Zora Neale Hurston filmó a Cudjo, con el que mantuvo una larga entrevista. Por ese entonces, la esposa y los seis hijos de este ya habían fallecido y él era el penúltimo superviviente del *Clotilda* que residía en African Town. Murió siete años más tarde, en 1935, a los 94 años de edad. Redoshi, otra superviviente capturada en la misma razia que Cudjo, también fue entrevistada, fotografiada y filmada en su domicilio de Dallas, donde murió en 1937.

Los "compañeros de a bordo" vivieron en Alabama con arreglo a sus propias normas culturales en la medida de lo posible, pero ese aislamiento voluntario no les impidió participar en importantes acontecimientos de la época. Sin embargo, nunca perdieron el profundo sentimiento de pertenencia a sus lejanas tierras y poblaciones de origen. En el pueblo alternativo que fundaron en América, llamado ahora Africatown, todavía viven algunos de sus descendientes. Hoy en día, esta localidad antaño próspera atraviesa por un momento difícil debido al "racismo medioambiental" que ha causado estragos con la proliferación de fábricas de papel contaminantes, de calles obstruidas por los muros de algunos talleres y de vías de circulación invasivas. De la generación de sus fundadores sólo quedan en pie la iglesia bautista y el cementerio que alberga sus sepulcros. La población espera que el descubrimiento del pecio del *Clotilda* fomente el turismo y el renacimiento de Africatown.

La vegetación cubre actualmente el cementerio de Africatown donde yace la mayoría de los esclavos que llegaron a bordo del Clotilda.



© Maarten Vanden Eynde

Revelen lo que revelen, los vestigios descubiertos del *Clotilda* solamente son un símbolo abyecto de la explotación de la mano obra esclava que fue la base del desarrollo económico de Estados Unidos. Lo que cuenta sobre todo es la experiencia de los jóvenes africanos deportados en ese navío. Todo lo perdieron, pero siempre lograron sobreponerse a las durísimas condiciones de vida infligidas por las sucesivas abominaciones de que fueron víctimas: la trata negrera trasatlántica, la esclavitud, la Guerra de Secesión y las leyes de Jim Crow, que aplicaban la segregación racial en los estados del sur de Estados Unidos. Algunos de ellos vivieron incluso lo suficiente para padecer las enormes penurias de la Gran Depresión de 1929. Los deportados del *Clotilda* preservaron su dignidad, cultivaron su autoestima, confiaron en sus capacidades, mantuvieron su unidad, salvaguardaron su concepto de familia y se enorgullecieron de sus propias prácticas culturales. Además, hicieron todo cuanto estuvo a su alcance para que su historia se recopilara y difundiera, a fin de que fuese rememorada por las generaciones futuras. Una historia cruel de exilio y desgracias, sin duda alguna, pero una historia también de victoria contra las adversidades del destino. En definitiva, la valerosa historia de un puñado de héroes incógnitos.

Profesora invitada del Centro de Estudios sobre la Esclavitud y la Justicia de la Universidad de Brown (Estados Unidos), **Sylviane A. Diouf** es autora, entre otros libros, de *Dreams of Africa in Alabama* [Sueños de África en Alabama].

> "Una historia cruel de exilio y desgracias, sin duda alguna, pero una historia también de victoria contra las adversidades del destino"

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

Ediciones UNESCO

www.unesco.org/publishing
publishing.promotion@unesco.org



Legados de la esclavitud

Una guía para la administración de sitios e itinerarios de memoria

ISBN 978-92-3-300118-3
215 páginas, 200 x 260 mm, PDF
Ediciones UNESCO
Descargable en *http://unesdoc.unesco.org*

Esta guía está diseñada para personas a cargo de la administración de sitios e itinerarios de memoria relacionados con la esclavitud y la trata de esclavos. Ofrece un análisis comparativo de experiencias en materia de preservación y promoción de sitios alrededor del mundo y propone orientación práctica para su gestión y desarrollo.

Este es el primer libro sobre el tema específico que publica una organización de las Naciones Unidas, y contiene pautas sobre la manera idónea de preservar, promover y administrar los sitios de memoria, habida cuenta del carácter delicado del asunto.



Protección de los bienes culturales

Manual Militar

ISBN 978-92-3-300116-9
114 páginas, 170 x 240 mm, PDF
Ediciones UNESCO
Descargable en *http://unesdoc.unesco.org*

Los recientes conflictos en Irak, Siria, Libia, Yemen y Malí, junto con una serie de ocupaciones militares en curso, puesto nuevamente de relieve la necesidad de trasladar a la práctica las normas de derecho internacional relativas a la protección de los bienes culturales en caso de conflicto armado.

Este manual aspira a orientar a las fuerzas armadas en la aplicación de dicha normativa. El texto combina una exposición centrada en los aspectos militares de las obligaciones jurídicas internacionales de los Estados y de los individuos, con sugerencias sobre las prácticas idóneas en los diferentes niveles de mando y durante las distintas fases de las operaciones militares por tierra, mar o aire.



Indicadores de la UNESCO sobre la universalidad de Internet

Marco para la evaluación del desarrollo de Internet

ISBN 978-92-3-300112-1
198 páginas, 210 x 297 mm, PDF
Ediciones UNESCO
Descargable en *http://unesdoc.unesco.org*

¿Alguna vez deseó conocer mejor las complejidades del entorno digital? ¿Poseer un mapa de Internet que registre su respeto de los derechos humanos, que evalúe su grado de apertura y accesibilidad, así como la participación de diferentes actores y comunidades en su gobernanza?

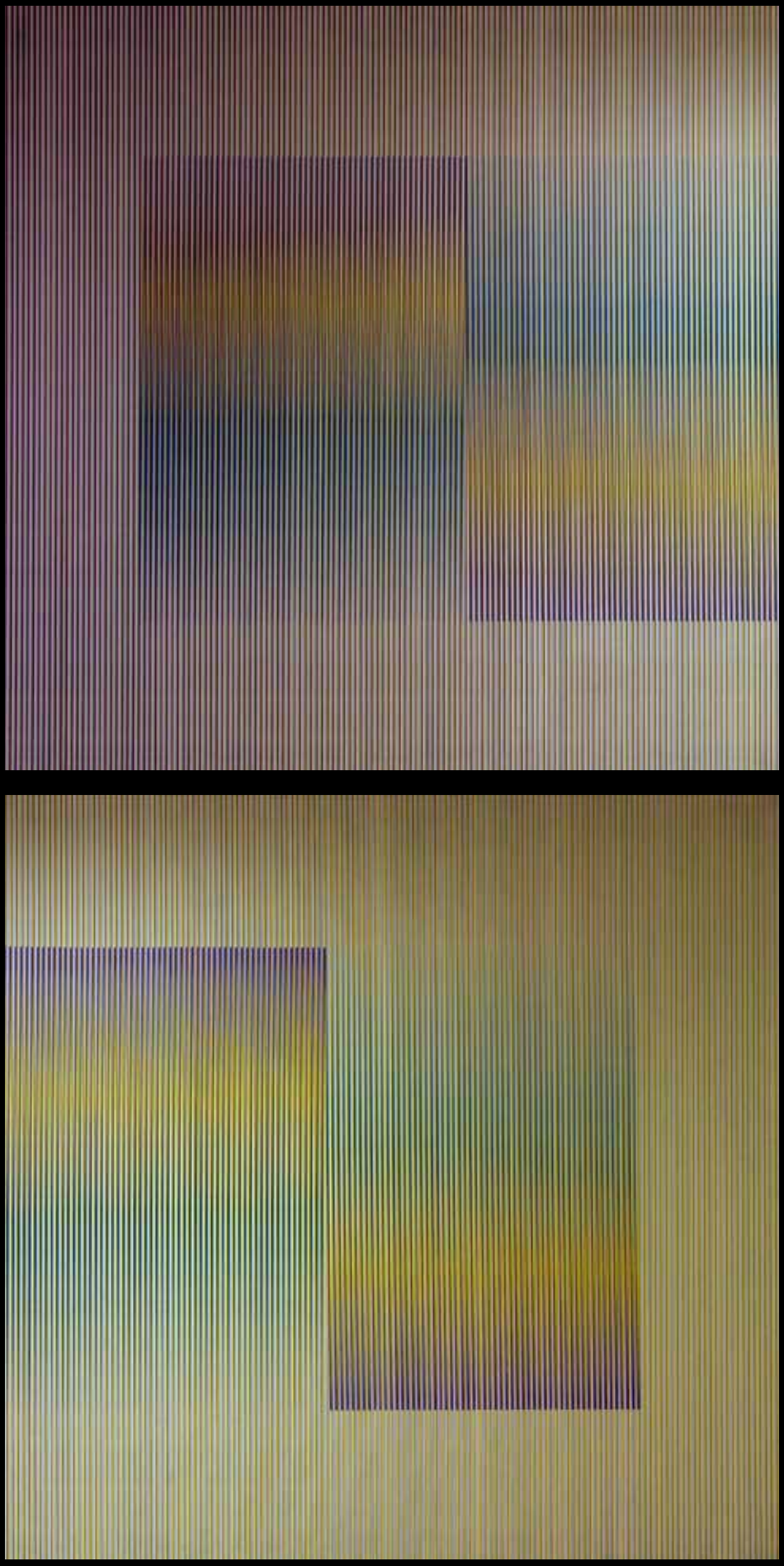
Los indicadores de la universalidad de Internet de la UNESCO procuran determinar en qué medida cada país cumple los cuatro principios que comprende el concepto y que se resumen en la sigla DAAM: una Internet basada en los Derechos humanos (D), que sea Abierta (A) y Accesible para todos (A), y que cuente con la participación de Múltiples partes interesadas (M).

Un solo mundo, voces múltiples

El Correo de la UNESCO se publica en las seis lenguas oficiales de la Organización así como en portugués, esperanto, siciliano y coreano. Léalo y hágalo conocer en todo el mundo.



https://en.unesco.org/courier • https://fr.unesco.org/courier
https://es.unesco.org/courier • https://ru.unesco.org/courier • https://ar.unesco.org/courier • https://zh.unesco.org/courier



Physichromie, *obra del pintor y artista cinético venezolano Carlos Cruz-Díez (1923-2019). Este díptico realizado a partir de tiras de metal coloreadas forma parte de la colección de obras de arte de la UNESCO desde 1978. En la zona superior se aprecia la parte izquierda de la obra, y en la zona inferior la parte derecha.*

© Carlos Cruz-Díez/foto: taller de Cruz-Díez