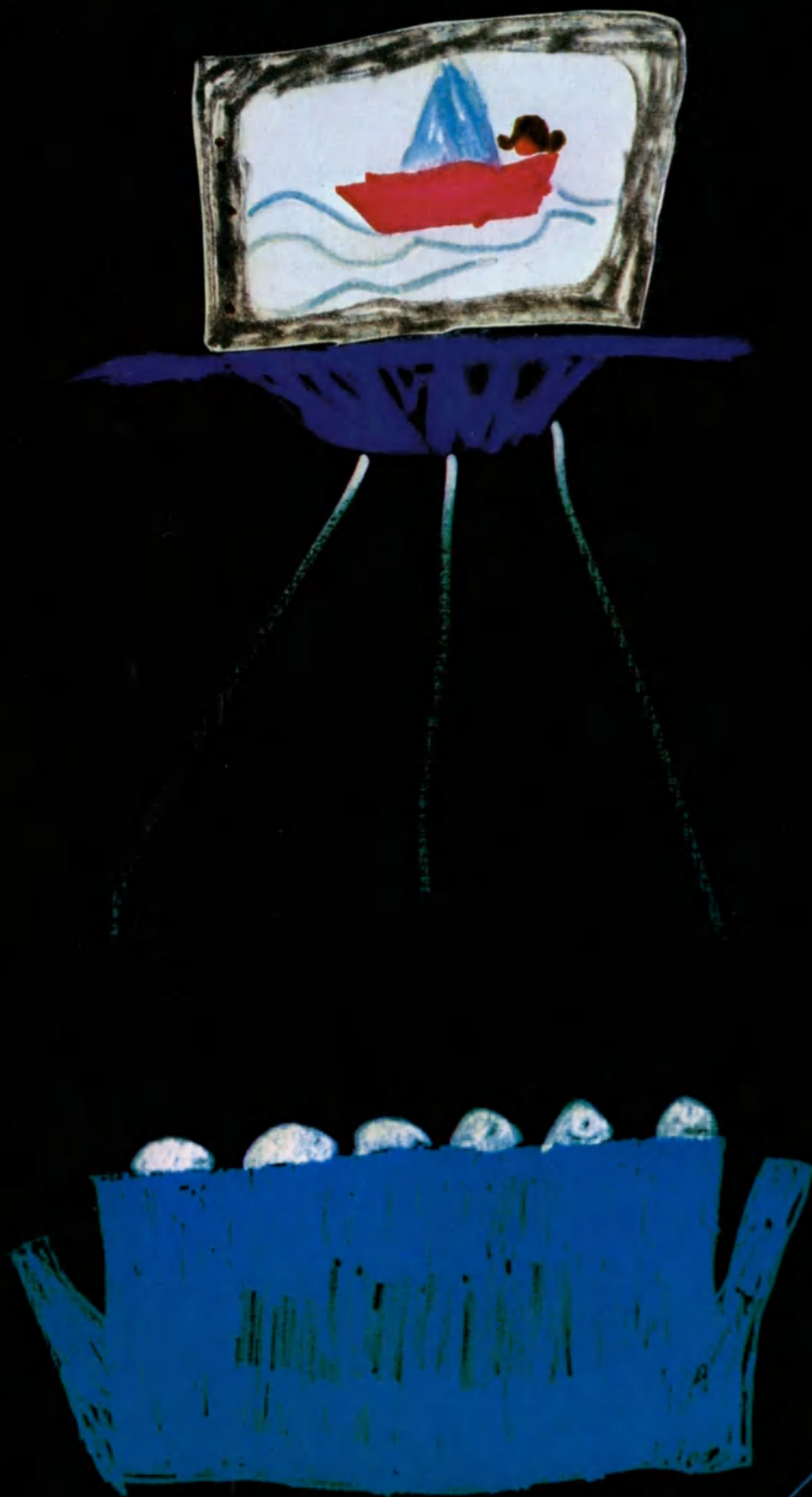


El Correo de la unesco

Una ventana
abierta al mundo

Marzo 1979 (año XXXII) 3,50 francos franceses (España : 75 pesetas)



El niño
y las imágenes
del mundo



Foto © Laboratoire de recherche des Musées de France, París

TESOROS DEL ARTE MUNDIAL

140

Francia

Niño campesino

Desde mucho antes de que se inventara la fotografía los pintores han sabido captar la expresión de curiosidad, asombro o desconcierto con que el niño, atento y mudo, observa un universo en que nada está hecho a su medida. Este rostro enigmático es un detalle de una gran composición pictórica de 1,33 x 1,59 m (que se reproduce en la página 34) sin título, firma ni fecha. Se la ha atribuido a uno de los tres hermanos Le Nain (probablemente Louis), pintores franceses del siglo XVII. El cuadro, descubierto en una subasta realizada en París en 1914, ha sido llamado desde entonces *Familia de campesinos* y se conserva actualmente en el Museo del Louvre.

PUBLICADO EN 20 IDIOMAS

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

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 pesetas)
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 :
Jean Gaudin

Subjefe de redacción :
Olga Rödel

Secretaría de redacción :
Gillian Whitcomb

Redactores principales :
Español : Francisco Fernández-Santos (París)
Francés :
Inglés : Howard Brabyn (París)
Ruso : Victor Goliachkov (París)
Alemán : Werner Merkli (Berna)
Arabe : Abdel Moneim El Sawi (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 : Fereydu Ardalan (Teherán)
Portugués : Benedicto Silva (Río de Janeiro)
Neerlandés : Paul Morren (Amberes)
Turco : Mefra Arkin (Estambul)
Urdu : Hakim Mohammed Said (Karachi)
Catalán : Cristián Rahola (Barcelona)
Malayo : Azizah Hamzah (Kuala Lumpur)
Coreano : Lim Moun-Young (Seul)
Swahili : Peter Mwombela (Dar es-Salam)

Redactores adjuntos :
Español : Jorge Enrique Adoum
Francés : Djamel Benstaali
Inglés : Roy Malkin

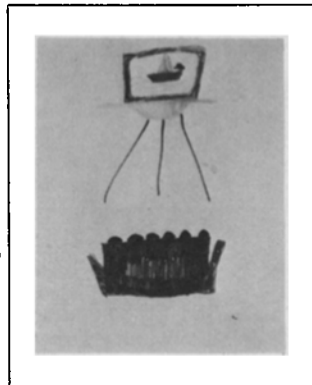
Documentación : Christiane Boucher
Ilustración : Ariane Bailey
Composición gráfica : Robert Jacquemin

La correspondencia debe dirigirse
al Director de la revista.

página

-
- 4 LA TELEVISION, REFLEJO DE LA SOCIEDAD QUE LA HACE
por James Halloran
-
- 10 LA DROGA ELECTRONICA Y LOS NIÑOS
por Kazuhiko Goto
-
- 13 LOS NIÑOS, POESIA DEL CINE
por François Truffaut
-
- 15 UNA INFANCIA AFRICANA
por Camara Laye
-
- 18 LOS NIÑOS TIENEN LA PALABRA
-
- 20 LOS NIÑOS NO TIENEN LOS LIBROS QUE MERECEAN
por Marc Soriano
-
- 22 DOS TRAZOS DE LAPIZ BASTAN
PARA COMPRENDER A UN NIÑO
-
- 27 LA UNESCO Y LOS NIÑOS
-
- 28 INDIGENAS Y EUROPEOS :
IMAGENES DEFORMADAS DE UNA HISTORIA
por Hugo O. Ortega
-
- 31 RAICES TEMPRANAS DE LA ACTITUD RACISTA
por Beryle Banfield
-
- 32 TRATAR AL NIÑO PRODIGIO COMO A LOS DEMAS
por Artur V. Petrovski
-
- 2 TESOROS DEL ARTE MUNDIAL
FRANCIA : Niño campesino

I a IV ACTUALIDADES DE LA UNESCO



ISSN 0004-3118
N° 3 - 1979 - OPI-79 - 1 - 352-S

Nuestra portada

Siguiendo con sus números dedicados al Año Internacional del Niño, *El Correo de la Unesco* aborda en éste que el lector tiene en sus manos el problema de la relación entre la infancia y las imágenes del mundo que le ofrecen los modernos medios de comunicación social, desde el libro hasta la televisión. Es particularmente el tema de la "civilización televisual" y de sus efectos, favorables o negativos, sobre los niños y la formación de su personalidad y sus ideas el que aquí se examina, tratando de arrojar luz sobre algunos de sus aspectos característicos. El dibujo de la portada muestra cómo un niño ve la televisión (Véase leyenda de pág. 7).

Dibujo derechos reservados

La influencia que la televisión ejerce en las ideas y en el comportamiento de los niños es causa de creciente inquietud y de controversias en el mundo entero. El optimismo que algunos círculos abrigaban sobre el potencial educativo de la televisión ha disminuido, cuando no desaparecido por completo. Pero hay también quienes creen que a menudo se ataca injustamente a la televisión haciendo de ella un chivo expiatorio de todos los males de un mundo cada vez más complejo, y que habría que juzgarla de manera más equitativa, considerándola como uno solo de los innumerables factores que intervienen en la formación del niño.

La televisión, reflejo de la sociedad que la hace

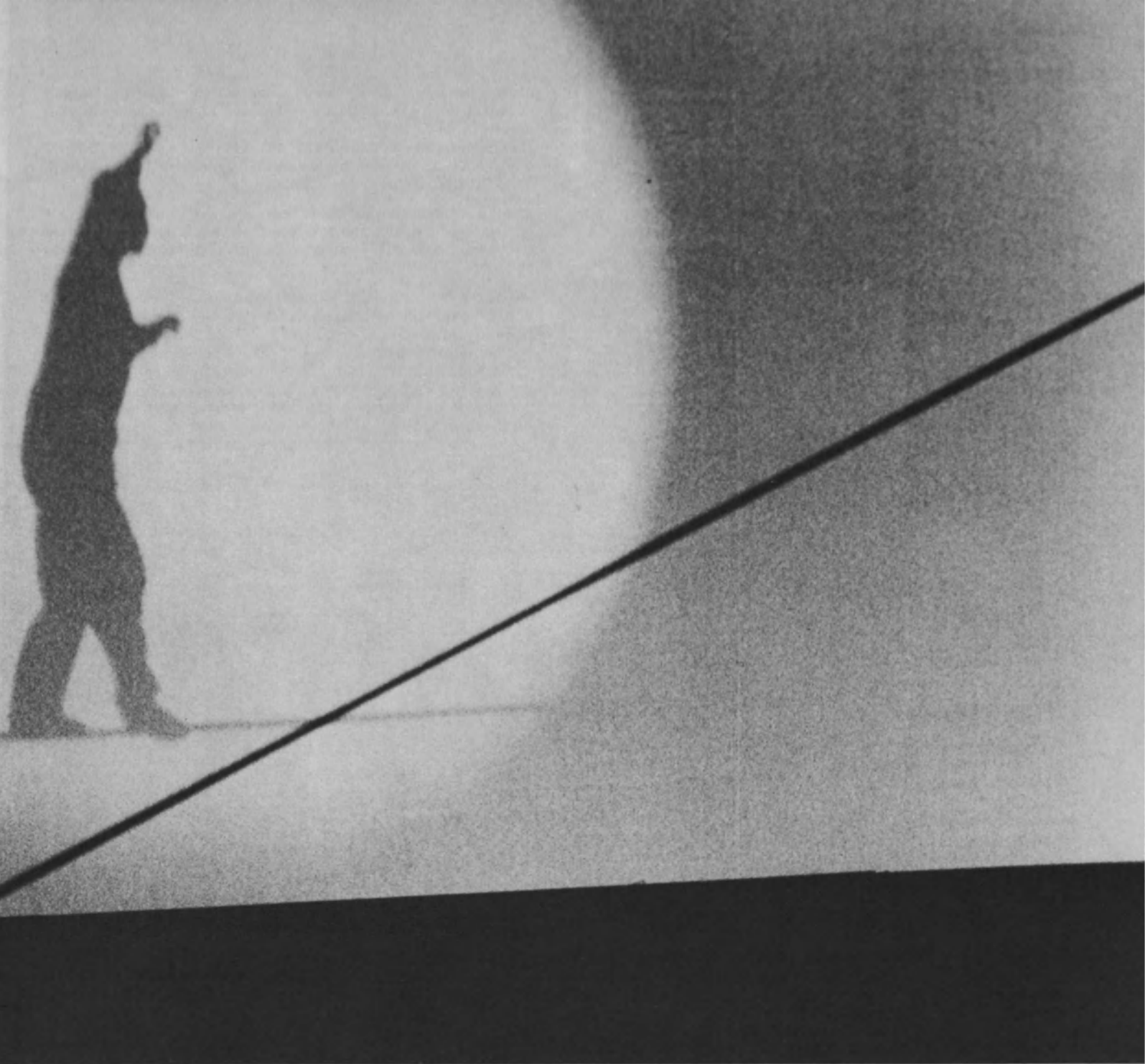
por James Halloran

Foto © Dominique Souze, París. Circo Nacional de Pyongyang, República Popular Democrática de Corea

EN la mayoría de los países occidentales los niños pasan buena parte de su tiempo ante la pantalla de televisión, bien sea en la sala de estar, en la sala especial de recreo o en su propio dormitorio. En ciertas zonas particularmente ricas puede haber hasta tres o más televisores en un mismo hogar, y sabemos que los niños pasan a veces más tiempo contemplando la televisión que en la escuela y sin duda mucho más que hablando con sus padres.

Es pues evidente que no cabe ignorar un medio de comunicación que despierta semejante interés y que ocupa tanto tiempo. El hecho es que hemos de aceptar la posibilidad de que la televisión sea considerada junto con la familia, la escuela, la iglesia, etc., como un agente importante del desarrollo y de la socialización del niño. Por otro lado, hay países donde la mayoría de las escuelas poseen televisores, por lo que son muchos los niños que pueden

JAMES HALLORAN es director del Centro de Investigaciones sobre los Medios de Comunicación de la Universidad de Leicester y presidente de la Asociación Internacional para la Investigación sobre los Medios de Comunicación. Miembro de la Comisión Nacional del Reino Unido para la Unesco, ha formado parte de su Comité Consultivo sobre Comunicación. Es autor de numerosos estudios sobre comunicación y sociología.



ver la televisión (aunque los programas sean diferentes) tanto en la escuela como en su casa.

En los países occidentales se considera esencialmente la televisión como un medio de entretenimiento, pero puede también emplearse con fines educativos. Aunque en número mucho menor que cuando se inició la televisión, hay todavía quienes hablan de las grandes posibilidades de ésta como medio para promover el bien. A veces parecen ver en ella una panacea contra los males sociales y educativos que padece la sociedad.

De todos modos, cuando en los debates públicos figura la televisión, es su potencial malignidad lo que despierta el interés, causa preocupación y suscita el clamor de la opinión, la formación de grupos de presión, la exigencia de censura, la creación de comisiones y grupos de encuesta especiales, etc. En numerosos países de Occidente se acusa a la televisión de una gran variedad de males, entre ellos la destrucción de los valores morales, la trivialización de las cuestiones, la insensibilización del público, la inhibición de la capacidad creadora, la deseducación, la eliminación de ventajas sociales y educativas difícilmente conquistadas, el fomento de la codicia y de deseos irrealistas, el incremento de la delincuencia y de la violencia, etc.

En general, de los acalorados debates sobre los supuestos efec-

tos negativos de la televisión no se desprende demasiada luz. Uno y otro bando presentan sus "pruebas científicas" en defensa de sus respectivas posiciones, pero a decir verdad ninguno de ellos está dispuesto a dejarse influir en sus prejuicios por los hechos.

Los ataques contra la televisión no son, en realidad, un fenómeno nuevo. Hay quienes estiman que la televisión es algo completamente distinto en cuanto a su índole (y, por consiguiente, a su influencia) de la imprenta y de la radio, pero la verdad es que lo que la gente dice ahora de la televisión lo dijeron ya otros del cine, de las historietas ilustradas, de las revistas y de la prensa en general.

A lo largo de la historia las innovaciones tecnológicas en materia de comunicación han tenido siempre una acogida hostil, y en este punto son muchos los casos en que pagaron justos por pecadores. Resulta muy cómodo señalar una causa externa de la que se deriven todos los males de la sociedad. Ello nos dispensa de tener que examinar nuestra posible participación propia en el surgimiento de los males que condenamos.

Naturalmente, las críticas pueden ser fundadas, y no cabe duda de que debemos enfrentarnos seriamente con los problemas que se plantean. Pero no debemos juzgar de esos problemas por su simple apariencia o tal como quedan configurados en las críticas, sino que debemos examinarlos a la luz de las consideraciones ante-

perspectiva correcta y de examinar tan potente medio de comunicación en un contexto adecuado. En realidad, lejos de minimizar la influencia de la televisión, este enfoque nos permite estudiar no sólo la influencia directa de ésta sobre los niños sino también su influencia indirecta a través de los padres y los amigos, aspecto capital del proceso de socialización.

Entre los factores que determinan la mayor o menor influencia de la televisión deben citarse la fase de desarrollo del niño, el papel de los padres, la existencia o no de otro tipo de información, las actitudes de los compañeros, la necesidad de expresión, etc.

Los padres controlan la contemplación de la televisión por sus hijos de modo diferente según la clase social a la que pertenezcan (algunos no ejercen el menor control). Los jóvenes delincuentes hablan mucho menos acerca de lo que ven en la televisión no sólo a sus padres sino también a los profesores y amigos que los no delincuentes de origen similar. Los éxitos escolares, el grado de apreciación de los valores ligados a la enseñanza y la importancia de la experiencia escolar influyen en el grado en que los jóvenes se sienten arrastrados por ciertos aspectos de la cultura *pop*. Los estudiantes universitarios y la policía interpretan de manera totalmente diferente la presentación de las manifestaciones políticas en

► riores y en función del ámbito sociológico más amplio que vamos a tratar de bosquejar.

Dicho sea de pasada, debe señalarse que hasta hace poco en los países en desarrollo se contemplaba con mucho optimismo el empleo de la televisión en lo que atañe a su capacidad para fomentar el desarrollo. Y aun hoy las quejas y críticas que en esos países se formulan en relación con los resultados y los fallos de la televisión no dejan de tener conexión con la influencia occidental, especialmente con la importación de programas de las televisiones de Occidente.

Por desgracia, el debate en torno a la influencia de la televisión, y de los medios de comunicación en general, suele desarrollarse a un nivel más bien bajo. Ello se debe, simplemente, a que rara vez se plantean las verdaderas cuestiones. Lo cual no es de extrañar si se piensa que quienes plantean las cuestiones y dan las respuestas (incluidos muchos que se proclaman "expertos en ciencias sociales") se mueven dentro de los límites de modelos inadecuados (raras veces explícitamente articulados) tanto de la sociedad como del proceso de la comunicación.

A la televisión hay que situarla en un contexto dentro del cual se preste la debida atención a los otros medios de comunicación y a otras instituciones (por ejemplo, la familia, la escuela) de las que cabe sospechar que contribuyen a la formación de determinadas conductas y a la socialización general del niño. La televisión constituye una fuerza, en algunos casos importante, con la que hay que contar. Pero, por lo general, es sólo una fuerza entre otras varias que ejercen una compleja interacción en el desarrollo del niño.

Poner esto de relieve no significa, sin embargo, negar que la televisión tenga una influencia. Por el contrario, los niños pueden identificarse con los modelos que les ofrece la televisión, pueden imitar lo que ven en la pequeña pantalla y naturalmente pueden aprender a través de ella, directa o indirectamente, igual que aprenden de otras fuentes. Pero raras veces, por no decir nunca, actúa la televisión aisladamente. La mayoría de las sociedades occidentales no son homogéneas, sino diferenciadas o estratificadas de uno u otro modo. Aparte sus diferencias básicas en cuanto al modo de ser, los niños tienen procedencias muy diversas, conocen a personas muy distintas, poseen diferentes experiencias y posibilidades, etc. Cuando contemplan la televisión, lo hacen a través de un sistema filtrante que en términos generales está formado por toda una red de experiencias pasadas, de relaciones y afiliaciones actuales y de expectativas ante el futuro. Por consiguiente, el problema no es tanto lo que la televisión ofrece a los niños como lo que estos hacen con lo que la televisión les ofrece.

Lo que los niños hacen con lo que les ponen ante ellos, el uso que hacen del contenido que les presentan los medios de comunicación y las consecuencias que ese uso tiene para ellos, para los demás y para la sociedad en general depende de una gran variedad de factores ajenos a esos medios y que se relacionan con la edad, con las experiencias de otro tipo, las relaciones, las situaciones y las instituciones. Repetimos que esto no significa negar la influencia de la televisión; se trata simplemente, de proporcionar una



la televisión (los miembros de uno u otro grupos "ven" en realidad cosas que realmente no han ocurrido). Quienes poseen la experiencia de haber vivido con minorías étnicas utilizan de manera distinta la información que los medios de comunicación les ofrecen sobre cuestiones relacionadas con la raza.

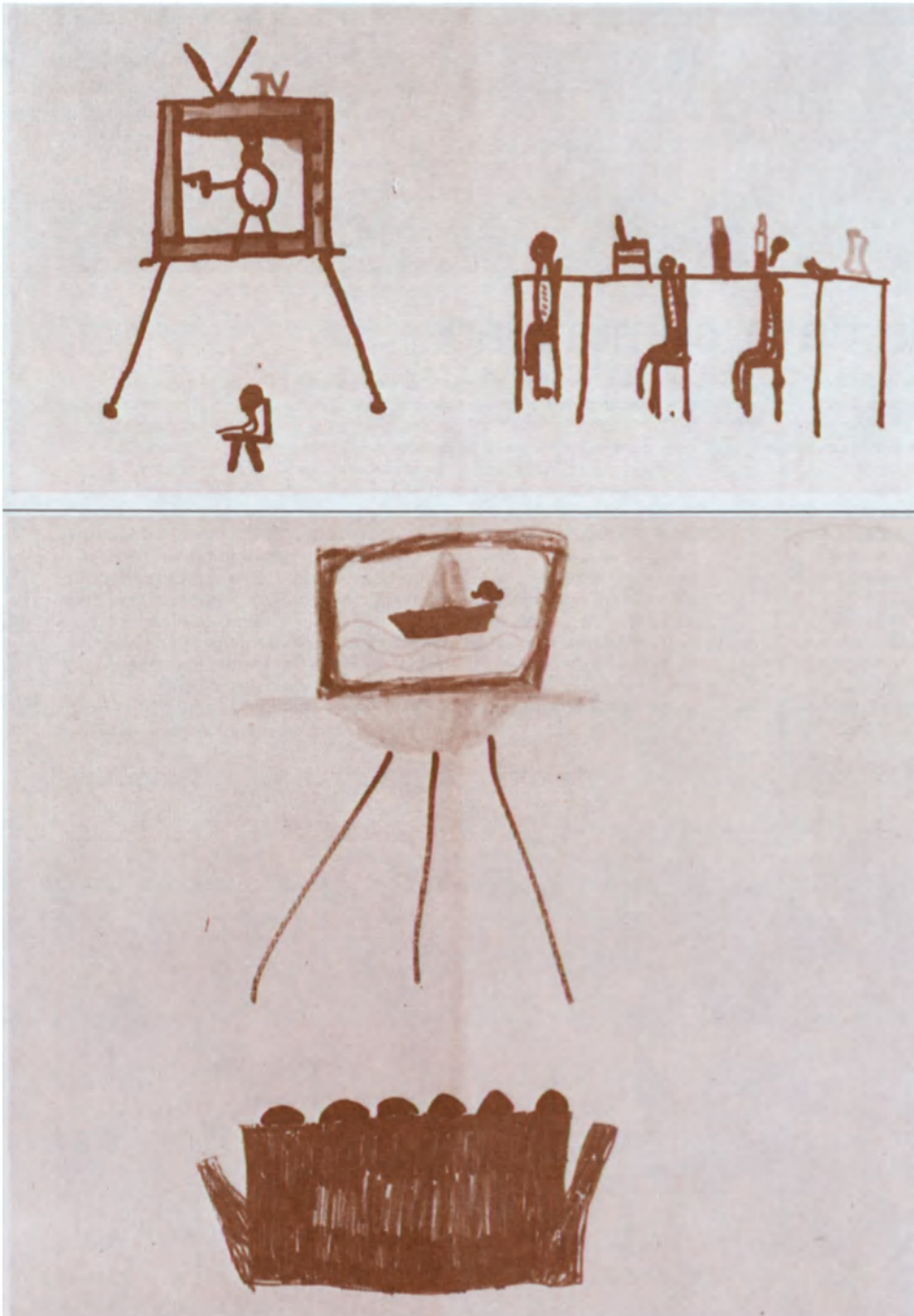
Estos no son más que unos cuantos ejemplos, tomados de investigaciones recientes, que ilustran la utilización selectiva que de la televisión y de los medios de comunicación en general hacen los grupos de niños y jóvenes con una situación social diferente. Pero esto es algo que no debiera extrañarnos : cualquier profesor o padre sabe que no todos los niños reaccionan de la misma manera al mismo mensaje.

Sin embargo, hay algunos expertos en ciencias sociales para los que no es lo mismo la experiencia de contemplar la televisión y la relacionada con otros medios de comunicación, y con mayor razón las experiencias de otro tipo. Para ellos, el medio de comunicación electrónico, particularmente tal como funciona en los Estados Unidos, es cualitativamente distinto de los demás medios y fuentes de información y de experiencias. Esos expertos ven en la televisión un arma cultural de la sociedad que inculca símbolos culturales en la conciencia pública y origina una homogeneidad cultural mucho

más invasora y penetrante que la que observan los investigadores en otros países, o en los mismos Estados Unidos. A su juicio, la machacona presentación de la violencia en la televisión norteamericana, más que una fuente de imitación o un estímulo a la agresión, es un factor que suscita miedo, aprensión e inseguridad que después puede transformarse en un apoyo firme, quizá excesivo, a la fuerzas de la ley y el orden e incluso terminar conduciendo a la sumisión total al Estado.

Aunque más de uno pondrá en tela de juicio su validez, esta manera de ver es una versión más actualizada y compleja de la tesis según la cual, en las sociedades occidentales, los medios de comunicación funcionan en general en interés del sistema establecido y tienden a servirle legitimando, manteniendo y consolidando el *statu quo*. De pasada, podríamos señalar que también en las sociedades no occidentales los medios de información pueden desempeñar el mismo papel, aunque de manera más directa y deliberada.

Lo que me parece conveniente, en todo caso, es poner de relieve la complejidad y sutileza de un proceso que puede ser mucho más invasor e influyente de lo que muchos creerán posible. En lo esencial, ese proceso tiene más que ver con los marcos o



La televisión puede desempeñar un papel importante en la vida del niño, suministrándole informaciones, sugiriéndole ideas, proporcionándole diversiones. Pero cuando se convierte en centro de la vida del hogar, puede constituir un medio de evitar la conversación sobre los problemas familiares y de suprimir las costumbres, los rituales y los pasatiempos de la vida hogareña. De la importancia de la televisión en el hogar dan fe estos dos dibujos realizados por niños franceses de nueve años de edad a quienes se les pidió que dibujaran un televisor como parte de una encuesta sobre el niño y la televisión llevada a cabo en la región parisense.

Foto Pierre Berger © Rapho, París. Dibujos derechos reservados



La televisión, escuela de la comunidad

Un día de agosto de 1975, los habitantes de la aldea india de Pilikitalai, cerca de Jaipur, vieron elevarse hacia el cielo una gigantesca antena de televisión. Comenzaba así el Experimento Indio de Televisión Educativa por Satélite que iba a durar un año. Gracias al satélite norteamericano ATS-6, cuyas emisiones podían recibirse directamente en los receptores colectivos, los programas llegaban a 2.400 aldeas del país. Quienes más se beneficiaron de esa experiencia fueron sin duda los niños: la televisión escolar, de inestimable utilidad para los maestros, estaba concebida de tal manera que el interés que suscitaban sus programas contribuyó a disminuir considerablemente el ausentismo entre los alumnos. Desde 1976 ha continuado la experiencia —esta vez con transmisores de tierra— en diversos lugares del país, particularmente en la región de Ahmedabad, con programas dirigidos a las zonas rurales. La población de cada localidad, reunida en la plaza de la aldea, recibe por las noches educación sobre cuestiones de agricultura, alimentación,

salubridad e higiene, mientras que los niños participan activamente no sólo en las emisiones escolares matinales sino en las de esparcimiento: música, danza, teatro, juegos, pintura, confección de objetos artesanales. Dada la multiplicidad de lenguas de la India, los programas se transmiten actualmente en hindi, bengalí, tamul, maratí, gujeratí, urdu e inglés. La Unesco ha participado en la formación de productores de programas, y para la elaboración de éstos se consulta a psicólogos, educadores y especialistas en servicios sociales. Las autoridades velan por que las películas y la publicidad comercial no vayan en contra de los valores culturales y los usos y costumbres tradicionales. Para que los efectos benéficos de la televisión educativa alcancen a una extensión mayor de su territorio, la India se propone lanzar su propio satélite —el INSAT— en 1982. Para entonces habrá aumentado el número de un millón de televisores con que cuenta actualmente el país.

Fotos E. Lloyd Sommerlad - Unesco



estructuras interpretativas que con mensajes discretos y efectos directos.

Por ejemplo, los niños están prácticamente expuestos a ser influidos de uno u otro modo por los valores fundamentales en que se basa gran parte de lo que la televisión les ofrece. En la mayoría de los países de Occidente, la televisión, sobre todo asociada a una publicidad que pone de relieve la "planificación del desuso" o la "exhibición ostentosa del consumo de lujo", transmite clara y abiertamente un mensaje, y ese mensaje es que lo importante es la prosperidad material.

Y, efectivamente, la prosperidad material es el valor predominante en las sociedades occidentales, un valor que diariamente ponen de realce y fomentan los medios de comunicación. Estos prestan máxima atención a las finalidades y los objetivos; en cambio, apenas tienen nada que decir acerca de las formas legítimas de alcanzar esos objetivos, y no cabe la menor duda de que en la mayoría de los países son innumerables los individuos que no pueden alcanzarlos por medios legítimos. Al actuar de tal modo la tele-



visión puede contribuir a despertar expectativas y deseos poco realistas, hacer que ciertas personas cobren conciencia de su relativa menesterosidad y suscitar la frustración e incluso la agresividad y las actitudes asociales. Y cuando los programas de televisión basados en ese tipo de valores son exportados a los países en vías de desarrollo, la situación resulta aun más problemática.

Como ya dijimos anteriormente, hablar de una televisión en sí misma puede inducir a error. La televisión es un medio de comunicación electrónico, pero es mucho más que eso. Por encima de todo, es una institución sociopolítica, y su línea política, su modo de actuar y sus contenidos deben ser considerados dentro del marco sociopolítico adecuado que reflejará y consolidará. Dicho sencillamente, la televisión varía de un país a otro no sólo en lo que atañe a sus contenidos sino también a su relación con otras instituciones.

Si nos referimos a la relación entre la televisión y los niños, vemos que en aquellos países en que la política de comunicación y la de educación están claramente articuladas y estrechamente rela-

cionadas el panorama general será diferente al de aquellos otros donde no existe relación planificada entre una y otra y donde las fuerzas del mercado pueden predominar, al menos en lo que atañe a la política y a los programas de televisión.

En el primer caso existe un intento consciente de utilizar tanto los medios de comunicación como el sistema educativo con vistas a una política deliberada de satisfacción de unas necesidades definidas a partir de un sistema de valores. En el otro caso, se supone (aunque raramente se formule el problema en esta forma) que la mejor manera de satisfacer las necesidades (mal definidas) es a través del libre juego de las fuerzas del mercado.

No hay por qué tomar partido en este punto; ambos sistemas (con diferencias dentro de cada uno de ellos) presentan ventajas y desventajas. En todo caso, es el último, o una versión suya, el que predomina en la mayoría de las sociedades de Occidente. A menudo se caracteriza este sistema —cosa que no es de extrañar— por sus contradicciones internas no sólo en relación con los valores, la política y la práctica, no sólo entre la televisión y la educación, sino también entre los distintos departamentos (por ejemplo, educación, entretenimiento, publicidad) dentro del mismo organismo de emisión. Debemos recordar que, si bien existen organismos de este tipo que ofrecen excelentes programas educativos a los niños y a los jóvenes, se trata sólo de una parte insignificante de la masa total de programas y de una parte en contradicción con los valores que en éstos se sostienen.

El que haya políticas diferentes con respecto a la educación y a la televisión en distintos países significa, evidentemente, que en cada país existen enfoques alternativos a tomar en consideración. Por desgracia, a causa de la índole de los correspondientes sistemas sociales, el debate suele centrarse en torno a una poco fructífera confrontación entre "libertad" y "control centralizado".

Todos los sistemas tienen algo que enseñarnos. Quizá cabría empezar por poner en entredicho el carácter "elitista", de arriba abajo, de la óptica que parece aplicarse a la radiodifusión y a la televisión en todos los países, independientemente de su sistema político. Sabemos que no es necesario que la televisión adopte la forma de unos pocos hablando a los muchos —a menudo acerca de la posición de los muchos desde el punto de vista de los pocos—, pero el hecho es que generalmente se nos presenta bajo esa forma. Debiéramos empezar a buscar formas alternativas. Las decisiones en materia de política de comunicación dependen de consideraciones ideológicas, de razones de oportunidad política, del beneficio privado y de la necesidad de mantener las estructuras establecidas, aunque, excusado es decirlo, todos esos motivos suelen tratar de racionalizarse so capa de bien público o de necesidades de comunicación de la sociedad.

Quizá una de nuestras principales tareas en este Año Internacional del Niño debiera ser ir más allá de esas tautologías, poner a prueba las diversas justificaciones y tratar de averiguar exactamente cuáles son las necesidades concretas de los niños que satisfacen, en qué grado y con qué consecuencias, los distintos sistemas de televisión existentes en el mundo. Con la experiencia así adquirida en los distintos países, podríamos formular recomendaciones acerca del tipo de organización y de política más capaces de satisfacer las necesidades fundamentales y, quién sabe, de adoptar las medidas adecuadas. Esa manera de estudiar los problemas de la comunicación, sobre todo unida a un sistemático esfuerzo por educar a los niños en la comprensión y la apreciación de los medios de información, podría también contribuir al fomento de la comprensión internacional, objetivo fundamental de la política de la Unesco.

J. Halloran

La droga electrónica y los niños

por Kazuhiko Goto

EN el Japón, la "sociedad orientada hacia la información" viene siendo un tema de conversación desde hace cierto tiempo. Una sociedad se orienta hacia la información cuando asigna más importancia al conocimiento y a la información que a las cosas ; y, en efecto, se ha dicho que el Japón está a punto de convertirse en una sociedad semejante.

En la actualidad, la información y los conocimientos que en forma masiva nos llegan por conducto de los medios de comunicación social están colmando necesidades relativas a casi todos los aspectos de nuestra vida. En realidad, "sociedad orientada hacia la información" es sinónimo de sociedad orientada hacia los medios de comunicación social, y ello ha repercutido considerablemente en los niños y en los adultos. El resultado es que, hoy día, los niños viven en un mundo artificial creado por los medios de comunicación social, un mundo que viene a añadirse al de la naturaleza y al de los seres humanos.

Consideremos en primer lugar el caso de la televisión. En el Japón, al igual que en otros muchos países del mundo, se viene hablando desde hace mucho tiempo de los efectos nocivos de la televisión sobre los niños. Nuestro país es probablemente una de las sociedades más fuertemente orientadas hacia la televisión de todo el mundo. Encontrar un niño que se desinterese de la televisión es casi tan difícil como encontrar una aguja en un pajar. Pero ¿ por qué se preocupa la gente de los efectos de la televisión ?

En primer lugar, la televisión resulta un medio de comunicación social extremadamente interesante y sugestivo para los niños al igual que para los adultos. Aunque la instrucción o los conocimientos del telespectador sean escasos, puede disfrutar con la televisión. Además, puede verla en su propia casa, cómodamente instalado, y siempre que lo desee. De ahí que la televisión atraiga a los niños como un imán.

En segundo lugar, la televisión exige que le dediquemos una parte de nuestro tiempo. Para ver sus programas tenemos que sentarnos delante del receptor. Es decir, no contemplamos la televisión mientras estamos haciendo otra cosa ; prácticamente no podemos hacer nada más que ver la emisión. Esto plantea problemas más graves de lo que suele pensarse. Si no se mira la televisión, se pueden hacer otras cosas. La televisión nos obliga a dejar de hacerlas. En el caso de los adultos, puede decirse que la televisión constituye un descanso después del trabajo, pero para los niños resulta un grave problema, ya que les quita un tiempo que podrían dedicar a asimilar directamente muy diversas experiencias.

El tercer problema es el relativo al contenido de los programas de televisión. Por supuesto, la televisión tiene sus propios méritos : puede aumentar nuestros conocimientos permitiéndonos ver lugares, personas y un modo de vivir que no podríamos

conocer directamente en ningún otro caso. Pero lo que la televisión nos proporciona no es siempre valioso. Aunque las emisoras difunden programas bien intencionados que son positivos para los niños, no tenemos ninguna garantía de que vayan a presenciar únicamente esos programas. De hecho, los niños miran más los programas para adultos que los que les están específicamente destinados.

¿Cuál será el resultado ? El fenómeno supone en parte la desaparición del límite entre las culturas y subculturas de los adultos y de los niños. Los niños pueden entrar en contacto demasiado pronto con la subcultura de los adultos, mientras se hallan todavía indefensos. Si los adultos de su familia no desempeñan el debido papel de mediadores, el niño puede absorber la cultura adulta sin más, con lo que corre el

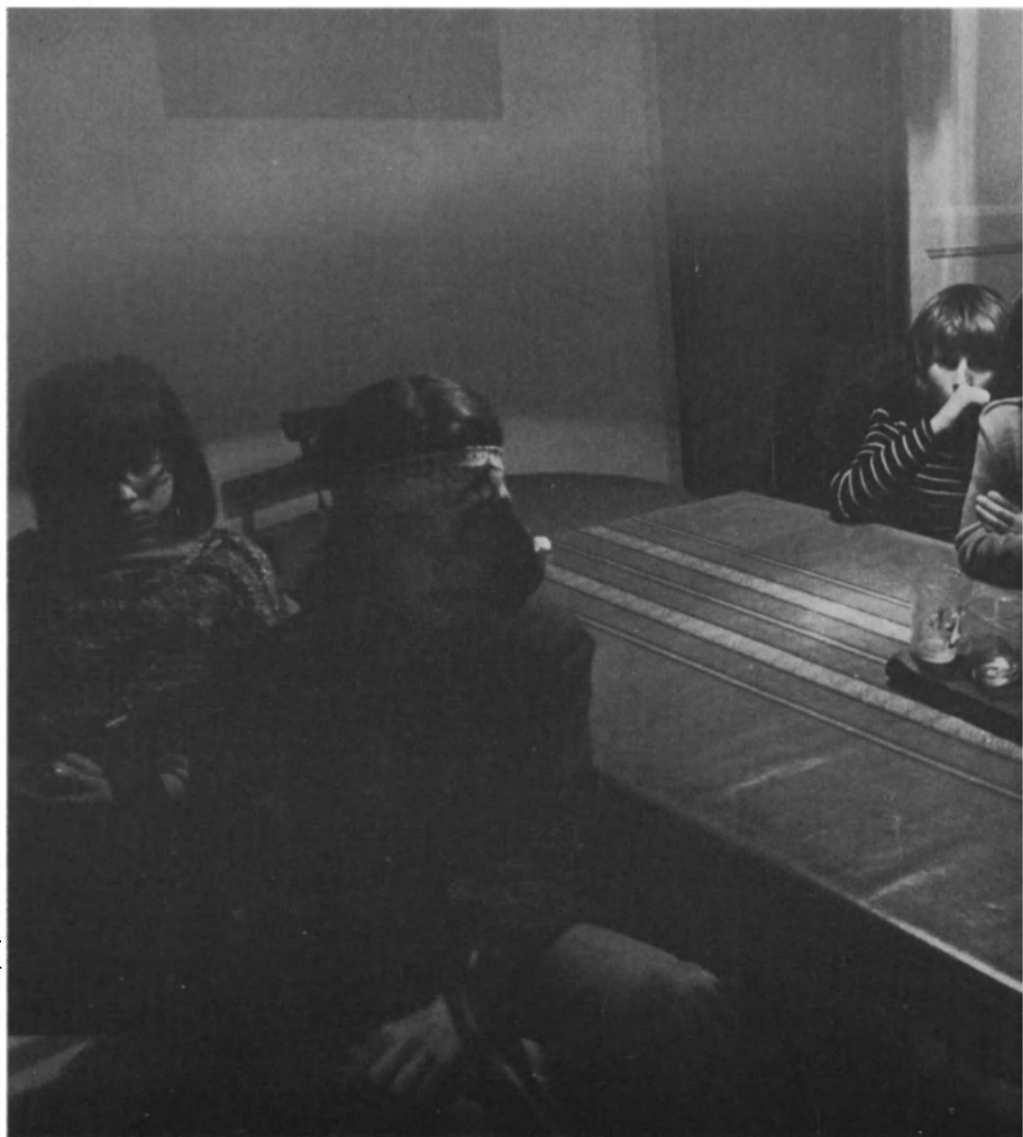
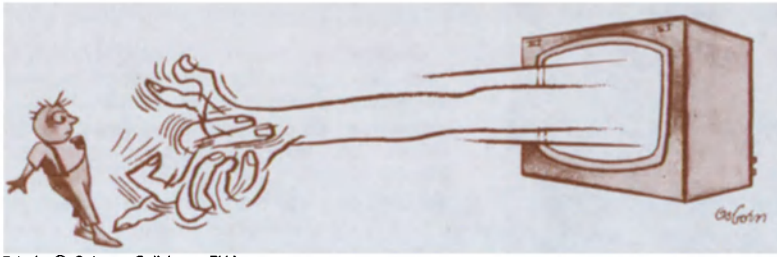


Foto Jean Pottier © Rapho, Paris

KAZUHIKO GOTO, japonés, pertenece al Instituto de Investigaciones Culturales sobre Radio y Televisión de la NHK (Compañía Japonesa de Radiodifusión), de la que ha sido director de programas. Autor de artículos y de libros sobre los medios modernos de comunicación, es actualmente profesor de la Universidad de Tokio.



Dibujo © Osborn, Salisbury, EUA

riesgo de perder la posibilidad de un desarrollo natural espontáneo. La sociedad que la televisión presenta, los papeles que desempeñan los adultos en ella, los diversos tipos de trabajo, las funciones de los hombres y las de las mujeres, etc., se convertirán en modelos para los niños.

Como medio de comunicación social, la televisión ofrece a menudo programas simplistas, por no decir elementales, y de

carácter puramente recreativo. Ello percute inevitablemente en la calidad de la subcultura adulta.

Otro efecto de la televisión para el mundo del niño es que constituye algo que no responde. La televisión presenta imágenes similares a la realidad, más el sonido. Pero, aunque presenta esas imágenes realistas, nunca entra en interacción con los espectadores, a diferencia de lo que ocurre

en la realidad misma. La realidad con la cual entramos directamente en contacto es una cosa, y la "realidad" reproducida por la televisión otra. A diferencia de otros medios de comunicación social, la televisión presenta imágenes y sonidos muy parecidos al mundo real pero sin suscitar interacción alguna. En particular, como el niño crece recurriendo a su madre y a otras personas que le atienden, el hecho de depender de la televisión como de una nodriza termina por plantear un grave problema.

Abordemos ahora la cuestión de la publicidad y los niños en los medios de comunicación social. La publicidad es hoy corriente en la televisión de numerosos países. El problema que plantean estos anuncios con respecto a los niños es que resultan muy incitantes para ellos y les empujan a comprar los productos anunciados. Esto les puede ocurrir también a los adultos, pero probablemente la situación es más grave en el caso de los niños, que sentirán un mayor deseo de obtener unos artículos de consumo esencialmente innecesarios.

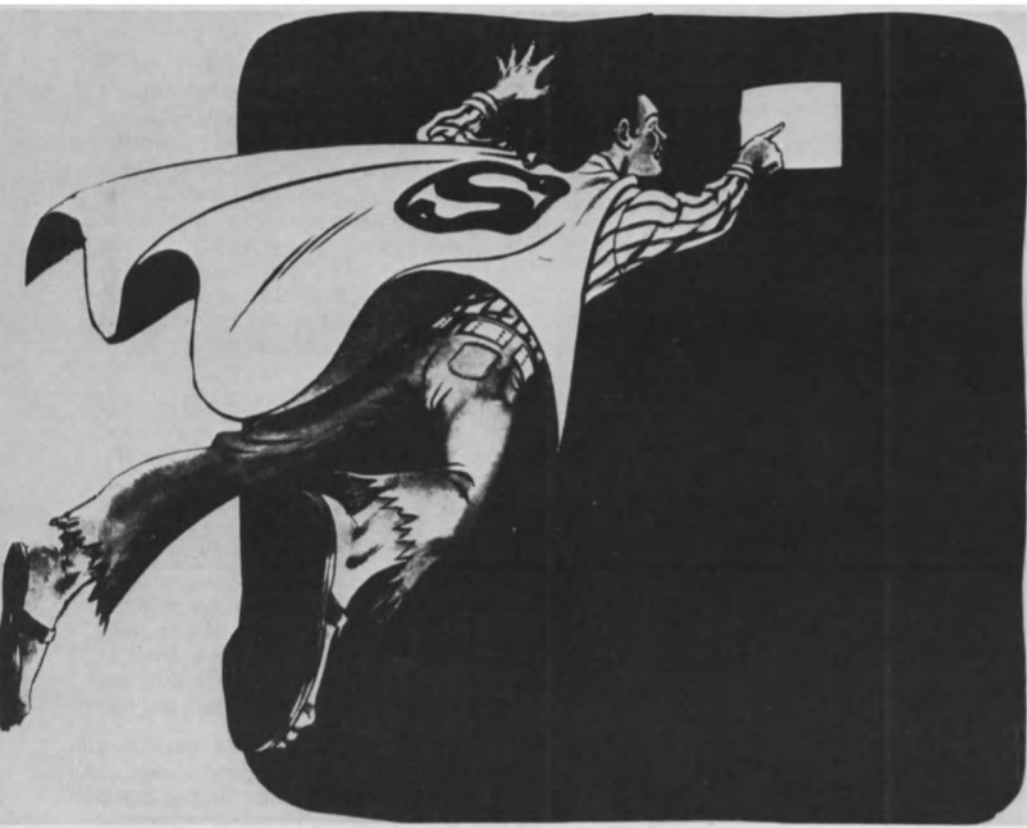
Además, los anuncios se repiten una y otra vez, sin dar al niño la oportunidad de refrenar su deseo de compra. Esto es lógico ya que el anuncio resulta eficaz cuando es atractivo y se repite muchas veces. Los niños tienen la ilusión de que constantemente están apareciendo nuevos productos y servicios, y siguen mirando la televisión con esa idea. Al igual que en el caso de otros muchos tipos de publicidad, la de la televisión destaca la calidad del producto o servicio pero no indica nunca sus fallos. Los anuncios publicitarios de la televisión no bastan en modo alguno, sino muy al contrario, para enseñar a los niños a ser consumidores juiciosos.

Junto a los medios de radiodifusión, otro elemento que forma el entorno del niño es la amplia gama de máquinas de juego que puede encontrar fuera de su casa. A los niños les fascina jugar con estas máquinas, para lo cual basta con introducir en ellas una moneda o una ficha. El problema es que estos juegos de las máquinas tragaperras suelen estar dominados por un grupo de delincentes juveniles.

Pero está además el problema que plantean las máquinas propiamente dichas. Por ejemplo, una de ellas presenta un programa en el que se cometen homicidios. Hay, pues, ciertos programas notoriamente inhumanos. Es difícil pensar que esto pueda surtir efectos benéficos en los niños. Y la influencia de tales máquinas puede ser mayor que la de los anuncios de televisión. En la televisión, los programas que podemos escoger son limitados, y lo que aparece en la pantalla está controlado por las emisoras. En cambio, con la máquina se puede seguir jugando horas y horas, y tan a menudo como se desee.

Por último, las revistas han pasado a ser una parte integrante del mundo de los niños. En el Japón son muy numerosas las revistas semanales, quincenales y mensuales dedicadas a los lectores infantiles. Al igual que en los Estados Unidos de América, se venden en tiendas y supermercados, así como en quioscos y en la calle, por no hablar ya de las librerías. Es decir, se venden en lugares llenos de gente, donde





Dibujo derechos reservados. Foto Jungkwan Chi © Parimège, Paris

atraen fácilmente la mirada del niño. La mayoría consisten en historietas ilustradas. El análisis de los efectos de estas revistas sobre los niños se centra en su contenido. Mucha gente piensa que es vulgar y bajo, inhumano y violento y demasiado gráfico en el plano sexual.

Es probable que el contenido vulgar y bajo de las historietas ilustradas surta los mismos efectos que los programas de televisión con características similares. Además; la falta de experiencia en materia de lectura, debido a esa pasión por las historietas ilustradas, plantea ya un problema. Probablemente no sea inexacto afirmar que la aparición de unas generaciones de niños y de adultos que no leen libros está relacionada con la televisión y con las historietas ilustradas.

Hemos hablado de la televisión, de los anuncios, de las máquinas de juego y de las revistas para niños. ¿Cuáles son sus características comunes? En primer lugar, se trata de medios de comunicación social que utilizan máquinas o que excluyen la comunicación directa y personal entre individuos. Los medios de comunicación social forman una especie de entorno mecánico.

En segundo lugar, suscitan deseos en los individuos de un modo antinatural y desequilibrado. Crean un mundo desequilibrado de deseos artificialmente suscitados.

En tercer lugar, constituyen un entorno derivado de actividades industriales, es decir, todos ellos tienen su origen en las actividades comerciales de la radiodifusión, la edición y la industria de las máquinas de juego. Pero los niños no pueden percibir esta circunstancia. Lo único que ven es la pantalla, la máquina tragaperras y la historieta ilustrada.

El hecho de que estos medios artificiales, indirectos e inhumanos formen el medio ambiente en que vive el niño suscita un temor justificado. Quizá se está imponiendo en todo el mundo la tendencia a que los padres trabajen y estén fuera del hogar y a que sus hijos queden al margen de su control directo y rodeados por unos medios de comunicación social cada vez más poderosos. Las consecuencias de tal tendencia pueden ser, son ya, sobremano negativas.

K. Goto

El cine y la televisión crean un mundo de ficción y de fantasía que divierte a los niños. Pero las películas de ficción —por la frecuencia con que las transmiten los medios de comunicación modernos— pueden hacer que los menores confundan lo real con lo ilusorio e incluso que el mundo simulado de la imaginación les parezca más verdadero que la vida misma. La fotografía muestra un aspecto de la campaña publicitaria de la película norteamericana *Star Wars* (La guerra de las estrellas) en la ciudad japonesa de Kobe: unos personajes extraños, provenientes de otras galaxias, intercambian saludos con los peatones. Advértase la expresión de seriedad con que el niño estrecha la mano de esos supuestos habitantes de otros planetas.



Los niños, poesía del cine

por François Truffaut

Foto © Télérama, París

François Truffaut conversa con uno de los jóvenes intérpretes de *Une belle fille comme moi* (1972).

Para su película *L'enfant sauvage* (1969) François Truffaut se inspiró en los informes y memorias que el médico francés Jean Itard redactó en 1801 y 1806 sobre el caso del "joven salvaje del Aveyron", muchacho de unos doce años de edad que había sido encontrado en un bosque de esa región de Francia, donde vivía en estado salvaje. El Dr. Itard lo condujo a París, le puso un nombre y se ocupó de educarle en el Instituto de Sordomudos. En su película, el propio Truffaut interpreta el papel de ese médico que fue, en muchos aspectos, uno de los precursores de la educación de niños sordomudos y retrasados. Foto 1 : El niño salvaje en el momento en que le descubren unos campesinos. Foto 2 : Víctor, el niño salvaje cuyo retraso habría podido suponerse definitivo, da muestras de inteligencia y de sensibilidad.

EN comparación con su importancia en la vida cotidiana, el niño está insuficientemente representado en el cine. Hay, por supuesto, un cierto número de películas con niños, pero muy pocas películas sobre ellos. ¿Por qué? Simplemente porque no hay estrellas infantiles. Como las películas se basan comercialmente en la exhibición de estrellas, sólo cabe utilizar al niño por añadidura, al margen de la acción y a menudo en forma decorativa.

Y, sin embargo, en otros tiempos había en Hollywood estrellas infantiles que al público le gustaba volver a encontrar de película en película al hilo de una serie de aventuras; a mi juicio, estas películas, aun siendo a menudo excelentes y constituyendo un esparcimiento de gran calidad, no podían enriquecer nuestro conocimiento de la infancia e incluso podían dar al público una idea falseada de ella; las más de las veces eran irreales ya que se dirigían a un público juvenil al que se quería saturar de optimismo.

FRANÇOIS TRUFFAUT, cineasta francés, obtuvo con *Les quatre cents coups* el premio a la mejor dirección en el Festival de Cannes de 1959 y diez galardones internacionales más. Desde entonces ha realizado 18 películas. Citemos *Fahrenheit 451*, *Baisers volés*, *L'enfant sauvage*, *L'histoire d'Adèle H* y, recientemente, *L'amour en fuite*. Entre los varios libros de que es autor destacan *Le cinéma selon Alfred Hitchcock* (*Seigers*, 1975) y *Films de ma vie* (*Flammarion*, 1975).

1



Fotos © Films du Carrosse, París

2



► Ocurre que en ciertas películas al niño se le traiciona por un vicio de forma del guión, es decir, que se le escamotea en beneficio de un elemento que se juzga poético de entrada: un objeto o a veces un animal. Como los niños suscitan automáticamente la poesía, creo que no se deben introducir elementos poéticos en una película de niños, de modo tal que la poesía nazca por sí misma, como por añadidura, como un resultado y no como un medio, y ni siquiera como un objetivo que se desea alcanzar.

Más concretamente, para mí existe más poesía en una secuencia que presente a un niño lavando platos que en otra en la cual ese mismo niño, con un traje de terciopelo, recoge flores en un jardín con un fondo de música de Mozart.

No hay que olvidar que el niño es un elemento patético que despierta inmediatamente la sensibilidad del público. Por consiguiente, es muy difícil evitar las compla-

una película de niños puede elaborarse a partir de *pequeños hechos* concretos ya que, en realidad, nada que concierna a la infancia es *pequeño*.

Para el espectador adulto, la idea de la infancia se relaciona con la idea de pureza y sobre todo de inocencia: al reír y llorar ante el espectáculo de la infancia, el adulto se enternece, en realidad, de sí mismo y de su "inocencia" perdida. De ahí que, más que en cualquier otro campo, convenga aquí ser realista. ¿Y qué es el realismo sino el rechazo del pesimismo y del optimismo de modo tal que el espíritu del espectador pueda determinarse libremente, sin "empujón" cómplice del realizador?

A mi juicio, la edad más apasionante, la que ofrece más posibilidades cinematográficas, se sitúa entre los ocho y los quince años, es decir, la edad del despertar de la conciencia.

Para los padres, lo que precede a la ado-



Fotos © Cinemateca Francesa, París

Los Olvidados,
de Luis Buñuel,
México (1949)

ciencias y la flojería. Sólo se conseguirá esto a fuerza de sequedad deliberada y calculada en el tratamiento, lo cual no quiere decir que el estilo no pueda ser vibrante.

Basta con una sonrisa de niño en la pantalla para ganar la partida. Pero lo que salta precisamente a la vista cuando se contempla la vida es la gravedad del niño en comparación con la futilidad del adulto. Por esta razón, estimo que se conseguirá un grado más alto de verdad filmando no solamente los juegos de los niños sino también sus dramas, que son inmensos y sin relación alguna con los conflictos entre adultos.

El mundo de los adultos, visto por los niños, es el de la impunidad, un mundo en el cual todo está permitido. Un padre de familia cuenta riendo a sus amigos que ha estrellado su coche contra un árbol; en cambio, su hijo de ocho años, si le ocurre dejar caer una botella por querer ayudar, pensará tal vez que ha cometido un crimen, porque el niño no distingue entre accidente y delito.

De este ejemplo puede surgir un drama en la pantalla, lo cual nos demuestra que

lescencia y la propia palabra *adolescente* carecen prácticamente de significación: para papá y mamá, el hijo es un niño hasta el servicio militar, de donde volverá convertido en hombre... como suele decirse.

Y, sin embargo, la adolescencia trae consigo el descubrimiento de la injusticia, el deseo de independencia, la separación afectiva respecto de la madre y las primeras curiosidades sexuales. Es, pues, la edad crítica, por excelencia, la edad de los primeros conflictos entre la moral absoluta del niño y la moral relativa de los adultos, entre la pureza del corazón y la impureza de la vida. Es, en definitiva, desde el punto de vista de cualquier artista, la edad más interesante.

Me consta que el hecho de utilizar niños en el cine o en el teatro suele traer consigo mala reputación. Personalmente, no creo que se destruya la personalidad del niño cuando se le convierte en artista, sino todo lo contrario. Además, están ya bastante bien protegidos por una severa reglamentación de su trabajo. En Francia, hay una comisión que estudia el guión; los médicos examinan al niño; y se solicita el pare-



The Kid (El chico), de Charlie Chaplin,
EUA (1921)

cer del director de la escuela. El "caso" se presenta a una comisión nombrada por la administración pública. Los padres sólo perciben el 20 por ciento de lo que cobra el niño, y el resto se ingresa en una cartilla de ahorros; si se realiza la película durante el año escolar, un maestro tiene que encargarse de su educación, etc.

En una película los actores adolescentes aportan una pureza extraordinaria que no siempre se consigue de los actores profesionales; si algo en la acción o en el diálogo resulta ridículo, se dan cuenta de ello inmediatamente y no vacilan en señalarlo. Incumbe al realizador tener la modestia y la flexibilidad suficientes para utilizar esa franqueza y ese sentido de la realidad, a fin de modificar en consonancia tal o cual detalle y de adaptar el personaje al joven actor, en vez de obligarle a convertirse artificialmente en el personaje. Las películas de niños deben hacerse *con* su colaboración, ya que su sentido de la verdad es implacable cuando se trata de las cosas naturales; en una escena de clase, por ejemplo, saben muy bien la importancia del ruido que hacen las plumas en el tintero.

A diferencia de los actores profesionales, los niños no tienen trucos, no intentan colocarse bien ante el objetivo, no saben si su perfil derecho es mejor que el izquierdo y no hacen nunca trampas con los sentimientos.

Todo lo que interpreta en la pantalla parece como si el niño lo hiciera por primera vez. Este doble sentido, este equilibrio entre el hecho singular y su valor de símbolo general dan un valor especial a la película que presenta caras jóvenes en transformación.

Esta es la razón de que lleve ya veinte años haciendo películas de niños sin cansarme y de que piense dedicarles otras películas en los próximos años.

F. Truffaut



Foto © Dominique Darbois, París

Una infancia africana

por **Camara Laye**

CAMARA LAYE, escritor guineo, estudió en la escuela coránica y en la escuela primaria francesa de Kurusa (Guinea del norte) y posteriormente en París. Tras la independencia de Guinea, en 1958, desempeñó importantes funciones administrativas en su país. En 1965 se instaló en Senegal. Es autor de *L'enfant noir* (Plon, 1953), donde relata su infancia en África, y de dos novelas: *Le regard du roi* (1954) y *Dramouss* (1966), ambas editadas por Plon, París.

KURUSA, mi aldea natal y lugar de residencia habitual de mis padres, situada en la Guinea del norte, en África occidental, es la típica aldea malinké. El río que la baña, el Djebita, regula casi por completo la vida, y la población es casi enteramente campesina. La aldea está situada a setecientos kilómetros de la costa y a ella se llega por tren o en automóvil. En los días de mi infancia, Kurusa era un conjunto de cabañas de tierra apisonada con techos cónicos de paja.

Kurusa so, o la aldea de Kurusa, agrupaba a diferentes *kabilas* o familias. Esas ▶

▶ familias muy grandes llevaban allí una vida que a menudo desembocaba en el amor : hablo de ese amor que tan estrechamente unía los unos a los otros y que les hacía formar grupos compactos, sin fisuras.

Hoy sé, gracias a la tradición oral que desde hace cerca de veinte años vengo estudiando en el Africa occidental, que Tabon Wana Fran Camara era antepasado mío. Fue contemporáneo de los reyes y de los grandes jefes de tribus que en el siglo XIII constituyeron el Manding primitivo, base del Imperio del Malí. Según nuestros ancianos, la serpiente-genio de nuestra raza perteneció primero a Fran Camara, de quien hizo un artesano hábil y temible, porque era un gran estratega.

Yo estaba con mi padre cuando la vi y llegó a serme muy familiar en mi infancia. Ella era la fuente del poder de mi padre en el trabajo del metal y de la madera y era su eminencia gris en el arte de gobernar a sus compañeros de profesión. Había en esa época una infinidad de hechiceros para protegerse : había los decidores de cosas ocultas, había los curanderos, algunos de los cuales curaban realmente.

En Kurusa el niño no pertenecía a su padre ni a su madre : era propiedad del linaje, de la aldea de la que dependía y que se encargaba de su educación. El individuo se mantenía vinculado al grupo : habiéndole sido transmitida por él la vida, por él continuaba viviendo.

Esa solidaridad, más aún —porque es poco decir— esa fuente de la vida, era algo que se sentía en los grandes momentos. En cada nacimiento la aldea entera estaba presente. En cuanto se oían los gritos de la parturienta, todas las viejas acudían espontáneamente a ayudarla ; los viejos se reunían, inquietos, en la plaza, a la sombra de la gran ceiba, hasta que se anunciaba el nacimiento de la criatura. Luego, el padre del niño recorría las concesiones para dar las gracias a los aldeanos, ya que el niño que acababa de nacer se lo debía a todos ellos. Por su parte, éstos desfilaban durante todo el día por la casa de la madre para felicitarla por haberles dado un niño.

¿Que un aldeano enfermaba? Hombres y mujeres, antes de trasladarse a los campos por la mañana, iban a visitarle. Lo mismo hacían a su regreso, por la tarde.

Pero la cohesión de la aldea de Kurusa se mostraba aun más admirable con ocasión de los fallecimientos. Todo el mundo abandonaba entonces sus ocupaciones para ir a rodear al muerto y a su familia.

Hoy día es forzoso hacer una selección entre esas costumbres. Algunas de ellas, inadecuadas a los tiempos modernos, deben abandonarse. Pero el aspecto positivo de la sociedad tradicional era la solidaridad, hecha de intercambios que creaban una corriente de simpatía : la solidaridad era un flujo vital que circulaba en todas las aldeas africanas.

Había todo aquello cuya evocación asombra hoy a nuestros hijos y que mañana asombrará más aún a nuestros nietos. Había todo aquello que ayer era corriente en Africa y que asombraba mucho a Europa, aunque ésta también tuvo antaño sus propios misterios, diferentes, y le habría bastado reconocerlo para que aceptara los nuestros.

Había realmente todo esto de que acabo de hablar. ¿Y por qué no lo habría habido ? ¿ Es el mundo acaso solamente lo que vemos cuando le echamos una mirada distraída ? ¿ No es la realidad del mundo precisamente algo distinto de lo que percibe esa mirada ?

Ayer era el tiempo en que el rostro, la figurilla o el animal que surgían de la azuela de nuestros escultores y en que todos los trabajos que realizaban nuestros herreros-escultores eran inseparables del misterio, servían directamente al culto y a la magia. Un tiempo, sí, en el que los herreros-escultores eran brujos y sacerdotes y en el que desempeñaban mucho más que una simple actividad artesanal, porque era el suyo un arte que estaba constantemente en relación con el fuego, primero para la fusión del mineral y luego para el trabajo del metal. Un tiempo en que la azada no era únicamente la herramienta que remueve la tierra, sino la que gobierna la tierra y las cosechas.

En nuestra sociedad, el herrero fue probablemente el primer artesano especializado. Los conocimientos que necesitaba y las múltiples operaciones que exigía el mineral antes de transformarse en arma o en instrumento aratorio imponían inevitablemente la especialización. Una vez reconocida su habilidad, era obvio que había que dirigirse también al herrero para que esculpiera en la madera no el simple utensilio que cualquier persona puede desbastar sino las imágenes de los antepasados y ante todo la del más antiguo de ellos : el totem, y las máscaras para las danzas rituales. En una palabra, todos los objetos culturales que sus poderes le permitían consagrar.

Aunque esos poderes no han desaparecido nunca, no cabe ocultar el hecho de que generalmente se han debilitado, como no tenía más remedio que ocurrir en una sociedad que confrontaba su antiguo animismo con las ideas nuevas.

Y no es que la noción de misterio haya desaparecido sino que el misterio ya no está donde estaba : ha emigrado. De ello pude darme cuenta cuando, tras regresar definitivamente a Africa, en 1956, fui un día a Kurusa a ver a un artesano malinké.

Recuerdo mi admiración y mis esfuerzos

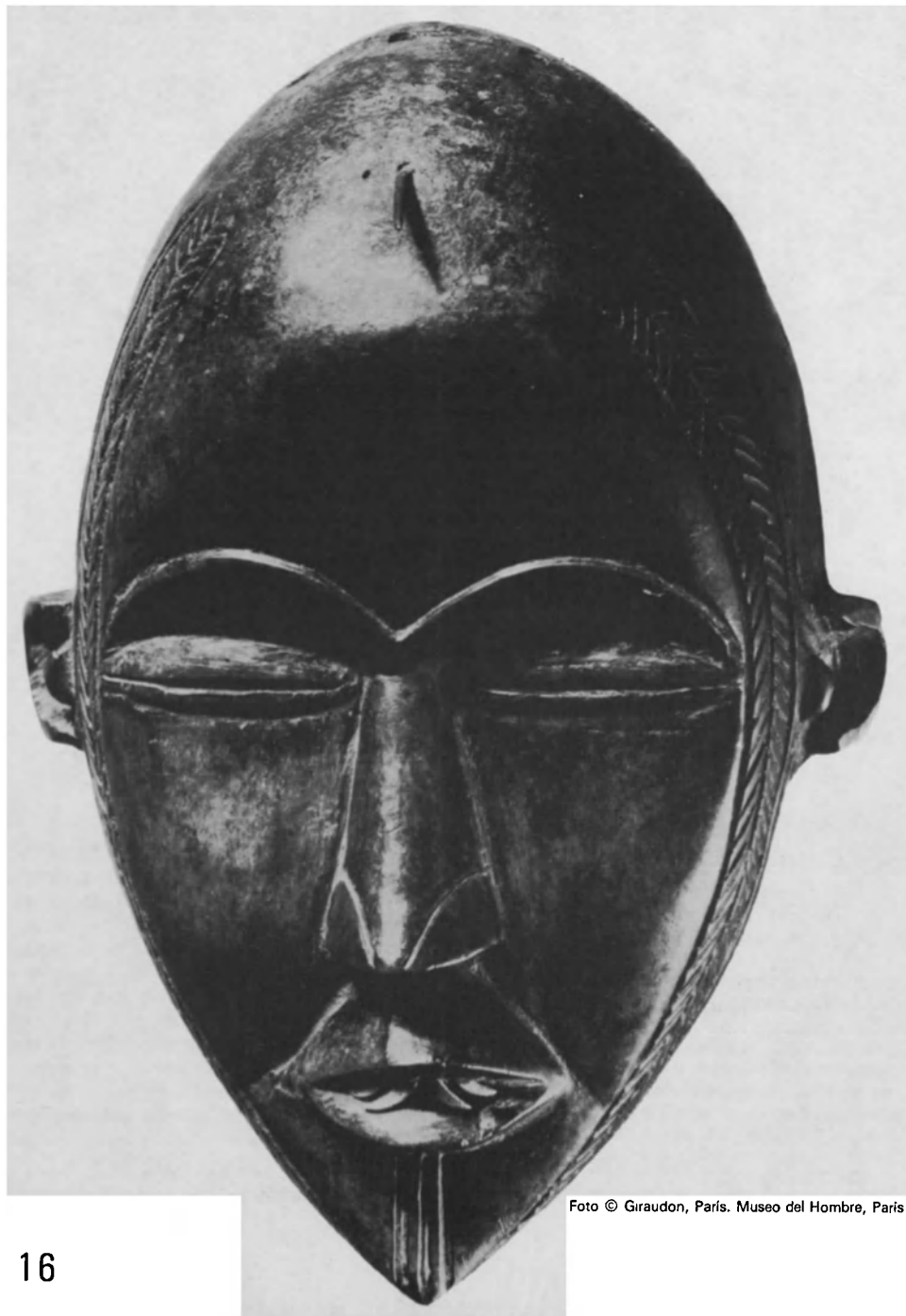


Foto © Giraudon, París. Museo del Hombre, París

por adivinar lo que iba a salir de aquel bloque informe en el que los golpes del cincel incidían con nitidez y precisión. Sin embargo, no había misterio alguno. Era simplemente el prodigio de ver un rostro de cierva que de manera casi inesperada había surgido de la madera. De pronto, supe qué era lo que nacía de allí. No era un misterio muy misterioso. Era la respuesta a una adivinanza que yo mismo me había planteado. En cuanto al artesano, ¿qué buscaba al tallar la madera?

Buscaba su realidad. Trataba de ser verdadero, lo más verdadero que fuera posible ser. Así, de aquel rostro de animal él había hecho el más hermoso rostro de cierva y, en consecuencia, un rostro idealizado que resumía todos los rostros.

La escultura africana se alberga hoy en los principales museos del mundo; ella ha sido, más aun que nuestra literatura de expresión francesa, la que reveló ayer ese extraordinario don de simpatía que encierra el alma africana.

Esa escultura africana empezó súbitamente a ejercer una gran influencia y a invadir el mercado como un mar de fondo cuando aun no había conquistado su lugar en la historia del arte. Los pintores de ayer, que siguen siendo nuestros grandes pintores de hoy, sólo pensaron en las nuevas formas plásticas que aportaba esa escultura. Y fue precisamente de esas formas de las que se apoderaron, fue con ellas con las que jugaron porque se prestaban a toda clase de nuevos juegos, a todo tipo de nuevas combinaciones.

Pero el descubrimiento de nuestra escultura no les condujo de ningún modo a una mayor espiritualidad. Y es así como, con la perspectiva de un siglo o, más exactamente, de unos sesenta años, cuando consideramos los juegos de esa época y los de la época presente, sólo descubrimos un formalismo más, ni mejor ni peor que los precedentes.

Cuando yo estaba en la escuela francesa de Kurusa, en los años 1940 y 1941, solía ir a menudo, después de las clases, a sentarme junto a un artesano en su taller. Con la azuela en las manos se ponía a tallar la madera.

Resultaba extraño para mí entonces, y he necesitado años para comprenderlo, que en Occidente el artista fuera considerado como un ser de excepcional grandeza, cuyos pies tocaban la tierra mientras su cabeza desaparecía entre las nubes. Y que, contrariamente a Occidente, África definiera al artista — el *djéli* o griot o poeta, el *belentigui* o Maestro de la palabra, el *numu* o herrero, el *siski* u orfebre — como un ser siempre más pequeño que el común de los seres. De ahí que sintiera, con mucha mayor intensidad que los demás, el peso de su presencia en el mundo.

Y así, curiosamente, el escultor de antaño no copiaba la realidad que tenía delante sino que la transponía. Hasta tal punto a veces que algo abstracto se deslizaba en la figurilla que surgía de su labor.

Me refiero a una abstracción que no llega a borrar las huellas, a una abstracción que no es sistemática y que, por consiguiente, no tiene relación con aquello que Europa llama ahora pintura abstracta o escultura abstracta. Una abstracción, en fin, que

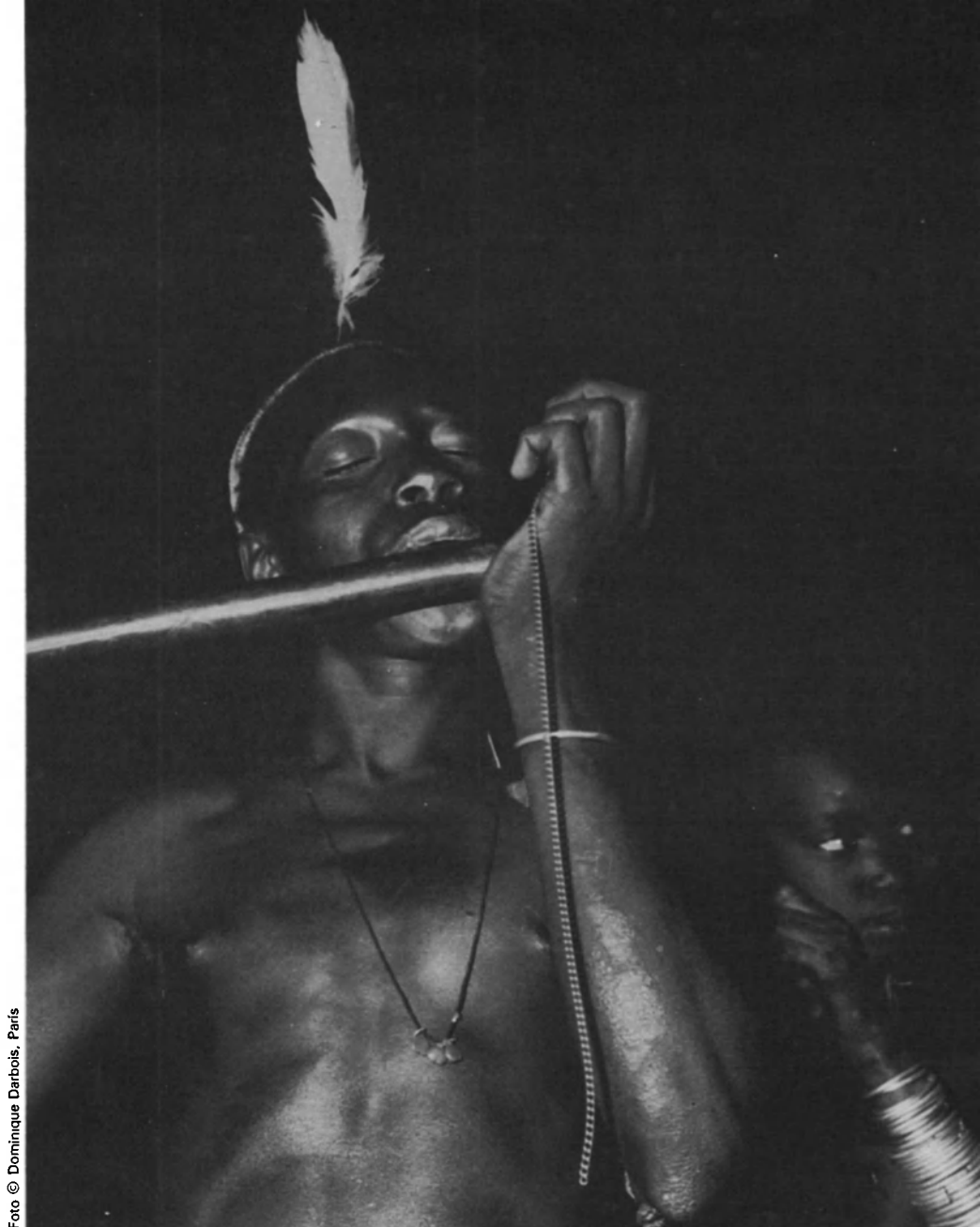


Foto © Dominique Darbois, París

Refiriéndose a la armonía de los modos de vida tradicionales en la sociedad africana, el sociólogo F. N'Sougan Agblemagnon, de Togo, escribe: "Aquí todo es familiar y la trama de la historia no se rompe; los antepasados están cerca de los niños, los muertos van junto a los vivos, y los animales participan en el mismo misterio que los hombres. Todos son parte integrante de un todo: la Naturaleza. No basta con comprenderla sino que es preciso estar en ella, coordinar los propios ritmos con los ritmos de la Naturaleza. Esa es una de las formas de la felicidad y eso es lo que aprende el niño desde su más tierna edad." En la foto, un músico bassari de Guinea. En la página anterior, una máscara de la región de Nzerekoré (Guinea).

sigue siendo bastante excepcional en el arte africano y que aparece más bien como un expresionismo tenso hasta el límite e inseguro de ese límite.

El artesano de ayer, en cuclillas ante la madera que tallaba con su azuela, no calculaba en absoluto su transposición de la realidad. Simplemente, dejaba que su corazón hablara con mayor naturalidad y esa transposición le conducía a una deformación que al comienzo acusaba y acentuaba la expresión y la espiritualidad y que, luego, exigía otras deformaciones, puramente plásticas éstas, destinadas a equilibrar y a completar la primera.

Pero, podría objetarse, si esas deformaciones no eran gratuitas, si no se trataba de un juego, ¿cómo explicarse que en todas esas esculturas pudieran ordenarse con semejante maestría? ¿Y por qué esos pla-

nos y volúmenes hacen pensar en variaciones sobre un tema dado? ¿Por qué el ritmo es más, infinitamente más impresionante que en cualquier otra escultura?

Nos encontramos aquí con uno de los aspectos fundamentales del alma africana: el ritmo, el gusto por el ritmo, que nos hace tocar el tantán sin haberlo aprendido jamás, que hace que de Senegal a Zaire no podamos oír resonar ese instrumento sin que nos entren ganas de bailar, y que nos convierte en músicos y bailarines natos.

Lo que los artistas de antaño lograron con la escultura negroafricana puede intentarlo y lograrlo hoy la literatura africana de expresión francesa o inglesa.

Cuando escribo, yo ando en busca del ritmo — del ritmo endiablado del tantán africano...

C. Laya

Los niños tienen la palabra

"Tuve que dejar la escuela porque no teníamos suficiente para comer. Y no tengo ropa para ir. Me encantaría saber escribir mi nombre. No tenemos educación. Por eso somos tan pobres."
Durgia (12 años), India



"Me gustaría ser inmortal a condición de tener una actividad científica. Creo que el hombre llegará a ser inmortal pero Dios tendrá que echarnos una mano."
Hervé (9 años), Francia

★ ★ ★

"Tendría que saber cómo portarme con la gente que ya está muerta. Como en un club en el que uno acaba de entrar."
Ana (10 años), Brasil

"Quiero tener hijos porque necesito amor y compañía y quiero que me llamen 'mamá' y 'abuela'. Pero será más fácil comprar libros y ropa teniendo sólo dos hijos. Ahora somos demasiados en el mundo."
Florence (14 años), Ghana



Citas © tomadas de *Les enfants, la mort et son image*, por Bernard Martin (Tours, 1973)



"He puesto mi nombre en todas partes ; no hay lugar al que vaya donde no me tope con él. A veces, los domingos, voy a la estación del metro en la esquina de la Séptima Avenida y la Calle 86 y me quedo allí todo el día esperando que pase mi nombre."
Un joven neoyorkino

Foto © Richard Waxmann y frase tomadas de *Graffiti de New York* por Mervyn Kurlansky y John Naar © Praeger, Nueva York (1974)

"En la escuela
hablábamos la lengua de
la tribu. Cuando nos
fuimos a Nairobi mi inglés
no era suficiente para la
escuela. Es una pena
porque lo hacía bien y
ahora usted puede ver
que no soy una persona
educada."

Fibi (15 años), Kenia



"En la escuela no
aprendemos mucho sobre
las cosas que hacemos en
la granja. Creo que sería
más útil si aprendiéramos
sobre el ganado y sobre
los trabajos que
tendremos que hacer."

Uubia (14 años), Colombia



"Quiero tener hijos para
que hagan lo que yo hago
para mi madre. Lavo los
utensilios y la ropa y
limpio la casa. Hago pan
las noches. Cuido y lavo a
los más pequeños. Voy a
buscar leña. También
agua. Ayudo a cargar
para el mercado y
deshierbo la tierra."

Lakshmi (13 años), India



"Tengo muchas
responsabilidades. Me
ocupo de dos hermanas y
dos hermanos toda la
semana mientras papá y
mamá están trabajando.
Ellos sólo vienen los fines
de semana. Papá nos deja
cien pesos para los
gastos. Entonces, yo soy
responsable de todos
nosotros. Yo decido de
todo."

Carolyn (13 años), Filipinas



"Creo que todas las
chicas deberían ser
tratadas igual que los
muchachos. A mí, por
ejemplo, no me gustan las
muñecas. Cuando tengo
algo como un secador de
pelo para muñecas lo
único que me interesa es
abrirlo para sacarle las
pilas y cosas como ésas."

Sophie (10 años), Reino Unido



"Muchos adultos no
saben cómo hablar a los
chicos. Creen que todos
son iguales, aunque
tengan once o cinco años.
Los adultos no saben
cómo hacerse amigos de
ellos porque están muy
apartados."

David (11 años), Canadá



Fotos y frases reunidas por *New Internationalist Publications* (Oxford) para la Secretaría del Año Internacional del Niño

Los niños no tienen los libros que merecen

por Marc Soriano

EL libro ha representado un verdadero salto cualitativo en relación con la invención de la escritura y también en relación con los talleres de copistas que, a fines de la Edad Media, aumentaban de manera notable el número de manuscritos en circulación.

Entre los siglos XVII y XVIII se constituyeron por medio de la imprenta verdaderos viveros de gentes informadas, de especialistas de la reflexión. "Tradicionales" o "anexionados", siguiendo la terminología de Antonio Gramsci, esos "intelectuales", al tiempo que servían de cuadros administrativos del poder, transmitían, conscientemente o no, ideas nuevas o, al desarrollar las letras, las artes y las ciencias, contribuían en cierto modo a la toma de conciencia de las masas trabajadoras. Así es como desde fines del siglo XVIII y más claramente todavía a principios del XIX, en Europa Occidental la conquista de los derechos del hombre y, de una manera general, la democratización aparecen vinculadas a la alfabetización.

En ninguna parte se expresa más directamente — habría que decir más ingenuamente— esta gran esperanza en el libro que en la literatura destinada a la juventud. Limitándonos al siglo XIX, es decir, a la época en que en la mayoría de los países de Europa occidental se constituye una "literatura infantil" específica, muy pronto se impone la idea de que el estado de adulto no es favorable

MARC SORIANO, profesor de literatura francesa contemporánea y de metodología de las ciencias sociales en la Universidad de París, se ha especializado en la investigación interdisciplinaria en la esfera de las ciencias humanas a partir de las literaturas funcionales y de la pedagogía de los medios audiovisuales. Es autor de diversos libros, entre ellos *Les contes de Perrault : culture savante et traditions populaires (Gallimard, 1968)* y *Guide de la littérature pour la jeunesse (Flammarion, 1959)*. El artículo que publicamos en estas páginas está tomado de un estudio más extenso sobre el mismo tema aparecido en la revista *Perspectivas (Vol. VIII, N° 2, 1977)* que edita la Unesco.

Maqueta de Aysha Aziz Khan © Instituto Internacional de Derechos Humanos, Estrasburgo, Francia



¿ Existe o está aun por escribir el libro que inculque a los niños de hoy día una conciencia clara de los valores humanos, de sus propios derechos y de los derechos de los demás ? Maqueta del artista paquistaní Aysha Aziz Khan, que obtuvo una mención en el Concurso Internacional de Carteles sobre el derecho a la educación, tema escogido para el 7º Festival Internacional de Cine sobre los Derechos Humanos, celebrado en Estrasburgo en noviembre de 1978.

a la educación y que es mejor dirigirse a los niños, que se muestran más maleables.

Esta preocupación ideológica, unida a una preocupación de eficacia, se encuentra más o menos explícitamente en la mayor parte de los que van a interesarse por el libro para niños : editores como Hetzel o Hachette, escritores como Collodi y De Amicis, Sophie Rostopchine, condesa de Ségur, Hector Malot, Julio Verne o Selma Lagerlöf. En los unos y los otros se distingue en filigrana el proyecto de un texto ideal, libro de lectura novelada al que acudirían los niños y los padres y que serviría tanto para informarles como para distraerles, dándoles a la vez una idea de su país, de sus tradiciones, de sus derechos y de sus deberes.

Ahora bien, esta esperanza — la salvación por el libro y por la alfabetización — aparece rápidamente como una ilusión. La alfabetización progresa, el libro conquista importantes posiciones, sin que por ello sean mejor reconocidos los derechos humanos. Otro dato singular del problema : se requieren nuevos medios de expresión y de difusión del pensamiento, los medios audiovisuales, que con menos gastos informan, pero que al parecer estimulan la pasividad del público. Ahora bien, esos medios parecen entrar en conflicto con el libro y contribuyen a una especie de "desalfabetización".

Esta ilusión adquiere un aspecto particularmente paradójico en el sector del libro para niños. Por ejemplo, en Europa occidental la edición de este tipo de libros se ha concentrado. De artesanal que era en el siglo XIX se ha convertido en una industria esencialmente regida por la ley del provecho máximo, no interviniendo el interés del niño en el "estudio de mercado" más que como una referencia entre otras, basadas esencialmente en la explotación de los gustos ya existentes. Resultado : un mercado invadido por una producción en serie, estereotipada, que se presenta como literatura de "pura diversión" y cuyo valor educativo es mediocre y poco seguro. Frente a esas empresas tentaculares se han constituido

otras más pequeñas y con frecuencia inspiradas en una pedagogía moderna o en preocupaciones ideológicas, políticas o confesionales. Producción interesante, a menudo de alto nivel, pero que al exigir un esfuerzo del público sólo puede tener una audiencia limitada.

En este terreno, como en otros, lo malo desbanca a lo bueno. Los libros repetitivos, basados enteramente en el "suspense" y limitándose a él, aumentan la pasividad del público y contribuyen a orientarle hacia los medios audiovisuales, que, no lo olvidemos, le procuran satisfacciones inmediatas (lo que no es el caso del libro que exige un largo aprendizaje hasta poder obtener de él "el placer del texto"). Al mismo tiempo se desarrollan formas de expresión intermediarias que no son todo imagen o todo texto, historietas ilustradas o fotonovelas. Al final de una evolución que estamos viendo realizarse, la palabra "libro" también cambia de sentido. Puede significar no lo que ha designado durante siglos, sino lo que ya es para millones de niños y de jóvenes : una serie de imágenes relacionadas y organizadas en sistemas, encuadradas y centradas con una óptica cinematográfica en cuya virtud el texto, aunque expresivo, queda encerrado en "globos" y no representa más que una proporción muy reducida del mensaje total.

Pero, si ocurre esto, ¿ qué queda de las grandes esperanzas que pusieron en el libro y en la alfabetización nuestros antepasados y nuestros padres ?

En este último cuarto del siglo XX, ¿ es posible, es válido confiar a un libro (o a una serie de ellos) la tarea de inculcar a los niños "valores humanitarios" ? ¿ Existe ese libro o hay que escribirlo ? ¿ A qué edad o a qué edades puede o debe estar destinado ? ¿ Es "polivalente", conviene a culturas diferentes, independientemente del desigual desarrollo de los diversos países, o debería ser diferente para responder a diferentes exigencias ? ¿ Cómo concebir su

difusión ? ¿ Debe confiarse ésta a una organización privada, nacional o internacional ?

Por vastas que sean estas preguntas, no son ni gratuitas ni abstractas. El tipo de libro que intentamos describir puede ser que ya no exista, pero ha existido. En diversas épocas, en diversos países se han publicado obras que respondían exactamente a las necesidades de los niños a los que se dirigían, y que les inculcaban una conciencia más clara de sus derechos y de los de los otros, al tiempo que les proporcionaban placer. *Corazón*, de De Amicis, por ejemplo, puede hoy resultar anticuado, pero en 1886 representó una excepcional y generosa apertura hacia el pensamiento socialista. Lo mismo puede decirse de *Huckleberry Finn*, de Mark Twain, que, aún hoy día, representa un esfuerzo valioso para no caer en la óptica racista. El tipo de libro que se trata de describir aquí ha existido.

Pero ¿ qué es un libro para la juventud ?

Un libro para la juventud es un mensaje, una comunicación histórica entre un adulto de una sociedad dada y un destinatario infantil que pertenece a la misma sociedad y que, en cierto modo por definición, no dispone todavía de los conocimientos, la experiencia de lo real ni la madurez afectiva que caracterizan a la edad adulta. ¿

Para que entre el locutor y el destinatario se establezca la comunicación, es necesario y suficiente que haya un código común y que ese código se refiera a la realidad histórica. Por tanto, es completamente imposible hacer abstracción de situaciones concretas que rijan no solamente la enunciación, sino también la escucha. Este análisis nos evita la ilusión de creer que hemos fabricado el problema. En realidad, el adulto, aun mucho antes de que se hubiera inventado la imprenta o la escritura, ha tratado necesariamente de establecer una comunicación con los niños de su socie-

Una ilustración del cuento popular birmano "Los cuatro títeres", dibujo del artista Ba Kyi, tomado de *Folk Tales from Asia for Children Everywhere*. Se trata del tercer volumen de una serie de libros para niños que publica el Centro Cultural Asiático para la Unesco. En colaboración con el Tokyo Book Development Centre, dicho organismo edita en inglés los libros que luego son traducidos en diferentes países a 19 lenguas asiáticas. La selección de los cuentos está a cargo de una comisión editorial integrada por representantes de cinco países, tras consultar a los Estados asiáticos miembros de la Unesco. El volumen al que pertenece la ilustración aquí reproducida comprende, además, cuentos de Afganistán, Indonesia, Irán, Japón, Paquistán, Singapur, Sri Lanka y Vietnam.



Dibujo Ba Kyi © 1978 Centro Cultural Asiático para la Unesco/Tokyo Book Development Centre, Tokio

Dos trazos de lápiz bastan para comprender a un niño

"En el estado actual de nuestros conocimientos, parece que sea el libro el que sustituya al objeto transicional", escribe Marc Soriano en el artículo que publicamos en estas páginas. Según el pediatra y psicoanalista británico D.W. Winnicott, el "objeto transicional" es el primer objeto que se apropia el niño y que no es el cuerpo de su madre; con él se acaricia para dormir y se defiende de la angustia. Ese objeto, que jamás cambia, representa un espacio que no corresponde ni a la realidad interna ni al mundo exterior. "El objeto transicional — escribe Winnicott — permite al niño establecer una distinción entre el hecho real y los fantasmas... y hace posible el proceso que le conduce a aceptar la diferencia y la semejanza."

Al crecer el niño abandona el objeto transicional y los fenómenos transicionales se vuelven difusos y se amplían a la totalidad del ámbito cultural. Así se los vuelve a encontrar en "el universo del juego, de la creación artística y el gusto por el arte, del sentimiento religioso y del sueño y también del fetichismo, la mentira y el robo, etc."

En esa zona intermedia de la experiencia sitúa Winnicott el juego y el trabajo creativo por igual. A su juicio el juego tiene una gran importancia, incluso en la psicoterapia.

"¿ Quiénes son los protagonistas de una sesión de psicoterapia — dice —, sino dos personas que juegan juntas ?"

Winnicott solía jugar con los niños que iban a su consultorio, haciendo *squiggles* (palabra inglesa que podría traducirse aproximadamente por "garabatos"). El psicoanalista trazaba al azar una línea en una hoja de papel y pedía al niño que, a partir de aquella, dibujara algo; llegado su turno, el niño hacía un trazo cualquiera y pedía a Winnicott que lo completara.

Ese juego constituía para él un medio antes que un fin: el medio, precisamente, de llegar al momento en que el niño y el psicólogo toman conciencia de una situación crítica, aquella en que se debate el niño y que le impide su plena expansión.

Reproducimos en estas dos páginas nueve de los dieciséis dibujos realizados durante una sesión de psicoterapia de Winnicott con Ruth, una niña de ocho años, que tenía una hermana mayor y otra menor y una familia que se mantenía unida. Ruth, que había sido una niña mimada, comenzó a robar cuando su madre se encontraba encinta por tercera vez. Además, la madre había estado enferma varias veces. Winnicott estaba enterado de todo ello sin que Ruth lo supiera.

Ruth se sintió rápidamente a sus anchas con el psicoanalista: le habló de sus hermanas y aceptó la proposición de hacer *squiggles*. Winnicott trazó una primera línea de la que se valió la niña para dibujar un landó, su propio cochecito que había utilizado durante un año (1).

De un garabato de Ruth, Winnicott hizo a continuación una planta. La niña dibujó también sus tres muñecas, las describió e indicó sus nombres. Luego declaró que preferiría ser una mamá y no un papá y que le gustaría tener tantos hijos como fuera posible, con lo cual estaba dando al médico una imagen de su propia familia.

Del trazo siguiente de Winnicott, Ruth hizo "una persona" (2).

dad, para transmitirles su concepción de los deberes y de los derechos. Antes de adoptar las formas que conocemos, ese mensaje siguió otros circuitos de comunicación, por ejemplo, el de la tradición oral o el de las danzas y el juego. Ese mensaje nuevo que tratamos de formular — un libro, en fin, eficaz — no tenemos interés en situarlo fuera del espacio y del tiempo, puesto que los niños a los que se dirigirá serán los de un tiempo y de un espacio. Por el contrario, sería conveniente situarlo en una tradición, lo que le permitirá beneficiarse de la experiencia de esa tradición y, al mismo tiempo, destacar lo que tiene de nuevo.

Rechazamos a la par la ilusión de un libro único que podría servir para cualquier país y cualquier época. Sin duda, la estructura de nuestro cuerpo y de nuestro espíritu es universal y, como dice magníficamente Sartre, *tout homme me vaut* (cualquier hombre vale lo que yo); pero desde que nací no he dejado de estar elaborado y transformado por mi historia personal y por la de mi país. Me parezco a todo el mundo, pero al mismo tiempo me he convertido en un individuo que no se parece a ningún otro y pertenezco a un grupo más o menos amplio que tiene necesidades específicas. La universalidad de nuestra razón y la de nuestra conciencia, si es que un día existen, no se han conquistado aún.

El caso muy complejo de los "clásicos", que, en fin de cuentas, crean su propio público, no debe inducirnos a error. En general, son obras fuertemente arraigadas en un terruño y que, debido a esa misma especificidad, despiertan en el lector joven deseos de buscar sus propias raíces o de descubrir otras nuevas.

Otra conclusión que nos permiten estas breves reflexiones: el tipo de libros que buscamos, si existe, no puede nacer y difundirse más que en el medio educativo al que está acostumbrado el niño. No deben buscarse los mejores artesanos de ese tipo de libros en un medio artificial de "generales sin tropas" (teóricos de la pedagogía, "especialistas" de todas clases que siempre encuentran las soluciones que convienen a todas las situaciones posibles), sino entre los educadores, investigadores y artistas de cada país, que son los únicos que conocen realmente las tradiciones nacionales y tienen idea de la fuerza de persuasión que todavía conservan. El análisis cuidadoso de tal o cual contexto histórico nos enseña, en efecto, a no minimizar, pero tampoco a exagerar, la influencia de lo impreso. ¿ Está el texto impreso al servicio de los "derechos humanos" — o puede estarlo — cuando el poder real pertenece a capas especiales que no tienen interés en que los hombres ejerzan sus derechos ?

Los poderes antidemocráticos se sienten fuertemente tentados de utilizar los medios audiovisuales no solamente para informar efectivamente y para despertar el sentido crítico y político del público, sino, al contrario, para "despolitizar" los problemas y para negar la existencia de las ciencias humanas, lo que es tanto como alentar la pasividad de éste, "desinformarle" sistemáticamente para mantener el *statu quo*.

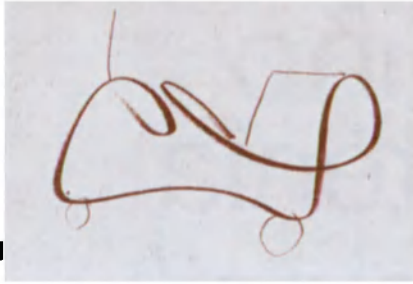
Es, pues, imposible separar la influencia del libro de los antecedentes históricos que acompañan su producción y su difusión: hábitos de lectura, estructura de las casas de edición y de las bibliotecas, leyes escolares y escolarización efectiva, naturaleza de las relaciones de producción y del Estado, etc.

Por tanto, no se puede confiar en el libro, ni siquiera en la alfabetización, para despertar en los hombres la conciencia de sus derechos y, sobre todo, la voluntad de defenderlos.

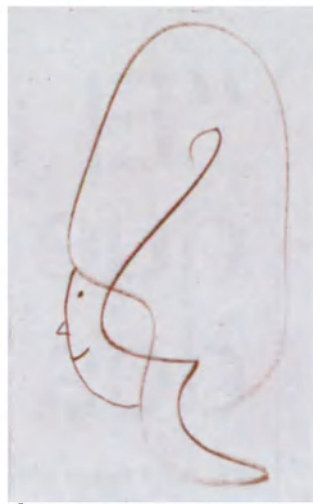
Cuando se otorga al libro el poder casi exclusivo de inculcar los derechos humanos, implícitamente se avala un cierto número de axiomas erróneos.

El primero concierne al propio proceso de la lectura. Hay hombres, sin duda, que saben leer, pero eso no significa necesariamente que sepamos aprender a leer. Existen muchos niveles de lectura, y no se puede pasar del uno al otro más que con una larga práctica. Saber leer no es deletrear las letras del alfabeto o las sílabas, tampoco es dominar los mecanismos del aprendizaje a través de una silenciosa aproximación, ni siquiera pasar de un sentido a otro apoyándose en ciertas palabras para realizar una anticipación rápida y creadora; en resumen, no es solamente leer de prisa sino también y sobre todo saber cambiar continuamente el ritmo de la lectura y adoptar una actitud crítica ante lo que se lee.

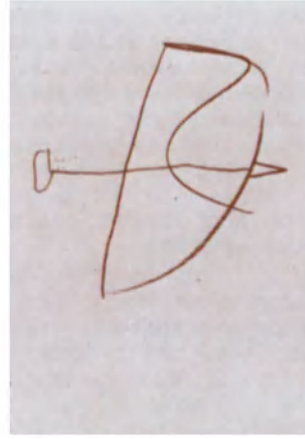
En nuestro contexto histórico, acordar una confianza excesiva a la alfabetización y al libro es olvidar que (a causa de las debilidades de nuestra pedagogía y de las fuerzas que se oponen al espíritu crítico) nuestra enseñanza conduce a la constitución de legiones de "malos lectores" o de "no lectores"; es olvidar también el fenó-



1



2



3



4



5



6



7



8

La línea que ella dibujó a continuación le hizo exclamar : "¡ Oh ! ¡ Ya sé !", y ella misma la transformó en un arco con una flecha (3).

De un *squiggle* del psicoanalista, la niña hizo una mariposa. "Entonces contó cómo su jardín había sido estropeado por un hombre que instalaba allí los servicios higiénicos." (4).

Continuando con el juego, de unas líneas de Ruth, Winnicott hizo un animal en el cual ella reconoció a una jirafa (5).

Frente a un nuevo garabato del médico la respuesta de



9

Ruth fue rápida : "¡ Ah ! ¡ Ya sé !", y mientras lo transformaba en un arpa (6) la niña le habló del tocadiscos y de música. Había un tocadiscos en un estante, junto a ella, pero no tuvo deseos de utilizarlo.

A partir de otro *squiggle* de Ruth el psicoanalista hizo una bailarina (7).

Tras dos dibujos más, Winnicott pudo comprobar que se estaba estableciendo un sentimiento de confianza "al cual puede suceder el deseo de alcanzar un nivel más profundo." Deliberadamente indujo a la niña a que le hablara de sus sueños. "Casi siempre sueño lo mismo —dijo ella—. Sueño todas las noches." E hizo un gran dibujo para contar su sueño : en él Ruth aparece muy pequeña, corriendo hacia su madre. Aunque el dibujo no contiene nada relacionado con el nacimiento de una tercera hija, al explicar su sueño Ruth habló de esa niña y de su alimentación. La madre está representada prácticamente sin manos, tiene una pierna enferma o deforme y parece sonreír (8).

Fue hacia el final de ese embarazo cuando Ruth comenzó a robar, particularmente alimentos para niños pequeños o dinero para comprarlos. Después del dibujo de ese sueño optimista, el médico "provocó" la realización de una versión pesimista. Ruth se representó a sí misma muy pequeña y esta vez muy lejos de su madre. Dijo que detrás de ella había veneno en el mar (9).

"Esta imagen —explica Winnicott— da una visión inmediata de la zona de separación más grave y de la instauración de un sentimiento de desesperación. En el momento en que dibujaba —agrega— Ruth tenía la sensación de que se alejaba cada vez más de su madre. El dibujo que hizo de sí misma es completamente recto a partir de los hombros. Las líneas de la boca se prolongan por los brazos, uno de los cuales termina en una bolsa vacía, que no contiene alimentos para criaturas. Ella dijo : 'Por eso tuve que comer mucho. Cuando ya no hubo más veneno, volví a engordar'."

El médico le preguntó entonces : "¿ Te ocurre robar cosas a veces ?", a lo cual respondió : "Eso me sucedía cuando era chica ; tenía la costumbre de robar comida para bebés y yo me la comía. Me gustaban mucho las conservas de melocotón para bebés."

"Era importante —señala Winnicott— obtener de ella misma esas informaciones". Ruth y el psicoanalista hicieron juntos dos dibujos más "a fin de permitir que la niña volviera a la superficie y recomenzara con mayor facilidad."

Y Winnicott resume así la experiencia : "En una sola sesión de psicoterapia, Ruth, de ocho años de edad, fue capaz de recordar y de revivir el sentimiento de desamparo que tuvo en el momento en que se sintió pospuesta. Incluso fue capaz de ilustrarlo con un dibujo. Y la experiencia tuvo un valor terapéutico para ella..."

El texto que antecede es un resumen de un capítulo de *Therapeutic Consultations in Child Psychiatry* (Hogarth Press, Londres, 1971), de D.W. Winnicott. En él figuran también otras citas tomadas de *Playing and Reality* (Tavistock Publications, Londres, 1971), del mismo autor.

Dibujos *Therapeutic Consultations in Child Psychiatry* © Hogarth Press, Londres, 1971

meno esencial de "vuelta a la analfabetización", según la expresión de Albert Meister. Y este fenómeno no concierne solamente a los países en desarrollo y a las naciones poco desarrolladas económicamente, donde las "lenguas maternas" tienen tendencia a entrar en conflicto con las "lenguas de promoción". Se trata de una orientación más general. Sabemos poco más o menos enseñar los mecanismos de la lectura, pero no suscitar el placer que proporciona el texto, lo que explica que un buen tercio de la "población escolar", después de dedicar diez años de su vida a aprender a leer, pase el resto de su existencia olvidándolo.

Ahora bien, si la práctica de la lectura no está integrada a la personalidad del lector, no se puede confiar en ella para difundir los derechos humanos, pues esta difusión supone un comportamiento activo por parte del destinatario, ya se trate de niños o de adultos todavía mal alfabetizados.

Otro error : recurrir al libro supone que se reduzca el trabajo de explicación sobre los derechos a los que tienen edad de aprender a leer o, en el caso de los analfabetos adultos, a los que están en condiciones de dominar un código y un sistema de explicación basado en la razón.

Pero la psicología y el psicoanálisis contemporáneos nos enseñan, por el contrario, que las opciones fundamentales de cada uno (actitud del hombre ante la mujer, de la mujer ante el hombre, comportamiento respecto a la "raza" y, de manera más general, ante la "diferencia") se constituyen antes de los cinco o seis años, edad considerada como "normal" para aprender a leer. La psicopatología nos dice también que la mayor parte de los trastornos del comportamiento o de las grandes "neurosis" se originan en la época del "complejo de Edipo", es decir, entre los dos años y medio y los cinco años, o antes, durante la fase "oral".

Todo ocurre como si, por respeto a lo impreso, que históricamente no es más que un circuito de comunicación entre otros, dejáramos constituirse y fortalecerse esas grandes enfermedades de la civilización que son, por ejemplo, el racismo y el antifeminismo, para luego —y solamente luego— recurrir al libro y a la razón a fin de combatirlos. Ahora bien, siempre es más difícil reeducar que educar.

Sería en extremo rentable crear sistemáticamente un repertorio que fuera dirigido a los niños más pequeños y a los de la edad de la prelectura y, para llegar a ello, estudiar los centros de interés y las elaboraciones psíquicas de esos grupos de edad fundamentales ; por ejemplo, cómo evoluciona lo que Winnicott llama el "objeto transicional", colcha o ropa impregnada del olor de la madre, que sirve al niño pequeño para los "ritos" del dormirse, puesto que, en el estado actual de nuestros conocimientos, parece que sea el libro el que sustituya a ese "objeto".

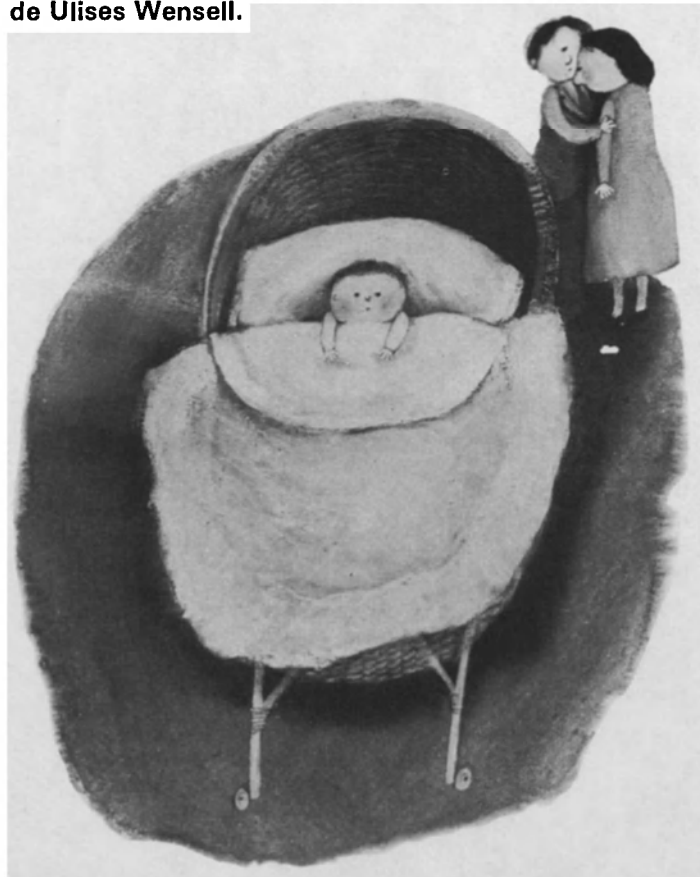
Sería un error imperdonable limitar la inculcación de los valores "humanistas" a la edad de la lectura corriente y del libro propiamente dicho. En efecto, los principales prejuicios y males ideológicos (racismo, antifeminismo, belicismo, pasividad, desprecio de los derechos de los demás) están ya sólidamente anclados en la conciencia y, sobre todo, en la inconsciencia del niño de ocho a doce años. El verdadero combate debe, pues, librarse a nivel de las clases de edad de cero a tres años y de tres a seis años, es decir, debe llevarse a cabo por medio de un circuito oral, con juegos, imágenes y mímica ; el texto no debe intervenir más que para consolidar las adquisiciones anteriores.

Esto equivale a poner en tela de juicio la noción tradicional de autor, evolución que se está ya iniciando en la práctica. En algunos sectores de la literatura para jóvenes, sobre todo la corriente enciclopédica, pero también las ficciones relacionadas con los problemas de actualidad, se sustituye al autor por un equipo de redacción que forman el "conceptor", el dialoguista, el ilustrador, el maquetista, etc., elegidos a veces por su competencia, pero con más frecuencia en forma arbitraria o con una perspectiva de simple rentabilidad. Sería necesario a la vez devolver al autor su estatuto de conceptor (o viceversa) y rodearlo de un equipo de redacción que incluyera sistemáticamente a las partes interesadas y a los expertos en materia de educación, es decir, a los niños o los educadores.

M. Soriano

"El niño que tenía dos ojos"

"El niño físico y mentalmente impedido... debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular", reza el Principio 5 de la Declaración de los Derechos del Niño proclamada por las Naciones Unidas. En ese principio general se inspira el breve relato infantil que aquí reproducimos en texto condensado y con algunas de las ilustraciones. Otros nueve volúmenes similares completan esta serie en que la palabra y la imagen se ponen de consuno para ejemplarizar y desarrollar imaginativa y plásticamente, con dibujos a todo color, cada uno de los diez principios de la Declaración. Iniciada en español, la serie se ha publicado también en otros once idiomas : inglés, francés, neerlandés, italiano, alemán, noruego, danés, finlandés, galés, hebreo y portugués. Concibió y realizó la colección la editorial madrileña Altea, especializada en libros para niños. La idea y el texto de *El niño que tenía dos ojos* son de J.L. García Sánchez y M.A. Pacheco ; las ilustraciones, de Ulises Wensell.



En un planeta que era muy parecido a la Tierra sus habitantes sólo se diferenciaban de los terrestres en que no tenían más que un ojo. Con él se podían ver los astros como a través de un telescopio y a los microbios como a través de un microscopio. Un día, en ese planeta nació un niño con un defecto físico muy extraño : tenía dos ojos. Sus padres se pusieron muy tristes.

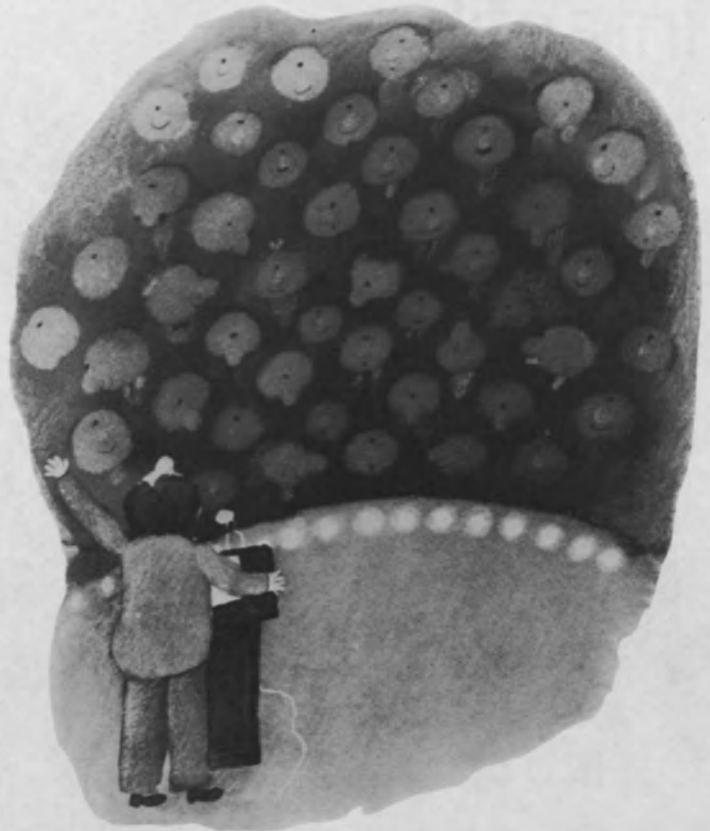


Aquel niño pensaba que ya no iba a servir para nada cuando fuera mayor... Hasta que un día descubrió que él veía algo que los demás no podían ver : los colores de las cosas. Sus padres quedaron maravillados... En la escuela sus historias encantaban a sus compañeros. Todos querían oírle cuando contaba cómo veía él las cosas.

No tardaron mucho en consolarse : era un niño alegre... y, además, les parecía muy guapo. Estaban cada día más contentos con él. Le cuidaban muchísimo. Le llevaron a muchos médicos... pero su caso era incurable. Los médicos no sabían qué hacer.



El niño que tenía dos ojos fue creciendo y sus problemas eran cada día mayores... Poco a poco se iba retrasando en sus estudios ; sus profesores le dedicaban una atención especial. Necesitaba ayuda constantemente.



Y al cabo del tiempo era ya tan famoso que a nadie le importaba su defecto físico. Incluso llegó a no importarle a él mismo. Porque, aunque había muchas cosas que no podía hacer, no era, ni mucho menos, una persona inútil. Llegó a ser uno de los habitantes más admirados de su planeta. (Y cuando nació su primer hijo, todo el mundo reconoció que era muy guapo ; además, era como los demás niños : tenía un solo ojo.)



Victor Guye
Francisco Goya y Lucientes (1746-1828)
National Gallery of Art, Washington



Eduardo VI de niño
Hans Holbein (1497-1543)
National Gallery of Art, Washington

Rostros infantiles



El hijo del artista disfrazado de Arlequín
Pablo Picasso (1881-1973)
Colección del autor



Retrato de niño (detalle)
El Maestro Salzburgués (siglo XVI)
Instituto de Arte Städelisches, Francfort,
Rep. Fed. de Alemania



La niña Margot Bérard (detalle)
Auguste Renoir (1841-1919)
Colección Stephen C. Clark, Nueva York



Retrato de Titus, hijo del artista (detalle)
Rembrandt (1606-1669)
The Norton Simon Foundation, Los Angeles, EUA



María de Médicis, hija de Francisco II de Toscana (detalle)
Agnolo Tori, llamado El Bronzino (1503-1572)
Galleria degli Uffizi, Florencia

Delfina Flores
Diego Rivera (1886-1957)
McNay Art Institute, San Antonio, Texas, EUA



La Unesco y los niños

LAS actividades que la Unesco realiza o se propone llevar a cabo en relación con el Año Internacional del Niño encajan perfectamente en la preocupación constante de la Organización por el bienestar de la infancia. Ya en el momento mismo de su creación, hace más de treinta años, la Unesco debió hacer frente a la urgente tarea de ayudar a los niños cuya vida y educación había trastornado trágicamente la guerra.

Desde entonces la Unesco, a través de su labor en las esferas de la educación, las ciencias sociales, la cultura y la comunicación, ha tratado de comprometer cada vez más a la comunidad internacional y a los países que la integran en una acción en favor de los niños, con vistas a mejorar de manera duradera sus condiciones de vida.

El programa de la Unesco para el Año Internacional contempla una vasta gama de actividades que abarcan la educación de los niños deficientes, la protección de los derechos del niño (haciendo particular hincapié en la situación de los hijos de trabajadores emigrados y de refugiados), la creación y el

fomento de las ediciones de libros para niños y de las bibliotecas infantiles, el estímulo a la cooperación internacional para la ejecución de programas que favorecen a los niños de los países en desarrollo, la realización de estudios sobre cuestiones tales como la influencia de la televisión educativa en los niños y la manera como estos elaboran los conceptos científicos y tecnológicos, la formación de personal docente para la educación preescolar, etc.

A fin de contribuir a que la comunidad internacional concentre su atención en los niños y en sus necesidades y de hacer que la Unesco y su labor sean mejor conocidas por un público juvenil, se han preparado una gran variedad de libros, folletos, películas y programas de radio y de televisión.

En un programa producido conjuntamente por la Unesco y la televisión francesa siete jefes de gobierno leyeron mensajes relativos al Año Internacional del Niño. La lectura estuvo intercalada con canciones y bailes de grupos infantiles de diversas regiones del mundo. El programa ha sido adaptado a numerosas lenguas y será transmitido en unos cuarenta o cincuenta países.

Como parte de un proyecto de intercambio internacional de películas, que coordina la Unesco, los organismos de televisión de diez países están realizando estudios preliminares sobre la infancia en medios sociales y culturales diferentes. Cada uno de esos organismos producirá luego una película sobre el tema "El niño y su mundo". La Unesco prepara también una serie de programas de radio sobre los derechos del niño y, en colaboración con la televisión francesa, varias películas cortas de dibujos animados.

Entre las publicaciones especialmente escritas para lectores de corta edad figuran un folleto destinado a los niños de hasta nueve años, titulado *Cómo ve la Unesco un mundo para todos* —en el que se describen los objetivos y la labor de la Unesco en términos fáciles y sencillos— y un libro, de contenido similar, en braille y con ilustraciones en relieve, destinado a los niños ciegos. Próximamente aparecerá también un estudio sobre los efectos de la televisión educativa en los niños, basado en encuestas recientemente realizadas.

La colección de "Juegos y juguetes de los niños del mundo", que se presentó en noviembre pasado en la Sede de la Unesco, en París, se exhibirá en el pabellón conjunto de la Unesco y del Unicef en la exposición "El hombre y su mundo" de Montreal (Canadá), de junio a septiembre del año en curso. En abril tendrá lugar, en París, una exposición de libros para niños.

Ochenta y cinco países participan en un concurso de dibujo infantil sobre el tema "Cómo vivirá en el año 2000", patrocinado por la Unesco, el Unicef y la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. Un jurado internacional dará a conocer su veredicto el 15 de mayo en la Sede de la Organización.

Otra iniciativa de la Unesco relacionada con el Año Internacional es la publicación de un catálogo de reproducciones de cuadros sobre niños, algunas de las cuales incluimos en estas páginas. Tal iniciativa se inspira en la popularidad de que a lo largo de los años vienen gozando los dos volúmenes del *Catálogo de reproducciones de pintura* editado por la Unesco.



Fotos © Unesco

Una niña
Jan Gossaert, llamado Mabuse (1472 ? -1536 ?)
The National Gallery, Londres

La deformación más o menos consciente de la realidad (histórica, antropológica, geográfica...) por los prejuicios racistas en los manuales escolares no es cosa nueva ni que se limite a un país o una cultura. A decir verdad, se trata de un mal muy generalizado al que muy pocos países podrán vanagloriarse de ser inmunes. La Unesco, que tiene entre sus finalidades primarias fomentar la comprensión internacional y promover el respeto de los derechos humanos, se preocupa de este grave problema que tan negativos efectos puede tener en la mente infantil. Así, hace ya varios años organizó un equipo de expertos procedentes de Francia, República Federal de Alemania, India, Japón, Kenia, Reino Unido y Venezuela quienes redactaron un informe (*Promoting international understanding through school textbooks*) sobre los errores y malentendidos en los manuales infantiles de geografía, historia y ciencias sociales utilizados en las escuelas secundarias de dichos países. Y en su programa actual la Organización prevé intensificar

“los esfuerzos encaminados a mejorar el contenido de los libros de texto”, cooperando “con los Estados Miembros” en tal tarea. En los dos artículos que a continuación publicamos se examinan algunos casos particulares de esta deformación, de la que, repetimos, podrían encontrarse muestras en casi todos los países, en ocasiones aun más graves que las aquí estudiadas. Sus autores, el profesor Ortega y la señora Banfield, participaron en un seminario sobre “El racismo en los libros de texto infantiles” organizado en octubre pasado en Arnoldschain (Rep. Fed. de Alemania) por el Concilio Mundial de Iglesias, cuya Comisión para los Asuntos Internacionales posee el estatuto de organismo consultivo de la Unesco. Por su parte, *El Correo de la Unesco* publicó en agosto-septiembre de 1975 un artículo titulado “Los libros escolares perpetúan clichés y prejuicios antifeministas”, de Renée Miot; y más recientemente, en enero pasado, otro artículo en que J.E. Adoum estudiaba los prejuicios racistas en los cuentos infantiles.

El racismo en los manuales escolares

Indígenas y europeos : imágenes deformadas de una historia

por Hugo O. Ortega

UN elemento fundamental en la educación del niño es la lectura de la creciente literatura infantil que lo acerca al mundo de la poesía, las fantasías y los cuentos, así como de las biografías de los héroes nacionales. La palabra impresa ejerce una enorme gravitación sobre él, lo que, unido a la importancia que concede a la palabra del maestro, conforma en el niño un firme bagaje de conocimientos.

Es esta significación del libro como portador de información y valores lo que nos induce a examinar una serie de citas acerca del “indio” (o, mejor, aborigen) argentino que hemos encontrado en treinta libros para niños publicados recientemente en la República Argentina.

Destaca de inmediato el hecho de que un 83 por ciento de las citas se refieren al aborigen del pasado : la época precolombina, el periodo que va desde el “descubrimiento” de América hasta el fin de la colonización española y luego la independencia y la organización nacional. Las pocas citas que se refieren al “indio” actual no hacen justicia a su vida real.

Entre las citas que privilegian el pasado son mayoría las que se refieren al encuentro del nativo americano con las huestes de Cristóbal Colón y sus continuadores. Así, luego de narrar el viaje del Almirante hacia occidente al servicio de la Corona española, un texto dice : “Un marinero de *La Pinta* había visto tierra. Era el 12 de octubre de 1492. Colón desembarcó en una isla *poblada de indios*. La bautizó San Salvador. Los *indios* miraban asombrados a los *hombres blancos*. Nunca habían visto esas ropas ni esos barcos grandes. Colón creyó que había llegado a las Indias, pero había *descubierto un nuevo mundo*. Recuerda : Colón descubrió América el 12 de octubre de 1492”.

HUGO O. ORTEGA, educador argentino, dirige actualmente el colegio *Alberto Schweitzer* de Mendoza (Argentina). Ha sido coorganizador del programa de educación laboral de la República de Panamá y director del Instituto Panamericano de dicho país. Ha estudiado la *idiosincrasia* de grupos indígenas argentinos como el del pueblo toba. Ha publicado diversos trabajos en revistas latinoamericanas y españolas, y es coautor del libro *Youth in Latin America (La juventud latinoamericana)*, publicado por Friendship Press, Nueva York, 1970.

La idea central que el niño debe interiorizar es la del “descubrimiento”. Este es un concepto historiográfico europeo y desde ya etnocentrista que pretende subrayar el valor universal que desde entonces adquieren el continente, sus habitantes y sus riquezas *porque* han sido encontrados y reconocidos por el centro del mundo, que es Europa. No es de extrañar que la civilización (ropas, grandes barcos, hombres blancos y el poder de poner nombres) sea Europa y la barbarie (los indios y el “nuevo” mundo) sea América.

El artista que ilustra este texto pinta a Colón desembarcando, bello y dulce como un querubín, mientras es acechado por “indios” de rostro fiero y amenazante. El cuadro se completa en el cuaderno de ejercicios del alumno, donde el niño debe escribir “Colón descubrió América” para dar sentido a la frase incompleta : “Cuando se encontró con *hombres salvajes*, a los que llamó indios”. Desde entonces y para siempre los aborígenes de esta tierra serán mal llamados “indios”, englobando en un solo concepto erróneo a la multitud de naciones autóctonas de América ; serán “salvajes” y andarán semidesnudos y con adornos de plumas sobre su cabeza.

En otro texto del mismo género leemos sobre el “descubrimiento” :

“— ¡ Tierra a la vista !
 — ¡ Tierra, tierra !
 — ¡ Las Indias ! ¡ Las Indias !
 — ¡ Por fin ! ¡ Llegamos ! ¡ Una isla ! ¡ Palmeras !
 — Algo se mueve allá, entre los árboles... ¡ Miren !
 — ¡ Hombres ! ¡ *Hombres semidesnudos* !
 — ¡ Llevan adornos de plumas ! ¡ Nos hacen señas !
 — ¡ Se acercan !... ”

(...) La isla estaba poblada por *hombres de color cobrizo*, que andaban *semidesnudos*. Colón los llamó *indios*, pues creía que había llegado a las Indias, que eran las tierras que él buscaba. En cambio, formaban parte de un *continente desconocido* hasta entonces y que después se llamó América”.

El estereotipo se afirma : los aborígenes andaban semidesnudos, eran de color cobrizo —los autores de habla inglesa escribirán por su parte “piel rojas”—, se los generaliza como “indios”, y se



Foto © Gallardé, París

No es precisamente en los manuales escolares donde esta niña indígena del altiplano sudamericano aprenderá la historia —frecuentemente heroica— de su grupo étnico ni los valores fundamentales de su cultura, a menudo menospreciada y falseada por una concepción historiográfica etnocéntrica que ve todo desde un punto de vista “blanco” u “occidental”.

cae en la contradicción de llamar “desconocido” a un continente poblado y con culturas propias. ¿ Por qué insisten los autores del texto en la raíz europea de América omitiendo que la presencia del hombre en ese continente data de hace más de 20.000 años cuando grupos emigrantes del Asia Central, cruzando el estrecho de Behring, comenzaron a poblar América ?

Este primer equívoco histórico que el niño aprende en edad temprana le priva de comprender la vinculación existente entre los argentinos y los latinoamericanos en general y aquellas grandes culturas que florecieron durante milenios en nuestras tierras. Esta lectura del “descubrimiento”, repetida generación tras generación por la escuela y los libros, nos conduce a despreciar una parte de nuestras raíces, que surgen de aquellos hombres —en fase de culturas calcólicas— que encontraron un genovés y unos españoles de la Baja Edad Media.

Los autores del último texto, al referirse a la fundación de la ciudad de Buenos Aires por el español don Pedro de Mendoza en 1536, dicen : “Cuando desembarcaron (los españoles), los *indios* quedaron muy sorprendidos. Nunca habían visto *hombres de piel blanca* y con esas vestiduras... Mendoza bautizó a la población con el nombre de Santa María del Buen Aire... los indios les dieron alimentos : animales de caza y frutas. Pero no tardaron en enemistarse y las provisiones empezaron a escasear. Los pobladores salieron en busca de alimentos y varias veces tuvieron que luchar con los *salvajes*. Un día los indios atacaron a la población y la incendiaron”.

¿ Por qué los autores no explican el cambio de actitud en la relación entre los “indios” y los “hombres de piel blanca” ? ¿ Por qué insinúan la caprichosidad y el salvajismo del temperamento aborigen y ocultan los agravios de que les hicieron víctimas los cristianos conquistadores ? Cuánto contrasta esta lectura histórica etnocéntrica con la del dominico español Fray Bartolomé de las Casas, quien denunciaba así a sus compañeros de 1513 : “Y porque los españoles llegando al pueblo (de Camagüey, Cuba), hallando los indios en sus casas pacíficos, no cesaban de hacerles agravios y escandalizarlos, tomándoles las pocas cosas de valor que tenían, no contentándose con lo que de su voluntad los indios daban, y algunos, pasando más adelante, andaban tras las mujeres y las hijas, porque ésta es y ha sido siempre la ordinaria y común costumbre de los españoles en estas Indias...”

Las ilustraciones del texto que comentamos denotan la superioridad europea — Mendoza ricamente ataviado funda y da nombre a la ciudad mientras un “indio” lo observa asombrado en cuclillas a sus pies— y el “salvajismo” del ataque indio. En el cuaderno de ejercicios del alumno que acompaña al texto, el niño debe practicar el uso de las nuevas palabras aprendidas : “salvaje, tribu, cacique, arco, flecha” y haciendo empleo del vocabulario completar frases como : “Los indios vivían en estado

Por lo que se refiere al “indio” en *las épocas de la independencia*



“Cuando Colón descubrió América se encontró con hombres salvajes, a los que llamó indios.” (De un cuaderno de ejercicios del alumno).



“El nativo americano es pintado peyorativamente : semidesnudo, salvaje, adornado con plumas, irracional e inferior al blanco europeo.” (Ilustración de un manual de historia de América).



“Los pobladores salieron en busca de alimentos y varias veces tuvieron que luchar con los salvajes. Un día los indios atacaron la población y la incendiaron.” (De un texto de historia de América).



A los niños se les enseña a confeccionar “animales... objetos y... un indio”, hecho con cuerdas, papel y otros materiales. (En un cuaderno de actividades plásticas y manuales para niños de ocho años).

Derechos reservados

▶ y la organización nacional, un tercio de las citas señalan aspectos y rasgos positivos y los dos tercios restantes insisten en actitudes peyorativas. El conjunto de las citas privilegia tres momentos de la historia argentina: la guerra de liberación a comienzos del siglo XIX, la organización y expansión nacional y la era de la república liberal.

Las citas positivas respecto al "indio" corresponden exclusivamente al primer momento. El autor de un texto para niños de sexto grado relata el ofrecimiento que un "cacique de sangre real" llamado José Manuel de Minoguye, Inca Atahualpa Huascaringa, y descendiente de los soberanos peruanos, hizo en 1819 de "treinta mil indios armados a su peculiar usanza para combatir a los españoles". Si bien el contexto pretende inculcar la idea de que los aborígenes compartieron la gesta y las luchas de liberación de los criollos, el autor no menciona si la propuesta fue aceptada, si los aborígenes tomaron parte en la lucha o cuál fue la suerte posterior del cacique y sus huestes.

En otra cita del mismo autor se nos relata el ejemplo del cacique Cumbay, del Chaco, quien ofreció al general argentino Manuel Belgrano unos dos mil "indios" para combatir a las fuerzas españolas. De nuevo el lector se queda en la ignorancia de si el ofrecimiento fue aceptado, de si los aborígenes participaron o no en la liberación nacional. En ambos casos la omisión de la información necesaria obliga a no prestar importancia al asunto que se quiere destacar y ello va en desmedro de las naciones aborígenes, que no iban a conseguir ningún mejoramiento objetivo de sus condiciones de vida, sino que serían víctimas de un nuevo sojuzgamiento y de su final marginación como pueblos. Pero, de estas dos citas positivas, pasemos ahora a las otras.

Un manual que compendia varias ciencias y que utilizan niños de tercer grado enseña que en el largo proceso de la organización nacional "comenzó a hacerse conocer un hacendado llamado Juan Manuel de Rosas, el cual fue gobernador de 1820 hasta 1832, realizando luego una 'Campaña al Desierto' para luchar contra los indios que atacaban a las poblaciones". El manual no aclara de qué naciones aborígenes se trata, porque hubo muchas que no atacaban y pactaron con Rosas; tampoco da una explicación de la belicosidad de los aborígenes contra los criollos; y a decir verdad no ubica los hechos dentro de la política criolla de seguridad de fronteras, de expansión nacional hasta los límites del antiguo virreinato español y de ocupación de tierras fértiles para la ganadería y la agricultura. Los criollos tenían un proyecto histórico de dominio opuesto al de los aborígenes que habían usufructuado libremente sus tierras durante milenios antes de los españoles y de los criollos.

Tampoco se da noticia de las convicciones de Rosas que "consideraba que el problema del indio sólo se resolvería por su total sometimiento o el exterminio de los recalcitrantes; es decir, la continuación del sistema de la conquista" española (Ernesto Palacio, *Historia de la Argentina (1515-1955)*, Buenos Aires, 1977). Los niños quedan en la ignorancia de que "en la campaña total —de Rosas— se habían liquidado más de diez mil indios de guerra y rescatado a cuatro mil cautivos". Todas estas omisiones históricas refuerzan la idea del aborígen como "indio salvaje", "irracional" y "bárbaro", enemigo de la civilización.

Bajo el mismo sello editorial y en un texto dedicado a niños de segundo grado encontramos: "No es fácil imaginar hoy cómo era la vida en nuestra campaña. Los indios se alejaban de las ciudades pero quedaban dueños de la llanura. ¿ Puedes figurarte el peligro de atravesar la pampa? Piensa en los caminos, largos y malos, en los animales salvajes y en *el indio siempre en acecho*". Al autor le importa la vida de los que habitan los pequeños núcleos urbanos del interior argentino, le preocupa su seguridad y sus temores. Pero ¿ cuál era la visión del aborígen que nunca formó parte como mayoría ni como minoría significativa de ninguna población criolla? ¿ Qué pensarían aquellas naciones otrora dueñas de la tierra y no amenazadas por ejércitos mejor pertrechados? La lectura etnocéntrica de la historia informa erróneamente a los alumnos y no explica con justeza el verdadero enfrentamiento que condujo a la derrota de las naciones nativas. Es interesante notar que el "indio" tiene aquí la actitud de las fieras selváticas: está siempre en acecho.

Si esta es la imagen que se proyecta del "indio" de nuestro pasado histórico, ¿ cuál será la que presenta aquel 17 por ciento de citas que se refieren al aborígen argentino actual? Veamos.

Unos autores dicen que "en la actualidad hay en la región (chaqueña) tribus de matacos y tobas que conservan su *estado primitivo*". Suelen trabajar en los obrajes y en la recolección del algodón

y de la caña de azúcar. Con la algarroba *fabrican una bebida llamada aloja* que les gusta mucho. Cuando la preparan hacen fiestas y *la consumen en gran cantidad*". ¿ Por qué entre todos los elementos de las culturas toba y mataco estos autores privilegian la mención del estado primitivo y del hecho de ser productores y festivos bebedores de aloja? ¿ Por qué no se hace mención de los rasgos fundamentales de estos pueblos: su concepto de la propiedad comunitaria de los bienes, la práctica de compartir la comida, la solidez del vínculo familiar, el desconocimiento de la promiscuidad sexual, su habilidad para construir viviendas frescas en un clima subtropical contando con escasos recursos, su religiosidad o la general sobriedad de su vida social? Su estado no es primitivo porque lo deseen sino porque son los restos de naciones derrotadas forzadas a habitar en los lugares más inhóspitos y pobres de esta rica república. Se trata, pues, de una lectura llena de prejuicios que oculta los rasgos y valores que aun permiten la sobrevivencia de esos antiguos pueblos.

En otra obra los mismos autores enseñan que "la Puna (noroeste argentino) está casi despoblada; predomina allí *el elemento nativo*, los 'coyas', que soportan mejor que el *hombre blanco* el aire enrarecido de las alturas". El haber nombrado una tribu aborígen por su nombre (coya) no le impide cosificarla: es un *elemento nativo*, en tanto que el blanco es *hombre*. Lo más grave es que el coya aparece como orgánicamente distinto del blanco como si en rigor el vivir en las montañas no fuera posible para la especie humana en general, tras un período de aclimatación. En el contexto de esta cita el coya aparece como un ejemplar peculiar más de la región, al lado de la llama, la vicuña y la alpaca.

Un cuaderno de actividades plásticas y manuales para niños de ocho años enseña a confeccionar muñecas, un teatro de siluetas, una granja, un comedor, un edificio colonial, un cerdito y otros objetos más. Pero también enseña como confeccionar dos personajes: el mítico Papá Noel (Santa Claus) y un indio y su choza. El aborígen argentino actual es parte del mundo de los objetos o de lo mítico, no es un personaje real. El "indio" es una cosa que los niños pueden hacer con cables, papeles y colores, y la choza que hay que confeccionar *no reproduce las viviendas de los aborígenes argentinos sino una imitación de los "tipis" de los aborígenes sioux de las grandes praderas de los Estados Unidos de Norteamérica*, estereotipo —éste— profusamente difundido por los medios de comunicación masiva.

Otro texto cae en un estereotipo parecido: el personaje central del relato es un niño llamado *Jerónimo*, a quien de inmediato se asocia con el famoso cacique apache chiricahua del mismo nombre que hizo frente (de 1850 a 1880) a las tropas federales de los Estados Unidos. ¿ Por qué no eligieron los autores un nombre aborígen de entre los miles que existen en las actuales tribus?

En un libro de cuentos para niños de jardín de infantes la autora es exigente con los maestros que utilicen su obra, explicándoles que, "descartados los seres mágicos, los personajes amados por los niños son otros niños, los juguetes, los animales: perro, gato, conejo, caballo, pato, ardilla (...); conviene, eso sí, que cada *animal actúe de acuerdo a sus características reales* pues ello ayuda al niño a ubicarse en el mundo y a comprenderlo (...). Es deber del Jardín de Infantes cumplir con este cometido".

Mas luego la autora escribe un cuento dialogado sobre "el jugar a los indios": "Luis dijo: —Yo soy el cacique *porque soy el más alto*. —Yo soy el médico de la tribu *porque tengo valijita*, dijo Jorge. Carlos gritó: —Yo soy *indio cazador* porque estos palitos con punta clavan como flechas. Entonces el cacique *Aguila Azul* dijo: —Muy bien, *indios*, ahora vayamos al bosque". Por último, el cuento termina con una ronda y un canto que dice: "Soy indio, soy indio / y *puma matar*... / Soy indio, soy indio / me gusta cozar... / Soy indio, soy indio / y como maíz / Soy indio, soy indio / me voy a dormir".

Observemos que la autora está interiorizando entre escolares de cuatro y cinco años la definición por estatura del cacicazgo entre los aborígenes, cuando en verdad se trata de un proceso complejo donde priman la subiduría y la experiencia de la vida; el médico o *shaman* no lo es porque tenga algo sino por su penetración y práctica religiosa; un aborígen no es pescador porque su papá le regala un bote —costumbre que copia las conductas de las clases acomodadas de Occidente— sino porque su padre y el clan lo han adiestrado en tal práctica, y en todo caso irá a pescar en compañía de éstos en la canoa que pertenece a la comunidad. Los aborígenes argentinos no se llaman a sí mismos "indios"; sabemos de varias tribus que se autodenominan *paísanos* y así quieren que los lla-

SIGUE EN LA PAG. 34

El racismo en los manuales escolares

Raíces tempranas de la actitud racista

por **Beryle Banfield**

DE las investigaciones sobre la actitud de los niños frente a la cuestión racial, realizadas recientemente, se desprende un acuerdo general sobre diversos puntos, entre ellos los dos siguientes : 1) hacia la edad de cuatro años la mayoría de los niños tienen conciencia de su identidad racial y de la de los demás ; 2) hacia los diez años las actitudes de la mayoría se encuentran firmemente consolidadas y reflejan el comportamiento racial predominante en la sociedad. Estas conclusiones son de capital importancia para quienes se esfuerzan por extirpar toda noción de racismo de los materiales pedagógicos infantiles.

En los libros y manuales escolares el racismo suele manifestarse sobre todo en cinco aspectos : la perspectiva histórica con que se presentan esos materiales, la caracterización que en ellos se hace de los pueblos del Tercer Mundo, la manera en que se describen sus costumbres y tradiciones, la terminología que se emplea para hablar de esos pueblos y de su cultura así como del tipo de lengua que se les atribuye, y el contenido de las ilustraciones.

En los manuales escolares la historia está generalmente concebida con una perspectiva eurocentrista que ignora o deforma el pasado histórico de los pueblos del Tercer Mundo anterior a su contacto con los europeos. Por ejemplo, se los describe como sociedades incapaces de desarrollar sus

propias instituciones antes de la llegada de los colonizadores a sus territorios. Se enaltece la intrusión extranjera en los países colonizados como una apertura de sus fronteras llevada a cabo por europeos gallardos y valerosos. Se ensalza la matanza del pueblo indígena y se presenta a los defensores de su propio país como saqueadores "salvajes" y asesinos crueles. Se considera que la colonización y la esclavitud han sido benéficas para el Tercer Mundo, al que han proporcionado una disciplina y unos conocimientos técnicos que anteriormente desconocía. Y se juzga conveniente el abandono de su propia cultura por los pueblos aborígenes en favor de una asimilación de la cultura europea.

Los siguientes pasajes de una historia de Nueva Zelanda son elocuentes a este respecto :

"Entre maoríes y europeos estalló la lucha en torno a la cuestión de a quién pertenecían las tierras, ya que con anterioridad había habido batallas entre las propias tribus maoríes. Pero al fin cesó la lucha". "Durante todo el tiempo que duraron los disturbios los nuevos colonos construyeron ciudades, crearon explotaciones agrícolas y se deseminaron por toda Nueva Zelanda. De tiempo en tiempo las tribus maoríes rechazaban los nuevos usos y costumbres, pero ya entonces los colonos europeos disponían de un ejército para ayudar a mantener la paz."

Fácil es advertir cómo se exaltan la ocupación de la tierra maorí y la imposición de un gobierno y de una cultura extranjeros. La justificación de los procedimientos de los europeos está implícita en la alusión a las guerras anteriores entre grupos maoríes. Se pasa por alto la destrucción de la cultura nativa y se justifica el empleo de la fuerza para implantar una cultura ajena como necesario para el mantenimiento de la paz.

Veamos otro ejemplo :

"Los indios de las regiones boscosas orientales no tenían una cultura muy avanzada... Pero su cultura les había permitido vivir de manera adecuada a sus necesidades..." "Hacia 1650 el mundo de los indios de los bosques orientales comenzó a cambiar súbitamente. Los indios se enfrentaban a los europeos que eran gente de cultura más avanzada. Los europeos tenían mejores armas, mejores herramientas y formas más desarrolladas de organización política."

También en este texto, tomado de un libro sobre los Estados Unidos y su pueblo, es clara la evaluación eurocentrista de la cultura de los aborígenes. Y, sin embargo, esa sociedad indígena era, desde múltiples puntos de vista, más perfeccionada políticamente que la de los europeos, por lo menos en lo que toca a la participación de la mujer en la adopción de las decisiones

BERYLE BANFIELD es presidenta del Council on Inter-racial Books for Children (Consejo de Libros Interraciales para los Niños), de Nueva York, y codirectora de Bryden Associates, empresa de consultores que facilita asistencia técnica a los sistemas escolares en materia de educación multicultural. Ha redactado varios proyectos de programas escolares relativos a la historia de Africa y de Afroamérica.

políticas y al nivel general de la participación de los ciudadanos en la vida de la comunidad. Recuérdese al respecto que la organización política de las seis naciones que formaban la Confederación Iroquesa sirvió de modelo a las colonias cuando, tras la Independencia, fundaron la nación norteamericana.

Por su parte, las ilustraciones de los libros refuerzan poderosamente los estereotipos raciales de los textos y desempeñan un papel considerable en la formación de las primeras imágenes que el niño tiene de otros pueblos. Actualmente, esos estereotipos se han internacionalizado. Entre ellos figuran el niño africano desnudo, con una ajorca en el tobillo ; el "indio" mexicano cubierto con un gran sombrero y reclinado junto a un nopal ; el indio norteamericano semidesnudo, con un tocado de plumas y armadío de arco y flechas ; el culí chino ; el rubio vaquero norteamericano...

Se trata, desde luego, de figuras caricaturescas que, como toda caricatura, tienen algo de verdadero y algo de falso. Pero el peligro radica en que la percepción del niño se polariza hacia ellas, lo cual le impide aprehender los grandes logros espirituales de otros pueblos y la riqueza que supone su inmensa variedad de culturas. □



Foto Pierre Michaud © Rapho, Paris

EN su novela de anticipación *El niño-milagro*, el escritor norteamericano Joseph Shellit describe un experimento que transcurre por esos cauces. Un psicólogo, el doctor Elliot, bombardeando con ciertas radiaciones un cerebro en embrión, consigue multiplicar las capacidades de un niño y establecer un divorcio creciente entre su edad mental y su edad cronológica. Al cumplir un año, Donnie alcanza por su desarrollo a los niños de tres o cuatro años; al cumplir dos, a los de ocho o nueve, y así sucesivamente. El progreso vertiginoso pero unilateral de sus aptitudes y la manifiesta discordancia entre su intelecto y su edad efectiva no tardan en ocasionar disgustos serios a los que le rodean, en especial a sus padres. Como, entre otras propiedades, ha asimilado la clave del éxito en la sociedad de "libre competencia" (la capacidad de suprimir al competidor), el niño se apresta a matar a los padres, que son un estorbo para el despliegue de su egoísmo.

Por supuesto, la novela pesimista de Shellit hiperboliza los riesgos de un desarrollo mental demasiado intenso. Es cierto, no obstante, que el ambiente de excepcionalidad en que actúa el niño prodigio entraña la amenaza larvada de una evolución tortuosa y deformante de su personalidad.

Tal era asimismo la opinión del famoso educador soviético A.S. Makarenko, quien en un capítulo de su excelente *Libro para los padres* expuso un experimento hasta cierto punto análogo al del doctor Elliot. Piotr Ketov, alto funcionario que se obstina en hacer de su hijo único, Víctor, un hombre eminente, no recurre a un *madurador* fantástico: intervienen en calidad de tales el cariño absorbente e irracional de la madre, que se desvive en todo momento por el hijo, y la actitud deliberada del padre, que le rodea tercamente de un halo de "excepcionalidad" y subordina toda la vida de la familia a un solo objeto: fomentar sus dotes intelectuales.

Víctor avanza, dejando atrás a los niños de su edad, que no le inspiran ni interés ni compasión. A los cinco años habla correctamente el ruso y el alemán, a los diez empieza a familiarizarse con los clásicos, a los doce lee a Schiller en el original, "se salta" el noveno grado de la escuela, a los diecisiete ingresa en una facultad de matemáticas, maravillando a los profesores por su brillantez y sus conocimientos: en pocas palabras, la trayectoria típica de un niño prodigio. Por otra parte, se convierte en un egoísta consumado, en un cínico calculador, preocupado únicamente por sus victorias y sus placeres. Y aunque el relato de Makarenko sobre el niño prodigio de los Ketov no finaliza con una escena de horror como la novela de Joseph Shellit el desenlace de la historia de Víctor resulta más dramático, con la crueldad de lo rutinario.

ARTUR V. PETROVSKI, doctor en filosofía y profesor soviético, es vicepresidente de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. Formó parte de la Comisión Internacional de la Unesco sobre el Desarrollo de la Educación que presidió el señor Edgar Faure. Es autor de gran número de estudios y artículos sobre psicología general, social y pedagógica y colaboró en el libro *Aprender a ser* que la Unesco publicó en 1974.

Tratar al niño prodigio como a los demás

por Artur V. Petrovski

El célebre académico soviético Andrei Kolmogorov y sus alumnos de la escuela especial para superdotados, de Moscú. En ese establecimiento, creado por Kolmogorov y adscrito a la Universidad, unos 200 adolescentes con facultades intelectuales excepcionales —seleccionados en las ciudades de provincia o en las remotas regiones rurales del centro y del sur de Rusia— reciben una formación especial en la que se da prioridad a las matemáticas y a la física. La mayoría de esos alumnos realizarán luego estudios especializados de ciencias y un centenar de ellos ingresarán en la Universidad o en el Instituto Físico-técnico de Moscú. En Leningrado, Novosibirsk y Kiev existen también establecimientos educativos especiales para jóvenes superdotados.



Foto V. Khristoforov © Tass, Moscú.

"La madre tropezó con él cuando salía corriendo de la cocina y le dijo con voz cansada y temblorosa:

"—Vitia, ¿quieres hacer el favor de ir a la farmacia? La receta está ya preparada y... pagada. Es muy necesaria... lo ha dicho..."

"Piotr Alexandrovich, que yacía, desgreñado, en la cama, volvió la cabeza para mirarle, esforzándose por sonreír. Ni siquiera la úlcera le nublabla la satisfacción de contemplar a su hijo, convertido ya en un hombre de talento. Víctor miró a la madre y también sonrió:

"—No, no puedo. Me esperan. Me llevaré la llave".

El que haya en la familia un niño superdotado no facilita, sino que puede incluso complicar, las tareas educativas de la comunidad familiar. Por ello no hay que limitarse a crear las condiciones propicias

para que aquél desenvuelva sus aptitudes y para nutrir su inmensa energía, sino que es menester estimular en un niño tan excepcional aquellas cualidades que hagan de él un miembro de la comunidad.

Los niños prodigio suscitan indefectiblemente el interés de todos cuantos tienen ocasión de conocerlos, directamente o a través de las lecturas. Psicólogos, maestros, geneticistas y médicos les dedican congresos y conferencias regionales e internacionales.

Pero, si ponemos el acento sobre todo en la palabra "prodigio" corremos el riesgo de olvidar, aun sin quererlo, la palabra "niños". Porque los niños prodigio no dejan de ser niños, con las características propias de su edad, si bien modificadas por un talento fuera de lo común. En consecuencia, el estudio psicológico de los niños superdotados no persigue la finalidad de registrar y analizar sus éxitos fenomenales



Foto P. Kuznetsov © Fotojornika Tass, Moscú

¿ Cómo debe educarse a los niños prodigio ?
 ¿ Agrupándolos en escuelas especiales que vendrían a ser una suerte de "fábricas" de futuros genios ? ¿ Acelerando o forzando su desarrollo mediante la imposición de actividades que estén por encima de su edad ? Tras haber ensayado diversos sistemas educativos se advierte que cada uno de ellos presenta ventajas e inconvenientes. En la foto, la pequeña Olga, de tres años de edad, entregada a su pasatiempo favorito : el juego de damas.

y sus pasmosas anomalías, sino la de considerarlos como individualidades provistas de un conjunto de cualidades, entre ellas las que permiten calificarlos de superdotados.

Suele ocurrir que niños superdotados, capaces de resolver problemas que todavía ofrecen dificultades para otros mayores que ellos, no puedan competir con éstos en otros muchos aspectos. El desarrollo del niño es un desarrollo desigual. Sus esferas de actividad — intelectual, práctica, moral, emocional, etc. — no se configuran sincrónicamente. El niño prodigio aventaja a sus compañeros en una cosa y va a la zaga de ellos en otras.

En síntesis, a pesar de que los que le rodean ven en él a un portento, el niño superdotado no deja de ser niño, y al tratarlo hay que partir de esta sencilla constatación.

Se le debe proporcionar, por tanto, el trabajo creador indispensable para su elevada capacidad intelectual y facilitarle las condiciones necesarias para que pueda efectuarlo. En esto hay que tener amplitud de criterio. No conviene, empero, acelerar o forzar su desarrollo mental para que "se salte" grados escolares y deje atrás a los de su edad. Y no porque vayan a "derretirsele los sesos" — un peligro que con frecuencia se exagera —, sino porque esa aceleración complicará mucho el desarrollo, por la acuidad de las contradicciones entre sus distintas facetas, cuyo desenvolvimiento es, como hemos indicado, desigual.

En ocasiones, una chanza inoportuna a expensas del niño superdotado que, tras haber resuelto una ecuación con varias incógnitas, se entrega con entusiasmo a los juegos infantiles le hace comprender con amargura que su "madurez" no es total, provocando frecuentemente la aparición de rasgos tales como el retraimiento, la aprensión y la vanidad. Cabelmente por eso no es el fomento a ultranza de su talento lo que debe situarse en primer plano, sino la formación de su personalidad.

El cultivo de la inteligencia o de una vocación profesional determinada no puede ser un fin exclusivo. La estimulación de ese talento y de esas aficiones en el niño que da muestras de una capacidad superior hay que combinarla con la promoción de sus principios morales. El empeño irreflexivo en acrecentar la distancia entre la edad mental y la edad cronológica del niño puede hacer que éste, alejándose intelectualmente del mundo infantil, no encuentre sitio en el de los adultos a causa de su inmadurez moral y emocional. Así, las contradicciones internas de su evolución darán origen a conflictos y crisis.

En la URSS se organizan desde hace mucho tiempo, para identificar talentos juveniles, certámenes y olimpiadas de matemáticas, física, biología, química y filología en los que participan anualmente cientos de miles de escolares. Gracias a este procedimiento la ciencia ha podido obtener, valga la expresión, una "materia prima" susceptible de ulterior tratamiento. Ahora los científicos están acometiendo esta gran tarea. Se han fundado diversos internados y escuelas vocacionales cuya misión consiste en crear condiciones óptimas para el cultivo de las aptitudes matemáticas y de otro tipo de sus alumnos.

Expondré el método de trabajo de una de estas escuelas con programa especial de matemáticas. En su personal docente figuraban algunos profesores de la Facultad de Mecánica y Matemáticas de la Universidad de Moscú. La selección preliminar y la promoción de muchachas y muchachos con dotes para las matemáticas corría a cargo de una escuela vespertina de matemáticas en la que daban clase al menos dos veces por semana estudiantes de los últimos cursos de la Universidad. Cuando se celebró el concurso eliminatorio para la inscripción en las clases de matemáticas, la administración de la escuela y los delegados de la Universidad de Moscú tuvieron la posibilidad de elegir a los mejores de entre los mejores.

Así comenzó para un centenar de "afor-

tunados" — el júbilo de los que superaron la exigente prueba fue algo inenarrable — una vida pletórica de trabajo intenso y atractivo, porque además de cumplir el programa escolar normal tenían otro programa, especial, que abarcaba la asistencia a conferencias de catedráticos, la frecuentación de simposios y la solución de intrincados problemas de matemáticas superiores. Aunque en primera línea se hallaban las asignaturas vocacionales, no había condescendencia en las demás disciplinas. La escuela contaba con excelentes profesores de literatura, física, química e idiomas.

Cuando al cerrarse un período de matrícula se convocó la primera asamblea de padres y el director explicó lo que se solicitaba de los alumnos de los grupos especiales, un padre se levantó y, paseando por la sala su mirada perpleja, preguntó : "¿ Podrán soportar tanto trabajo ? ¿ No enfermarán ?". Le respondió el profesor de matemáticas, hombre maduro de ojos penetrantes y frente socrática, tranquilo y reposado : "Por ahora no ha ocurrido nada malo. A ustedes les preocupa la sobrecarga, y se comprende, pero no olviden, camaradas, que para los muchachos, en la mayoría de los casos, resolver problemas es un trabajo grato y creador. En una palabra, lo que se hace con gusto no pesa". Y hay que convenir en ello, si se recuerda que los psicólogos ven en la afición al trabajo, en la actividad mental intensa, uno de los factores distintivos de las mentes superiores.

Las matemáticas, la música y el ajedrez eran las actividades favoritas. Precisamente en estas ocupaciones es donde antes se perfilan las capacidades humanas. Desde la tierna infancia podemos decir con certeza que un niño posee relevantes dotes matemáticas o musicales. Pero ¿ qué hacer con otras "capacidades" no tan privilegiadas ? En Moscú, por ejemplo, lleva funcionando varios años una escuela patrocinada por la Facultad de Química de la Universidad. El sistema de olimpiadas (a nivel de distritos, ciudades, regiones, repúblicas y, por último, de toda la Unión Soviética) permite seleccionar, entre los participantes, a los mejores filólogos, geógrafos, biólogos, etc., y buscar nuevas formas de organización de escuelas vocacionales.

Pero la labor de estas escuelas (cuyo número no es ya desdeñable) reviste otro aspecto importante. En ellas ni siquiera los mejores alumnos se sienten "especiales" o "distintos de los demás", porque el nivel general de conocimientos y de exigencias es muy alto. En pureza, llévase a cabo en ellas un experimento prolongado y masivo de educación social de talentos, que excede las posibilidades de una familia.

Los cauces y los medios de identificación de talentos y de formación de los mismos desde la niñez es objeto de debates constantes que todavía prosiguen en la pedagogía moderna. ¿ Dónde y cómo enseñar a esos niños ? ¿ Conviene crear escuelas vocacionales con programas *ad hoc* que modelen sus aptitudes, o es mejor que los Lomonosov y los Einstein del futuro accedan a la Ciencia desde una escuela rural o urbana ordinaria ?

El experimento continúa...

Indígenas y europeos

(Viene de la pág. 30)

men. Es denigrante hacer hablar al aborigen en infinitivo (*puma matar*); les hará mucha gracia a los niños del jardín de infantes pero no a los niños aborígenes para quienes aun hoy el castellano es el idioma de la cultura dominante. ¡ Cuán lejos está la autora de su petición a los docentes para que presenten a los animales de acuerdo con sus características reales ! ¿ Por qué no se aplicó a sí misma esta exigencia a la hora de presentar, no ya simplemente a animales, sino a los nativos de estas tierras?

El panorama que acabamos de examinar nos lleva a concluir que : • el aborigen argentino es un ser del pasado ; • se ignoran las distintas nacionalidades aborígenes y sus rasgos culturales : todos son "indios" ; • el nativo americano es pintado peyorativamente : semidesnudo, salvaje, adornado con plumas, irracional e inferior al blanco europeo ; • la insistencia en el "descubrimiento" sobrelleva a Europa y devalúa las milenarias civilizaciones americanas, a la vez que oculta la apropiación europea de este continente ; • encontramos una tendencia a denigrar y a cosificar al aborigen : se juega a los indios, se confecciona un indio y su choza ; • la lectura histórica omite informaciones fundamentales para comprender las complejas causas que llevaron a la derrota de las naciones aborígenes argentinas ; • se advierte una tendencia a reflejar los estereotipos norteamericanos ("tipis", Jerónimo, Aguila Azul) en vez de presentar la verdadera situación del nativo.

Todo esto configura un grave fenómeno de ocultamiento, de genocidio cultural, que es origen de ese genocidio indirecto — pero no menos grave que aquel que elimina directamente— consistente en privar de los ricos recursos de una nación a una significativa minoría étnica que sobrevive en su suelo.

H. O. Ortega

Familia de campesinos. Cuadro atribuido a uno de los hermanos Le Nain, y más concretamente a Louis, un detalle del cual se reproduce en la página 2 del presente número.



Foto © Lauros-Giraudon, París Museo del Louvre, París



Victoria Ocampo con Julian Huxley, primer Director General de la Unesco, en 1947.

Foto © V. Ocampo, Buenos Aires

Victoria Ocampo

El 28 de enero pasado falleció en su villa de San Isidro, de Buenos Aires, Victoria Ocampo. Con ella desaparece una figura sobresaliente de la cultura latinoamericana que, junto a su labor como escritora, consagró su larga vida (murió a los 88 años) a la causa del encuentro y el entendimiento entre las culturas. En su mansión familiar de San Isidro recibieron siempre la mejor, la más humana y refinada de las acogidas grandes figuras de la inteligencia y el arte mundiales, desde Rabindranath Tagore, Ortega y Gasset y Stravinsky hasta Paul Valéry, Neruda, Malraux, Graham Greene y Julian Huxley (primer Director General de la Unesco).

A través de la revista *Sur*, por ella fundada en 1931, pasaron a América Latina las grandes corrientes intelectuales y artísticas de la época, al mismo tiempo que en sus páginas se daban a conocer algunos de los mejores escritores latinoamericanos actuales, como Borges, Carpentier y Cortázar.

Aparte este papel esencial de promotora del encuentro entre culturas, que está en el centro mismo de la vocación de la Unesco, ésta le debe a la gran figura argentina que acaba de desaparecer el valioso legado de la famosa Villa Ocampo. Efectivamente, en 1973 Victoria Ocampo ofreció en donación a la Unesco un conjunto de bienes raíces, entre ellos su residencia de San Isidro. Según el deseo de la donadora, la Villa Ocampo debe ser utilizada "en la promoción, investigación, experimentación y desarrollo de las actividades culturales, literarias, artísticas y de comunicación social tendientes a mejorar la calidad de la vida".

Desaparecida Victoria Ocampo, ha llegado la hora de convertir su hermosa residencia en el centro de creación y cooperación cultural que ella deseaba. Entre las posibles actividades próximas, la Unesco está estudiando el proyecto de organizar este año en ella un seminario internacional sobre la traducción, tema que preocupaba particularmente a la escritora argentina y al que dedicó uno de los últimos números de *Sur*.

Recordemos que, en el número de agosto-septiembre de 1977, dedicado a las culturas latinoamericanas, *El Correo de la Unesco* publicó un extenso artículo de Jacques Rigaud, entonces Subdirector General de la Unesco, sobre la vida y la obra de la escritora desaparecida.

N.D.L.R. — El texto sobre Roger Caillois aparecido en el número de febrero de 1979 de *El Correo de la Unesco* está tomado de un artículo escrito por Jean d'Ormesson para la revista *Diógenes*.

Acaba de aparecer

Una nueva publicación en una nueva colección de la Unesco



■ Este volumen, con el que se inicia la nueva colección de la Unesco *Tribunas internacionales*, recoge las comunicaciones presentadas a la mesa redonda que con el mismo título organizó la Unesco en junio de 1978.

■ En ella intervinieron personalidades muy conocidas de todas las partes del mundo y de muy variadas disciplinas, quienes analizaron críticamente las consecuencias que nuestras acciones pueden tener para el mundo de nuestros hijos. Señalemos entre los participantes al español J.M. Rodríguez Delgado, al ex presidente de Costa Rica Daniel Oduber, a la china Han Suyin, al francés Alfred Kastler, al inglés Philip Noel-Baker, al italiano Aurelio Pecei, al indio Prem Kirpal, a Peter Ustinov, etc.

■ El volumen representa una contribución valiosa al debate permanente suscitado por el Año Internacional del Niño y en él se examinan cuestiones de importancia capital para la Unesco y para la humanidad entera, se señalan los peligros que nos acechan y se apuntan también los motivos de esperanza que cabe abrigar.

176 páginas

38 francos franceses

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 HOLANDESES. Van Dorp-Eddine N.V., P.O. Box 200, 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). Carlos Rohden — Livros e Revistas Técnicos Ltda., Av. Brigadeiro Faria Lima, 1709 - 6º andar, Sao Paulo, y sucursales: Rio de Janeiro, Porto Alegre, Curitiba, Belo Horizonte, Recife — **COLOMBIA.** 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.** Ediciones Cubanas, O'Reilly No. 407 La Habana. — **CHILE.** Bibliocentro Ltda., Constitución N° 7, Casilla 13731, Santiago (21). **REPUBLICA DOMINICANA.** Librería Blasco, Avenida Bolívar, No. 402, esq. Hermanos Deline, Santo Domingo. — **ECUADOR.** RAYD de Publicaciones, García 420 y 6 de 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 ANDALUS, Roldana 1 y 3, Sevilla 4; Librería CASTELLS, Ronda Universidad 13, Barcelona 7. — **ESTADOS UNIDOS DE AMERICA.** Unipub, 345, Park Avenue South, Nueva York, N.Y. 10010. 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 Fontenay, 75700 París (CCP París 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, Comayagua, 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 Mourabidine, 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 entre 3a. y 4a. transversal, "Quinta Irenalis" Los Palos Grandes, Caracas 106.

actualidades de la unesco

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

¿Una deontología del periodismo?

¿Debería haber un código internacional de ética periodística? ¿A qué organismo incumbiría elaborarlo y hacerlo respetar? ¿Tendrían que estar también reguladas por un código moral las responsabilidades de quienes poseen o controlan los medios de comunicación? Y en un instrumento semejante ¿estarían garantizados los intereses del público "consumidor" de la información?

Tales son algunas de las cuestiones planteadas por la Comisión Internacional de Estudio de los Problemas de la Comunicación que celebró su cuarta reunión en Dubrovnik (Yugoslavia) en enero pasado. La Comisión, presidida por el señor Sean MacBride, ex ministro de Relaciones Exteriores de Irlanda, Premio Nobel y Premio Lenin de la Paz, estudió las respuestas de los gobiernos, de las organizaciones no gubernamentales y de algunas instituciones privadas a su informe preliminar que fue presentado también a la Conferencia General de la

Unesco reunida en octubre del pasado año. La Comisión aprobó, además, las orientaciones generales de su informe final que se publicará a fines del presente año, y examinó, entre otros asuntos, las medidas concretas que podrían adoptarse con miras a establecer un nuevo orden mundial de la información y de la comunicación y a lograr su progresiva democratización.

No hubo un consenso entre los miembros de la Comisión en lo que respecta a la posibilidad o a la conveniencia de elaborar un código internacional de ética periodística. Tampoco lo hubo en el seminario que, auspiciado por aquella, se celebró en abril del pasado año en Estocolmo y al cual asistieron representantes de agencias de noticias, periódicos y organismos de radiodifusión.

Algunos miembros de la Comisión presentaron argumentos de peso en favor de la necesidad de dicho código, mientras que otros expresaron sus reservas aunque se mostraron de acuerdo en que ese tipo de reglamentación podría ser útil en el plano nacional. Finalmente, la Comisión encargó a la Secretaría que prepare un

estudio comparativo de las normas nacionales de ética o de conducta periodística, de la reglamentación jurídica de la publicidad y de la propaganda, así como del funcionamiento de los consejos nacionales de prensa y de los mediadores y otros instrumentos u organismos legales, a fin de determinar los elementos comunes que podrían constituir la base de un posible código internacional.

Durante los debates sobre la democratización de la comunicación se pusieron de relieve diversos aspectos, tales como el acceso a las fuentes de información y a los medios de comunicación y la participación en su funcionamiento, la democratización de la adopción de decisiones y de la administración de los medios de información y el derecho de respuesta. A este respecto se propuso que la Comisión estudiara los requisitos necesarios para actualizar la Convención sobre el derecho de respuesta aprobada hace 25 años pero que hasta la fecha sólo ha sido ratificada por cuatro países.

La Comisión debatió largamente los problemas relativos a la propiedad, el control y la financiación de los medios de comunicación. Dando por sentado que para los países más pobres del Tercer Mundo la única solución del problema consiste en la creación de medios de comunicación públicos, la Comisión instó a que se estudien los diversos sistemas de financiación estatal que permitan su funcionamiento autónomo. Se citaron los casos de Japón, Canadá, Reino Unido, República Federal de Alemania, India, Estados Unidos y Egipto como ejemplos de una variedad de posibilidades en esta esfera, particularmente en lo que respecta a la radiodifusión.

Dada la importancia del papel que actualmente desempeña la comunicación en la vida diaria, los miembros de la Comisión convinieron en que debe enseñarse a valorarla desde la escuela primaria y secundaria, posiblemente mediante cursos de "apreciación de la



Foto Alexis Vorontzoff - Unesco

Los "corresponsales" voluntarios del periódico malí *Kibaru* ayudan a los miembros de la redacción a adaptar el contenido a las necesidades de sus lectores rurales.

comunicación" similares a los de apreciación del arte o de la música que hoy existen en numerosos establecimientos educativos. Por otra parte, el acceso a los medios de comunicación y la participación efectiva en la elaboración de las normas políticas que los regulan requieren ante todo un conocimiento de cómo funcionan: para ello, según la Comisión, los ciudadanos deben saber primero cuáles son las opciones de que disponen en esta materia.

La comisión pidió a la Secretaría que le proporcionara una documentación más amplia sobre diversos problemas antes de celebrar su próxima reunión en Nueva Delhi (India), del 26 al 30 de marzo. Las reuniones subsiguientes tendrán lugar en México, en junio, y en París, en septiembre.

Políticas de comunicación en Asia

Ministros y especialistas de la comunicación de 24 países de Asia y Oceanía se reunieron en Kuala Lumpur (Malasia), del 5 al 14 de febrero pasado, para examinar las políticas de comunicación de sus respectivos países y de la región.

La reunión representó un acontecimiento capital en la historia de los esfuerzos humanos por lograr una mejor comunicación, como declaró en la

reunión de clausura el Director General de la Unesco, señor M'Bow, quien felicitó a los 184 delegados por haber hecho avanzar "a la comunidad internacional un paso más hacia el acuerdo y la solidaridad general respecto de la comunicación".

El señor M'Bow añadió que la "Declaración de Kuala Lumpur", que la conferencia aprobó por aclamación, establece un vínculo esencial entre la comunidad y la comunicación y pone de relieve la importancia de la comunicación para la planificación del desarrollo. A decir verdad, señaló, "sin comunicación no puede formarse ninguna estructura social, ninguna sociedad puede unificar su destino ni laborar por su progreso".

Con un programa de televisión de la Unesco se inicia el Año Internacional del Niño

Un programa especial de televisión producido conjuntamente por la Unesco y la televisión francesa, transmitido el domingo 28 de enero, señaló el comienzo de la celebración del Año Internacional del Niño. Con dicha oportunidad siete jefes de Estado de diversos continentes leyeron mensajes relativos a la infancia.

El señor Valéry Giscard d'Estaing, Presidente de la República Francesa, dijo: "Hago votos por que este año la sonrisa de la Infancia ilumine el mundo y nos preste fe y ardor en nuestra lucha por la paz y el progreso". El señor Leonid Brezhnev, Presidente del Presidium del Soviet Supremo de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, manifestó: "Nuestro deber consiste en actuar de modo tal que nuestros hijos ignoren la guerra y tengan una infancia tranquila y radiante. Estoy convencido de que ellos implantarán en la Tierra una vida mejor y más feliz". El Presidente de los Estados Unidos de América, señor Jimmy Carter, declaró: "Abrigo la viva esperanza de que ahora, cuando el mundo entero va a concentrar su atención en los niños, todos podamos estar mejor informados acerca de sus necesidades, mejor dispuestos a asumir las responsabilidades que nos incumben

para satisfacerlas y poner remedio a la situación". Por su parte, el señor Carlos Andrés Pérez, Presidente de la República de Venezuela, afirmó: "Creo que atender al niño es una obligación del mundo entero y que las naciones industrializadas, cuando deciden la forma en que nos pagan nuestros productos básicos y los precios elevadísimos y crecientes a que nos venden la manufactura y los bienes de capital que nos permiten el progreso, deben pensar en nuestros niños."

Se transmitieron, asimismo, mensajes del mariscal Tito, Presidente de la República Socialista Federativa de Yugoslavia, del señor Kenneth Kaunda, Presidente de la República de Zambia, y de S.M. el Rey Bhumibol Adulyadej de Tailandia, así como de los señores Amadou-Mahtar M'Bow, Director General de la Unesco y Henri R. Labouisse, Director Ejecutivo del Unicef

(Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia).

La emisión, que incluía además canciones y bailes de grupos infantiles de diversas regiones del globo y que adaptada a diferentes lenguas se transmitirá en unos 40 o 50 países, es sólo una de las actividades de la Unesco relacionadas con el Año Internacional del Niño. En efecto, se ha previsto, o realizado ya, la publicación de varios números especiales de *El Correo de la Unesco*; la convocación de un concurso mundial de dibujos infantiles; la publicación de un cartel conmemorativo del Año Internacional, obra del artista cubano René Portocarrero; la edición de un folleto ilustrado, *Un mundo para todos*; la celebración de un Día Internacional de la Infancia, el 3 de octubre de 1979, en la Sede de la Unesco, en París; la presentación de un pabellón conjunto de la Unesco y el Unicef en la exposición "El hombre y su mundo" de Montreal (Canadá); y la organización de una serie de conciertos de gala cuyo producto se destinará a los proyectos encaminados a ayudar a los niños de los países menos desarrollados.

En materia de educación, las principales conferencias regionales e internacionales que se celebren en 1979 tendrán en cuenta los objetivos principales del Año Internacional del Niño. Asimismo, se presta particular atención a la extensión y al mejoramiento de la educación preescolar y a los problemas específicos de los niños deficientes.

En la esfera de las ciencias sociales la Organización se preocupa por mejorar la protección de los derechos de los niños, especialmente de los hijos de los trabajadores emigrados.



Foto Inez Forbes - Unesco

Las obras de Lenin y la Biblia : los libros más traducidos en el mundo

Lenin, Shakespeare, Agatha Christie, Julio Verne y Enid Blyton no tienen seguramente muchas cosas en común, pero el hecho es que figuran entre los autores más traducidos a otras lenguas en 1974. En efecto, Lenin fue el autor de quien más traducciones se publicaron ese año, y la Biblia siguió siendo el libro más frecuentemente editado en diferentes idiomas.

Ello se infiere de la 27ª edición del *Index Translationum* de la Unesco, que acaba de aparecer y en el que se registran 46.384 traducciones publicadas en 1974 en 62 países. Los editores del *Index* ponen de relieve el enorme volumen que en el mundo entero ha adquirido recientemente la traducción ; en efecto, la primera edición de este repertorio bibliográfico internacional de traducciones, relativa al año 1948, contenía sólo 8.570 títulos.

Los libros para niños no figuran en una sección especial del *Index Translationum*, pero la Secretaría de la Unesco ha tratado de establecer la proporción de traducciones que corresponden a esa categoría de obras, como contribución a la conmemoración del Año Internacional del Niño. De su estudio se desprende que, en la medida en que la Biblia es también leída por los menores de edad, cabe considerarla como el libro de este tipo más traducido, al cual siguen *Las mil y una noches*. Un lugar importante ocupan los libros de historietas ilustradas. A la siempre popular Enid Blyton le siguen, como autores de libros para niños más traducidos en el mundo, Caroline Keene, el capitán W.E. Johns, Louisa M. Alcott y James Fenimore Cooper. La lista contiene también los nombres de algunos grandes narradores como Alejandro Dumas, Robert Louis Stevenson, Erich Kästner, Mark Twain, Antoine de Saint-Exupéry, A. A. Milne y Lewis Carroll.

El Wat Mahathat, templo principal de Sujotai, en el centro del recinto del Palacio Real.

Foto Alexis Yoritsoff - Unesco



Llamamiento de la Unesco para salvar Sujotai

Sujotai, “el alba de la felicidad”, no es sólo la cuna de la civilización tai (Tailandia), sino también “uno de esos lugares privilegiados donde la cultura de una nación, habiendo alcanzado la plenitud de sus posibilidades, trasciende sus propias fronteras para enriquecer el patrimonio de la humanidad”.

En tales términos se expresó el Director General de la Unesco, señor Amadou-Mahtar M’Bow, al lanzar en enero pasado un llamamiento internacional para salvar Sujotai, actualmente amenazada. Agregó que los arquitectos, escultores y artesanos crearon allí un paisaje urbano cuyas ruinas dan todavía hoy fe de su grandiosa belleza. Desde esa capital del primer imperio Tai, establecido entre los siglos XIII y XV, el budismo theravada, convertido en religión oficial, comenzó a difundirse por toda la región. Señaló el Director General que la escultura de Sujotai “aporta una contribución eminentemente original al arte religioso al idealizar la representación del Ser Supremo y al introducir la imagen del Buda caminante.”

Hoy día Sujotai se encuentra en peligro debido a la doble arremetida de fenómenos naturales y sociales. Por una

parte, la vegetación salvaje agrava la degradación de los edificios mientras el agua de las lluvias corre lentamente sus cimientos. Por otra parte, el desarrollo de las actividades de la población local invade paulatinamente la zona arqueológica y la afluencia creciente de turistas atenta contra la integridad y la serenidad del lugar.

El Gobierno Real de Tailandia, decidido a preservar Sujotai como centro de culto y como parte del patrimonio nacional, ha clasificado la ciudad como “parque histórico”, y con la asistencia de la Unesco ha establecido un plan director para la restauración de los monumentos, el desarrollo de las excavaciones, la lucha contra las inundaciones periódicas y la reinserción de Sujotai en su contexto auténtico mediante la promoción de las actividades culturales tradicionales.

Se cuenta ya con importantes recursos financieros para llevar a cabo el plan director, pero el gobierno de Tailandia ha pedido a la Unesco que haga un llamamiento a la solidaridad internacional a fin de que ésta aporte su concurso, ya sea en forma de cooperación técnica, ya en la de contribución financiera.

El Premio de Arquitectura de la Unesco para 1978 a un proyecto mexicano

Un proyecto para la transformación paulatina de un edificio histórico antiguo de Yahualica (México) en un local para el funcionamiento de las oficinas de la Municipalidad de esa población obtuvo el Premio de Arquitectura de la Unesco para 1978.

El proyecto, concebido por siete estudiantes del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, de Guadalajara, fue seleccionado, entre 234 presentados al concurso, por un jurado compuesto por eminentes profesionales de la arquitectura. El tema del concurso de 1978 era un estudio sobre el espacio necesario para el funcionamiento de la administración municipal de una ciudad cuya población oscilara entre 10.000 y 50.000 habitantes.

Al hacer entrega del premio en nombre del Director General de la Unesco, en una ceremonia celebrada en la sede de la Organización, en París, el Director General Adjunto, señor Federico Mayor, expresó su complacencia por el hecho de que los galardonados (Ana Martung, Carmen Ortiz, Carlos Ashida, Víctor Pérez

Foto Michel Claude - Unesco



Los jóvenes galardonados se entrevistan con el Director General Adjunto de la Unesco.

Sandi, Rafael Gutiérrez, Salvador de Alba y Gaspar Alarcón) fuesen tan jóvenes. Agregó que la Unesco seguirá con interés todas las etapas de realización del proyecto.

El premio de Arquitectura de la Unesco, creado en 1969 y patrocinado también por la Unión Internacional de Arquitectos, se otorga cada tres años. Entre los ganadores de los años anteriores figuran arquitectos de Japón, la Unión Soviética y la India.

El Canadá en París

Del 11 al 23 mayo, en la Casa Central de la Unesco, las "Jornadas de Canadá", presentadas por la Delegación Permanente de ese país, mostrarán diversos aspectos de la cultura canadiense mediante exposiciones, espectáculos teatrales, conciertos y proyecciones de películas. Participarán en estas Jornadas grandes artistas.

El mundo de hoy en cifras

¿Cuál es el país que posee el mayor número de aparatos de televisión en proporción con su población? ¿Los Estados Unidos? No. Según la última edición (1977) del *Anuario estadístico de la Unesco*, que acaba de aparecer, es el pequeño principado de Mónaco; en efecto, allí existen 640 televisores por cada mil habitantes, mientras que en los Estados Unidos esa proporción es de 571. Junto con Guam (540 por cada mil habitantes), Mónaco y Estados Unidos son los únicos países del mundo que cuentan con más de un aparato por cada dos personas. Canadá les sigue de cerca, con 428. Vienen seguidamente Bermudas (368), Francia y Suecia (363 cada una) y Australia (351).

En lo que concierne a la educación —capítulo particularmente importante en momentos en que la atención del mundo entero se concentra en las necesidades y los problemas de la infancia con ocasión del Año

Internacional del Niño— el *Anuario estadístico* muestra las abismales diferencias que existen en la matrícula escolar según las diversas regiones del globo. Por ejemplo, tomando como punto de referencia los niños menores de 11 años de edad, la matrícula en Europa alcanza el 95,5 %, en Oceanía el 87,7, en Asia el 63,5 y en Africa apenas el 51,1. Por lo que respecta a la matrícula en la enseñanza secundaria, ésta varía desde el 2 % en Alto Volta hasta el 92 % en los Países Bajos. Iguales disparidades se observan en materia de edición de libros para niños: 12 países africanos juntos editaron en 1975 y 1976 solamente 201 títulos, mientras que en Estados Unidos se publicaron 2.210 sólo en 1976, en el Reino Unido 2.575 y en el Japón 2.217.

En esta su 15ª edición (comenzó a publicarse en 1963) el *Anuario estadístico* (1977) traza a través de sus

1.064 páginas un panorama del mundo actual en cifras relativas a la educación (grados de enseñanza, matrícula, gastos), ciencia y tecnología (personal, gastos, indicadores del desarrollo científico y tecnológico), cultura e información (bibliotecas; edición de libros, periódicos y revistas; consumo de papel; películas y cine; radiodifusión y televisión).

Los Estados Unidos, con 61.220.000 ejemplares diarios de periódicos en 1975, y el Japón, con 57.830.000, siguen siendo los principales consumidores de diarios. En cambio, si se compara la circulación con la población, Suecia encabeza la lista de lectores de periódicos con 572 ejemplares por cada mil habitantes. Le siguen, por orden, la República Democrática Alemana, Islandia y Noruega. Por otra parte, el *Anuario* enumera unos 38 países y territorios que no cuentan con un solo diario.



Lo que entra por los ojos

Detalle del cuadro *Visión de Tondal* de El Bosco
Foto Oronoz, Madrid - Ziolo, París. Museo Lázaro Galdiano, Madrid