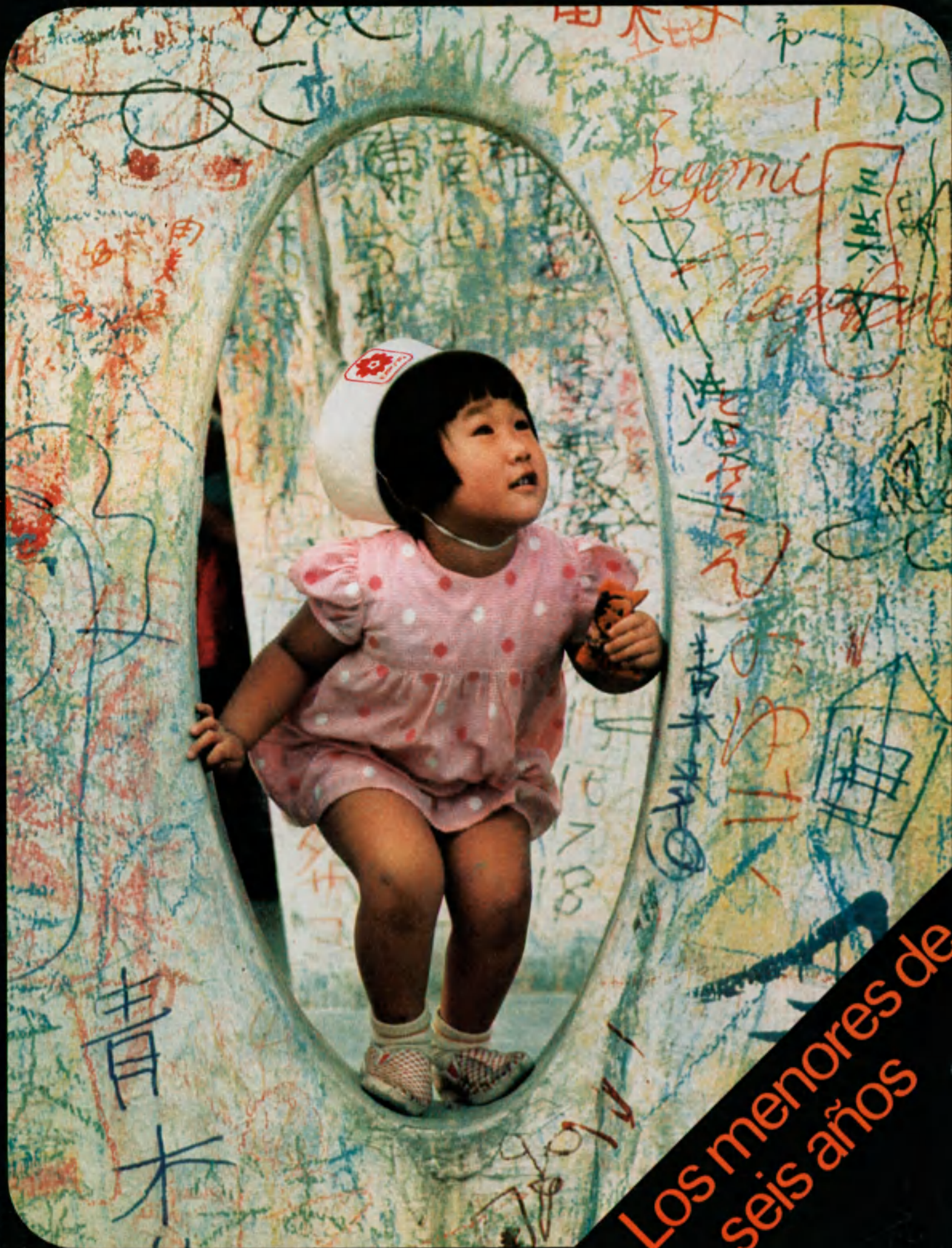


El Correo de la unesco

Una ventana
abierta al mundo

Mayo 1978 (año XXXI) 3,50 francos franceses (España: 75 pesetas)



Los menores de
seis años



Foto © Luc Joubert - Museo de Artes Africanas y Oceánicas, París

TESOROS DEL ARTE MUNDIAL

131

Zaire

Máscara para una comedia

Los pendes, etnia del sudoeste de Zaire, entre los ríos Kwango y Kasai, son prodigiosos escultores de máscaras, particularmente de las llamadas *mbuya* que se utilizan en los ritos de circuncisión. Las máscaras suelen representar, en forma caricaturesca, personajes típicos de la tribu, como el perezoso, el colérico, etc. Los bailarines que las llevan durante las ceremonias representan así verdaderas comedias satíricas. La máscara de madera que aquí se reproduce (de 63 cm de altura) tiene los rasgos de un anciano pensativo.

PUBLICADO EN 18 IDIOMAS

Español Japonés Portugués
Inglés Italiano Neerlandés
Francés Hindi Turco
Ruso Tamul Urdu
Alemán Hebreo Catalán
Arabe Persa Malayo

Publicación mensual de la UNESCO
(Organización de las Naciones Unidas para la
Educación, la Ciencia y la Cultura)

Venta y distribución

Unesco, place de Fontenoy, 75700 París

Tarifas de suscripción :

un año : 35 francos (España : 750 ptas)

dos años : 58 francos.

Tapas para 11 números : 24 francos.

Los artículos y fotografías que no llevan el signo © (copyright) pueden reproducirse siempre que se haga constar "De EL CORREO DE LA UNESCO", el número del que han sido tomados y el nombre del autor. Deberán enviarse a EL CORREO tres ejemplares de la revista o periódico que los publique. Las fotografías reproducibles serán facilitadas por la Redacción a quien las solicite por escrito. Los artículos firmados no expresan forzosamente la opinión de la Unesco o de la Redacción de la revista. En cambio, los títulos y los pies de fotos son de la incumbencia exclusiva de esta última.

Redacción y Administración :

Unesco, Place de Fontenoy, 75700 París

Jefe de Redacción :

René Caloz

Subjefe de Redacción :

Olga Rödel

Redactores Principales :

Español : Francisco Fernández-Santos

Francés :

Inglés : Howard Brabyn

Ruso : Victor Goliachkov

Alemán : Werner Merklí (Berna)

Arabe : Abdel Moneim El Sawí (El Cairo)

Japonés : Kazuo Akao (Tokio)

Italiano : Maria Remiddi (Roma)

Hindi : H. L. Sharma (Delhi)

Tamul : M. Mohammed Mustafa (Madrás)

Hebreo : Alexander Broido (Tel Aviv)

Persa : Fereydyñ Ardalan (Teherán)

Portugués : Benedicto Silva (Rio de Janeiro)

Neerlandés : Paul Morren (Amberes)

Turco : Mefra Arkin (Estambul)

Urdu : Hakim Mohammed Said (Karachi)

Catalán : Cristián Rahola (Barcelona)

Malayo : Azizah Hamzah (Kuala Lumpur)

Redactores :

Español : Jorge Enrique Adoum

Francés :

Inglés : Roy Malkin

Documentación : Christiane Boucher

Ilustración : Ariane Bailey

Composición gráfica : Robert Jacquemin

La correspondencia debe dirigirse
al Director de la revista.

ISSN 0304-3118
Nº 5 - 1978 MC 78 - 4 - 343

páginas

4 ENSEÑAR A LOS MENORES DE SEIS AÑOS

por Henri Dieuzeide

6 LA VIDA PRIVADA DE LOS NIÑOS PEQUEÑOS

10 LA FAMILIA, ESCUELA DE LOS NIÑOS AFRICANOS

por A. Babs Fafunwa

16 EL RIO MUSICAL

Cómo juegan para aprender los niños de Zaire

por Kimenga Masoka

18 ¿ DEBE REVISARSE EL SISTEMA PREESCOLAR ?

por Liliane Luçat

22 NO BASTA CON QUERERLOS

por Burton L. White

24 LAS GUARDERIAS MOVILES DE LA INDIA

por Meera Mahadevan

27 ENTRE LA FAMILIA Y EL ESTADO

por Aleksander V. Zaporozhets

28 EL ARTE DE APRENDER CUANTO ANTES

por Boris Nikitin

30 JUAN JACOBO ROUSSEAU

"Dejad que la infancia madure en los niños"

por Mohammed A. Sinaceur

31 COMO EDUCAR A LOS EDUCADORES

por Dorothy Fleming

33 LOS LECTORES NOS ESCRIBEN

34 LATITUDES Y LONGITUDES

2 TESOROS DEL ARTE MUNDIAL

ZAIRE : Máscara para una comedia

I a IV ACTUALIDADES DE LA UNESCO



Nuestra portada

Como un pollito saliendo del cascarón, esta niña japonesa pasa a través del agujero de una pared llena de "graffiti" en la Exposición Mundial de Osaka. Según las últimas investigaciones en la materia, parece ser que la edad preescolar, es decir entre el nacimiento y los seis años, es capital para el desarrollo de la personalidad y de la inteligencia del individuo y que lo que no se consigue a esa edad es después muy difícil de recuperar.

Foto Jouanne © Atlas Photo, París

Enseñar a los menores de seis años

por **Henri Dieuzeide**

En la mayoría de los países el sistema de enseñanza sólo toma en consideración al niño a partir de los cinco o seis años de edad, cuando comienza la enseñanza obligatoria. Y, sin embargo, desde el nacimiento hasta los seis años el desarrollo infantil, tanto psicológico como físico, es mucho más rápido que en cualquier periodo posterior. Desde los dos o tres años, el niño, todavía en buena medida dependiente de los adultos, empieza a establecer relaciones fuera del círculo familiar más próximo y se muestra capaz de ciertas formas de comportamiento independiente. Se inicia entonces un proceso de asimilación gracias al cual el niño aprende a vivir. En el presente número de *El Correo de la Unesco* se examinan las diversas formas como la educación preescolar impulsa en todo el mundo ese proceso y contribuye al desenvolvimiento integral de la personalidad del niño.

SUS formas son muy numerosas. Por ejemplo, los *balwadies* de la India se inspiran en instituciones rurales muy antiguas; los *jalvas* del Sudán son guarderías coránicas; la Gran Bretaña está desarrollando actualmente los grupos de juego (*playgroups*); en otros países las escuelas maternas, los jardines de la infancia y las guarderías indican claramente que la colectividad quiere ocuparse del desarrollo de los niños desde sus primeros años de edad y facilitarles los fundamentos de su vida personal y social ulterior.

Estas intervenciones pueden revestir formas muy diversas —desde la agrupación de niños del barrio o del pueblo una vez por semana en El Salvador (sabatinas) hasta la ocupación de todos los niños de la comunidad durante todo el día en los “*kibbutzim*” de Israel— y basarse en la iniciativa de muy variadas entidades: colectividades locales, empresas, administración pública, movimientos y asociaciones privadas (casi la tercera parte del total).

Actualmente se calcula en casi 40 millones el número total de niños de menos de seis años de edad que en todo el mundo acuden normalmente a instituciones en las cuales se les ayuda a expresarse mejor en su lengua, a adquirir buenas costumbres de higiene y de salud, a descubrir la expresión rítmica, a bailar, a cantar, a dibujar, a modelar con arena o arcilla, a fabricar objetos, a observar la naturaleza, a respetar las plantas y los animales de su medio ambiente y a seleccionar y clasificar objetos por sus características y su forma; a instituciones donde, en definitiva, se les enseña a vivir juntos y convertirse en seres responsables.

En 1978 acuden a estos centros tres veces más niños que hace veinte años. En

HENRI DIEUZEIDE, francés, es Director de la División de Estructuras, Contenidos, Métodos y Técnicas de Educación de la Unesco, así como de la revista trimestral de educación *Perspectivas*. Anteriormente fue Director de la *Radio-televisión Educativa en Francia* y profesor del Instituto Pedagógico Nacional de París. Ha escrito varios libros sobre los métodos y técnicas de educación, entre ellos *Las técnicas audiovisuales de la enseñanza (1966)*, traducido a seis lenguas.

muchos países se trata de una tradición ya antigua; en ellos la colectividad asume desde hace ya tiempo su responsabilidad con respecto a los niños pequeños. Si en Europa occidental las “salas de asilo” datan de principios del siglo XIX y corresponden a la Revolución Industrial, las guarderías rurales de Asia o las escuelas coránicas de los países musulmanes, por ejemplo, han precedido en muchos siglos las formas actuales.

Pero la idea de una educación preescolar, tal como se la conoce y acepta hoy día, es el resultado de una larga elaboración internacional en la que destacan varios nombres: Froebel (Alemania), Decroly (Bélgica), María Montessori (Italia) y Ellen Key (Gran Bretaña), y que suponen siglo y medio de investigaciones, intentos y éxitos (Froebel nació en 1782 y María Montessori murió en 1952). El vasto movimiento que multiplicó esas instituciones a partir de la última guerra mundial se basó esencialmente en esa gran corriente de pensamiento, según la cual hay que tratar al niño como persona de pleno derecho y aceptarle, respetarle y estimarle por sí mismo.

Es cierto que la enseñanza preescolar estuvo destinada durante mucho tiempo a una minoría. En efecto, las clases sociales privilegiadas —como, por lo demás, los países ricos— han tenido un acceso más fácil a la educación preescolar que los pobres. Pero, hoy día, todo el mundo acepta el principio de la enseñanza preescolar, a la que se considera cada vez más como instrumento esencial de democratización de la sociedad.

En efecto, las características del problema han cambiado desde que, en 1787, en los pueblos aislados de Alsacia, el pastor Johan Friederich Oberlin abriera las primeras guarderías infantiles que, más tarde, se extendieron por doquier.

En ciertos casos, la civilización industrial, o la aspiración al desarrollo económico en el resto del mundo, ha transformado de un modo aparentemente irresistible la célula familiar natural que se encargaba de esta primera educación. En casi todos los países la mayoría de las mujeres salen hoy del hogar e incluso del mundo familiar (faenas del campo o talleres) para trabajar en el

Este bebé yemenita es uno de los 765 millones de niños menores de seis años que existen en el mundo. Unos 40 millones de ellos asisten a las escuelas y centros de enseñanza preescolar. Según las investigaciones más recientes, esos son los años cruciales para la formación física, moral e intelectual del individuo.



► exterior, de un modo fijo o por temporadas. De ahí la necesidad de establecer un vínculo entre la familia y la sociedad, sobre todo porque esa misma evolución impone exigencias y limitaciones al contenido de esta educación inicial.

En Hungría, por ejemplo, país en el que las mujeres constituyen el 44 por ciento de la población asalariada, las guarderías y los jardines de la infancia se han generalizado y ofrecen posibilidades de externado con comida, de externado estacional en verano o de internado seis días por semana. En el Senegal, las faenas agrícolas de invierno requieren un trabajo intensivo de las mujeres en los arrozales, lo que obliga a organizar guarderías durante dos meses al año. En la India, las decenas de miles de mujeres que trabajan en obras de construcción dejan a sus niños en guarderías móviles durante su jornada laboral.

Por otra parte, todos los psicólogos de la infancia coinciden hoy en destacar la importancia de los cuatro o cinco primeros años del niño en lo que toca a la formación de su personalidad, ya se trate del desarrollo de sus aptitudes lógicas o lingüísticas, de su equilibrio afectivo o de su capacidad de socialización. Simplemente en lo que respecta al desarrollo intelectual, se estima que, en relación con el nivel de inteligencia general que se posee a los 17 años, más o menos el 50 por ciento del acervo intelectual acumulado está ya fijado a los cuatro años de edad y que el niño adquiere el 30 por ciento siguiente entre los cuatro y los ocho años. Cabe, pues, llegar a la conclusión de que la mayor parte de la vida escolar entre los ocho y los 17 años está dedicada al desarrollo del 20 por ciento restante, lo cual obligaría a replantear la actual distribución de los recursos según los grados de la enseñanza.

Hay incluso economistas que piensan que una adecuada inversión sistemática de las autoridades educativas en materia de educación preescolar permitiría lograr grandes economías con respecto a las inversiones escolares ulteriores.

En todo caso, resulta ya evidente que una enseñanza preescolar que tuviera un costo razonable podría constituir un instrumento decisivo para lograr una mayor igualdad de oportunidades en la vida, precisamente en la medida en que contribuiría a reducir las deficiencias sociales y culturales que hoy padecen muchos niños (escasa aptitud para el manejo de la lengua o de las abstracciones, alimentación insuficiente, falta de atención médica y de detección de los defectos físicos, etc.)

Ahora bien, la tarea a realizar es enorme. En primer lugar, por sus mismas dimensiones. Efectivamente, en el mundo actual existen 765 millones de niños de hasta seis años de edad, lo cual significa que apenas algo más de uno de cada diez recibe hoy día una enseñanza preescolar organizada para los niños de tres a seis años de edad. En segundo lugar, debido a las imperfecciones de ciertos tipos de enseñanza preescolar, demasiado compartimentada u orientada hacia una simple preparación inmediata para la escuela primaria, en vez de concebirla como el primer elemento de una amplia tarea de educación permanente y global. ►

La vida privada de los niños pequeños

Pese a las diferencias originadas por el medio geográfico, las condiciones de vida, las estructuras sociales y los valores culturales, todos los niños del mundo presentan una serie de rasgos comunes y pasan por las mismas fases de desarrollo. Los datos que exponemos a continuación proceden de un estudio realizado, a petición de la Unesco, por el Centro Internacional de la Infancia. Naturalmente, se trata sólo de indicaciones generales sobre el desarrollo de la motricidad, de las percepciones, del lenguaje y de las relaciones con los otros. Por lo demás, cada niño tiene su personalidad propia, con rasgos particulares que los padres van descubriendo gracias a la observación y a la experiencia.

Foto © Monique Manceau, París



HASTA LOS 3 AÑOS

Del nacimiento a los 3 meses

El niño se pasa casi todo el tiempo durmiendo.
Aprende a mirar un rostro y a sonreír como respuesta.
Reacciona a los ruidos.
Reconoce a su madre visualmente pero sobre todo por el olfato y el oído y, quizá, mediante percepciones sensoriales difíciles de definir.
Involuntariamente, aprieta en su mano el objeto que han puesto en ella.
Balbucea espontáneamente o respondiendo al exterior.
Comunica con quienes le rodean y se muestra sobre todo sensible al estado psíquico de la madre (serenidad o irritación).

De los 3 a los 6 meses

Si se le sostiene, puede permanecer sentado unos instantes.
Tiende la mano al objeto que le presentan y lo ase voluntariamente.
Se lleva los objetos a la boca, gesto que le permite explorar y conocer.
Comienza a buscar el juguete que ha perdido.
Ase los objetos, pero no con el pulgar y el índice sino entre la palma y los cuatro últimos dedos.
Rompe a reír respondiendo a los gestos del adulto.

De los 6 a los 9 meses

Puede quedarse sentado un momento y permanecer de pie si se le sostiene, es capaz de arrastrarse hacia un objeto o una persona.
Se pasa los objetos de una mano a otra y se divierte tirándolos.
Logra articular varias sílabas sin sentido.
Reconoce los rostros de sus familiares y puede sentir miedo del de un desconocido.
Ase los objetos pequeños con el pulgar y el índice.

De los 9 a los 12 meses

Se muestra capaz de ponerse de pie solo, apoyándose en un objeto, y de caminar si le sostienen.
Imita un ruido y repite un sonido que ha oído.
Aprende a pronunciar dos o tres palabras y las repite si sus familiares les han dado una significación.
Participa a su modo en juegos con los adultos.
Muestra gran interés por su entorno.

De los 12 a los 18 meses

Camina solo y explora la casa.
Puede pronunciar de cinco a diez palabras.
Aprende a colocar unos sobre otros hasta tres cubos y a llenar un recipiente (una taza con piedrecitas).
Manifiesta celos (gestos de cólera, lloros) y sentimientos de rivalidad en los juegos con sus familiares, manifestaciones de agresividad con que se inicia la comunicación.

De los 18 a los 24 meses

Sube y baja las escaleras, primero sostenido, después solo pero apoyándose.
Aprende a comer solo.
Señala su nariz y sus ojos.
Muestra gran interés por las acciones de los adultos y trata de imitar sus gestos.
A los 2 años se inician realmente las relaciones con los demás.

De los 2 a los 3 años

Aprende a saltar, incluso con una sola pierna, y a trepar.
Desarrolla su lenguaje, emplea el "yo", comienza a hacer preguntas y comprende lo que le dicen.
Puede reproducir un círculo en un papel.
Comienza a entenderse con los otros niños en los juegos.

DE LOS 3 A LOS 6 AÑOS

De los 3 a los 4 años

Se pasea solo y hace visitas a los vecinos.
Aprende a vestirse y desnudarse.
Habla de manera inteligible, reconoce dos o tres colores, dice su nombre, su sexo y su edad.
Hace muchas preguntas.
Escucha las historias que le cuentan y pide que le repitan las que le gustan.
Se muestra cariñoso con sus hermanos y hermanas menores que él.

De los 4 a los 5 años

Brinca, salta y se columpia.
Copia un cuadrado y un rectángulo y puede dibujar un monigote con su cabeza, sus miembros y sus partes principales.
Sabe contar con los dedos.
Escucha una historia y es capaz de repetir los episodios principales.
Protesta cuando le impiden hacer lo que quiere.
Sabe apreciar el tamaño y la forma y distinguir lo pequeño y lo grande.

De los 5 a los 6 años

Es capaz de trepar a un árbol y de bailar al ritmo de la música.
Habla correctamente, sin las deformaciones verbales propias de los niños.
Distingue la derecha y la izquierda, ayer y mañana, y se interesa por la edad de jóvenes y viejos.
Pregunta por el sentido de las palabras abstractas.
Se interesa por las actividades de la casa y del barrio.
Inventa juegos y cambia las reglas mientras juega.
Detesta la autoridad impuesta y ejecuta lentamente las órdenes que le dan.
Dibuja un monigote con la cabeza, el tronco, los miembros y las manos.





Por último, las investigaciones distan mucho de haber aportado respuestas satisfactorias para todos, ya que quizá no se ha pensado suficientemente en que las fórmulas actuales están en exceso relacionadas con un modelo cultural particular, que es el del mundo occidental. Los responsables de los países en desarrollo quieren formar a niños capaces de adaptarse a la transformación acelerada del medio en que viven y

Una décima parte de la población mundial

Aun descansando, estos niños y niñas de un centro infantil de Paquistán (izquierda) y de una guardería china (abajo) aprenden a vivir en sociedad. En la página siguiente, un jefe maya observa a través de los siglos los juegos de una niña mexicana actual en las famosas ruinas de Palenque. Según el Anuario Estadístico de la Unesco, en 1975 había en Asia 327.068.000 y en América Latina 51.690.000 niños menores de cinco años, casi una décima parte de la población mundial.

Foto © Naciones Unidas, Nueva York



Foto Ménard © A.A.A. Photo, Paris

► de adquirir comportamientos flexibles y creadores, y desean determinar la mejor manera de lograr la difícil continuidad entre la cultura de origen del niño y esa cultura moderna y dinámica en la cual habrá de vivir el día de mañana.

Resulta ya evidente que la fórmula de la educación preescolar, en su forma actual, no puede generalizarse a los niños de tres a seis años en los países con recursos limitados, habida cuenta de los costos colosales que ello entrañaría. Aunque todo el mundo reconoce que la educación preescolar ha dejado de ser un lujo y que es hoy una necesidad razonable, y los educadores están de acuerdo, más o menos, acerca de los principios intelectuales y morales que deben inspirarla, prácticamente en todos los países sigue siendo necesario elaborar nuevos enfoques y fórmulas ingeniosas para relacionar más estrechamente la educación preescolar con la totalidad del contexto social y cultural.

De ahí que un número cada vez mayor de países procuren hoy, con la ayuda de la Unesco, definir y coordinar los recursos naturales y humanos existentes, con vistas a elaborar fórmulas "ligeras" de educación preescolar. ¿Cuál es el mejor modo de movilizar a la comunidad, a partir de una base local, al servicio de la primera infancia, introduciendo un contenido educativo en todos los grupos de niños pequeños que aquélla organice? ¿Cómo definir una *política de la infancia* que permita asociar en un mismo quehacer educativo a todos los establecimientos, guarderías, casas para niños, centros docentes, instituciones religiosas, dispensarios, etc.?

Es éste, desde luego, un problema institucional difícil en la medida en que el Ministerio de Sanidad disputa al de Educación la tarea de coordinar las actividades relacionadas con los niños pequeños, mientras que, en otros países, los responsables de los asuntos sociales reivindicaban a veces esa tarea contra un Ministerio de la Familia. De todos modos, no se trata de un obstáculo insuperable.

Y es también un problema psicológico entre personas en la medida en que el médico estima tener una autoridad global sobre la evolución del niño, mientras que la misma responsabilidad la reivindica a menudo el personal de asistencia social. Por otro lado, al educador que se dedica a tales actividades se le suele considerar como un personaje subalterno, que ha de inclinarse ante la autoridad de los especialistas.

Otra medida decisiva consiste en lograr una mejor participación de las familias en la tarea educativa. No se trata solamente de conseguir que las madres apliquen las reglas elementales de nutrición y de higiene, que facilitarán el desarrollo del niño, sino también de promover la creación en el seno de la familia de condiciones materiales y psicológicas más favorables, para facilitar el desarrollo intelectual, afectivo y social de aquél (nuevos tipos de comportamiento, juegos, intercambios, medio ambiente). En muchos países de América Latina o de Asia se procura, por ello, que el educador preescolar sea un animador social cuya influencia pueda ejercerse en toda la comunidad. A este respecto, ciertas



Foto B.D. © Missi-Photo, París

fórmulas de "escuelas de padres", que recurren a la radio para divulgar periódicamente consejos a las madres o a las responsables de las guarderías sobre el comportamiento educativo adecuado, constituyen una contribución decisiva a la educación preescolar.

Este criterio suele ir unido al empleo de locales comunitarios para albergar a los niños y a la fabricación del mobiliario y los juguetes educativos necesarios con materiales baratos obtenidos en la propia localidad, así como a la utilización de diversas categorías de personal voluntario, que recibe una formación rápida sobre el desarrollo psicológico, la educación y la salud de los niños pequeños. Estas categorías de educadores son muy variadas según los países: adolescentes, estudiantes, mujeres que no trabajan, maestros o profesores jubilados, abuelos. Prácticamente en todas partes, la experiencia ha demostrado que las ventajas de este sistema no son únicamente de índole económica, ya que los padres aceptan más fácilmente una educación preescolar que asocie el hogar y la comunidad.

La labor de la Unesco en este campo no persigue la finalidad de estimular a toda costa el desarrollo de la educación preescolar comunitaria en detrimento de la familia. Teniendo en cuenta la dura realidad de la vida cotidiana de los padres de todos los países del mundo, la Organización colabora con los gobiernos y los educadores para

descubrir fórmulas que permitan combinar y armonizar los cometidos y las influencias recíprocas de la familia y de la escuela.

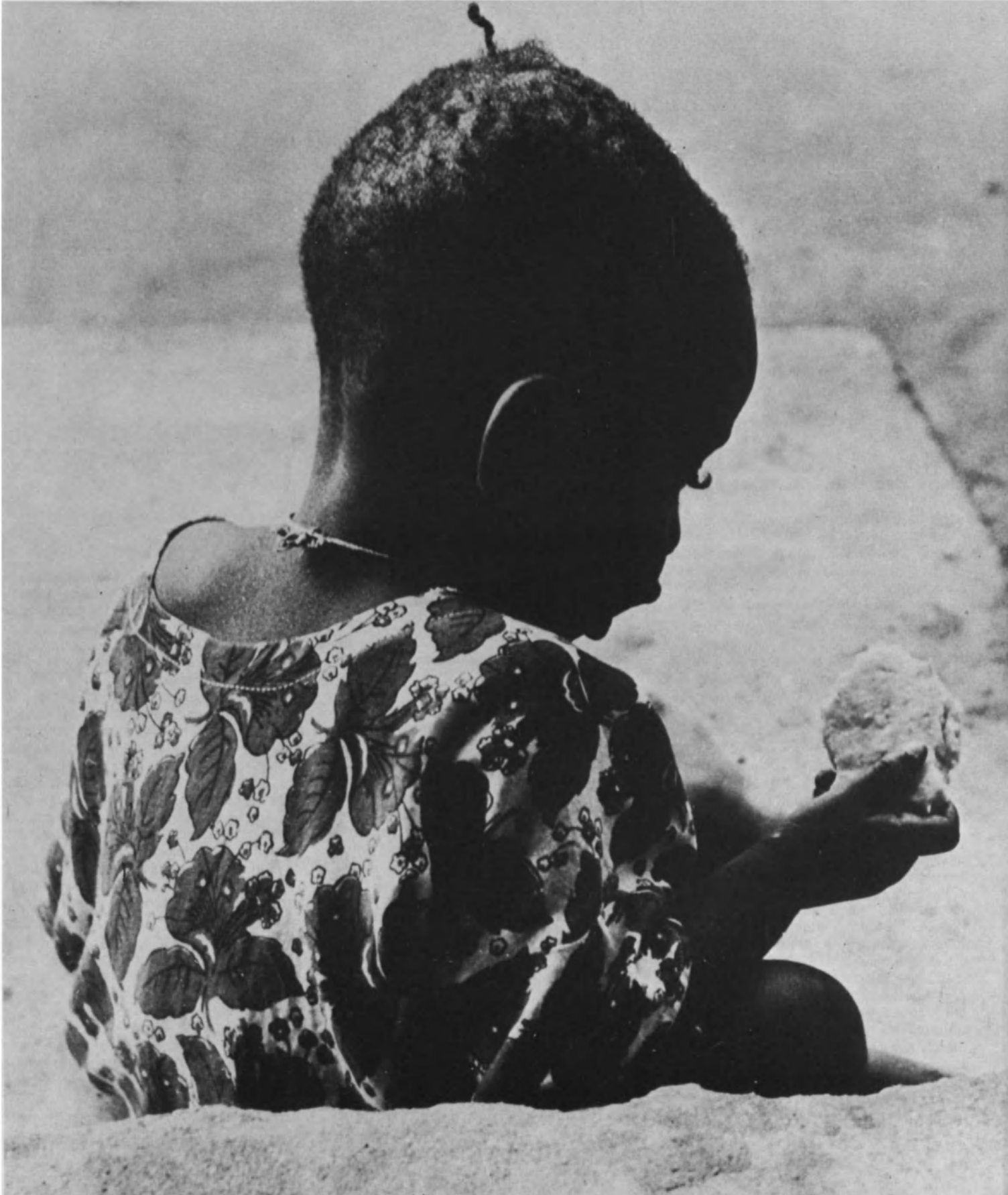
Gracias a sus reuniones de expertos (Estados Unidos, Checoslovaquia, Malasia, etc.), a sus publicaciones (sobre el desarrollo del niño de hasta seis años, o sobre la educación preescolar en el mundo) y a los servicios consultivos que ha prestado en los últimos años a Sierra Leona, Ghana, Nigeria, Venezuela y México, al mismo tiempo que apoya varios proyectos experimentales (en Sri Lanka y Jordania) y procura cooperar con el Unicef y con las organizaciones no gubernamentales competentes tales como la Organización Mundial para la Educación Preescolar, la Unesco espera contribuir a que la enseñanza preescolar constituya una misión prioritaria para todos los Estados Miembros y convencerlos de que deben tener la voluntad y la imaginación necesarias para inventar formas de acción cada vez más eficaces en este campo.

A este respecto, el Año Internacional del Niño, en relación con el cual se invita a los Estados Miembros a aumentar sus esfuerzos en favor de los niños —por ejemplo, creando comisiones nacionales para la infancia— ha de representar una etapa importante en el progreso de una educación preescolar decidida por toda la comunidad y adaptada a las necesidades y a los recursos de cada país.

Henri Dieuzeide

La familia escuela de

Foto © G. Bern, Paris



los niños africanos

por A. Babs Fafunwa

EN la sociedad africana, la educación de los niños empieza desde la más tierna infancia. El niño pequeño es alimentado en general con leche materna y se le desteta a su debido tiempo. Su intimidad con la madre, hasta los cinco años de edad, es un hecho universal : no es la familia sino la madre quien cría al niño durante la primera etapa de su desarrollo.

En la familia polígama africana hay las otras "madres", que consideran que tienen la obligación de ocuparse del niño y de sus necesidades ; sin embargo, la responsabilidad esencial corresponde, en definitiva, a la madre verdadera.

El niño africano, lleno de curiosidad, observa los hechos y los gestos de su madre. Ella es quien le enseña a hablar, y él conoce el sentido de sus sonrisas, de sus miradas severas o de sus lágrimas. Le lleva siempre a la espalda, le acuesta y le cuida cuando está enfermo. Según va creciendo, el niño se siente cada vez más curioso por las cosas que le rodean, y poco a poco se da cuenta de que existen otros mundos además del de su madre.

Cuando tiene de 4 a 6 años, sus abuelos y sus tíos, en ciertas familias, intervienen en su educación. Le envían a hacer recados, le cuentan cuentos, le enseñan a obedecer y a respetar a sus mayores (aspecto éste muy importante de la educación africana) y a poner en práctica ciertas normas de conducta; le enseñan también la historia de su familia o de su grupo étnico.

La educación africana tiene carácter "global" ; todas las instituciones sociales llevan aparejadas actividades educativas, gracias a las cuales cada individuo aprende ciertos modos de comportamiento, determinados tipos de conducta, aptitudes y técnicas que le convertirán en un verdadero ciudadano de su comunidad.

A. BABS-FAFUNWA, nigeriano, ha sido profesor y decano de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Nigeria, en Nsukka. Actualmente es profesor de la Universidad de Ife, en Ibadán.

El sistema africano tradicional de educación se basa en el principio del grupo de edad, o de las asociaciones por nivel de edad.

La edad constituye un factor importante en la vida africana. En efecto, confiere privilegios económicos y sociales, en particular en el momento de repartir el botín, las recompensas, la riqueza, etc. En un gran número de grupos étnicos nigerianos, tanto los hombres como las mujeres tienden a declararse más viejos de lo que son en realidad.

Los objetivos de la educación tradicional africana son múltiples : la finalidad última consiste en producir individuos que sean honrados, respetuosos, hábiles, serviciales y sumisos al orden establecido. En realidad, la formación del carácter es la piedra angular de la educación en África.

Como a los demás niños, al africano le gusta mucho explorar su entorno inmediato, observar las actividades de los adultos, imitarles y descubrir nuevas situaciones. En este punto no hay diferencias culturales entre los niños africanos, los europeos, los asiáticos ; lo que puede variar es el *modus operandi*, los métodos y los objetos utilizados. En la sociedad africana tradicional, el niño actúa de un modo espontáneo cuando salta, se sube a los árboles, baila o se mueve con arreglo a un ritmo, simplemente porque sus hermanos o las personas mayores hacen lo mismo. Descubre sus miembros y en muy poco tiempo aprende a utilizarlos.

A diferencia, quizás, de lo que les ocurre a los niños europeos, los africanos penetran de un modo absolutamente libre en el mundo especialmente estimulante de la música y de la danza. No necesitan maestros ni especialistas para iniciarse en ellas. Les basta con observar a los demás niños para incorporarse con plena naturalidad a la danza. En su infinita variedad, los movimientos de los bailes africanos constituyen uno de los mejores ejercicios físicos posibles para un niño. La danza y la música representan además un medio de comunicación cultural, una actividad colectiva, etc.

En una obra dedicada a la sociedad yoruba, M. A. Fadipe señala ciertos aspectos prácticos de la educación de los niños :

"En cuanto su hijo es lo suficientemente mayor para ello, la madre tiene el deber de inculcarle los conocimientos y las reglas de orden higiénico y estético propias de su grupo. Una de las más importantes se refiere al empleo de la mano derecha y de la mano izquierda. Antes de la difusión de la cultura de los blancos, no se conocía el empleo de tenedores y cucharas : tal es la razón principal de que estuviera prohibido

utilizar la mano derecha, que se empleaba tradicionalmente para comer, en el manejo de objetos sucios.

"Si un niño es sorprendido tomando alimentos antes de haber procedido a las abluciones matinales (que consisten, como mínimo, en lavarse la cara y la boca), cualquier miembro adulto del grupo le reñirá o castigará, de una u otra forma... »

"En ciertas regiones del norte de Nigeria — escribe un investigador universitario — la formación del carácter revestía múltiples formas. Los padres estimulaban la sana rivalidad entre los niños de la misma edad, siendo aún muy pequeños (por ejemplo, desde los 5 años), haciendo que lucharan deportivamente o que realizaran tareas en forma competitiva. Se fomentaba el juego limpio ; se felicitaba por igual a los que habían perdido y a los que habían ganado siempre que hubieran jugado con limpieza : lo importante no era perder o ganar sino participar. Con la introducción del Islam, las escuelas coránicas aportaron medios complementarios de formación del carácter. Se enviaba a los niños a casa del Mallam tres o cuatro horas cada tarde, y éste les hacía aprender de memoria el Corán y les enseñaba las reglas de la moral islámica".

En lo que se refiere a la formación del carácter, la educación tradicional era indudablemente severa, por no decir otra cosa ; ello se debe a que la sociedad africana, en su conjunto, atribuye la máxima importancia a tal formación. Las condiciones indispensables para poder ser considerado como individuo valioso consisten en ejercitar el propio cuerpo, aprender un oficio, tener una educación religiosa, respetar a los mayores y ser miembro activo de la comunidad.

En estrecha relación con la formación del carácter, se atribuye una gran importancia al respeto que merecen las personas mayores o quienes representan la autoridad : en particular, el jefe de la aldea, los jefes religiosos, los adivinos, los tíos, los padres y otros vecinos. El modo de saludarlos desempeña a este respecto una función esencial. El africano tiene un sistema complejo de saludos. Hay fórmulas especiales para los padres, las personas mayores, los compañeros, los jefes, etc. ; saludos para la mañana, la tarde y la noche ; una profusión de fórmulas para diversas situaciones : juego, danza, tamborileo ; según que se esté sentado, de pie, trabajando la tierra, pescando, tejiendo, nadando, caminando o en convalecencia. Hay también saludos especiales para diferentes tipos de fiestas y ceremonias y para ocasiones tales como aniversarios, funerales, bodas, fiestas del ñame, ceremonias del culto de los antepasados, fiestas Egungun, etc.

Si entendemos por inteligencia la facultad de asimilar la experiencia y si la intelectualización consiste en razonar de un modo abstracto —por ejemplo, en la formación de conceptos o de juicios— cabe afirmar que la educación africana tradicional fomenta el crecimiento y el desarrollo intelectual. La observación, la imitación y la participación son elementos esenciales del proceso educativo.

El niño y el adolescente africano aprenden la geografía local y la historia de su comunidad. Conocen muy bien las colinas y los valles, las zonas fértiles y las que no lo son, la estación de las lluvias; saben cuando va a producirse una sequía; conocen el momento para pescar y para cazar. En cada familia, la persona de más edad enseña la historia local; los cantos de alabanza que acompañan un gran número de acontecimientos históricos hacen de la tradición oral una experiencia particularmente fecunda que es difícil olvidar.

La botánica y la zoología son objeto de una enseñanza a la vez teórica y práctica, que se refiere muy especialmente a las plantas y a los animales locales. El comportamiento de los animales constituye un importante tema de estudio, a la vez porque hay que protegerse contra algunos de ellos y para poder dedicarse a actividades ganaderas.

Los refranes y los enigmas constituyen un extraordinario ejercicio intelectual; se utilizan para desarrollar en el niño la facultad de razonar y la capacidad para tomar decisiones.

Las matemáticas de los yorubas son otro ejemplo interesante. Un educador nigeriano, C. O. Taiwo, escribe: "Los yorubas han elaborado un sistema de cálculo que recurre a un gran número de experiencias para desarrollar la destreza en la práctica de la enumeración. El niño yoruba aprende

muy pronto a contar utilizando objetos materiales, canciones infantiles y juegos, en su hogar y en el campo. El empleo de cauris como moneda constituye un buen ejercicio práctico de cálculo. Los yorubas dan un nombre a cada número, cualquiera que sea su magnitud. Ese nombre puede ser largo y complicado, pero está perfectamente determinado. Ningún número resulta tan grande ni tan pequeño como para que no pueda descifrarlo un yoruba".

A propósito de los números cardinales y ordinales, el mismo Taiwo señala lo siguiente:

"Los yorubas poseen el concepto de número cardinal y de número ordinal y comprenden el mecanismo de ciertas fracciones y de la suma, la resta y la multiplicación. Once es uno más diez; quince es veinte menos cinco y cuarenta y tres es tres más dos veces veinte".

El sistema numérico de los nupes se parece mucho al de los yorubas, con ciertas excepciones; es complejo, claro, práctico y de alcance ilimitado: "Un número como 3.600.000 se expresa con este símbolo relativamente simple: dos mil veces mil ochocientos o, en una forma más detallada: dos mil veces doscientas veces nueve... Por ejemplo, 400 es 200×2 , y así sucesivamente", escribe S. F. Naden en su obra dedicada al reino nigeriano de Nupe (S. F. Naden, *A Black Byzantium: The Kingdom of Nupe in Nigeria*, Oxford University Press, 1942, pág. 315).

Y añade: "La superficie de las explotaciones agrícolas se mide en función del número de montones de ñame que pueden producir. Los volúmenes se miden en medidas líquidas o sólidas, por medio de calabazas y, más recientemente, utilizando tazas y botes de hojalata".

Los nupes tienen medidas similares, al igual que la mayoría de los grupos étnicos

nigerianos. También se recurre a juegos que exigen una cierta aptitud para el cálculo. El juego del "ayo", por ejemplo, entraña operaciones de suma, resta, multiplicación y división. Cada jugador debe preparar su jugada y prever constantemente lo que va a hacer su adversario.

Ciertos educadores han acabado por considerar necesaria la integración de ciertos aspectos de la educación y han empezado a trabajar en este sentido. Se trata de un sector de investigación prioritaria en todos los países en desarrollo.

Independientemente de que sea moderna o antigua, la educación apunta a perpetuar una cultura dada. La educación tradicional atribuye una gran importancia a ese aspecto de la formación de los hombres; pero ello se realiza sin un material educativo complejo y sin un método pedagógico complicado. Al ir creciendo el niño penetra simplemente en el patrimonio cultural de su pueblo, se impregna de él. En las sociedades tradicionales la cultura no se enseña sino que es asimilada. El niño contempla, imita y parodia las acciones de las personas mayores y de sus hermanos. Observa las ceremonias de imposición del nombre, las ceremonias religiosas, los ritos del matrimonio y los funerales, asiste a la coronación de un rey o de un jefe, a la fiesta anual del ñame y a las danzas y demostraciones acrobáticas de los gremios y de los grupos de edad; a menudo, participa también directamente en ellas, con otros niños de su edad o con sus padres. En una sociedad tradicional el niño no puede zafarse de su entorno cultural y material.

Como ya hemos dicho, en esa sociedad la educación del niño africano incumbe a todo el grupo social: los modales, las convenciones y costumbres, las reglas morales y las leyes sociales le son inculcadas por los diversos miembros de la familia ampliada. En África las cualidades de carácter



Durante los primeros años de su vida el niño africano mantiene una relación muy estrecha con su madre. Es muy frecuente que, como el bebé togoleño de la izquierda, ésta lo lleve consigo a la espalda allá donde va. Una de las primeras lecciones que el niño africano aprende es la del respeto a sus mayores. Entre los dogones del Malí (a la derecha) la palabra del patriarca de la familia tiene auténtica fuerza de ley.

Foto Smeets © Missi-Photo, París



Foto © Pierre Pittet, OMS, Ginebra

—honradez, perseverancia y sinceridad— constituyen la impronta misma de una educación tradicional eficaz.

Hoy día, la sociedad africana se encuentra en una situación ambigua y lo mismo les ocurre a los niños que forman parte de ella. Entre el nacimiento y los cinco años de edad, estos niños se crían invariablemente en el medio ambiente tradicional; pero cuando llegan a los seis años, de un tercio a un décimo de ellos (según los países) pasan a otro sistema de educación, casi totalmente diferente de aquel al que estaban acostumbrados. Hasta entonces habían crecido en un mundo que poseía sus propias formas de adquisición de conocimientos y de pronto se encuentran en un ambiente totalmente distinto, con concepciones totalmente diferentes.

Tal fenómeno no ha sido objeto de toda la atención que merece por parte de los educadores y de los psicólogos. Tendemos a presuponer que el niño africano vive ese cambio dramático sin dificultad y esperamos de él que reaccione, en una situación nueva, como un niño medio inglés, norteamericano o alemán. Pero lo cierto es que el equilibrio cognoscitivo del niño queda perturbado, y esta situación anormal (hay un

abismo entre el sistema africano tradicional, "no formal", y el sistema "formal" propio de la educación occidental) tiende a retrasar el proceso de adquisición de conocimientos tal como se produce normalmente en un sistema de educación occidental.

Más del 50 por ciento de los niños que ingresan en la escuela primaria abandonan sus estudios antes de terminar el ciclo normal. En un cierto número de estudios realizados sobre el "fracaso escolar en la escuela primaria", en Nigeria y otros países, se atribuye el abandono de los estudios (que va de un 40 a un 60 por ciento en ciertos países) a los siguientes factores: introducción prematura del inglés en la escuela primaria como lengua de enseñanza; formación insuficiente de los maestros; y medios de educación inadecuados (inadecuación debida principalmente al carácter "extranjero" de esos medios).

De todos los niños del mundo, sólo los niños de los países africanos (y de ciertos países de Asia y de América Latina), antaño colonizados, se ven obligados a estudiar en una lengua que no es la suya materna. En ciertos países en desarrollo,

los niños reciben instrucción en su lengua materna durante los dos o tres primeros años del ciclo primario y luego pasan definitivamente al francés o al inglés.

Ahora bien, todo parece indicar que la introducción temprana de una segunda lengua, "extranjera", va en detrimento del desarrollo de los conocimientos en el niño y es en parte causa de la alta proporción de abandonos de los estudios en los países en vías de desarrollo, tanto en la escuela primaria como en la universidad.

La escuela "formal" de tipo occidental tiende, en los países en desarrollo, a ignorar la experiencia preescolar del niño. En otras palabras, la escuela "occidental" no aprovecha el capital que suponen esa experiencia y los medios de adquisición de conocimientos de los niños antes de ir a la escuela: es éste un problema muy corriente en la mayoría de los países africanos, como en los del Caribe.

Si uno de los objetivos esenciales de la educación consiste en transmitir una cultura —y si por ella entendemos la cultura propia del niño y de su grupo social—, cabe decir que la mayoría de los educadores y los psicólogos de los países en desarrollo no se han esforzado lo bastante por

establecer un vínculo entre escuela y sociedad. Hoy no existe continuidad entre la familia y la escuela en la mayoría de los países africanos.

Merece la pena citar la experiencia de un niño keniano de cuatro años :

“No tenía todavía 4 años cuando nació mi hermana... Aunque era muy pequeño me vi obligado a ser su nodriza, día tras día. Para que pudiera desempeñar adecuadamente esta tarea, mi madre tuvo que enseñarme todo lo que tenía que hacer, darme instrucciones y ver cómo las cumplía. En primer lugar, hube de efectuar un cierto número de cosas mientras ella me observaba : por ejemplo, dar la papilla a mi hermanita. Esto duró hasta la estación de la siembra del año siguiente ; en ese momento, como ella tenía también mucho más trabajo, tuve que ocuparme más intensamente todavía de mi hermana. En nuestra casa, la jornada empezaba con tareas matutinas para todos los miembros de la familia, salvo para la niña, por supuesto. Mi padre sacaba los animales : vacas, cabras y corderos. Mamá iba a buscar agua al río y barría la casa. A mí me enviaba a buscar fuego a otras casas. Yo preparaba y encendía la chimenea, y, antes de irse a la shamba, mamá me daba sus instrucciones : Cuida bien la casa y piensa en los ladrones. No dejes que Alusa lllore mucho porque sería malo para su salud. Dale de comer cuando lllore. Protege los pollos contra los gatos errantes y los polluelos contra

las aves de presa. Sé amable con los visitantes y los forasteros que te pregunten algo. Por último, me prometía que me traería un regalo (una fruta o una batata) cuando volviera de trabajar. Después se iba y regresaba ya anochecido”.

La experiencia familiar de este niño del Africa oriental indica claramente a los educadores, los psicólogos y los planificadores de la educación la urgente necesidad de buscar los mejores métodos para lograr una continuidad entre la experiencia del niño en casa y su experiencia escolar y para establecer un verdadero vínculo entre la escuela y el hogar en Africa.

Por supuesto, la escuela africana no solamente está “adaptada” a la cultura extranjera sino que además se centra en los intereses de un pequeño número de privilegiados.

Desde luego, es necesario y urgente armonizar los dos sistemas de educación que están en vigor en los países en desarrollo : el tradicional y el moderno. Porque uno y otro pueden aportar una valiosa contribución a la educación de los niños. Ello requiere la realización urgente de investigaciones y de experimentos de carácter práctico.

Ciertamente, cada país en desarrollo debe definir sus propios objetivos educativos y orientar sus actividades en ese sentido, pero, en todo caso, es indispensable estudiar detenidamente los efectos de la

educación tradicional sobre la escuela “formal”, el modo como aprenden los niños africanos, el bilingüismo y la educación.

La primera cosa que se debe hacer en la mayoría de los países africanos consiste en dispensar a todos los niños una enseñanza primaria gratuita, coherente desde el punto de vista cultural y práctico. Sin embargo, esos países no tienen por qué ceñirse a los métodos actuales, que son muy onerosos, sino que deben innovar en materia de educación, con una perspectiva de desarrollo.

Para ello se requiere que, entre uno y cinco años, se brinden a los niños verdaderas oportunidades de aprender, al margen del sistema escolar “formal”. Se requiere también una planificación consciente por parte del gobierno, en el plano “no formal”, que permita engarzar con el sistema “formal”, que debería empezar a los 5 o 6 años de edad.

En la sociedad africana tradicional típica, la educación no está dividida en compartimentos estancos de un modo rígido. En el desarrollo de sus aptitudes profesionales, los niños y los jóvenes pasan imperceptiblemente de una fase a otra. Algunos aprenden muy de prisa, otros mucho más lentamente. El sistema que proyectamos en los países en desarrollo, para el próximo decenio, permitirá a los niños, y también a los adultos, aprender a su ritmo propio, cualquiera que sea su edad, su sexo, el ciclo o la especialidad.

A. Babs Fafunwa

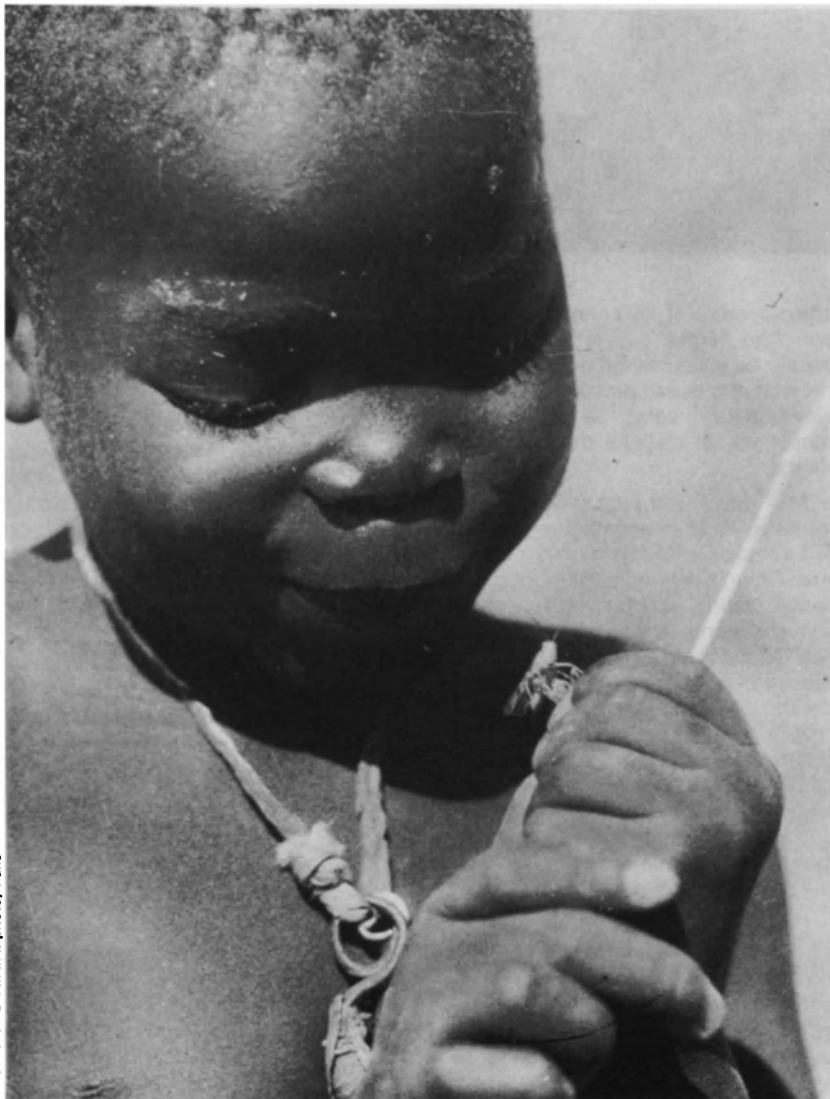


Foto Fievet © A.A.A., photo, Paris

Alumnos de la naturaleza

El mundo exterior es como un aula de la naturaleza en la que muchos niños africanos expresan su imaginación creadora a través de la danza, la música y la exploración científica. Los movimientos espontáneos de la danza constituyen una forma ideal de ejercicio para desarrollar el cuerpo y para... entretener a los amigos que prefieren ver en lugar de participar (derecha). Todos los niños y jóvenes son investigadores natos de la naturaleza, como este pequeño comerunés (izquierda) que examina atentamente un insecto.



El río musical

Cómo juegan para aprender los niños de Zaire

En Zaire la enseñanza obligatoria empieza cuando los niños ingresan en la escuela primaria, a los seis años. La posibilidad de impartir una enseñanza preescolar, a partir de los tres años, es aun limitada, pese a los esfuerzos que últimamente se han realizado para incrementar el número de guarderías infantiles. (Según los datos estadísticos publicados por la Unesco, Zaire tenía sólo 211 centros preescolares en 1972). Pero la escasez de escuelas y guarderías no significa que en el país no exista una enseñanza preescolar. En efecto, el aprendizaje mediante el juego forma parte del modo de vida comunitario tradicional.

por Kimenga Masoka

ALGUIEN podría decirme que todos los niños juegan, aunque sus juegos difieran entre sí y de una cultura a otra. No obstante, quien considere la cuestión un poco más detenidamente observará que el juego del niño zaireño presenta un matiz singular. Otros niños —pienso en aquellos que suelen asistir a jardines de la infancia, escuelas maternales e instituciones análogas— aprenden jugando. El pequeño del Zaire, en cambio, juega para aprender, manifestando así su espíritu de creatividad.

Como a muchos niños africanos, la madre lo desteta tarde. Ha cumplido tres años y acaba de dejar el seno materno, pero ahora ya puede salir a la conquista de su independencia y trabar conocimiento con otros camaradas de su edad e incluso mayores. Todos ellos disponen de tiempo libre y sus cabezas rebosan fantasía. Así, resulta lógico que se pregunten: ¿a qué jugamos?

Primero hay que fabricarse juguetes.

Por regla general el niño mayor y más influyente dirige a los demás, que le obedecen mientras dura el juego. Este respeto de los más jóvenes por el mayor corresponde a las costumbres africanas, puesto que son los mayores quienes representan la tradición.

Al principio el grupo se dispersa y cada niño se va por su lado. Su comportamiento comienza entonces a intrigarnos: tan pronto les vemos levantar del suelo una mazorca de maíz como arrancar hojas de mango o entregarse con ahínco a cortar ramas de una determinada palmera, si no es que corren a apoderarse de una naranja... Tras lo cual vuelven uno por uno al sitio acostumbrado de juego (bajo los árboles de una plaza), portadores del botín. Después cada niño se instala en su rincón e

intenta construir algo con los materiales recogidos.

A ello sigue un largo periodo de concentración en que reina un silencio casi absoluto y que va clausurando poco a poco un bullicio creciente cuando el grupo infantil se pone a intercambiar objetos tales como cuchillos, hojas verdes, trozos de liana o bambú. En la mayoría de los casos los pequeños se esfuerzan por reproducir aquellas cosas de la vida diaria que les gustan y que no siempre pueden procurarse: un tren, un avión, un coche, un teléfono, una muñeca, una cacerola, una pipa, ciertos juegos parecidos al de las damas, una cuerda, una casa, etc.

Vemos así que la fabricación de un objeto cualquiera por parte del niño responde a una necesidad precisa, pero esa obra no será nunca un duplicado de la realidad, porque el niño intentará por todos los medios imprimirle su propio sello, de suerte que al teminarla pueda exclamar "es creación mía".

Recuerdo el caso del hijo de una familia modesta que con cinco años y medio había fabricado todo un sistema de telecomunicación, valiéndose de dos elementos muy sencillos: una liana de aproximadamente diez metros y un par de cajas en forma de cubo, que construyó con hojas verdes de mango y amarró luego a los dos extremos de la liana. Después llamó a un amigo, indicándole que se llevase al oído una de las cajas mientras él le hablaba por la otra. "Es formidable", replicó aquel, "oigo todo lo que dices a través de la liana". Pues bien, cuando le preguntamos si su aparato era un teléfono, respondió enérgicamente que no, indicándonos que era un invento personal que se encargaría de bautizar más tarde.

El juego, y ésta es su segunda función pedagógica, constituye en Africa un medio educativo que se utiliza con gran frecuencia para transmitir a los niños un bagaje cultural conforme a las tradiciones.

Según la creencia africana, no deben contarse cuentos a los niños durante el día, so pena de retardar su crecimiento físico; de ahí que los adultos aprovechen la puesta del sol para acercarse al lugar donde juegan los niños, con el propósito de instruirlos a base de cuentos y proverbios.

"La nuez de cola en la boca del abuelo", por ejemplo, no sólo les previene contra el sabor amargo de la fruta, también les enseña que imitar cuanto hacen las personas mayores es tan tonto como dañino.

KIMENGA MASOKA, profesor de la Universidad nacional de Zaire, prepara actualmente una tesis doctoral sobre psicología aplicada para la Universidad de París. Es autor de varios estudios sobre psicología africana aparecidos en publicaciones de su país.

En Kilembé (Zaire) el tambor marca el ritmo de una danza Ba-bende. Por su parte, los pequeños se ocupan del gran tambor de la aldea, utilizado para la transmisión a distancia de mensajes : un tronco de árbol vaciado de modo que su hendidura longitudinal resulte sonora.

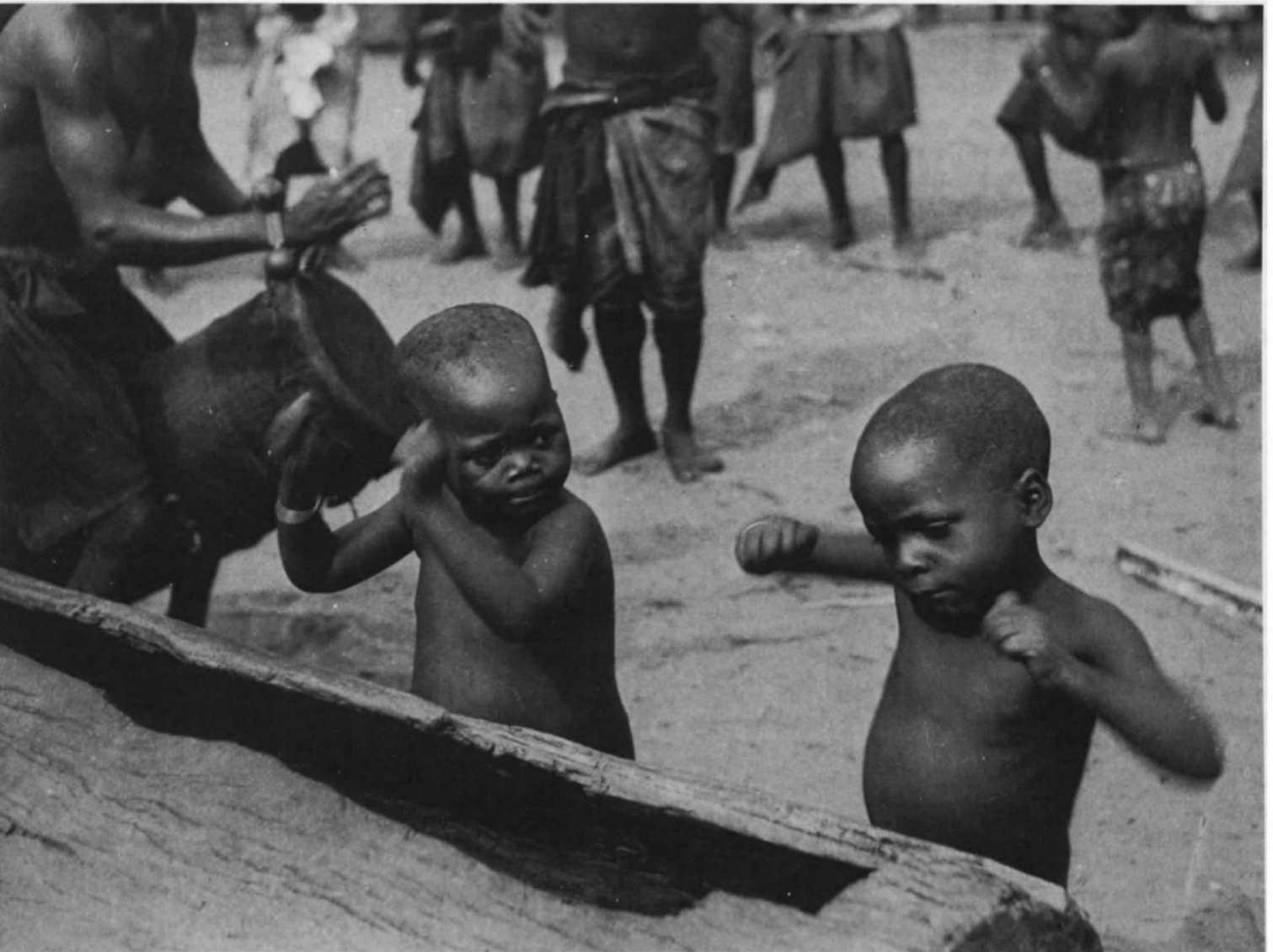


Foto © Agencia Hoa-Qui, Paris

“La nuez de palma cae cuando está en sazón”, o sea, vivirás tu propia vida cuando madures como aquella.

Igual que cualquier otro niño, el zaireño imita a los adultos. Pero aquí hay que distinguir la vana copia de actitudes y conductas de la verdadera imitación que enseña a vivir y enriquece el conocimiento. Así procede la sabiduría tradicional, guiando al pequeño con sutileza por el camino de lo auténtico.

Veamos ahora qué clase de “juegos” educan a través de la imitación y el consentimiento explícito de los mayores.

La caza y la pesca, que los niños consideran juegos apasionantes, pueden formarlos gracias a sus facultades imitativas, pues aunque no cacen otra cosa que grillos, ratas y pájaros, o bien se dediquen a pescar pececillos en los arroyos durante la estación de las lluvias, tendrán que fabricarse ellos mismos sus arcos y flechas con

bambú y hacerse sus propios anzuelos que cebarán con las lombrices que encuentren en la tierra. Igualmente, cuando se trate de jugar a los labradores, habrán de arar y sembrar sus jardincillos.

Los cantos y los bailes que acompañan a dichas actividades constituyen una educación preescolar inmejorable en lo que concierne al desenvolvimiento armonioso de la inteligencia, la sensibilidad, el espíritu creativo y las dotes corporales.

El niño del Zaire juega para aprender, pero también para descubrirse, como testimonio el “Nzembo”, uno de sus juegos favoritos.

El “Nzembo” consiste en producir sonidos musicales golpeando el agua. Dos, tres o cuatro niños se colocan en un paraje poco profundo de un río, mientras otro, que desempeña el papel de director de orquesta, marca el compás tarareándolo y distribuye las partes de la melodía entre

“sus músicos” a fin de que se ejecute correctamente; tras lo cual indica el tono, hace una seña y los músicos inician la pieza.

De este modo juegan y tocan su instrumento, que es el río. Así se divierten zambullendo sus puños cerrados a fin de golpear con fuerza la superficie del agua, y esos golpes, en un perfil rítmico preciso, producen sonidos graves que podemos comparar a los del tam-tam. El acorde de los ejecutantes es tan perfecto que sus “violines” propagan una música deliciosa por la ribera, donde un grupo de niños la acompañan con sus bailes.

... Había una vez en Zaire un niño de tres años que era músico, músico de agua en un río...

Qué hermoso cuento para contarlo a los niños de Europa... por la noche para no retardar su crecimiento.

Kimenga Masoka

¿ Debe revisarse el sistema preescolar ?

por **Liliane Lurçat**

LA preescolarización tiende hoy a generalizarse. Ello es así porque responde a una demanda de todas las clases sociales.

Para las familias la preescolarización no representa sólo la custodia organizada de los niños. Lo que quieren también es que se les eduque. A esta demanda generalizada no es ajena la difusión masiva de informaciones sobre el decisivo papel de los primeros años de la vida.

Por otro lado, la competición escolar se ha desarrollado paralelamente a la generalización de la instrucción. Son muchos los empleos cuya obtención depende de los certificados y diplomas conseguidos en la escuela. Los niños que han tenido varios años de preescolarización encuentran menos dificultades al entrar en la escuela primaria. La preescolarización aparece pues como un factor de éxito en los estudios. Y dada la importancia que se atribuye a los fracasos escolares, particularmente en las clases populares, se comprende la inquietud de las familias y el deseo por parte de algunas de ellas de escolarizar tempranamente a sus hijos.

Desde los primeros años de la vida los niños reciben la influencia de su familia. El ambiente familiar transmite los valores propios de la familia con sus características de clase, nacionales y regionales. También las creencias religiosas se transmiten a través de la familia.

Los niños se impregnan de esta cultura familiar adoptando toda clase de costumbres, por ejemplo, en la manera de alimentarse, de expresarse, de distraerse, de emplear el tiempo. Adquieren hábitos frente al cambio : según las particularida-

LILIANE LURÇAT, francesa, es especialista en psicología infantil y en psicología de la educación. Sus libros *La maternelle, une école différente* (Editions du Cerf, 1976) y *Une école maternelle* (Stock, 1976) se basan en una minuciosa encuesta sobre el comportamiento de los niños y de sus maestros.

des de cada familia, resulta más o menos fácil adaptarse a otros ambientes.

No es que la familia uniformice las reacciones ; también cuentan las diferencias individuales, cada niño de una misma familia refuerza sus gustos y sus tendencias tomando en su entorno lo que le gusta : uno se aficionará a los animales, a otro le gustará arreglar cosas en su casa...

De todos modos, en el ambiente familiar se adquieren y mantienen rasgos culturales característicos de la clase social de origen.

El periodo que va de los tres a los seis años es el de la formación de la personalidad. Se caracteriza por una gran sensibilidad al ambiente y corresponde a la preescolarización. La influencia de la escuela preprimaria sobre la personalidad de los niños puede tener efectos duraderos que unas veces coadyuvan con la influencia familiar, otras se contraponen a ella.

Se ha dicho que la función esencial de la preescolarización es "socializar" a los niños. En esta socialización hay un doble aspecto. Uno evidente que es el aprendizaje de la vida colectiva, con los niños de la misma edad, más pequeños o mayores, y con adultos distintos de los padres que desempeñan funciones determinadas. Los niños se adaptan al grupo, al ritmo de la escuela, a las actividades que se les proponen. Aprenden a obedecer a los adultos y a someterse a una disciplina.

Otro aspecto menos evidente de la socialización de los niños por la escuela consiste en la unificación de sus reacciones. En la escuela les inculcan las nociones morales más elementales. Por ejemplo, no deben llevarse a su casa los juguetes de la escuela, no se debe coger ni destruir lo que pertenece a los demás, no hay que pegarse. En la escuela preprimaria las prohibiciones no se formulan abstractamente. Lo que se aprueba o critica es la acción misma de los niños. Progresivamente, el niño aprende a distinguir lo que se considera negativo y lo que se considera positivo ▶

Como los adultos ponen piedra sobre piedra, los niños han puesto aquí cubo sobre cubo de cartón, en un juego que es también una lección de construcción. No importa que, más tarde, el niño se divierta derribando su obra. En el juego habrá aprendido algo que le servirá el día de mañana. Como aprenderá a memorizar musicalmente gracias al juego con la campanilla que cuelga, diríase, del cielo.

Foto © Jean Suquet - INRD, Paris

Foto © Rapho, Paris



Foto © Boiffin-Vivier Rush, Paris

en lo que él hace o en lo que hacen los otros niños.

Por lo demás, el grupo de niños participa y reacciona colectivamente en el mismo sentido que el adulto, de tal modo que la aprobación o el rechazo se convierte en reacción de todos. Por ejemplo, una niña de tres años se niega a colocar en su sitio los lápices rotuladores. La maestra declara: "Es mala", y muchos de los niños de la misma edad repiten: "Sí, es mala, no es buena", haciendo así suyo el juicio del adulto. A esta unificación de las reacciones se le ha llamado moldeamiento ideológico.

En realidad, la socialización del niño por la escuela tiene lugar en la realización misma de las actividades que se le proponen a lo largo del día. No se trata pues de una esfera pedagógica particular sino de un estilo de vida al que el niño se habitúa progresivamente.

En general, la pedagogía preescolar no se apoya en un programa concreto. En principio, a los niños no se les califica. No obstante, se les juzga por sus producciones escolares. En Francia, por ejemplo, el expediente escolar sigue al niño desde la escuela preprimaria; lo rellenan los educadores, quienes dan su apreciación sobre la conducta, el carácter y el rendimiento escolar.

En la pedagogía preescolar cabe distinguir diversos sectores de actividades. Las de expresión y creación intentan desarrollar la personalidad del niño. El aprendizaje, el preaprendizaje y la educación de la destreza desarrollan el dominio del cuerpo y de los gestos.

Tiernos arquitectos

"Una casa tiene paredes: si no, se está fuera", dice Christophe. "Se necesita un techo para protegerse de la lluvia", afirma David. "Y un suelo, porque si hubiera agujeros caeríamos dentro y tendríamos topos", añade Stéphane. Las chicas, por su parte, muestran su preferencia por la casa de música y por la casa flor. Todo esto ocurría en la escuela maternal Gambetta de Sèvres, cerca de París. En un trozo de terreno cedido por el municipio, los niños pequeños han edificado con sus propias manos casas y mansiones, según ellos mismos cuentan en un folleto. "Contamos y dibujamos los problemas que hemos tenido", dicen.

Para empezar: "Si la casa es demasiado estrecha, no podremos movernos", demuestra lápiz en ristre uno de los niños. Y otro apostilla: "Hay que ser previsor: ya con tres o cuatro se está demasiado apretados. Así que, con cinco..." Las dificultades no han hecho más que empezar.

La necesidad de expresarse y de crear es esencial en los niños. Para favorecer tal facultad, se multiplican las situaciones lúdicas. Así, las aulas se compartimentan en diversos rincones: hay el rincón para cocina donde se imitan las comidas en familia, el rincón tocador donde se lava y se viste a las muñecas, el rincón tienda de comestibles donde los niños juegan a comprar y vender...

El dibujo, el modelado, el canto y la danza ofrecen también ocasiones para expresarse y crear. Lo mismo ocurre con la fabricación. Los objetos fabricados por los niños se exponen a menudo en las fiestas de fin de curso. La fiesta desempeña un papel importante en la pedagogía preescolar: se festeja el cumpleaños de los niños, se celebran las fiestas de Navidad, Semana Santa, etc.

En algunas escuelas las actividades de expresión y de fabricación ofrecen ocasión para reunir a niños de distintas edades. Pero, en la mayoría de los casos, los niños se agrupan por edades. Así, en Francia, cuando las escuelas comprenden nueve clases, los niños se reparten en tres secciones: de tres a cuatro años, de cuatro a cinco años y de cinco a seis. Cada sección puede tener a su vez tres clases, con una nueva distribución por edades.

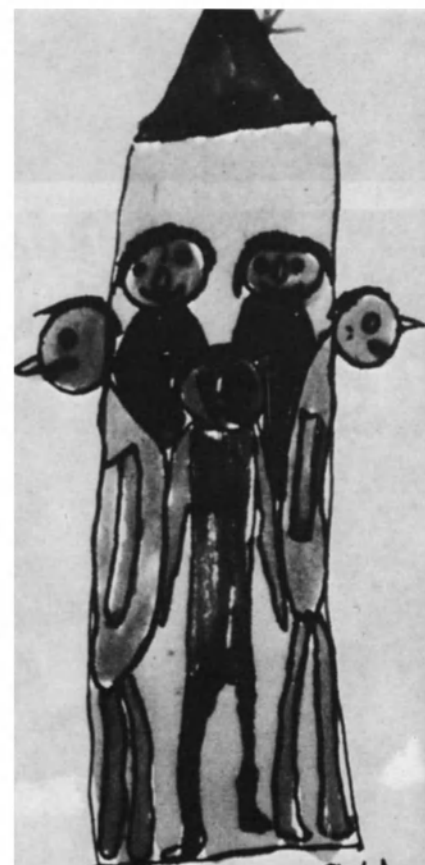
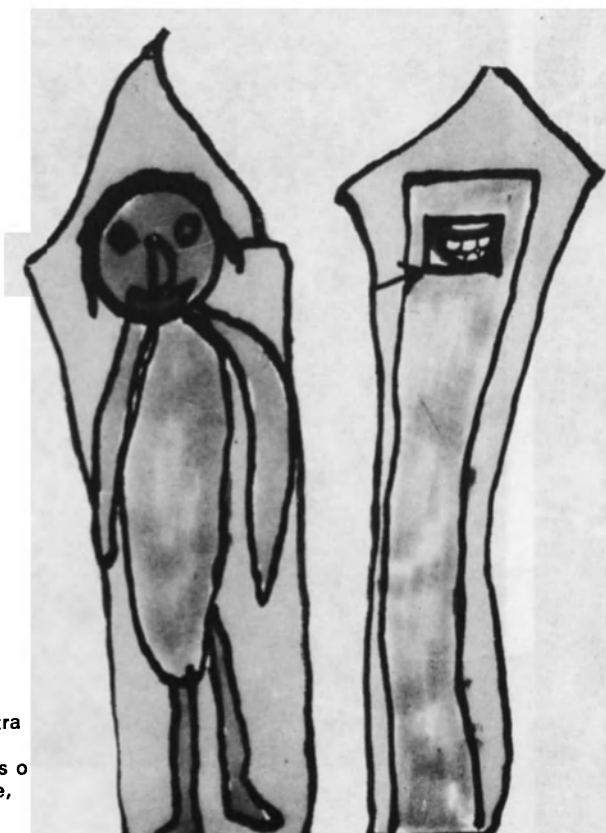
Esta agrupación por edades se justifica por la evolución rápida de los niños en este periodo de la vida. Gracias a ella pueden realizarse actividades que tienen más en cuenta las posibilidades actuales de los niños, especialmente en lo relativo a la educación de la maña y la destreza y a los preaprendizajes.

La pedagogía preescolar tiene ya su historia. En Francia, la fundación de la escuela

de párvulos data de 1881. Durante largo tiempo el debate en torno a sus objetivos y su contenido se mantuvo en el interior de la institución. Hoy son muchas las personas que se interesan por la función de la escuela en general, por sus efectos a corto y largo plazo sobre los niños que a ella asisten y, especialmente, por la crisis que atraviesa en numerosos países industrializados. En cambio, la curiosidad no ha sido la misma en relación con los sistemas de educación preescolar; son muchos menos los trabajos de sociología de la educación que tienen por objeto la preescolarización.

Sin embargo, hay varios factores que hoy incitan a analizarla. En primer lugar, el problema del fracaso escolar, más generalizado entre los niños de las clases populares y que se manifiesta desde el comienzo de la enseñanza primaria.

Las explicaciones que se han intentado dar al fenómeno del fracaso escolar son de dos órdenes: unas ponen en tela de juicio al sistema escolar mismo, que no crea las condiciones para que todos adquieran los conocimientos básicos, como la lectura, la escritura y el cálculo; las otras señalan como origen de las dificultades a los niños más pobres. Se habla a su respecto de una "rémorra" o "desventaja sociocultural" que sería consecuencia de la educación en un medio familiar carente de estimulación. Esa situación de desventaja impediría a los niños adquirir conocimientos de tipo escolar. Por consiguiente, la causa del fracaso



Dibujos © Escuela Maternal Gambetta, Sèvres, Francia

Hay pues que medir bien. Uno de los niños declara que todos deben tallarse: "No se debe construir demasiado bajo; si el techo es como nuestra estatura, nos raspará la cabeza al caminar".

sería completamente ajena a la escuela. Análogas son las razones que atribuyen el fracaso de los niños de las clases populares a una falta de inteligencia que se manifestaría en los malos resultados obtenidos en las pruebas de inteligencia.

A partir de estas reflexiones sobre las causas del fracaso en la escuela, se han elaborado sistemas de pedagogía "de compensación" para contrarrestar las desventajas debidas al ambiente familiar. Intentos de este tipo se han realizado en gran escala en los Estados Unidos. Se ha considerado que la escuela preprimaria es un lugar privilegiado para compensar las desventajas. A la escuela de párvulos francesa se la ha llamado incluso "escuela de igualación de oportunidades". En particular, la compensación debería aplicarse al lenguaje, si, como parece, los niños de las clases populares sufren de una "rémora lingüística" que les impide comprender las abstracciones.

Pero la discusión en este punto es viva : tales concepciones no son ni mucho menos unánimemente aceptadas. Son muchos los investigadores que rechazan la noción de desventaja sociocultural. A su juicio, es falso y subremanera peligroso hacer responsables a las familias del fracaso de sus hijos en la escuela. Eso es una manera de eximir de responsabilidad a la escuela misma.

Ahora bien, si la escuela es obligatoria para todos, su deber es transmitir los conocimientos fundamentales a todos los alumnos que a ella asisten. Si, como ocurre a veces, casi la tercera parte de los niños tienen dificultades en la enseñanza primaria, cabe preguntarse por las razones de tal resultado y tratar de averiguar los fallos de la institución.

Diversas encuestas de campo han demostrado que la transmisión de los conocimientos no es siempre igualitaria y que puede hablarse incluso de transmisión selectiva en favor de los niños procedentes de las clases medias. Se ha demostrado también que la escuela puede suscitar en los niños de las clases populares actitudes de automenosprecio y de desconfianza en sí mismos.

Hablar de desventaja sociocultural a propósito de las familias más pobres conduce a transformar en fenómeno patológico lo que esencialmente depende de las condiciones sociales y, particularmente, escola-

res. Conduce también a negar la identidad cultural de las clases populares.

Ahora bien, el gran problema de la escuela para todos consiste en respetar la identidad cultural de quienes a ella asisten. En efecto, para que todos puedan disfrutar realmente del derecho a adquirir conocimientos, es menester tomar en consideración las particularidades individuales y sociales en vez de negarlas. Es también menester formar a los maestros, ya que es harto frecuente que se confíen los niños a personas que no han recibido una educación pedagógica eficaz.

Durante mucho tiempo se creyó que la escuela preprimaria era un lugar protegido y que los auténticos problemas sólo comenzaban al entrar en la escuela elemental. En realidad, las investigaciones realizadas muestran también en ese nivel la existencia de la transmisión selectiva y el desarrollo de actitudes de fracaso entre los niños de las capas sociales más pobres.

Antes decíamos que la edad de la preescolarización correspondía a un período esencial de la formación de la personalidad. Se comprende así como las actitudes de automenosprecio pueden marcar duraderamente a los niños que no se sienten reconocidos como los otros. Esas actitudes no tienen por origen único las relaciones con los adultos. Proviene también de la forma y del contenido de la enseñanza. Cuando se enseña a los niños demasiado tempranamente la lectura y las matemáticas, se corre el riesgo de quitarles toda afición a ellas. En Francia existe un debate permanente entre los partidarios de la enseñanza temprana y los que prefieren dejar el aprendizaje para la escuela primaria.

Bajo la expresión de "rémora" o "desventaja" se han amalgamado diferentes dificultades : dificultades motoras y sensoriales como los trastornos de la marcha, de la vista y de la audición cuya naturaleza biológica es evidente, pero también dificultades psicológicas cuya índole y origen son difíciles de determinar y cuya existencia misma resulta incluso a veces arduo probar porque puede tratarse de reacciones a la escuela. En este caso no se trata de un trastorno del individuo sino de una manifestación individual de la inadaptación de la escuela.

En Francia hay quienes piensan que esas "desventajas" deben detectarse antes de los cuatro años. También en este punto conviene ser prudente. Detectar una miopía en edad temprana es tan útil como aventurado buscar anomalías psicológicas en los niños de corta edad. Además, la mentalidad de los educadores no es la misma cuando tienen que detectar los trastornos. La finalidad de la institución escolar corre el riesgo de quedar transformada en desventaja de los niños, a los que puede someterse a una abusiva clasificación y etiquetamiento.

El problema más difícil de la preescolarización se relaciona con las diferencias existentes entre los individuos. Según la situación de la escuela, la población es más o menos socialmente homogénea. De todos modos, el problema pedagógico es por doquier el mismo : hay que encaminar a todos los niños hacia la escuela primaria. Los educadores deben comprender a los niños y comprenderse a sí mismos. En la escuela debería evitarse calificar a los niños (inestable, agitado, turbulento), porque luego estas etiquetas quedan. En cambio, habría que mostrarse atento a las transformaciones, a los cambios, que han de perdurar. La pedagogía tendría que apoyarse en un conocimiento comprensivo de los niños según una perspectiva optimista : la de la formación de la personalidad.

Hay que reconocer y tolerar las diferencias entre los niños. De otro modo, los educadores rechazarán a ciertos niños sin conocer siquiera las razones profundas por las que se los rechaza. Los educadores se enfrentan primeramente con las diferencias en el origen social de los alumnos. A estas diferencias se añaden las que se manifiestan en el ritmo de desarrollo : unos caminan, hablan, aprenden a ser limpios antes que otros, lo que no impide su desarrollo ulterior.

Otra causa de diferencias es la manera de reaccionar en la escuela. Unos se sienten a gusto en ella, desarrollando más fácilmente su capacidad de adaptación. Otros se muestran temerosos o inquietos o se colocan a la defensiva. Algunos son reservados y tímidos. Hay niños modestos que huyen de todo lucimiento personal y de todo protagonismo. El educador debe conocerlos a todos con sus peculiaridades y con sus reacciones.

En la relación que se establece progresivamente con los niños, los vínculos afectivos ocupan un lugar esencial : simpatía, antipatía, irritación selectiva, preferencias, reacciones de ternura y cariño, explosiones de cólera... Los juicios sobre las personas se insertan en estas relaciones afectivas y poco a poco se va dibujando una imagen de los niños, vaga y cambiante en unos, fija y duradera respecto de otros. Las simpatías se polarizan socialmente : la preferencia va a aquellos que se nos parecen culturalmente.

Pero es en este punto donde el educador debe dar muestras de tolerancia, esa tolerancia que desempeña un papel esencial en la preescolaridad y que consiste en aceptar a los niños tal como son y en ponerse al servicio de todos para que todos puedan obtener el máximo beneficio de la escuela.

Liliane Luçat



Lo mismo dicen las niñas, preocupadas por proteger su peinado. Y añaden, prácticas : "Si la puerta está cerrada, no se podrá comer ; habrá que hacer un agujero a la altura de la boca". Se iniciaba así, medio jugando medio en serio, la construcción de un pueblito de cartón pero también de ladrillos y mampostería, en el que reina la espontaneidad de la vida...





No basta
con
quererlos

por **Burton L. White**

EN 1965, el Gobierno norteamericano emprendió una decidida campaña contra las deficiencias escolares de los niños de familias pobres o modestas. Desde entonces se han dedicado todos los años cientos de millones de dólares a realizar programas de investigación y de servicios para ayudar a los niños a preparar su entrada en el sistema escolar. Resultado de estos esfuerzos sin precedentes ha sido una nueva e incitante concepción de la educación que hace hincapié en la importancia de la formación durante los tres primeros años de la vida, mucho antes de que el niño ingrese en la escuela primaria.

En este siglo, al instaurarse un sistema educativo que abarca a toda la población norteamericana, hemos descubierto que el nivel de los niños que ingresan en el sistema escolar aproximadamente al cumplir los seis años determina *graso modo* lo que van a conseguir en los años siguientes. En general, los niños que a esa edad parecen particularmente desarrollados tienen muchas posibilidades de lograr buenos resultados durante su vida escolar, en comparación con sus coetáneos de nivel medio o inferior.

La experiencia ha demostrado, además, que esta disparidad tiende a aumentar con el tiempo. Según toda probabilidad, los niños de seis años con escaso desarrollo sufren un retraso tanto mayor cuanto más tiempo permanecen en la escuela.

Durante varios decenios se ensayaron en los Estados Unidos diversos tipos de educación correctiva para los niños de más de seis años, pero los resultados fueron siempre decepcionantes. En general, los administradores del sistema escolar llegaron a la conclusión de que era muy difícil mejorar sensiblemente la situación en la escuela a los seis años.

El criterio predominante, basado en ancestrales ideas sobre la naturaleza humana, era que tal situación resultaba ine-

vitabile. Si un niño no obtenía buenos resultados durante su escolarización, ello se debía a que no estaba dotado para conseguir logros escolares medios o superiores al promedio. El niño que despuntaba en los estudios estaba destinado al éxito como resultado de factores hereditarios.

Con el incremento de las investigaciones sobre el desarrollo humano, a partir de los años 40, muchos investigadores empezaron a poner en tela de juicio tan arraigada idea. Con sobrada razón se pensaba que las posibilidades de aprender que se ofrecen al niño durante los seis primeros años desempeñan un papel muy importante para determinar sus capacidades en el momento de ingresar en el sistema escolar. En tal caso, cabía albergar la esperanza de que los niños no entrarán en el sistema forzosamente "predestinados", es decir, abocados a ser malos alumnos.

Empezó así a extenderse la creencia de que era posible dispensar una preparación mejor para la enseñanza escolar. Los portavoces de las familias pobres o modestas reclamaron con creciente energía una acción en tal sentido, presionando al Gobierno de los Estados Unidos para que organizara programas de educación especial destinados a los niños en edad preescolar. El resultado fue que en 1965 las autoridades emprendieron un vasto programa encaminado a solventar el problema de la preparación para la escuela.

La primera medida importante, que recibió el nombre de *Project Head Start*, fue concebida con la finalidad de ayudar a los niños de tres a cinco años de familias pobres o modestas a prepararse para ingresar en el sistema escolar. Este proyecto, que en su primer año dispuso de 600 millones de dólares y que desde entonces ha recibido un constante apoyo económico, ha organizado una gran variedad de programas en todo el país.

Sin embargo, pronto resultó evidente que no era nada fácil resolver el problema de la preparación para la educación escolar.

Una de las primeras conclusiones fue que un gran número de niños de familias pobres estaban obteniendo resultados bastante satisfactorios. No se podía afirmar con plena seguridad que todos los niños pobres estuvieran mal preparados para la educación escolar. Por el contrario, algunos de ellos despuntaban en sus estudios una vez ingresados en la escuela.

No obstante, se observó también que el porcentaje de niños de familias modestas que tenían un desarrollo más lento era mayor que el de los de familias acomodadas. La inmensa mayoría de los nuevos programas preescolares no parecían aportar una mejora sensible en su ritmo de progreso. Tras dos años de educación especial, su nivel no era sensiblemente diferente

del de los niños similares que no habían participado en tales programas.

De todos modos, un pequeño número de programas cuidadosamente concebidos sí acarrearón un progreso. Niños que, en cualquier otro caso, no hubieran estado en condiciones de cursar el primer año de la enseñanza primaria mejoraron considerablemente, particularmente en cuanto a su capacidad lingüística y a sus dotes intelectuales. Cuando ingresaban en la escuela, conseguían unos resultados que eran por lo menos tan buenos como el promedio nacional.

Se trataba de un resultado increíble y digno del mayor encomio. Por desgracia, en un plazo de uno a tres años todas estas mejoras desaparecían. Al tercer año de la enseñanza primaria, los niños que habían disfrutado de ese pequeño número de programas preescolares especiales dejaban de realizar progresos sensibles con respecto a otros niños comparables que no habían intervenido en tales programas experimentales.

Tal resultado no podía dejar de ser descorazonador para quienes deseaban mejorar el nivel escolar de los niños pequeños. De todos modos, muchos de los que hemos estudiado el desarrollo de los niños durante un periodo de varios años no llegamos nunca a estar plenamente convencidos de que la educación especial a partir de los tres años fuera la mejor manera de ayudar a los niños a prepararse para la escuela.

A juzgar por una serie de constataciones y tests, los problemas que se les plantean a los niños cuando empiezan a estudiar en la escuela suelen originarse mucho antes de cumplir los tres años.

Tales observaciones pusieron de manifiesto que programas como el *Head Start*, que empiezan cuando el niño tiene tres años de edad, no suelen tener carácter preventivo sino correctivo. Ahora bien, puesto que uno de los principales incentivos de los programas de educación preescolar tales como el citado era la creencia de que es mejor prevenir que curar, resultaba evidente que había que examinar más detenidamente los tres primeros años de la vida.

De este modo, la atención se ha desplazado desde el grupo de tres a cinco años al de los tres primeros años de la vida, incluidos los bebés de escasos meses.

También se presta hoy atención creciente a los diferentes tipos de educadores. Los del programa *Head Start* eran profesionales y, en general, no estaban relacionados con el mundo infantil. Los educadores de niños de menos de tres años de edad suelen ser los propios padres, y más a menudo las madres.

De las investigaciones realizadas durante el pasado decenio sobre la adquisición por los niños de ciertas capacidades durante los tres primeros años de la vida se des-

BURTON L. WHITE, psicólogo norteamericano, fundó y dirige desde hace 14 años el Centro Preescolar de la Universidad de Harvard. Es autor de varias obras sobre los niños, particularmente Los tres primeros años, destinado a los padres.

prenden unas cuantas conclusiones sobremanera interesantes. En primer lugar, todo parece indicar que, durante los seis o siete primeros meses de su vida, los niños pueden adquirir determinadas capacidades y que esto vale para una gran variedad de situaciones.

Fundamentalmente, lo que tiene que adquirir el niño es la sensación de que hay alguien que le quiere profundamente, así como un pequeño número de capacidades muy simples como la de aprender a ver y a oír claramente y a asir los objetos cercanos. Tiene también que conservar su interés innato por la exploración del mundo. Estas capacidades parecen desarrollarse normalmente en la inmensa mayoría de los casos, incluso cuando los padres no han recibido una ayuda o una formación especiales.

En cambio, la situación cambia espectacularmente desde los seis o siete meses hasta que el niño cumple los tres años. Si se les ofrecen buenas oportunidades de aprender, los niños se muestran mucho más hábiles y complejos. Sin embargo, no es en modo alguno inevitable que un niño aprenda la lengua con la perfección esperada. No lo es tampoco que su curiosidad aumente y se ensanche cada vez más ni que su desarrollo social se produzca con solidez y fecundidad. No lo es, por último, que en su espíritu se cree un buen cimiento de la inteligencia. Todo ello depende en medida sorprendente del tipo de crianza que los padres adopten para sus hijos.

Una causa importante de dificultades radica en que, al entrar los niños en la segunda mitad de su primer año, empiezan a moverse de modo independiente. Y, con ello, entran en una fase relativamente peligrosa de la vida.

Cuando empiezan a gatear, son muy propensos a los accidentes. Emplean la boca para explorar el mundo, y tienden a tragarse cosas que pueden hacerles daño. Sus movimientos no están bien coordinados. Las casas no están concebidas para ellos, por lo que suelen caerse, cortarse y magullarse. De ahí que los padres propendan a restringir sus actividades de exploración. Sin embargo, no es éste el modo más aconsejable de ayudar a un bebé a aprovechar al máximo sus nacientes dotes.

Es más que evidente que los primeros educadores del niño, sus padres, no suelen estar bien preparados para la importante tarea de dar al niño una buena base educativa. En los Estados Unidos, la política de educación no dispone nada en relación con la forma de preparar y ayudar a los padres a criar y a educar a los niños muy pequeños. Debido a una tradición ancestral, nacida en parte con la finalidad de proteger la intimidad del hogar, se ha partido del supuesto de que, con tal de que los padres quieran a sus hijos, sabrán educarles bien.

Sin embargo, las investigaciones más recientes indican cada vez más claramente que, si se proporciona a los padres preparación y asistencia, a la vez inmediatamente antes del nacimiento y durante los años preescolares de su hijo, éste obtendrá mayor provecho de sus primeras experiencias de aprendizaje y los padres no tendrán que extenuarse inútilmente en la tarea de su crianza.

Burton L. White

Las guarderías móviles de la India

por Meera Mahadevan

LA India está progresando aceleradamente en todos los campos. El país moviliza todos sus recursos para pasar más rápidamente de la era de la carreta de bueyes a la espacial, pero un número excesivo de nuestros niños vegetan todavía, física e intelectualmente.

Las "guarderías móviles" están al servicio de los niños de las capas más pobres de la sociedad india: jornaleros, traperos, mineros, etc., que representan la mayoría de la población. Pese a los medios limitados de que esas guarderías disponen, los responsables del plan han abordado este problema centrandolo en los lugares de trabajo y en las obras de construcción.

En ellos puede verse, en efecto, a un gran número de niños, sobre todo de menos de tres años de edad, que son justamente los más vulnerables.

El transeúnte pasa quizá junto a un montón de trapos y de pronto descubre que

MEERA MAHADEVAN, fallecida en julio de 1977, creó y dirigió desde su creación el sistema de las "guarderías móviles" de la India. El texto de este artículo está tomado, con la amable autorización del Unicef, de un estudio más amplio aparecido en la revista *Perspectivas*.

Esta guardería móvil de Nueva Delhi se ocupa de la salud y de la educación de niños pequeños cuyas madres trabajan en unas obras cercanas. Hasta que la organización de las Guarderías Móviles se interesó por ellos, estos niños eran verdaderos nómadas urbanos abandonados a sí mismos.

cubren a un niño que está llorando. Se puede decir que toda madre pobre que tiene que trabajar ha de resignarse a que sus hijos se las arreglen solos.

Los mayores se ocupan de los más pequeños y se dedican a las tareas caseras. Así, es muy corriente que una niña de seis años, que necesitaría que alguien se ocupara de ella, tenga que criar a sus hermanos pequeños.

La primera conclusión a que hemos llegado a partir de nuestra experiencia es que no es posible aislar al niño de su familia ni de su colectividad.

De ahí que empezáramos por la guardería propiamente dicha, ya que tal era nuestro objetivo. Pero, en cuando acogíamos en ella a los niños pequeños, los de más edad se quedaban sin nada que hacer y también ellos acudían a la guardería. La mayor parte no habían ido nunca a la escuela por la vida nómada de sus padres y porque tenían que cuidar a sus hermanos pequeños.

No podíamos, pues, limitarnos a la guardería sino que tuvimos que crear todo un centro escolar para acoger a la totalidad de los niños de menos de doce años. Este centro tiene hoy tres secciones: la guardería para los niños de menos de tres años, la escuela maternal para los de tres a seis, y una escuela primaria para los que tienen entre seis y doce.

Pero, además, la experiencia nos ha mostrado la importancia que tiene ponerse en contacto con los padres, y hemos sentido la necesidad de dedicar más tiempo a las madres. Ello nos ha llevado a crear nuestro programa de educación de adultos.



Foto © Abigail Heyman, Unicef

En suma, hemos comprendido que no hay que ocuparse únicamente de tal o cual grupo de edad sino de toda la colectividad. Desde el primer momento nos dimos cuenta de que el mejor modo de mantener contacto con esta categoría social consistía en instalarnos lo más cerca posible de ella.

Nuestro material es sencillo y perfectamente conocido de las madres. Utilizamos la cuna típica de toda la India rural, que no cuesta casi nada, y la hamaca de lona para recién nacidos, que es fácil de lavar. En las guarderías hay también esteras, mesas para poner los pañales, botiquines, platos, vasos, cucharas y ropa.

Los locales puestos a nuestra disposición suelen ser muy deficientes; lo mismo pueden consistir en un sótano que en el décimo octavo piso de un rascacielos aún sin terminar. Aunque la actividad sea muy grande en torno nuestro y todo esté lleno de polvo, hacemos lo que podemos para que nuestros locales resulten acogedores. En este ambiente carente de toda belleza, las educadoras decoran las paredes con dibujos policromos de los niños. Sobre las cunas y los catres hay bonitos móviles suspendidos del techo. Nuestros juguetes para una sección de unos cincuenta niños no cuestan más de 10 rupias.

Los niños de tres o cuatro semanas que recibimos suelen estar malnutridos; en cuanto llegan se les somete a un examen médico, y el médico de la guardería decide cuál debe ser su régimen alimentario. A la mayoría de los bebés se les da leche, vitaminas y otros alimentos proteínicos, según las necesidades. Aunque el médico sólo visita el centro una vez por semana, las puericultoras y las especialistas en alimen-

tación vigilan cuidadosamente los progresos de los niños.

Muchos bebés sometidos a un régimen especial han de tomar medio huevo al día. Cuando mejora su estado, las propias madres se ofrecen a costear el precio de un huevo.

Como las madres no pueden ocuparse prácticamente de sus hijos, procuramos que la guardería sea un verdadero hogar. Se hace todo lo posible por garantizar no sólo el desarrollo físico del niño sino también su desarrollo afectivo, intelectual y social. Los niños suelen cantar canciones tradicionales del país.

Se aprovechan las costumbres y fiestas locales para contar cuentos y escenificarlos y para adaptar canciones populares. En nuestras guarderías no hay nada que no sea familiar para el niño o para la educadora: todos los métodos científicos de educación están adaptados a una cultura india que todos conocen.

En los países pobres las escuelas maternas suelen considerarse como un lujo, ya que en general exigen unas instalaciones complejas, costosas y que no están al alcance de las capas sociales con recursos limitados.

Hemos procurado tener imaginación y recurrido a los materiales locales más baratos, así como a los métodos que mejor se adaptan a los niños de tres a seis años. En las escuelas maternas hay cartón, papel cuadrículado, satinado o estampado, bolas y cubos de madera, tijeras, una pizarra, guijarros, hojas y flores, arcilla en sustitución de la pasta de modelar, muñecas de trapo, viejos saris y otros objetos análogos

propios del país, que no cuestan prácticamente nada.

Sin embargo, lo más importante consiste en haber logrado crear un prototipo de material y de instalaciones para la escuela maternal, utilizable por doquier en un país como la India con docenas de millones de niños. Con ciertas modificaciones, se puede adoptar ese mismo modelo en las escuelas maternas rurales.

Una vez resuelto el problema que plantean los niños de menos de seis años, nos dimos cuenta en seguida de que era imposible no ocuparnos al mismo tiempo de los niños de más edad —de seis a doce años— que carecían también de todo. La enseñanza es gratuita en Delhi, y los niños de las capas socioeconómicas más menesterosas tienen derecho al suministro gratuito de libros y uniformes.

Por desgracia, los sectores más pobres de nuestra sociedad, totalmente analfabetos, ni siquiera están al corriente de que existen tales ventajas. Y, pese a tener las mejores intenciones, el Estado no consigue llegar hasta ellos. De ahí que la función de las guarderías resulte vital. En ellas, a la vez que nos ocupamos de los bebés y de los niños en edad preescolar, hemos creado también clases elementales para preparar a los demás niños a ingresar en la escuela primaria existente.

Hemos tenido que formar nosotros mismos al personal. Las guarderías móviles necesitan educadoras que sepan ocuparse de la salud de los niños, bañarles y limpiarles los oídos antes de clase, etc. Se precisaban asimismo educadoras capaces de convencer a los padres para que envíen a sus hijos a la escuela. Sus funciones son, pues,

▶ múltiples : tienen que ejercer a la vez de asistentes sociales, de maestras y de madres.

De ahí que su formación se centre en nociones simples y elementales, pero también en cuestiones de detalle como, por ejemplo, el modo de ocuparse de un recién nacido.

Hemos establecido unas reglas sencillas relativas a la manera de bañar a los bebés, a su alimentación y a la forma de cuidarlos, proporcionando al mismo tiempo el material correspondiente. Como hay que trabajar sin instalaciones sanitarias en un ambiente muy poco higiénico, se ha desplegado un gigantesco esfuerzo en las guarderías móviles para lograr que se respeten ciertas normas de higiene. Ha sido preciso improvisar la instalación de retretes para los niños más pequeños y prohibir el empleo del cubo de la basura, por ejemplo, para los algodones usados. Casi todo lo que emprendemos en las guarderías puede hacerse en casa.

Las jóvenes diplomadas de la enseñanza secundaria constituyen la mayoría de nuestro personal, pero, desde hace tres o cuatro años, contratamos también a hombres jóvenes, que crean una atmósfera distinta. Además, los niños aprecian la presencia de un educador de sexo masculino.

Cuando una educadora ha recorrido todas las etapas de la formación necesaria para trabajar en una guardería móvil, puede recibir una orientación suplementaria en materia de dietética, trabajo comunitario y medicina social. Desde el primer momento las guarderías móviles han sido plenamente aceptadas por los niños de las obras de construcción y de los barrios de tugurios, y sus educadoras se han convertido rápidamente en un elemento casi natural de éstos. También los padres, pese a una cierta reticencia inicial, empezaron a aceptarnos cuando vieron que sus hijos eran felices con nosotros.

Los niños tienen que pagar un derecho de inscripción simbólico. Todos ellos deben comprar una pizarra, cuadernos, lapiceros, una goma y otros objetos, a pre-

cios subvencionados. Al principio, muchas madres se negaron a pagar la estancia de sus hijos en la guardería, estimando que en ella solamente se jugaba y se cantaba. Su manera de razonar era comprensible ; por ello, decidimos reunir las para presentarles todas las actividades de la escuela. Dado el éxito de estas reuniones, las organizamos ahora cada vez que abrimos un nuevo centro.

Las reuniones de madres constituyen ya un elemento normal en la vida de las guarderías móviles. Puede ser interesante indicar cómo empezaron. Cuando estábamos dando nuestros primeros pasos, en 1969-70, quisimos reunir a las madres, pero estaban siempre ocupadas en sus tareas domésticas, se negaban a venir al centro y, en general, preferían observarnos desde lejos. Organizamos entonces con carácter experimental varias demostraciones culinarias, lo que permitió que el grupo adquiriera cierta cohesión. Luego pasamos gradualmente a otros tipos de enseñanza : puericultura, higiene, nutrición (en particular en el momento del destete), régimen alimentario de las embarazadas o de las madres lactantes, etc.

Actualmente, mantenemos sobre todo el contacto con los padres mediante nuestro

programa de educación de adultos. En realidad, hemos instituido este programa para reforzar nuestras actividades en pro de los niños, aumentando con ello considerablemente su eficacia. Antes de cada campaña de vacunación —contra la tuberculosis o contra la poliomielitis— organizamos una reunión de padres, ilustrando lo que decimos con películas, diagramas, etc. De este modo siguen teniendo confianza en nosotros, y el programa no resulta algo impuesto desde el exterior. Es posible que este modo de proceder parezca lento, pero a nuestro juicio es el mejor método de educación de toda una comunidad.

En su Quinto Plan, el Gobierno indio ha concedido la prioridad al desarrollo de las guarderías. Las guarderías móviles reciben ya una importante subvención del Ministerio de Acción Social. De este modo, podemos intalarnos en ciertas obras de construcción incluso cuando el contratista se niega a concedernos ayuda económica. Nuestro objetivo consiste en educar a la colectividad gracias a nuestra labor, y deseáramos que los empresarios y las autoridades competentes se convencieran de que no tenemos otros móviles y de que estamos exclusivamente al servicio de los niños.

Meera Mahadevan



Foto © J.L. Nou, Unicef

En los últimos años el gobierno indio ha concedido la máxima prioridad a los programas de guarderías y escuelas maternales. En esta escuela maternal de Madrás los juguetes cuidadosamente seleccionados ayudan a estimular la imaginación y desarrollan la destreza manual.

Irina Lapasova trabaja como pastora en la región autónoma de Gorno-Altai. Hela aquí, modernamente motorizada, con siete de sus diez hijos. Los tres más pequeños deben de estar ya en la guardería.

Foto © Fotojornika, Tass, Moscú



Entre la familia y el estado

por Aleksander V. Zaporozhets

EN la Rusia soviética existe una amplia red de escuelas maternas públicas que acogen a unos 15 millones de niños. El 50 %, aproximadamente, de los niños de menos de siete años están matriculados en centros preescolares. En Moscú, Leningrado, Ashjabad, Magnitogorsk y otros muchos núcleos industriales este porcentaje es sensiblemente más alto (un 80 %, más o menos); en ellos se admite sin restricciones en las escuelas maternas a todos los niños cuyos padres lo deseen.

Las maestras de estas escuelas reciben su formación en unas 213 escuelas normales. Además, en 34 facultades especializadas e institutos pedagógicos se forma al personal superior (directoras de escuelas ▶

ALEKSANDER V. ZAPOROZHETS, psicólogo soviético, es miembro de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, cuyo Instituto de Educación Preescolar dirige. Se le deben más de un centenar de obras o estudios sobre la psicología infantil y la pedagogía preescolar.



Foto © APN, Moscú

“Lo que no se ha hecho antes de los tres años es muy difícil hacerlo después”. Para el célebre pedagogo soviético Anton S. Makarenko, el niño no debe tener una iniciativa absoluta para todo lo que quiere y hace : voluntad no es sinónimo de deseo desenfadado sino de mesura y de equilibrio en el sentido del fin perseguido.

maternales, especialistas en métodos pedagógicos, profesores de escuelas normales, etc.). En el país hay unas 800.000 maestras de guarderías y escuelas maternales.

En la URSS la familia desempeña un papel muy importante en la educación de los niños. Los métodos soviéticos de educación preescolar se basan en el principio de la unidad de la educación familiar y de la pública.

En todo el país las ideas sobre la educación están muy difundidas y llegan al público por conducto de las “universidades de padres”, de toda una serie de conferencias y cursillos y de los servicios de asesoramiento, así como por medio de la prensa, la radio y la televisión. Las ediciones de libros populares sobre la educación familiar son muy numerosos.

La concepción psicopedagógica en que se basa el sistema soviético de educación preescolar responde esencialmente a la idea de que el desarrollo del niño no se efectúa espontáneamente, como resultado de aptitudes innatas, sino que los factores determinantes son el entorno social y la educación.

La educación desempeña una función especialmente importante durante los primeros años de la vida, en los cuales se produce un desarrollo intenso de diversas facultades intelectuales, artísticas y prácticas, se forman las cualidades morales de la personalidad y empieza a esbozarse el carácter del niño.

Como señala acertadamente el pedagogo soviético A.S. Makarenko, la educación que recibe el niño durante la fase preescolar ejerce una influencia determinante sobre su porvenir, sobre los resultados de su educación escolar y también, en buena medida, sobre sus logros ulteriores en los diversos sectores de la producción, en la actividad científica y artística, en su función social y en su felicidad personal.

Aunque el recién nacido posee ciertas características innatas, relativas a su estructura orgánica en general y a su sistema nervioso en particular, tales características no son sino el punto de partida para su desarrollo psíquico ulterior y no predeterminan ni su carácter ni el nivel de su desarrollo futuro. Todo niño normal posee un enorme potencial psicofisiológico, y de lo que se trata es de crear las condiciones más propicias para la actualización de ese potencial.

Reconocida la importancia de estos factores innatos, tenemos que hacer inmediatamente hincapié en que constituyen solo las condiciones, y no los elementos determinantes, del desarrollo psíquico del niño. Ninguna de las facultades psíquicas propias del hombre —pensamiento lógico, imaginación creadora, voluntad reguladora de la acción, etc.— puede derivarse meramente de la maduración de unas disposiciones orgánicas. Esas facultades sólo pueden desarrollarse si se dan las condiciones indispensables, que son de orden social y educativo.

Los psicólogos han aportado una gran cantidad de datos que confirman claramente esta tesis. Los resultados de los estudios realizados en relación con diversos casos de hospitalización de niños muy pequeños, aislados de los adultos, demuestran taxativamente que el desarrollo psíquico resulta imposible si el individuo se halla separado de la vida social y del medio educativo, en sentido lato. Sin embargo, no basta con destacar la importancia decisiva de los factores educativos y sociales sino que es preciso ahondar en la comprensión de la función de esos factores en el desarrollo psíquico.

Muchos sociólogos de Europa occidental y de Estados Unidos consideran que el desarrollo de los niños y el de las crías de animales se ajustan a una evolución similar,

con la salvedad de que aquéllos se adaptan a las condiciones de la vida social y éstos a las biológicas. Semejante concepción parece falsa por cuanto no tiene en cuenta la especificidad de la ontogénesis humana. Como la cría animal, el niño vive en proceso de ajuste y adaptación a las condiciones ambientales, pero su desarrollo psíquico es diferente y adopta distintas modalidades. Se ha demostrado que, a lo largo de su infancia, el individuo asimila las experiencias sociales acumuladas por la generación precedente, adquiere conocimientos y aptitudes específicas y “toma posesión” de ciertos valores estéticos y morales; sin esta “adquisición” de una experiencia social, no hay desarrollo psíquico posible del niño.

Debe destacarse que la adquisición de una experiencia social no entrafía sola-

El arte de aprender cuanto antes

por **Boris Nikitin**

BORIS NIKITIN, ingeniero soviético, es autor de estudios sobre la educación de los niños pequeños, inspirados en las experiencias realizadas por él mismo y su mujer con sus propios hijos. El *Córrreo* de la Unesco publicó en su número de febrero de 1971 un artículo de B. Nikitin en el que relata esas experiencias.

mente la acumulación de ideas y técnicas sino también el desarrollo de ciertos rasgos de la personalidad. No se trata de un proceso pasivo, y es erróneo creer que los adultos, educadores y padres, ejercen una influencia unilateral sobre la conciencia del niño, elemento pasivo. La actividad propia del niño constituye un factor decisivo en ese proceso, y sin ella no es posible hacer nada. En el proceso de desarrollo cambia la índole de esa actividad. En ciertas fases predominan determinadas formas de actividad que más tarde se vuelven secundarias y son sustituidas por otras más complejas.

Así, por ejemplo, en la edad preescolar el niño aprende principalmente a través del juego, así como por medio de diversos tipos de actividades creadoras (dibujo, modelado, juegos de construcción) y de

actividades que entrañan la manipulación de maquetas como medios auxiliares audiovisuales. En una etapa ulterior, las actividades propias de la escuela y los trabajos socialmente útiles cobran mayor importancia.

Gracias a la investigación podemos hoy comprender más claramente cómo surgen nuevas formas de actividad mental en el curso de la adquisición activa por el niño de una experiencia social. Inicialmente esas experiencias revisten una forma física exterior y, más tarde, mediante el dominio del lenguaje, son "generalizadas" y, como dice Piaget, "interiorizadas", en un proceso de conceptualización, imaginación e ideación.

Las investigaciones de los especialistas soviéticos Leontiev, Galperin y Elkonin muestran que ese proceso es siempre el

mismo pero también que resulta más lento y menos eficaz cuando el niño actúa por su cuenta, siendo, en cambio, mucho más rápido y completo si la educación dispuesta está fuertemente estructurada.

Estos y otros datos psicológicos constituyen los fundamentos de la teoría soviética de la educación preescolar y ofrecen una base científica suficiente para impugnar la teoría del desarrollo espontáneo y de la educación no directiva y para insistir en la importancia del maestro en la educación, en la necesidad de una enseñanza sistemática del niño en edad preescolar con arreglo a un programa bien definido y, asimismo, en la necesidad de concebir medios específicos para formar determinados aspectos de la personalidad del niño.

A.V. Zaporozhets



2

3

LOS siete hijos de la bibliotecaria Lena Nikitina y del ingeniero Boris Nikitin (URSS) superan en 2-3 años, por su desarrollo mental, a los muchachos o niños de su edad. Antón se graduó a los 13,5 años en una escuela media con programa especial de matemáticas. Aliosha, que ahora tiene 17 años, es perito superior en un instituto de investigación científica. Los demás son escolares, y sus respectivos condiscípulos les llevan dos o tres años. ¿Cómo se obtiene un desarrollo completo y temprano de los niños? Sus padres responden:

— Hace diecisiete años, cuando nació Alinsha, nuestro primogénito, acariciábamos la misma ilusión que todos los padres. Queríamos hacer de él una persona capaz, buena y sana. Pero ¿cómo lograrlo?

Repasamos las biografías de hombres de talento y comprobamos, con asombro, que su individualidad creativa se reveló muy pronto: el genio poético de Pushkin y Lérmontov, las dotes musicales de Mozart, la inventiva de Edison.

Pusímonos a reunir datos, exploramos la historia de la Pedagogía. Resultó que en el siglo XVIII comenzaban a enseñar las primeras letras a los 14-15 años; después ese tope de edad fue bajando. A principios del siglo XX, nosotros mismos fuimos a la escuela a los 8 años, nuestros



4

1 — El ejercicio físico y la afición al aire libre han sido siempre un factor de estimulación intelectual. Los pequeños Nikitin aprendieron bien pronto a soportar los más duros ejercicios en plena naturaleza.

2 — Acompañados, naturalmente, por su papá, tan robusto como ellos.

3 — Y, cuando la estación no es la de las nieves, siempre queda la posibilidad de tomar el sol en familia.

4 — En el taller doméstico los hijos mayores ponen a prueba su inventiva y su agilidad mental.

Fotos © 1 y 2 APN, Moscú

Fotos 3 y 4 N. Samóilov
© *Mujer Soviética*, Moscú

hijos empiezan a los 7, en 58 países del mundo ya se inicia la educación escolar a los 6, en otros a los 5, y los maestros de muchas naciones están debatiendo si no convendría comenzar a los 4 años. ¿ A qué obedece esta tendencia, cuál es la variante óptima ? — nos preguntábamos.

Mientras nos informábamos de todo esto, lo analizábamos y meditábamos, nuestro primer hijo iba creciendo. Un amigo de la familia le regaló a Aliosha, que por entonces tenía un año y medio, un rompecabezas de cubos de cartón a base de letras. "Bueno, para las letras es pequeño todavía", pensábamos, pero se lo dimos y tuvimos la sorpresa de que, a la vuelta de tres meses, Aliosha conocía ya una decena de letras. A los dos años y medio se sabía todo el alfabeto y a los dos años y ocho meses leyó por vez primera una palabra. Para nosotros aquello fue una revelación : ¡ a esa edad podía leer ! ¿ Y lo demás ?

Al principio intentábamos intuir de qué era ya capaz. Como no lo sabíamos a ciencia cierta, ensayábamos con tiento, jugando con él, sin presiones y sin lecciones obligatorias. Si progresaba en algo, éramos felices ; si no lo conseguía, lo dejábamos para más adelante. Como cada año y medio o cada dos años Aliosha tenía otro hermanito o hermanita, y nosotros íbamos atesorando experiencia, con ellos fuimos más decididos y adquiríamos un número creciente de juguetes útiles e instrumentos deportivos, o bien inventábamos por nuestra cuenta elementos y juegos.

Además de los rompecabezas con letras y con números, disponíamos de un abecedario cierta, letras hechas con alambre de colores o recortadas en linóleo, una pizarra, yeso, lápices y papel, libros y cuadernos. Al encontrar un circuito de alambre, el niño venía corriendo y anunciaba con alborozo : "Mamá, la O, mamá, la O".

Jugábamos con las letras, formábamos con ellas "trenes de palabras" : "mama", "papá", "leche". Nuestro segundo hijo, Antón, empezó a leer a los tres años y tres meses ; las niñas, entre los tres y los cuatro años.

En términos muy generales, nuestros tanteos ajustábanse a esta composición de lugar : para enseñar a un niño a hablar, se le habla desde que nace, es decir, las condiciones para el desarrollo del lenguaje van creándose con tiempo, mucho antes de que pueda expresarse oralmente. ¿ Por qué no hacer lo mismo para fomentar las otras facultades ? En consecuencia, tratábamos de crear a su alrededor, dentro de nuestras posibilidades, un ambiente, un sistema de relaciones que estimulase sus diversas actividades.

No tuvimos miedo a introducir en la vida cotidiana de los niños muchos elementos del "mundo de los adultos". Así, además de las muñecas habituales y de los cuentos infantiles, utilizábamos numerosos instrumentos, pertrechos y material didáctico : esferas y mapas, tablas, manuales y toda una serie de juegos estimulantes ideados en el seno de la familia.

Inicianse los juegos a partir de problemas fáciles : copiar un ornamento, un dibujo o una estructura, y se pasa luego a tareas creativas consistentes en componer ornamentos, modelos y estructuras nuevos.

Esto que pudiéramos llamar "clases" no reviste el carácter de lecciones en toda regla, en las que el adulto enseña y el niño aprende. Son juegos o competiciones entretenidas en que los adultos pueden dirigir o ser simples participantes. Con frecuencia el objetivo es solucionar un problema : por ejemplo, repartir 25 nueces entre 9 personas o 3 manzanas entre 9.

Procuramos fomentar la iniciativa del niño, no le hacemos ni le solucionamos los problemas que él mismo puede resolver, pero tampoco le atosigamos ni le reñimos si tarda en hallar la contestación. Pensamos que hay que esperar con paciencia a que encuentre la respuesta adecuada, a que dé con ella por sí mismo. Evitamos imponerles a los niños clisés pre fabricados, nos esforzamos por captar el hilo de sus razonamientos, no les interrumpimos aunque vayan por un derrotero equivocado, dejamos que ellos mis-

mos se cercioren. Celebramos siempre la originalidad de la respuesta, la capacidad de argumentar y defender el criterio propio.

Concedemos a nuestros hijos amplio margen para elegir el tipo, la duración y el orden de preferencia de las "clases". Ello, a nuestro juicio, facilita la libre manifestación de sus inclinaciones y aficiones.

Sabemos que a los niños les seduce mucho el que los mayores, incluidos sus padres, muestren interés y pongan pasión en los juegos. Es contraproducente actuar como observadores impasibles o como mentores aburridos. Y jugamos con todas las de la ley, alegrándonos de los éxitos y lamentando los reveses.

Nuestros hijos difieren mucho por su carácter y sus intereses, pero poseen ciertas cualidades que les son comunes : curiosidad para aprender, una atención y una retentiva buenas, facilidad para evocar lo que leen, originalidad de pensamiento, búsqueda de soluciones propias, predilección por los problemas que requieren ingenio. Según el académico Nikolai M. Amosov, más que "eruditos" son "solucionadores de problemas". Les encanta, también, inventar juegos con argumento y con "papeles" : jugar "a los revolucionarios", "a los hombres primitivos", "al parque zoológico" o "al teatro", con la particularidad de que son ellos quienes componen e interpretan estas escenas.

Un desarrollo temprano, o, para ser exactos, más oportuno, evita que luego, en la escuela, se sientan sobrecargados de deberes o que se rezaguen. Todos estudian con "sobresalientes" o "notables". Pero lo fundamental es que alcanzamos resultados muy buenos en el desarrollo de las aptitudes creativas de cada uno de ellos.

Así —y mucho mejor— pueden desarrollarse todos los niños si se les proporciona a tiempo las condiciones necesarias. Tal es la conclusión esencial de nuestros quince años de indagaciones prácticas y teóricas.

Boris Nikitin



Foto © Biblioteca Nacional, París

JUAN JACOBO ROUSSEAU

"Dejad que la infancia madure en los niños"

ESTE año se cumplen 200 años de la muerte del filósofo Juan Jacobo Rousseau, nacido en Ginebra en 1712. Las ideas de Rousseau sobre la educación, con el realce que daban al repeto a la libertad y a la dignidad del niño, tienen hoy un amplísimo eco en todo el mundo. Bien conocida es su célebre advertencia : "No conocemos la infancia".

Es habitual atribuir la generalización de la costumbre de amamantar directamente a los hijos a la defensa que de ella hizo Rousseau en el *Emilio*, si bien la realidad es que había ya muchas madres que amamantaban a sus hijos antes de la aparición del famoso tratado en 1762. También en relación con otras cuestiones, los elocuentes argumentos de Rousseau, por ejemplo su exhortación a liberar al recién nacido de la "tiranía de las pañales", hicieron que se viera bajo una nueva luz el problema del bienestar y del desarrollo de los niños.

Las obras del gran filósofo tuvieron una amplia influencia, sobre la base de su idea central, elaborada en otra de sus obras fundamentales, *El contrato social*, de que el hombre ha nacido bueno. Pero quizá lo más importante de su acción es que consiguiera hacer vacilar viejas costumbres, formular nuevas normas e inculcar en muchos la idea de que la verdadera finalidad de la educación es enseñar a vivir al niño y que la vida no es solamente cuestión de respirar sino también de actuar, de romper con las convenciones y de aprender la libertad. Así, dice Rousseau, "dejemos madurar la infancia en el niño", desconfiemos de las nociones basadas en costumbres consagradas por la tradición, la formación y la sociedad, sometámonlas a una crítica continua y exigente. Porque, si la fuerza acaba con el derecho, la costumbre acaba con la libertad. Hay pues que velar, desde el nacimiento, por el desarrollo de la libertad ; la educación comienza con la vida.

Porque la misión de la educación es preparar para la vida y no formar pedantes o ese tipo de "pensadores profundos" que comprenden todo salvo el mundo en que viven. Tal es el sentido de la insistencia que Rousseau pone en defender el derecho del niño a experimentar por sí mismo la resistencia de las cosas, a descubrir directamente el mundo. Así se desarrolla la libertad y se limita el espíritu de dominación. En la experiencia el niño aprende a limitar sus deseos a sus fuerzas.

No obstante, si doscientos años después de su muerte podemos aun apreciar la originalidad de las ideas rousseauianas, sabemos hoy que la necesidad y el sentido mismo de la verdad no son prerrogativa del niño o del hombre primitivo. Hoy ya no puede sostenerse la teoría de que la civilización es sólo fuente de fracasos, de decadencia y de atrofía. El concepto de "experiencia", tal como lo entendemos hoy, es mucho más complejo y sutil que en Rousseau. Quizá él mismo tenía conciencia de la dificultad de los problemas que trataba, y cuando se preguntaba si "cabe esperar dirigir enteramente el discurso y las acciones de cuantos rodean al niño", mostraba percatarse de la importancia del medio social y cultural.

Pero no basta con la conciencia de que sus familiares desempeñan un papel esencial en el desarrollo del niño y de que éste es, aun antes de su nacimiento, un polo de expectativas y de proyectos. Lo más importante es saber que esas expectativas y proyectos tienen una repercusión en el niño y, en cierto modo, le predeterminan.

Mohamed A. Sinaceur

Como educar a los educadores

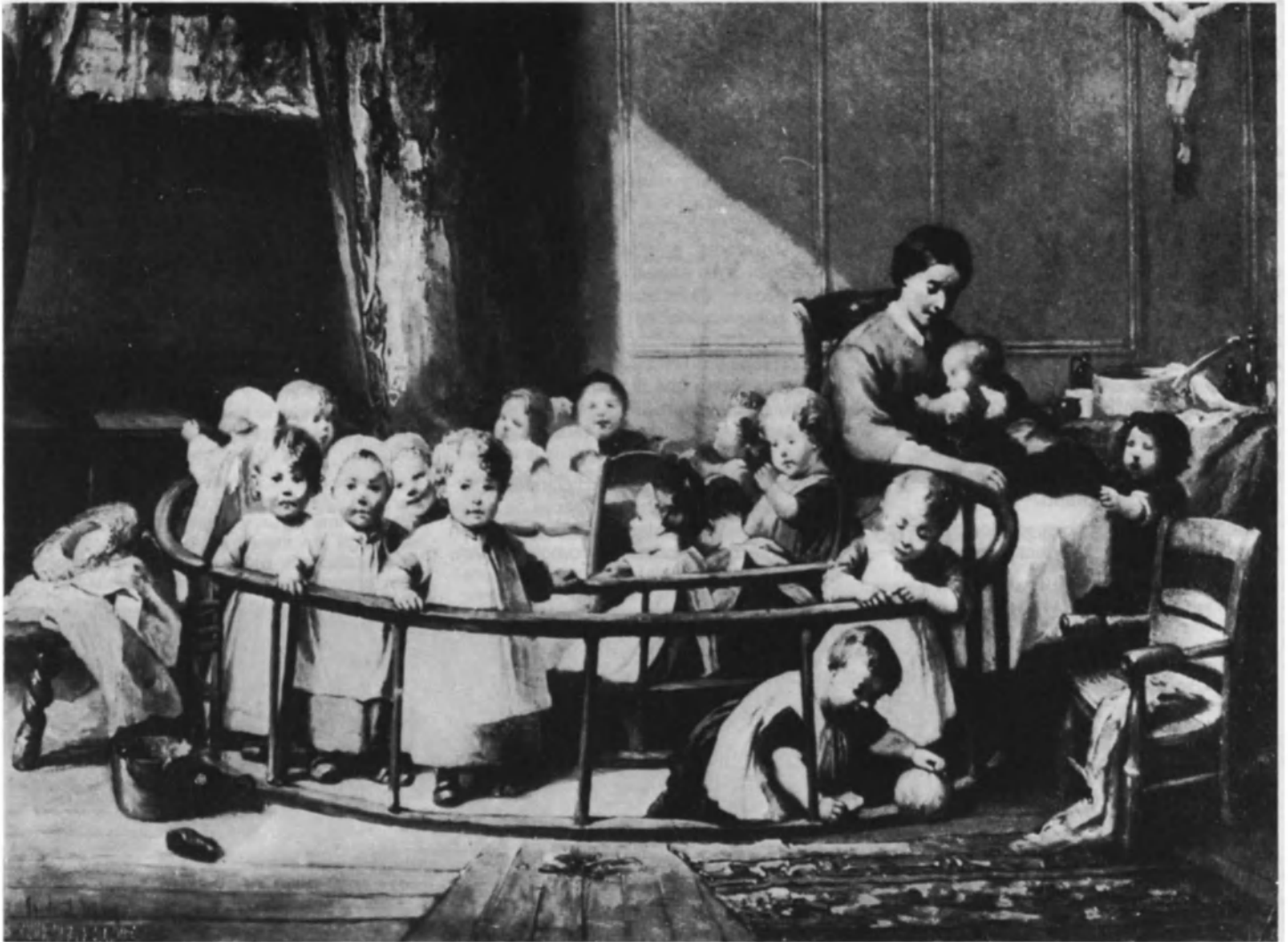


Foto © Biblioteca Nacional, París

Ocuparse de los niños constituye una labor omnímoda : hay que saber hacer de todo, lavar a los bebés, darles de comer, ser enfermera, psicóloga, en ocasiones madre y, siempre, educadora. El cuadro aquí reproducido es del pintor francés del siglo XIX François-Louis Lanfant de Metz.

por Dorothy Fleming

DOROTHY FLEMING, británica, doctora en psicología por la Universidad de Sheffield, dirigió entre 1960 y 1968 una "nursery school" y se ha especializado en educación preescolar. Preside el comité consultivo de Radio Sheffield (BBC).

LOS criterios aplicables al personal de la enseñanza preescolar varían según los países. En muchos de ellos los educadores de niños pequeños han recibido una formación inferior a la de los maestros de la enseñanza primaria o secundaria. Los responsables políticos se justifican alegando que el número de buenos maestros que necesita la educación preescolar es menor que el de los de la escuela obligatoria. Conviene recordar a este respecto que, en ciertos países, la educación

▶ preescolar tenía y sigue teniendo carácter voluntario, mientras que la enseñanza primaria es obligatoria.

En la actualidad se tiende a poner la enseñanza preescolar al alcance de un número mayor de niños y a dotarla de maestros más capacitados. Sin embargo, no siempre se dispone de fondos suficientes para poder alcanzar ambos objetivos a la vez.

En China, para poder ser maestro de un jardín de la infancia hay que haber terminado el ciclo superior de la enseñanza primaria a los doce años de edad y cursar de tres a cuatro años de estudios en una escuela normal de primer ciclo. Las autoridades fomentan ampliamente la formación en el propio lugar de trabajo.

En cambio, en el Japón se exige un nivel de instrucción muy alto a quienes aspiran a ser maestros de niños pequeños.

El Reino Unido ha adoptado una posición intermedia: para poder matricularse en un centro de formación de maestros de educación preescolar es preciso haber cursado estudios de enseñanza secundaria hasta los 18 años de edad.

Al igual que en otros países, en el Reino Unido se distingue entre las *Nursery Nurses*, que se dedican exclusivamente a actividades preescolares y al cuidado de los niños durante el día, y los *Nursery and Infant Teachers*, que, después de cursar tres o cuatro años de enseñanza superior, están habilitados para trabajar en centros de educación escolar o escuelas primarias, con niños hasta de siete u ocho años, y vigilando a menudo la labor del personal auxiliar menos capacitado.

También varía mucho según los países la forma de organizar la educación preesco-

lar. Existen clases privadas y públicas, personal a jornada completa o a jornada parcial, y los padres o los empleadores organizan a veces guarderías infantiles. Existen, no obstante, ciertas semejanzas interesantes. Aunque en algunos países se discrepa acerca de la prioridad que merece la educación preescolar organizada por el Estado, hay en general acuerdo en que debe correr a cargo de personas que hayan recibido una formación especial. Por ejemplo, los *playgroups* preescolares de la Gran Bretaña, que surgieron por iniciativa de los padres y que están financiados por ellos, prefieren recurrir a maestros debidamente capacitados.

A primera vista, los fines sociales y educativos de las actividades preescolares pueden parecer muy distintos según los países, por ejemplo en los Estados Unidos y en la URSS. Sin embargo, un examen más detenido pone de manifiesto que se parecen mucho más de lo que cabría pensar.

Ahora bien, en todos los tipos de sociedad los maestros de niños pequeños desempeñan muy diversas funciones y tienen que solventar los conflictos que resultan de esas diferentes funciones. Han de ser instructores, administradores, ayudantes y asistentes sociales, imponer la disciplina y tomar decisiones. Deben tener una clara comprensión de toda una serie de fenómenos personales, familiares, sociales, económicos y políticos, así como del papel que les corresponde al respecto. Y, consiguientemente, han de poseer una gran variedad de conocimientos teóricos y prácticos.

Si estos maestros desperdician las oportunidades, se muestran incapaces de hacer deducciones acertadas y de formarse un juicio correcto o no actúan como debieran,

las consecuencias pueden ser perjudiciales para el niño cuando sea mayor. En cambio, si la primera experiencia de un niño con los maestros y con la escuela es positiva, ello puede suscitar una afición constante al estudio y facilitar la formación de una personalidad estable, independiente y bien adaptada a la sociedad.

Hoy es más importante que nunca dar la máxima formación posible a los profesionales que van a ocuparse de los niños. Esos educadores deben tener como mínimo de tres a cuatro años de formación previa y someterse periódicamente a cursos de actualización de sus conocimientos.

A ellos no sólo les está encomendada una gran parte de la tarea de transmitir la cultura y los valores de la sociedad a sus miembros más jóvenes sino que además se les encarga de lograr el máximo aprovechamiento de las posibilidades de cada individuo.

Bien puede afirmarse que la formación que una sociedad dispensa a los maestros de la enseñanza preescolar muestra su madurez y la confianza que siente en su propio futuro.

Dorothy Fleming

Según el Anuario Estadístico de la Unesco (1976), en 1974 existían en todo el mundo 1.681.000 educadores para 34.795 niños en las clases preescolares (exceptuada la República Popular de China). De ellos más de un millón y medio pertenecen a los países desarrollados, frente a sólo 163.000 en los países en desarrollo: 4.000 en África, 8.000 en Oceanía, 10.000 en los Estados árabes, 80.000 en América Latina...



Foto © Valérie Winckler, Ville d'Avray, Francia

Los lectores nos escriben

JULIO VERNE NO PREVIO NINGUN INVENTO

El artículo sobre "Julio Verne, heraldo de la aventura tecnológica moderna" de Alain Bombard, publicado en el número de marzo de *El Correo de la Unesco*, me ha causado una profunda decepción.

"El prestigio perdurable de que goza el escritor se basa no sólo en sus evidentes cualidades narrativas sino también en sus *talentos proféticos*", se afirma en la leyenda de la primera foto (pág. 30). Ahora bien, basta tomarse el trabajo de compulsar ligeramente la literatura científica de la época para darse cuenta de que Verne *no inventó nada*.

El señor Bombard declara que "la única (obra) en que, pese al rigor lógico del pensamiento de Verne, abundan los errores de carácter científico" es el *Viaje al centro de la Tierra*, mientras que las otras novelas son de una precisión asombrosa y contienen numerosas anticipaciones exactas.

Y el autor señala toda una serie de realizaciones anunciadas por Julio Verne, entre ellas el submarino.

Ahora bien, el submarino no es un invento del siglo XX sino que data de... 1624, es decir, unos *dos siglos y medio* antes de que apareciera la novela *Veinte mil leguas de viaje submarino*. En efecto, el antepasado de los sumergibles, el primer submarino realmente construido, lo fue ese año en la Corte de Jacobo I de Inglaterra. Se construyó bajo la dirección del físico holandés Cornelius Drebbel según los principios establecidos por el filósofo y matemático inglés William Bourne en 1578. El sumergible funcionó perfectamente y llevó incluso al rey desde Westminster a Greenwich.

Por su parte, la "Tortuga" de David Bushnell, primer submarino de bolsillo de la historia de la navegación, vio la luz del día en 1777, durante la guerra de independencia norteamericana.

Desde entonces el submarino entró verdaderamente en la historia.

Ni siquiera el nombre de *Nautilus* salió de la mente de Verne. En efecto, ese es justamente el nombre del prototipo de submarino del norteamericano Fulton, concebido en 1798 y construido en 1800.

Y esto no es más que un ejemplo de la realidad de las "visiones" de Julio Verne.

La ignorancia del escritor en todas las materias era monumental. Un ejemplo significativo: los buzos del *Nautilus* verniano se mueven en unas aguas cuya temperatura oscila entre los 6 y los 7 grados *bajo cero*, lo que no vemos como puede facilitar sus movimientos, dado que es relativamente difícil... ¡ moverse en un bloque de hielo !

En resumen, Julio Verne fue un gran novelista al que estimo enormemente como tal, pero no es justo presentarle como el gran visionario del siglo XIX cuando, en realidad,

se limitó a una serie de ingenuas extrapolaciones tras las numerosas lecturas que le proporcionaron, sí, una documentación pero muy escasa comprensión de la materia tratada.

Herni Broch
Investigador de física en la
Facultad de Ciencias
Niza, Francia

MAS DE DIECISIETE

Leo con sumo agrado *El Correo de la Unesco*. En particular, el número dedicado a la cultura árabe me pareció fascinante, sobre todo el artículo "Caligrafía y arquitectura".

Les felicito en general por la calidad y la variedad de los artículos que publican.

Me alegró saber que con la aparición de la edición catalana el número total de ediciones de la revista es de diecisiete.

Gelencsér Gábor
Zalaegerszeg, Hungría

N.D.L.R. — Después de la carta del señor Gábor ha aparecido una edición en malayo de *El Correo de la Unesco*, con lo que el número total de ediciones es hoy de dieciocho.

UNA VENTANA ABIERTA AL MUNDO

Como suscriptor de *El Correo de la Unesco* quisiera agradecerles esa "ventana abierta al mundo" de la amistad y la comprensión internacionales, un mundo sin fronteras. La lectura de su revista renueva en nosotros la fe en la humanidad y nos impulsa a atravesar esa ventana, a renunciar al simple papel de espectadores y asumir el de adultos dispuestos a participar, a trabajar con ustedes con vistas al gran objetivo de la paz.

Sra. H. Berthault
Aumale, Francia

LOS NEGROS Y EL JAZZ

Le escribo, en primer lugar, para felicitarle y felicitarle de la aparición de una edición catalana de *El Correo de la Unesco*.

Al mismo tiempo, quisiera hacer unas pequeñas observaciones al artículo de Alejo Carpentier titulado "Cómo el negro se volvió criollo" (número cero de la edición catalana, agosto-septiembre de 1977 de la castellana) que no alteran el espíritu del mismo.

En ese artículo se afirma que "Alexandre Rag-Time Band" es obra de la "graciosa inventiva" de Irving Berlin. Creo que ésto no es cierto. El simplemente la puso en pentagrama y la registró a su nombre, pero era una obra interpretada anteriormente por músicos negros de Nueva Orleans, analfabetos musicalmente y seguramente también en otros aspectos. En realidad, esta costumbre poco honrosa del plagio estaba bastante extendida entre los músicos blancos, pero el tema es demasiado amplio para tratarlo aquí. Lo cierto es que el jazz no es criollo en el sentido que emplea el autor sino negro. Y, siempre con honrosas excepciones, cuando un músico blanco de jazz es muy conocido, detrás de él hay un negro imitado, plagiado y desconocido por la mayoría de la gente.

Carpentier cita a un autor que afirma que el jazz nace en 1619 (fecha de la llegada de los primeros esclavos negros a Virginia). Puestos a decir cosas, también podríamos afirmar que nace en el momento en que surgieron las primeras culturas en el continente africano. La realidad es que nace en el momento en que el hombre negro de Nueva Orleans es libre y puede formar pequeñas bandas con instrumentos europeos más perfeccionados que los propios de África.

Ramón Ferrer Valero
Sabadell, España

SALVAR LAS BALLENAS

Le escribo pensando en que habría que hacer algo para salvar las ballenas. Desde hace más de un siglo vienen siendo sometidas a una despiadada persecución. Ahora están a punto de extinguirse como especie. De ahí la necesidad de tomar una iniciativa. En mi opinión, deberían crearse en todo el mundo santuarios balleneros. En todo caso, la solución no puede dejarse para mañana. Si no actuamos inmediatamente, nuestros hijos no conocerán las ballenas.

Patrick Marley
Estudiante de enseñanza secundaria
Eloy, Arizona, EUA

N.D.L.R. — Esta es una de las cuarenta cartas que hemos recibido pidiendo que se tomen medidas para salvar las ballenas del peligro de extinción que se cierne sobre ellas, cartas escritas por alumnos de la Junior High School de Eloy, Arizona.

CUIDADO CON LAS SEMILLAS

Le escribo para señalar un detalle importante a quienes se encargan de restaurar los monumentos de la Acrópolis. Si, como se ha propuesto (*El Correo de la Unesco* de octubre de 1977) se echa tierra sobre la "sagrada roca", en ella habrá semillas y esporas de malas hierbas. Por efecto de la lluvia y del viento, esas semillas y esporas se alojarán y crecerán en las grietas de las piedras de los monumentos, lo que inevitablemente agravará los daños ya causados.

Cathérine Stéphan
Versalles, Francia

MAS SOBRE ASIA DEL SUDESTE

Soy un fiel y ávido lector de la edición tamil de *El Correo de la Unesco* desde que se inició su publicación.

Sin embargo, lamento enormemente que no dediquen ustedes sino escaso espacio a la India, China y otros países de Asia sudoriental.

K. Subramian
Vijayawada, India

N.D.L.R. — A lo largo de sus años de existencia *El Correo de la Unesco* ha dedicado numerosos artículos y varios números especiales a las culturas del sudeste asiático, entre ellas la china y las del subcontinente indio. Por otro lado, está en estudio la realización de otros números parcial o totalmente dedicados a las culturas de la región.

LATITUDES Y LONGITUDES

Libros recibidos

- **Episodios nacionales.**
25. La campaña del Maestrazgo
por Benito Pérez Galdós
Alianza Editorial, Madrid, 1978
- **Cuentos completos**
por Jesús Fernández Santos
Alianza Editorial, Madrid, 1978
- **La era de Carter**
por Enrique Ruiz García
Alianza Editorial, Madrid, 1978
- **Los lagartos terribles y otros ensayos científicos**
por Isaac Asimov
Alianza Editorial, Madrid, 1978
- **Camino de servidumbre**
por Friedrich A. Hayek
Alianza Editorial, Madrid, 1978
- **Cuentos**
por Hermann Hesse.
(Dos volúmenes)
Alianza Editorial, Madrid, 1978
- **Psicología del comportamiento interpersonal**
por Michael Argyle
Alianza Editorial, Madrid, 1978
- **Entre el clavel y la espada**
por Rafael Alberti
Seix Barral, Barcelona, 1978
- **El poeta en la calle. De un momento a otro. Vida bilingüe de un refugiado español en Francia**
por Rafael Alberti
Seix Barral, Barcelona, 1978
- **Realidad**
por Benito Pérez Galdós
Taurus Ediciones, Madrid, 1978
- **Ensayos de literatura (verdaderamente) general**
por Etienne
Taurus Ediciones, Madrid, 1978
- **Los cementerios civiles y la heterodoxia española**
por José Jiménez Lozano
Taurus Ediciones, Madrid, 1978
- **La evolución de lo viviente**
por Pierre P. Grassé
H. Blume Ediciones, Madrid, 1978
- **El hombre, ese dios en miniatura (Ensayo sobre su historia natural)**
por Pierre P. Grassé
H. Blume Ediciones, Madrid, 1978
- **Ecología y política en España**
por S. Castroviejo y otros
H. Blume Ediciones, Madrid, 1978
- **Después de los urbanistas ¿qué?**
por Robert Goodman
H. Blume Ediciones, Madrid, 1978
- **Hacia un entorno no opresivo**
por Alexander Tzonis
H. Blume Ediciones, Madrid, 1978

Juegos y juguetes de todo el mundo

Con motivo de la próxima reunión de la Conferencia General de la Unesco, en noviembre próximo, tendrá lugar en la casa de la Unesco, en París, una exposición internacional de juguetes locales y tradicionales.

La exposición, verdadera muestra de arte popular contemporáneo, reunirá juguetes y documentos venidos de todos los continentes y fabricados por artesanos o por niños, al margen de toda producción industrial y utilizando materiales propios de cada país.

Cuidado con la tensión

En un mensaje escrito con motivo del Día Mundial de la Salud, celebrado el 7 de abril pasado, el Dr. Halfdan Mahler, Director General de la Organización Mundial de la Salud, pone de relieve la importancia que en todos los países reviste la lucha contra la hipertensión, o alta presión arterial sanguínea, que constituye hoy día una de las causas más importantes de mortalidad.

"Según una encuesta efectuada recientemente en Europa y en América del Norte — escribe el Dr. Mahler — del 10 al 15 % de los adultos sufren de hipertensión. Ahora bien, los médicos sólo conoce la mitad de los casos y únicamente el 30 % de éstos están sometidos a tratamiento... En los países en desarrollo, donde al parecer la hipertensión es tan corriente como en los otros, el número de casos tratados es aun mucho menor".

Las mujeres en las zonas rurales

En julio de 1979 se celebrará en Roma, con los auspicios de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), una Conferencia mundial sobre la reforma agraria y el desarrollo rural en la que los organizadores desearían particularmente la participación de representantes de organizaciones femeninas especializadas.

"Las poblaciones rurales —ha declarado el señor Edouard Saouma, Director General de la FAO— no se han beneficiado del progreso general conseguido en los últimos decenios. La finalidad de esta Conferencia es ayudar a esas poblaciones a salir de su pobreza".

La integración de las mujeres en el desarrollo rural será uno de los principales puntos del orden del día de la reunión, que habrá de ocuparse más bien de los factores socioeconómicos que de las cuestiones técnicas.

Día de las Telecomunicaciones

El 17 de mayo es la fecha elegida para celebrar el 10º Día Mundial de las Telecomunicaciones, por ser ese día el del aniversario de la fundación de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), creada en París el 17 de mayo de 1865 y con sede actualmente en Ginebra. Con sus 113 años de existencia, la UIT es la decana de las organizaciones intergubernamentales del sistema de las Naciones Unidas. De ella forman parte 154 Estados.

El tema elegido para ese Día Mundial es el de las radiocomunicaciones. A este respecto es de recordar la importancia en el mar de este medio de comunicación, del que están equipados unos 80.000 barcos. La primera vez que se utilizó la radio en relación con un naufragio fue en 1909, con motivo de la colisión entre dos naves frente a Nantucket, en la costa oriental de Estados Unidos; gracias a la radio pudieron salvarse en tal ocasión 1.500 personas.

Un museo para Gay-Lussac

Louis-Joseph Gay-Lussac, el célebre físico y químico francés a quien se debe el descubrimiento del cianógeno y de las leyes sobre las combinaciones gaseosas que han servido de base a la teoría atómica, nació el 6 de diciembre de 1778 —es decir, hace dos siglos— en Saint-Laurent-de-Noblat, en el centro de Francia. Allí poseía una propiedad en donde realizó buena parte de su obra de investigador.

Para celebrar ese bicentenario, su ciudad natal va a construirle un museo instalado en un antiguo convento del siglo XVIII que se inaugurará el próximo verano y en el que se expondrán, entre otras cosas, los manuscritos y los instrumentos de laboratorio del gran científico.



Medalla de la Unesco en honor de Aristóteles

Con motivo del 2.300 aniversario de la muerte del filósofo griego Aristóteles (384-322 a. de J.C.), la Unesco ha acuñado una medalla dedicada a quien fuera uno de los grandes arquitectos del pensamiento moderno. Grabada por Leognany (París), la medalla reproduce en el anverso el perfil de Aristóteles según una escultura que se conserva en el Kunsthistorisches Museum de Viena. En el reverso se ve una lechuza, símbolo de la ciencia, y el mapa de Grecia.

La medalla dedicada a Aristóteles forma parte de la colección de la Unesco "Aniversarios de Grandes Hombres", que cuenta ya con una medalla dedicada a Miguel Ángel (1975) y otra a Rubens (1977).

Todas las medallas de la Unesco existen en oro, plata y bronce. Para más detalles, puede escribirse al Programa Filatélico y Numismático de la Unesco, 1 place Fontenay, 75700 París.

Una interesante novedad de la Unesco

La ciencia y la tecnología frente a las culturas

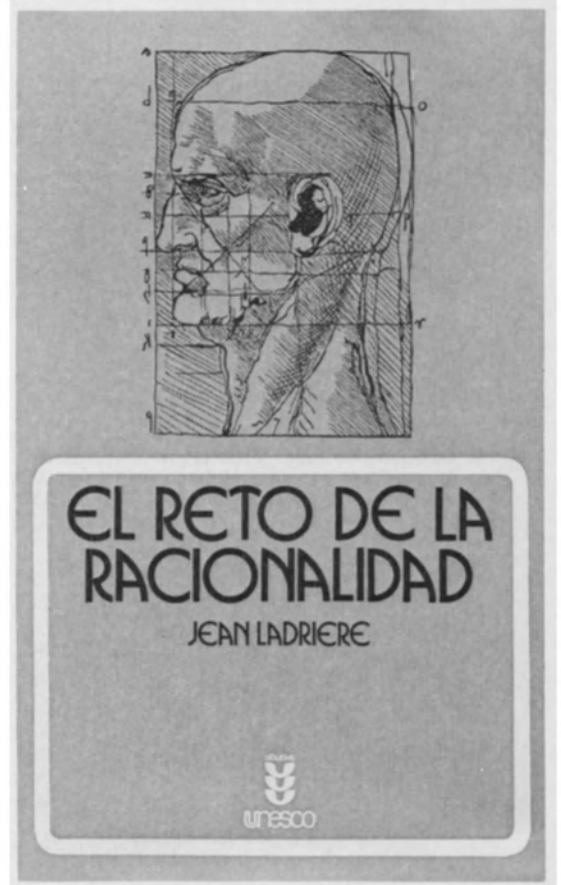
■ La ciencia y la tecnología ocupan un lugar privilegiado en el funcionamiento de las sociedades modernas. Las culturas se ven afectadas por este fenómeno universal y de ello se originan nuevos valores. Las influencias mutuas entre ciencia, tecnología y vida social se manifiestan en todos los ámbitos de nuestra existencia: la forma de vida, las relaciones humanas, la inserción en el medio ambiente, la concepción del trabajo, el empleo del ocio, la comunicación, el saber, los valores y las creencias.

■ A partir de los resultados de un coloquio organizado por la Unesco en torno a estos temas, el conocido filósofo belga Jean Ladrière ha escrito el presente volumen en el que aborda, por una parte, las complejas relaciones existentes entre el saber científico y la tecnología y, por otra, el impacto que ciencia y tecnología tienen sobre las culturas, especialmente en dos aspectos esenciales: la ética y la estética.

■ Publicación conjunta de Ediciones Sígueme y de la Unesco. Distribución exclusiva en España: Ediciones Sígueme, García Tejado, 3, SALAMANCA. Distribución exclusiva en Francia: Unesco.

20 francos franceses

196 páginas



Para renovar su suscripción y pedir otras publicaciones de la Unesco

Pueden pedirse las publicaciones de la Unesco en las librerías o directamente al agente general de la Organización. Los nombres de los agentes que no figuren en esta lista se comunicarán al que los pida por escrito. Los pagos pueden efectuarse en la moneda de cada país.

ANTILLAS HOLANDEAS. C.G.T. Van Dorp & C°. (Ned. Ant.) N.V. Willemstad, Curaçao. — **ARGENTINA.** EDILYR S.R.L., Tucumán 1699 (P.B."A"), 1050, Buenos Aires. — **REP. FED. DE ALEMANIA.** Todas las publicaciones: S. Karger GmbH, Karger Buchhandlung, Angerhofstr. 9, Postfach 2, 8034 Germering / München. Para "UNESCO KURIER" (edición alemana) únicamente: Colmantstrasse 22, 5300 Bonn. — **BOLIVIA.** Los Amigos del Libro, casilla postal 4415, La Paz; Perú 3712 (Esq. España), casilla postal 450, Cochabamba. — **BRASIL.** Fundação Getúlio Vargas, Editora-Divisão de Vendas, caixa postal 9.052-ZC-02, Praia de Botafogo 188, Rio de Janeiro, R.J. (CEP. 20000). — **COLOMBIA.** J. Germán Rodríguez N., calle 17, No. 6-59, apartado aéreo 463 Girardot, Cundinamarca; Editorial Losada, calle 18 A, No. 7-37, apartado aéreo 5829, Bogotá, y sucursales; Edificio La Ceiba, oficina 804, calle 52, N° 47-28,

Medellín. — **COSTA RICA.** Librería Trejos S.A., apartado 1313, San José. — **CUBA.** Instituto Cubano del Libro, Centro de Importación, Obispo 461, La Habana. — **CHILE.** Bibliocentro Ltda., Constitución n° 7, Casilla 13731, Santiago (21). **REPUBLICA DOMINICANA.** Librería Blasco, Avenida Bolívar, No. 402, esq. Hermanos Deligne, Santo Domingo. — **ECUADOR.** RAYD de publicaciones, García 420 y 6 Diciembre, casilla 3853, Quito; Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo del Guayas, Pedro Moncayo y 9 de Octubre, casilla de correos 3542, Guayaquil. — **EL SALVADOR.** Librería Cultural Salvadoreña, S.A., Calle Delgado No. 117, apartado postal 2296, San Salvador. — **ESPAÑA.** MUNDI-PRENSA LIBROS S.A., Castelló 37, Madrid 1; Ediciones LIBER, Apartado 17, Magdalena 8, Ondárroa (Vizcaya); DONAIRE, Ronda de Outeiro, 20, apartado de correos 341, La Coruña; Librería AL-ANDALUS, Roldana, 1 y 3, Sevilla 4; LITEXSA, Librería Técnica Extranjera, Tuset, 8-10 (Edificio Monitor), Barcelona. — **ESTADOS UNIDOS DE AMERICA.** Unipub, P.O. Box 433, Murray Hill Station, Nueva York, N.Y. 10016. Para "El Correo de la Unesco": Santillana Publishing Company Inc., 575 Lexington Avenue, Nueva York, N.Y. 10022. — **FILIPINAS.** The Modern Book Co., 926 Rizal Avenue, P.O. Box 632, Manila, D-404. — **FRANCIA.** Librairie de l'Unesco, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris (CCP Paris 12.598-48). — **GUATEMALA.** Comisión Guatemalteca

de Cooperación con la Unesco, 3a Avenida 13-30, Zona 1, apartado postal 244, Guatemala. — **HONDURAS.** Librería Navarro, 2ª Avenida N° 201, Comayagüela, Tegucigalpa. — **JAMAICA.** Sangster's Book Stores Ltd., P.O. Box 366; 101 Water Lane, Kingston. — **MARRUECOS.** Librairie "Aux Belles Images", 281, avenue Mohammed V, Rabat; "El Correo de la Unesco" para el personal docente: Comisión Marroquí para la Unesco, 20, Zenkat Mourabitine, Rabat (C.C.P. 324-45). — **MEXICO.** SABSA, Insurgentes Sur, No. 1032-401, México 12, D.F. — **MOZAMBIQUE.** Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD), Avenida 24 de Julho, 1921, r/c e 1º andar, Maputo. — **PANAMA.** Empresa de Distribuciones Comerciales S.A. (EDICO), Apartado postal 4456, Panamá Zona 5. — **PARAGUAY.** Agencia de Diarios y Revistas, Sra. Nelly de García Astillero, Pte. Franco 580, Asunción. — **PERU.** Editorial Losada Peruana, Jirón Contumaza 1050, apartado 472, Lima. — **PORTUGAL.** Dias & Andrade Ltda., Livraria Portugal, rua do Carmo 70, Lisboa. — **REINO UNIDO.** H.M. Stationery Office, P.O. Box 569, Londres S.E. 1. — **URUGUAY.** Editorial Losada Uruguay, S.A., Maldonado 1092, Montevideo. — **VENEZUELA.** Librería del Este, Av. Francisco de Miranda 52, Edificio Galipán, apartado 60337, Caracas; La Muralla Distribuciones, S.A., 4a. Avenida de los Palos Grande, entre 3a y 4a transversal, Quinta "IRENALIS", Caracas 106.

actualidades de la unesco

Boletín publicado por
la Oficina
de Información Pública
Unesco
7, place de Fontenoy
75700 París, Francia

Lanzamiento del Año Internacional contra el Apartheid

Una película a base de diapositivas tomadas por testigos oculares en Soweto, la tranquila voz de un director de periódico blanco contando cómo su oposición al apartheid le llevó al exilio, un sucinto relato de algunas de las últimas medidas adoptadas por la Unesco contra el racismo, la promesa del Director General de que la Organización pondría todas sus fuerzas en la lucha y, finalmente, Myriam Makeba cantando canciones de su Sudáfrica natal: así se desarrolló la ceremonia con que el 21 de marzo pasado se inició el Año Internacional contra el Apartheid en la Casa de la Unesco, en París.

Como recordó el señor Amadou Mahtar M'Bow a las 1.500 personas que se apretaban en la gran sala de actos de la Organización, fue justamente el 21 de marzo de 1960 cuando la policía sudafricana dio muerte a 68 africanos en Sharpeville.

El señor M'Bow definió el apartheid —“la forma más vil de la esclavitud moderna”— con las palabras de la Convención Internacional sobre Eliminación del Apartheid de 1973: “actos inhumanos dirigidos a... la dominación de un grupo racial...”, “imponiendo deliberadamente... unas condiciones de vida... para provocar la destrucción física... de uno o varios grupos raciales”; creación de ghettos, prohibiendo los matrimonios entre personas de diferentes grupos; expropiación y explotación.

El apartheid, prosiguió, está convirtiendo Africa del Sur en un inmenso campo de concentración a

pesar de los llamamientos y de las condenas de las Naciones Unidas desde hace 30 años. La comunidad internacional tiene el deber de aceptar el reto: posee los medios para ello y ahora ha de poseer la voluntad real de sacar las consecuencias de sus resoluciones y, si es necesario, lograr que se cumplan aplicando las medidas coercitivas que prevé la Carta de las Naciones Unidas. Según el señor M'Bow, la Unesco viene contribuyendo a esta lucha desde hace años. Africa del Sur abandonó

justamente la Organización en 1955 por su denuncia del racismo. La finalidad de la Unesco es poner al descubierto la naturaleza del mal y en el amplio programa de medidas propuestas se incluía la organización de la conferencia internacional que acaba de preparar un proyecto de declaración sobre la raza y los prejuicios raciales. Pero es mucho lo que queda por hacer; en particular, se necesita la movilización de la opinión pública para acabar con esta “vergüenza para toda la humanidad”.



Foto Michel Claude, Unesco

Miriam Makeba en la Unesco

Donald Woods, director de un periódico adversario del apartheid que hubo de exilarse de su país, explicó las peripecias por las que había pasado. Las autoridades toleraban su periódico para poder mostrarlo como ejemplo de la libertad de prensa en el país hasta que su director comenzó a insistir en la necesidad de efectuar una encuesta sobre la muerte en prisión de su amigo el dirigente del movimiento Conciencia Negra Steve Biko.

Según él, los dirigentes negros del país han aprendido que los intentos de negociación no sirven para nada ; en cambio, las medidas internacionales de carácter pacífico pueden tener efecto. La marea contra el apartheid se ha iniciado ya.

Seguidamente, el señor Y. Bamful Turkson, embajador de Ghana en Francia, que presidió la conferencia encargada de redactar la Declaración sobre la Raza, dio cuenta de la reunión y de la mesa redonda sobre el apartheid que se había iniciado aquel mismo día.

Los participantes en la mesa redonda, inaugurada por el Director General, propusieron toda una serie de medidas prácticas para ejercer presión sobre el gobierno Vorster : campañas de

información pública, ruptura de relaciones económicas, concesión del derecho de asilo a todos los refugiados y asistencia práctica a los miles de personas que han huido desde los disturbios de Soweto.

El señor Bokwe Mafuna, periodista sudafricano exilado, declaró que los negros sudafricanos están preparados para soportar las consecuencias de un boicot económico. Por su parte, el Dr. Samuel Cookey, antiguo director de educación de la Secretaría del Commonwealth, afirmó que "la piedra angular del apartheid son los prejuicios raciales".

Para el señor Naidoo, representante del African National Congress, el apartheid puede ser "racista en la forma, pero su fondo es la explotación económica". Sharpeville cerró la puerta a las soluciones pacíficas, afirmó, y "la violencia institucionalizada del régimen Vorster sólo puede ser destruida por una fuerza superior".

Entre los oradores que intervinieron en la mesa redonda figuraban también los señores René Lefort, periodista de *Le Monde* de París, José Inglés, Subsecretario de Relaciones Exteriores de Filipinas, Fernando Volio, antiguo

Ministro de Educación de la Costa Rica, Ahmed Derradji, Delegado Permanente Adjunto de Argelia en la Unesco, y el Dr. Walter Poeggel, profesor de derecho internacional de la Universidad Karl Marx de Leipzig.

Proyecto de Declaración sobre la Raza preparado para la Conferencia General

Por consenso, los representantes de 99 Estados Miembros de la Unesco, reunidos en París del 13 al 20 de marzo, aprobaron un proyecto de Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales que deberá someterse a la Conferencia General de la Unesco en otoño próximo.

La reunión, que presidió el señor Y. Bamful Turkson, embajador de Ghana en Francia, se puso de acuerdo en un texto formado por un Preámbulo y diez artículos. El primero de éstos proclama que "todos los seres humanos pertenecen a la misma especie y tienen el

mismo origen" y "nacieron iguales en dignidad y derechos". El mismo artículo afirma también el "derecho a ser diferentes", insistiendo en que la diversidad de las formas de vida "no pueden en ningún caso servir de pretexto a los prejuicios raciales". Las diferencias entre las realizaciones de los distintos pueblos "se explican enteramente por factores geográficos, históricos, políticos, económicos, sociales y culturales".

El artículo II del proyecto declara que toda teoría que invoque la superioridad o la inferioridad racial de cualquier grupo "carece de fundamento científico y es contraria a los principios morales y éticos de la humanidad". A su vez, el artículo IV condena específicamente el apartheid, al que considera, junto con el genocidio, como "un crimen contra la humanidad que perturba gravemente la paz y la seguridad internacionales".

En otros artículos del proyecto de Declaración, se afirma que las distinciones basadas en "la raza, el color, el origen étnico o nacional, o la intolerancia religiosa motivada por consideraciones racistas" son

incompatibles con un orden internacional justo y que garantice el respeto de los derechos humanos. Asimismo, se hace hincapié en el papel de la cultura y de la educación en el desarrollo humano y se afirma el deber de los Estados de dispensar una educación sobre la unidad y la diversidad de la humanidad.

Se exhorta a los grandes medios de información a que promuevan la comprensión y a que contribuyan a erradicar el racismo, y se pide a los Estados que tomen medidas jurídicas apropiadas contra las discriminaciones raciales y velen por que todos sus servicios las cumplan.

Se menciona particularmente a los trabajadores inmigrantes, que deberán beneficiar de medidas adecuadas para garantizarles la seguridad y el respeto de su dignidad y de sus valores culturales.

El artículo último invita a las organizaciones internacionales a contribuir a la lucha contra el racismo "a fin de que todos los pueblos del mundo se libren para siempre de ese azote".

Para mejorar el equilibrio mundial de la información

¿ Son necesarias nuevas fuentes de información para mejorar el equilibrio de la circulación de noticias en todo el mundo ?

A esa conclusión llegaron los representantes de las principales agencias de noticias, periódicos y organizaciones de radio y televisión reunidos recientemente en un seminario internacional, quienes, entre otras medidas, propusieron la creación de nuevas agencias informativas de carácter nacional y regional.

El seminario, celebrado en Estocolmo, fue organizado con el patrocinio conjunto de la Comisión Internacional para el Estudio de los Problemas de la Comunicación y del Gobierno sueco. Creada el pasado año por el Director General de la Unesco, dicha comisión está formada por 16 miembros, siendo su presidente el señor Sean MacBride, antiguo Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Namibia y ganador de los premios Nobel y Lenin de la Paz.

En su discurso inaugural, el señor MacBride señaló que las dos terceras partes de las noticias que circulan actualmente por el mundo provienen directa o indirectamente de Nueva York y que los dos tercios de los corresponsales de las grandes agencias de noticias están radicados en América del Norte o en Europa.

En el mismo sentido abundó el señor Jan-Eric Wikström, ministro sueco de Educación y Asuntos Culturales. Suecia, afirmó, tiene una larga tradición de libertad de prensa, pero "cuando la libertad tiende a significar sólo libertad para el poderoso, quedan amenazados los cimientos mismos de la tradición liberal en materia de prensa y se impone la necesidad de establecer un equilibrio".

Entre las agencias representadas en el seminario cabe señalar la Agence France-Presse, la Associated Press, Reuter, TASS y United Press International, así como ANSA (Italia), JANA (Libia), ANTARA (Indonesia), BERNAMA (Malasia), DPA (República Federal de Alemania), ADN (República Democrática Alemana), PANA (Irán),

IPS (Italia), Agencia de Noticias de Vietnam, Prensa Latina (Cuba), las agencias de noticias de Ghana, Zaire, Irak y Filipinas y el "pool" de agencias de los países no alineados.

Varios participantes pidieron que se incrementara la ayuda a las agencias nacionales tanto de los organismos de ayuda al desarrollo como de las grandes agencias internacionales. En su opinión, debe hacerse un esfuerzo mayor para formar a los periodistas y los técnicos de la prensa escrita y de la radio de los países en vías de desarrollo. Asimismo, deberían disminuirse las tarifas para la transmisión de la información, con vistas a lo cual se solicitó la organización de una reunión especial conjunta de la Unesco y de la Unión Internacional de Telecomunicaciones.

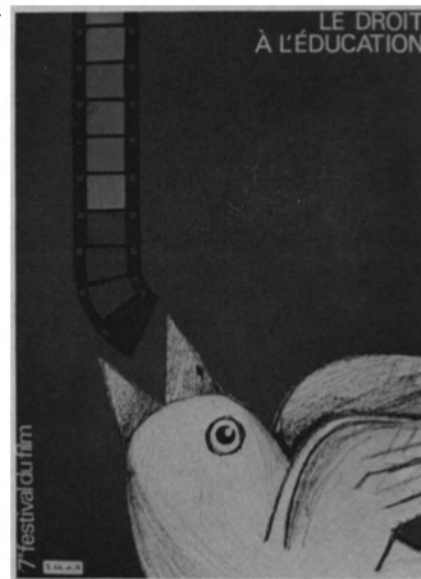
En opinión de los participantes debe facilitarse el acceso a la información a los corresponsales extranjeros pero a su vez éstos deben respetar las leyes vigentes del país. Se examinó también la cuestión de la protección de los periodistas en el cumplimiento de sus tareas profesionales, proponiéndose que la Comisión Internacional estudie más a fondo el problema.

Tras la clausura del seminario, la Comisión se reunió durante dos días en Estocolmo para elaborar un plan en relación con el informe que debe presentar a la Conferencia General de la Unesco el otoño próximo. Asimismo convino en estudiar el problema del Nuevo Orden Internacional de la Información en su próxima reunión, a celebrar en París del 10 al 14 de julio próximo.

Premios para carteles sobre el derecho a la educación

El 17 de abril se dio a conocer en la Casa de la Unesco, en París, los nombres de los ganadores de los premios de la Unesco para carteles sobre el derecho a la educación. El anuncio se hizo durante la inauguración por el señor M'Bow, Director General de la Organización, y por el señor Edgar Faure, Presidente del Instituto Internacional de Derechos Humanos, de una exposición de dibujos presentados a un concurso internacional.

Al concurso, organizado por el Instituto en colaboración con la Asociación Internacional de Artes Plásticas, se enviaron 395 obras procedentes de 32 países. El jurado internacional concedió el primer premio (5.000 francos franceses) a un dibujo de Robert Rigras, de Canadá. El segundo premio (3.000 francos) fue para el cubano Juan Pablo Villar y el tercero (2.000 francos) para el búlgaro Gricha Gospodinov. Se concedieron además dos menciones honoríficas, de 500 francos cada una, al búlgaro Ognion Dimitrov y a la paquistaní Aisha Aziz.



El cartel ganador de Robert Rigras, Canadá

Los carteles ilustran el tema del Festival de Films sobre los Derechos Humanos que organiza para noviembre el Instituto Internacional de Derechos Humanos en Estrasburgo. Este año el festival estará dedicado al derecho a la educación.

Hacia una Federación de Clubes de la Unesco

El primer Congreso Mundial de Clubes de la Unesco, reunido en la Casa de la Unesco, en París, del 17 al 21 abril, pidió que se creara una Federación Mundial de dichos clubes, para lo cual nombró un comité preparatorio que deberá estudiar la forma de crear el nuevo organismo de coordinación.

Uno de los temas discutidos por el Congreso fue el del nuevo orden internacional en materia de comunicación; a este respecto, varios participantes solicitaron que los clubes de la Unesco sean asociados a los trabajos de la Comisión Internacional para el Estudio de los Problemas de la Comunicación.

El segundo tema de discusión propuesto fue el de los derechos humanos. Los

delegados afirmaron estar en favor de una amplia difusión de los textos fundamentales, entre ellos la Declaración Universal y los otros convenios y pactos. Reclamaron el fomento de la enseñanza sobre los derechos humanos en todos los niveles de la enseñanza y el estudio a fondo de los nuevos derechos, como los relativos al desarrollo, a la paz, a un medio ambiente sano y equilibrado y a la protección del patrimonio común de la humanidad. Asimismo, solicitaron la participación de los clubes en los años internacionales proclamados por la Asamblea General de las Naciones Unidas y en la celebración de los días mundiales recomendados por éstas. En su discurso de inauguración del Congreso, el Director General de la

Unesco, señor Amadou Mahtar M'Bow, declaró que la Organización necesita del apoyo constante de todos los pueblos del mundo para cumplir su misión. Los 2.500 clubes de la Unesco existentes en 75 países, "nacidos espontáneamente de la voluntad de hombres y mujeres que, empujados por su fe en los ideales de la Unesco, quieren servirlos a su vez, dan a conocer esos ideales en sus respectivas aldeas o ciudades y contribuyen a crear la conciencia de la necesaria solidaridad que hoy une a todos los pueblos del mundo".

El Congreso eligió presidente al señor Noboru Ito, japonés, y vicepresidentes a los señores Louis François, francés, y Auguste Gbeuly Tapé, de Costa de Marfil.

Para salvar los templos de Philae

El Comité Ejecutivo de la Campaña Internacional para Salvar los Monumentos de Nubia, reunido en París del 1° al 3 de marzo, recibió con agradecimiento la nueva contribución por valor de un millón de dólares entregada por los Estados Unidos en

libras egipcias para el proyecto de preservación de los templos de la isla de Philae, en el Nilo. Los monumentos de Philae, condenados en principios a ser sumergidos por las aguas de la gran presa de Asuán, están siendo trasladados, en esta primera fase

del proyecto, para ser reinstalados en la vecina isla de Agilkia. Se informó a los miembros del Comité Ejecutivo de que los trabajos de reconstrucción estaban ya a medio terminar.

Dirigiéndose al Comité, el señor Amadou Mahtar M'Bow, Director General de la Unesco, expresó la satisfacción que le producía saber que las operaciones quedarán terminadas en la fecha prevista, marzo de 1979, y añadió que, de todos modos, la campaña no concluirá realmente hasta que se cree en Asuán un museo para explicar la historia de los trabajos realizados gracias a este magno esfuerzo de solidaridad internacional. En nombre del Gobierno egipcio, el Dr. Shahata Adan declaró que la Campaña de Nubia era un ejemplo de cooperación sin precedentes y que esto quedará perfectamente ilustrado en el proyectado museo, que se instalará bajo la cúpula del templo de Abú Simbel, salvado de las aguas del Nilo en la primera fase de la Campaña.

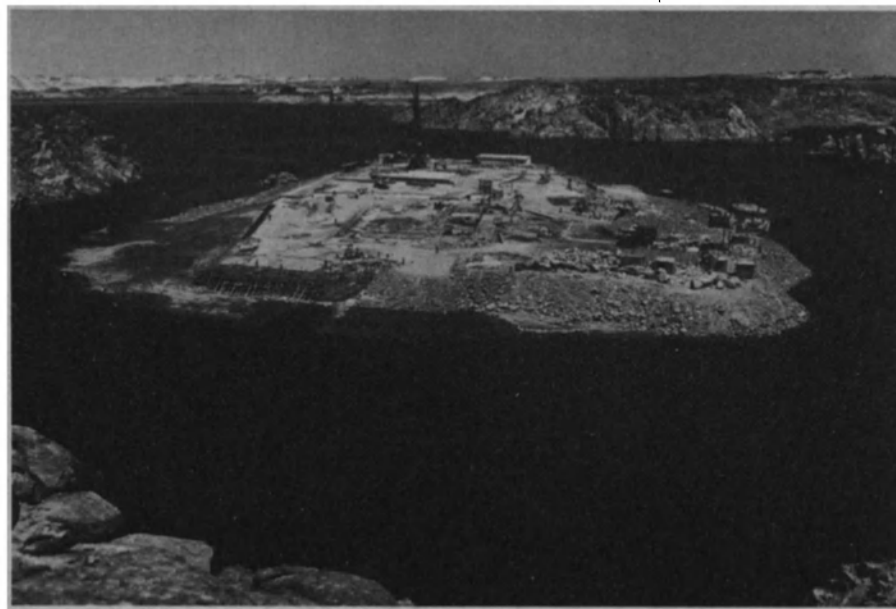


Foto Alexis Vorontzoff, Unesco

La isla de Agilkia donde se están reconstituyendo los templos de Philae

Las guarderías móviles de la India

En 1969, junto a unas obras de construcción de Delhi, Meera Mahadevan, hoy desaparecida, abrió una primera guardería móvil instalada en una tienda; en ella recogía a los niños menores de tres años que las madres abandonaban para ir a trabajar en la obra. Hoy, el movimiento de las Guarderías Móviles se ha extendido y perfeccionado. Abajo, un centro para niños pequeños, evidentemente mucho mejor equipado que la tienda de los comienzos aunque en él sigue imperando un espíritu de sencillez y de economía en cuanto a los métodos educativos, al material y a los emplazamientos elegidos. (Véase la página 24).

