

12(129)

Revista de Educación

CONFERENCIA SOBRE EDUCACION Y DESARROLLO
ECONOMICO Y SOCIAL EN AMERICA LATINA

5 al 19 de Marzo 1962

- "MUSEO IMAGINARIO" DE LA UNESCO
- LOS TEMAS DE LA MUERTE, EL TIEMPO Y LA MUSICA
EN LA OBRA DE THOMAS MANN
 - EL NIÑO ZURDO EN LA ESCUELA
 - 70 MILLONES DE ANALFABETOS
- METODOS DE ENCUADERNACION APLICABLES EN
LAS BIBLIOTECAS

Octubre 1962 - N^{os} 89-90

Revista de Educación

MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA

DIRECTORA:

BRUNILDA CARTES M.

REDACTORES:

LUIS SANCHEZ L.

JUAN GANA

HUGO GOLDSACK

Revista
de
Educación

SUMARIO

MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA

CONFERENCIA SOBRE EDUCACION Y DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL EN AMÉRICA LATINA

ENFOQUES E IDEAS PRINCIPALES

AMÉRICA LATINA / DRAMA Y PERSPECTIVAS DE SU REALIDAD EDUCACIONAL

RECOMENDACIONES BÁSICAS PARA EL DESARROLLO

DECLARACIÓN DE SANTIAGO

MUSEO IMAGINARIO DE LA UNESCO

LOS TEMAS DE LA MUERTE, EL TIEMPO Y LA MÚSICA EN LA OBRA DE THOMAS MANN

EL NIÑO ZURDO EN LA ESCUELA

70 MILLONES DE ANALFABETOS

MÉTODOS DE ENCUADERNACIÓN APLICABLES EN LAS BIBLIOTECAS

LIXX OBA / SANTIAGO, CHILE / AÑO XLII

Conferencia Sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina



5 al 19 de marzo de 1962

"América Latina marchó hoy unida por la educación de sus pueblos", declaró el Ministro de Educación, señor Patricio Barros Alemparte, al clausurar las actividades de la Primera Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en Hispanoamérica, que se realizó en Santiago bajo el alto patrocinio de la UNESCO y que contó con la colaboración de varias de las agencias especializadas de las Naciones Unidas.

Las jornadas se iniciaron en la moderna sede de la Universidad Técnica del Estado el lunes 5 de Marzo y se prolongaron a lo largo de 15 días de febril actividad. Presidió este torneo internacional, el más importante en la materia que se haya efectuado en nuestro país, el Ministro Barros Alemparte.

LOS ASISTENTES.—Participaron en esta conferencia alrededor de 350 educadores, sociólogos y economistas de prestigio internacional. Esta cifra se desglosó en delegados oficiales de 25 países, observadores de otros 11 y observadores y personeros de 35 organismos gubernamentales y no gubernamentales relacionados con las actividades educacionales. Nuestro país se vio honrado con la presencia de eminentes figuras del pensamiento y la educación, tales como el profesor Maheu, Director General de la UNESCO; Rodolfo Barón Castro, Jefe del Consejo Ejecutivo de la misma; Jaime

Torres Bodet, Ministro de Educación Pública de México y gran figura literaria, y otros de igual significación.

LA CONCLUSION CENTRAL

El informe definitivo de la Conferencia, que fue aprobado por la unanimidad de las delegaciones, con la sola excepción de la cubana, contiene la llamada "Declaración de Santiago", además de numerosas recomendaciones para el progreso educacional de nuestro continente en todos sus niveles. Seguramente, la conclusión más importante que emana del contexto de estos documentos históricos es que la educación, en el siglo en que vivimos, constituye un complemento vital para cualquier programa de desarrollo económico y social que se pretenda llevar a cabo, de tal suerte que nunca como en nuestra época la educación debe ocupar un lugar más preferente en las preocupaciones de los jóvenes Estados americanos.

150 MILLONES DE DOLARES

No cabe duda que el documento más trascendental aprobado por los tres Comités de trabajo de la Conferencia es la "Declaración de Santiago", por la cual se recomienda destinar un mínimo de 150 millones de dólares al año para la educación latinoamericana, los que se financiarían con fondos otorgados por la Alianza para el Progreso, al mismo tiempo que cada uno de los países signatarios de la Declaración destinaría no menos del 4% de la renta nacional bruta con el mismo fin.

Considera también la Declaración que es de inaplazable urgencia dar a la cooperación internacional la prioridad que le corresponde, puesto que se trata de un elemento indispensable "para elevar los niveles de la educación y el nivel de vida de las poblaciones latinoamericanas".

Puntualiza que esta cooperación debe orientarse a asegurar a los Gobiernos una efectiva asistencia técnica y financiera.

EL MAXIMO DE RECURSOS

La Declaración aconseja que cada uno y todos los Estados signatarios tomen las medidas necesarias para destinar a la educación el máximo de recursos económicos y financieros que sean compatibles con su capacidad y con el necesario equilibrio que su política de egresos debe mantener respecto a otros gastos.

De allí la certeza de que América Latina podrá —hacia 1965— estar destinando no menos del previsto 4% de su producto nacional bruto a la gran tarea de la educación.

PRINCIPIOS DE EFICIENCIA

Estimó la Conferencia que los Estados signatarios deben observar y ceñirse a ciertos principios básicos para que sus esfuerzos se vean debidamente compensados, permitiendo que la educación pueda contribuir en forma realmente eficaz al progreso cultural, tecnológico, económico y social de América Latina.

El informe final contiene un plan de acción que se distingue por su carácter general, lo que se explica fácilmente si consideramos la multiplicidad y variedad de las situaciones que en materia educacional presenta cada uno de los países del Hemisferio, y la diversidad que existe también en materia de recursos en cada uno de ellos.

EL INFORME DE CHILE

El ex Subsecretario de Educación Pública, señor Emilio Pfeffer Pizarro, expuso el pensamiento de Chile frente a los problemas que analizó la Conferencia sobre Educación.

En su intervención destacó el papel dinámico que debe cumplir la educación en el desarrollo económico y la forma cómo Chile ha planificado la suya, con miras a cumplir mejor ese imperativo de nuestro tiempo.

Consideró el señor Pfeffer que la economía chilena no obstante sus alternativas, ha permitido ir aumentando gradualmente los presupuestos de la Nación para la enseñanza. De este modo, el promedio actual del nivel educativo es de 4,4 años, uno de los más altos de Latinoamérica.

"En mi país —subrayó el Subsecretario— se ha dado un gran paso con la planificación del desarrollo. El Gobierno dispone de un programa de desarrollo económico nacional en el que se integran las distintas fuerzas económicas. Ahora se trata de convertir en realidad lo que todavía no son más que principios".

Enfoques e ideas principales

DISCURSO INAUGURAL DEL MI- NISTRO DE RELACIONES EXTE- RIORES, DON CARLOS MARTI- NEZ SOTOMAYOR.

“Estamos convencidos de que la indispensable transformación social y económica de América Latina ocurrirá en la década en que vivimos, entre otras cosas, porque los pueblos tienen la incommovible voluntad de imponerla”.

“Los países latinoamericanos están decididos a planificar su desarrollo económico y social fijando metas y prioridades, a eliminar en diez años el analfabetismo y las enfermedades sociales, a aumentar su producción agrícola a un ritmo superior al del crecimiento demográfico, a acrecentar su producción industrial y a provocar una equitativa distribución del ingreso nacional”.

“Pero el esfuerzo nacional no basta. Los países de América Latina requieren una asistencia técnica internacional mucho más vasta y mejor coordinada que la actual y, enseguida, una cooperación financiera del exterior de carácter masivo que llegue a los países con la fuerza y sobre todo con la oportunidad que la situación exige”.

DISCURSO DEL SEÑOR JAIME TORRES BODET, SECRETARIO DE EDUCACION DE MEJICO, PRONUNCIADO EN NOMBRE DE LAS DELEGACIONES.

“No postulamos nuestro desenvolvimiento económico como meta última y exclusiva, sino como condición necesaria de la justicia social a la que aspiramos”.

“En Estados como los nuestros, toda la voluntad de progreso ha de atender, en primer lugar, a la extensión y al perfeccionamiento de los sistemas y los medios de educación”.

“Necesitamos robustecer nuestra economía. Sin embargo, no lo olvidemos: nuestro mayor capital es la inteligencia, el impulso, la capacidad creadora de nuestros pueblos. Y precisamente ese capital por falta de una educación adecuada, no lo hemos aprovechado durante años en toda la medida deseable”.

“Así como un buen programa educativo puede asegurar los resultados de un programa económico racional, así un buen programa económico puede facilitar el éxito de un programa educativo de las más amplias ambiciones. Los educadores lo saben. Donde el nivel del ingreso es mayor, la deserción disminuye y la escolaridad acusa coeficientes más elevados. Educación y desarrollo tienen, por tanto, que vincularse cada vez más estrechamente”.

DISCURSO DEL SEÑOR RENE MAHEU, DIRECTOR GENERAL INTERINO DE LA UNESCO

“Ha llegado la hora de América Latina en el campo del desarrollo de la educación en el mundo, y que no es sólo la hora de los educadores, sino la de todos los responsables de la promoción económica y social de los pueblos del hemisferio occidental”.

“El concepto de la planificación de la enseñanza ha adquirido cada vez mayor importancia para la UNESCO, que se ha visto arrastrada por este proceso histórico de aceleración y complejidad creciente, y ha tenido que transformarse en función de él”.

“Antes que una necesidad del progreso económico y social, la educación es un derecho del hombre. El hombre es un fin en sí mismo, en tanto que el progreso económico y social no es sino un medio de lograr ese fin. En esta relación entre el desarrollo económico y social y el desarrollo de la educación, que deseamos establecer del modo más estrecho y profundo que sea posible, es necesario comprender que, para nosotros, si los economistas saben el cómo, los educadores saben el por qué”.

“No es ésta una jornada de estudios, sino una conferencia destinada a iniciar un proceso de acción: el que se aguarda desde hace tanto tiempo. Para ello hay que hablar de objetivos y no tan sólo de métodos”.

EXPOSICION DEL SEÑOR RAUL PREBISCH, SUBSECRETARIO DE LAS NACIONES UNIDAS A CARGO DE LA SECRETARIA EJECUTIVA DE LA CEPAL

“En fin de cuentas, la eficacia, la validez dinámica de un sistema económico en un país en desarrollo depende, entre otros factores importantes, de la amplitud de posibilidades que se ofrecen a todos los individuos, cualquiera que fuere su posición en la escala social. Y sólo se llegará a la eficacia máxima, cuando, resuelto el problema de la educación primaria, comprobemos que disfrutan de la educación media y superior individuos de los distintos grupos sociales, en proporción al valor numérico de estos grupos. No lograremos conseguirlo sin progresivas transformaciones estructurales”.

“Como quiera que fuere, la desproporción entre recursos externos e internos y las necesidades de inversión imponen en forma ineludible la necesidad de planificación en América Latina. Y como no es dado hacer todas éstas en forma simultánea, es natural que en un

orden de prelación correspondan a las inversiones en educación un lugar destacado, subrayando que se trata de inversiones y no de gastos”.

“Avanzar resueltamente en la educación sin hacerlo en el desarrollo económico sería crear nuevos elementos de frustración y tensión social que se agregan a los existentes. Y pretender avanzar en el desarrollo sin hacerlo adecuadamente en la educación es malograr gran parte del esfuerzo de la inversión”.

“Si nuestro designio es cambiar el orden existente, la planificación se impone en forma inevitable. Tenemos que aprender a obrar consciente y deliberadamente sobre las fuerzas de la economía para conseguir grandes objetivos económicos y sociales”.

DISCURSO DEL SEÑOR HERNAN SANTA CRUZ, DIRECTOR GENERAL ADJUNTO DE LA FAO A CARGO DE LOS ASUNTOS LATINO-AMERICANOS

“Las necesidades en América Latina de personal técnico calificado, a todos los niveles, son de una magnitud impresionante. Todos los programas de desarrollo agrícola se enfrentan a este gran problema. Hace seis años, cuando todavía no existía esta conciencia de hoy sobre las necesidades del agro y sobre la enorme gravitación que tiene el atraso en este sector en el desarrollo económico de estos países y en su estabilidad social y política, se calculó que se requerían 42.000 ingenieros agrónomos en América Latina, en circunstancias que existían sólo 16.000”.

“La educación agrícola al nivel intermedio es un campo inexplorado en América Latina. Por otra parte, el analfabetismo, que alcanza a un promedio superior al 40%, en las zonas rurales llega al 58%. El ausentismo escolar en el medio rural es dos o tres veces superior al de las ciudades y generalmente los niños apenas cumplen uno o dos años de escuela primaria”.

“Para ejecutar las transformaciones estructurales se va a necesitar un número de técnicos agrícolas —profesionales, prácticos y capataces— en una proporción cinco y hasta diez veces superior de la actual. Si consideramos que la producción agrícola debe aumentar en América Latina a una tasa de 5% anual para superar el crecimiento demográfico y salir del actual estancamiento, debemos concluir que durante la primera década el término medio de los trabajadores agrícolas deberá aumentar su producción en un 50%.”

DISCURSO DEL SEÑOR RODOLFO BARON CASTRO, VICEPRESIDENTE DEL CONSEJO EJECUTIVO DE LA UNESCO

“La perentoriedad de nuestros problemas —y también su diversidad— exige, para encontrar las soluciones adecuadas, vigilancia continua, estudio firme, análisis claro. Pero de nada serviría trazar las líneas que apuntan derecho al objetivo, si éstas corren el riesgo de quebrarse en el camino, o lo que sería más doloroso, de borrarse. Todos sabemos que, desafortunadamente, infinidad de conclusiones, decisiones, recomendaciones, declaraciones, surgidas del trabajo de conferencias internacionales —regionales y universales—, han corrido la misma suerte que las lucubraciones de los proyectistas a los que antes me he referido. Y si las unas yacen en el olvido de los archivos, muchas de las otras permanecen en el de las bibliotecas.”

América Latina: Drama y Perspectivas de su realidad Educativa

Según cálculos de las Naciones Unidas, la población de América Latina, incluida la de las zonas dependientes, ascendía a 63 millones en 1900, y representaba en ese año el 4% de la población del Globo; hacia 1950 había aumentado a 163 millones y su participación en la población mundial era de 6,5%. En la actualidad la tasa media anual de crecimiento de la población es aproximadamente del 2,5%, cifra superior a la de cualquier otro Continente, lo que supone una adición anual de más de cinco millones a su población. Esta última cifra excede el aumento que experimenta América del Norte, la Unión Soviética, África o Europa. (Ver Anexo N° 1)

Entre 1960 y 1975 se espera que la población de las 20 repúblicas aumentará en 94 millones, pasando de 199 a 293 millones. Hacia 1975 la población de este Continente habrá sobrepasado a la de América del Norte y de la Unión Soviética.

A mediados de la presente década la población urbana superará a la rural: aquella aumentará en 67% entre 1960 y 1975, mientras que ésta sólo en 22% en el mismo período.

Los cambios previsibles en la estructura por edad de la población agravarán el problema económico en varios países: el número relativo de niños será proporcionalmente mayor que el de las personas que por su edad han de llevar a cabo los esfuerzos económicos que se requieren para mantener a esos niños. (Ver anexo N° 2)

El coeficiente medio de dependencia de los 20 países, es decir el número de niños menores de 15 años y de personas mayores de 65 por cada cien habitantes de 15 a 64 años, es 84.

Los coeficientes de matrícula en los países latinoamericanos han aumentado de un promedio de 64 a 72 entre 1955 y 1959.

En el curso de los debates de la Conferencia se formularon certeros planteamientos sobre la realidad educativa de América Latina. He aquí los extractos más importantes:

El grado actual de desarrollo de AL puede apreciarse, en síntesis, por el hecho de que su nivel medio de dólares por año, constituye un tercio del que se obtiene en Europa Occidental y aproximadamente una séptima parte del correspondiente a los Estados Unidos. Si en el futuro AL sigue creciendo como en el último decenio, al ritmo anual de 2,4%, necesitaría alrededor de 45 años para alcanzar el nivel de ingreso que hoy tiene Europa Occidental.

En Chile, en 1954, menos del 3% de las personas de escalas superiores de ingreso obtenían una cuarta parte del ingreso personal total, mientras que en el otro extremo alrededor del 55% recibía menos del 16% del ingreso.

En los Estados Unidos un 10% de las unidades familiares de más alto ingreso percibe el 30% del total del ingreso personal, mientras las familias ubicadas en tramos inferiores de ingreso —que representan un cincuenta por ciento del total— participan con una cuarta parte aproximadamente del ingreso.

La actividad económica primaria es en AL la fuente principal del producto nacional. El sector agropecuario y la minería generan alrededor del 28% del producto interno bruto, mientras que el sector manufacturero contribuye con el 19% y las actividades de la construcción con el 3%. El otro 50% del producto bruto está constituido por servicios de toda clase, entre los que el comercio es una de las actividades más importantes.

La actividad económica primaria constituye también la principal fuente de empleo en AL. Alrededor del 50% de la población activa se dedica a las actividades agropecuarias, el 1% a la minería, el 4% a la construcción, el 14% a las manufacturas y el 31% restante a servicios en general.

El hecho de que en las economías latinoamericanas la mitad de la población activa total esté dedicada a la productividad agropecuaria y sólo contribuya con menos de una cuarta parte al producto interno constituye uno de los problemas del desarrollo económico de la región. En efecto, este sector de tan baja productividad en promedio es el principal abastecedor de las exportaciones, pues más del 60% del total de las ventas al exterior de AL proceden de él.

Comparado con la población, el producto agropecuario por habitante ha crecido en el último decenio a una tasa algo superior al 1% anual. El promedio del crecimiento de la población fue de 2,4%.

Cuando se mide la magnitud de esos problemas y se toman en cuenta especialmente los serios factores limitativos del desarrollo que se originan en el sector externo, se llega a la conclusión de que las perspectivas de desarrollo distan mucho de ser halagüeñas, a no ser que se adopte un plan de acción enérgico en todos los aspectos del campo económico y social.

Mediante la planeación habrá que movilizar de un modo eficiente todos los recursos nacionales para que, con la cooperación técnica y financiera exterior, se pueda lograr cuanto antes un incremento que permita elevar la formación de capital, que acreciente la capacidad productiva y que haga posible el firme desarrollo ulterior con una distribución más equitativa del ingreso nacional.

El papel que la educación puede desempeñar en el desarrollo económico es más evidente en relación con la formación de la mano de obra profesional y técnica pero es también importante su influencia sobre la invención tecnológica, la difusión de innovaciones, la aptitud empresarial, los padrones de consumo, la propensión al ahorro, la adaptabilidad a cambios económicos y la participación activa de los distintos sectores sociales en las tareas del desarrollo.

El efecto de los diversos tipos de educación sobre la economía varía según el nivel de desarrollo y el equilibrio que se mantiene entre ellos. Así, por ejemplo, se retarda el desarrollo económico si el sistema de educación no prepara un número suficiente de graduados para determinadas ocupaciones. Si se capacita a un número excesivo surge, en cambio, el "desempleo instruido" y la inversión en este tipo de educación habrá significado un desperdicio de recursos o planteará problemas más graves si los graduados ejercen presiones efectivas para obtener empleos no productivos.

Características que debe superar la educación latinoamericana: gran desigualdad de oportunidades de educación; divorcio entre la estructura y orientación de los servicios escolares y las necesidades educativas reales de los países; rigidez y uniformidad de los programas de enseñanza, orientados selectivamente hacia la universidad, en los cuales se acentúa más un saber enciclopédico que una amplia y realista preparación para las exigencias sociales y económicas; insuficiencia y relativa ineficacia de la escuela primaria pública y de la enseñanza vocacional y técnica; profunda crisis de la educación secundaria ante la demanda creciente de que es objeto por parte de los sectores que hasta hace poco no tenían posibilidades de alcanzarla; deficiencias de la formación de los maestros y la separación que existe entre las diversas ramas, y hasta el concepto de la educación como símbolo de prestigio dentro de la sociedad, que libera a los que la adquieren del contacto directo con las actividades del trabajo.

Según datos correspondientes a 1950, el 49% de la población de más de 15 años de AL no había asistido a la escuela o había dejado de concurrir a ésta antes de terminar el primer año de escolaridad; el 44% asistió durante cierto tiempo, pero sin terminar el ciclo de estudios primarios y sólo el 7% recibió educación primaria completa. Apenas el 6% había efectuado estudios de educación secundaria o técnica, y lo había completado totalmente alrededor de un 2%. Por último, en la universidad ingresó el 1%. El nivel educativo promedio era de 2,2 años. Este dato adquiere mayor significación si se considera que en la misma época el nivel educativo era de 9 años en los Estados Unidos, de 7,2 en el Japón y de 4,5 en Puerto Rico.

En los censos realizados alrededor de 1950 se registró un 43% de analfabetos entre la población adulta. Y es posible que esta cifra hubiera sido más alta si en dicha oportunidad se hubiesen utilizado los criterios del alfabetismo funcional en vez del simple deletrear o el dibujo de la firma. (Ver Anexo N° 3).

El crecimiento de la educación secundaria durante el mismo período 1950-1960 ha sido espectacular y proporcionalmente mayor que el de la primaria. (Ver Anexo N° 4).

En cuanto a la educación superior no se dispone todavía de datos que reflejen con exactitud los avances logrados durante 1950-60, pero el crecimiento ha sido también muy importante.

La situación educativa es sobrecogedora en lo que atañe a elementos materiales. El número y la calidad de los edificios escolares dista considerablemente de satisfacer las necesidades educativas de los países de AL.

La carencia de laboratorios obliga a un aprendizaje meramente teórico. El estudio de las ciencias naturales se efectúa sin contacto vivo con la naturaleza, en libros carentes de ilustraciones adecuadas y no pocas veces hasta la geografía se enseña sin mapas. Y hay algo más: escuelas sin libros y alumnos sin cuadernos. Esas son las escuelas que se pretende eduquen a la comunidad y en las que, para acabar de desorientarla, se trata de introducir métodos de enseñanza concebidos para centros docentes con gran riqueza de medios.

De un total de 436.000 maestros primarios, de 16 países latinoamericanos (el 80% de todos los de AL), sólo 221.00, es decir el 51%, había recibido preparación específica para la docencia.

El problema del personal docente no titulado tiene todavía mayores dimensiones en el nivel secundario. Sólo un 30% del profesorado de educación secundaria ha cursado los estudios específicos correspondientes.

En el grado universitario existe personal especializado en las materias a su cargo.

Quizás las mayores deficiencias en la preparación del magisterio residen en que es muy reducida la proporción de profesores de escuelas normales verdaderamente especializados en su materia, o con formación de rango universitario.

Es evidente la insuficiencia de las cantidades destinadas a la educación en AL, ya que extensos sectores de población en edad escolar no tienen posibilidad de recibir una educación básica mínima.

Si la educación influye en el desarrollo económico, los países latinoamericanos deberían invertir mayores recursos para ampliar y mejorar sus sistemas educativos a fin de romper el círculo vicioso existente: "la gente no se educa porque es pobre y el pobre es pobre porque no se educa." (Ver Anexo N° 5).

El plan de educación más perfecto no podría llevarse a cabo si no se le asignan y proporcionan oportunamente los medios financieros necesarios. Es necesario que las inversiones previstas en el plan de educación sean incluidas en el programa general respectivo del plan nacional de desarrollo. Esto supone que el organismo gubernamental encargado de elaborar el plan de desarrollo incluya representantes de los servicios de planeamiento educativo a fin de que se establezca desde el principio una coordinación entre ambos organismos, y las necesidades del desarrollo de la educación sean incorporadas a las previsiones relativas a la inversión pública.

ANEXO N° 1

AMERICA LATINA: POBLACION URBANA, RURAL Y TOTAL; INDICES DE CRECIMIENTO DE LA POBLACION TOTAL Y POBLACION EN EDADES DE 7 A 14 Y DE 15 A 19 AÑOS, EN LOS AÑOS 1950, 1960 Y PROYECCION PARA 1970

PAIS	POBLACION												Indice de crecimiento de la población total (base 1960=100)						Población por edades (en miles)						
	Urbana			Rural			Total			1950			1960			1970			7 a 14			15 a 19			
	1950	1960	1970	1950	1960	1970	1950	1960	1970	1950	1960	1970	1950	1960	1970	1950	1960	1970	1950	1960	1970	1950	1960	1970	
Argentina	11.040	14.205	17.435	6.150	6.795	7.505	17.190	21.000	24.930	82	100	119	2.630	3.250	3.735	1.605	1.800	2.170							
Bolivia	1.015	1.380	1.980	1.915	2.220	2.560	2.930	3.600	4.540	81	100	126	585	700	900	310	375	460							
Brasil	18.815	27.380	39.780	33.160	38.480	44.660	51.975	65.860	84.440	79	100	128	10.445	12.740	17.160	5.310	6.550	8.720							
Colombia	4.170	7.065	11.080	6.975	7.705	8.510	11.145	14.770	19.590	75	100	133	2.195	3.095	4.000	1.160	1.490	2.100							
Costa Rica	265	460	685	535	685	875	800	1.145	1.560	70	100	136	165	225	325	85	115	165							
Cuba	3.065	4.110	5.345	2.455	2.710	2.995	5.520	6.820	8.340	81	100	122	1.010	1.215	1.450	540	670	805							
Chile	3.575	5.010	6.900	2.500	2.625	2.760	6.075	7.635	9.660	80	100	127	1.135	1.420	1.780	590	755	965							
Ecuador	910	1.500	2.235	2.285	2.785	3.395	3.195	4.285	5.630	75	100	131	640	860	1.170	320	445	595							
El Salvador	635	1.020	1.515	1.185	1.375	1.600	1.870	2.395	3.115	78	100	130	375	455	645	200	240	335							
Guatemala	760	1.205	1.940	2.280	2.775	3.385	3.040	3.980	5.325	76	100	134	610	805	1.110	320	405	560							
Haití	380	710	1.290	2.730	3.015	3.330	3.110	3.725	4.620	83	100	124	590	720	910	320	375	470							
Honduras	430	590	885	955	1.165	1.420	1.385	1.755	2.305	79	100	131	275	350	465	140	180	230							
México	11.265	17.510	26.900	15.170	17.605	20.430	26.435	35.115	47.330	75	100	135	5.280	7.130	9.745	2.650	3.560	4.925							
Nicaragua	370	625	930	690	840	1.025	1.060	1.465	1.955	72	100	133	225	280	420	115	150	210							
Panamá	285	430	670	470	580	700	755	1.010	1.370	75	100	134	145	200	280	70	100	145							
Paraguay	390	565	860	1.010	1.060	1.115	1.400	1.625	1.975	86	100	122	275	325	400	145	165	200							
Perú	2.975	4.480	7.030	5.195	6.030	7.000	8.170	10.510	14.030	78	100	133	1.615	2.085	2.855	835	1.070	1.430							
República Dominicana	505	865	1.480	1.625	1.980	2.415	2.130	2.845	3.895	75	100	137	450	595	820	225	290	410							
Uruguay	1.895	2.245	2.505	515	515	515	2.410	2.760	3.020	87	100	109	330	375	400	215	210	240							
Venezuela	2.675	4.515	6.805	2.300	2.420	2.545	4.975	6.935	9.350	72	100	135	980	1.355	1.870	500	685	980							
Total	65.469	95.870	138.300	90.101	103.365	118.740	155.570	199.235	257.040	78	100	129	29.935	38.180	50.440	15.655	19.630	26.115							

ANEXO N° 2

AMERICA LATINA: POBLACION DE 7 A 12 AÑOS DE EDAD, MATRICULA PRIMARIA Y PORCIENTO DE MATRICULA, 1950 Y 1959

País	Duración del curso en años	Población de 7 a 12 años (miles)		Matrícula primaria (miles)		Porciento de matriculados	
		1950	1959	1950	1959	1950	1959
Argentina	7	2.330.8 a	2.797.0 a	2.212.0	2.888.6	94.9	103.3
Bolivia	6	397.1	534.4	—	385.8	—	72.1
Brasil	4	5.274.7 b	6.422.3 b	4.352.0	7.489.6	82.5	116.6
Colombia	5	1.542.0 c	1.886.2 c	808.5	(1.584.0)	52.4	(84.0)
Costa Rica	6	124.5	176.9	112.6	185.3	90.4	104.7
Cuba	6	718.6	933.0	(650.0)	(950.0) d	(90.0)	101.8
Chile	6	927.0	1.140.0	774.6	1.137.0	83.6	99.7
Ecuador	6	493.2	639.9	341.7	(526.0)	69.3	82.2
El Salvador	6	283.1	370.5	145.2	287.7	51.3	77.6
Guatemala	6	420.2	553.3	164.8	282.0	39.1	51.0
Haití	6	494.8	549.3	119.1	(203.0)	24.0	37.0
Honduras	6	214.2	284.8	104.0	192.5	48.5	67.6
México	6	4.066.1	5.372.8	2.666.4	4.809.9	65.6	89.5
Nicaragua	6	173.1	214.6	(80.0)	152.8	(46.0)	71.2
Panamá	6	114.5	156.8	110.0	155.5	96.0	99.2
Paraguay	6	231.0	270.0	195.0	292.4	84.4	108.0
Perú	6e	1.344.0	1.663.0	971.2	(1.300.0)e	72.3	78.2
República Dominicana	6	341.8	469.0	229.9	(510.0)	67.3	108.7
Uruguay	6	279.2	(316.0)	249.4	(315.0)	89.3	99.7
Venezuela	6	764.5	1.005.8	503.1	1.104.4	65.8	109.8

NOTA: Las cifras entre paréntesis corresponden a estimaciones.

a 6 a 12 años de edad.

b 8 a 11 años de edad.

c 7 a 11 años de edad.

d No incluye matrícula en Kindergarten ni en el grado pre primario.

e Incluso el grado de transición.

ANEXO Nº 3

AMERICA LATINA: POBLACION, ANALFABETISMO E INGRESO POR HABITANTE, 1950

País	Población		Analfabetos de 15 años y más (%)	Ingreso por habitante (dólares)	Población rural (%)
	Total (miles)	15 años y más (%)			
Argentina	17.189	69	13.6	300-449	37.5
Uruguay	2.407	69	(15.0)	300-449	—
Chile	6.073	61	19.9	150-299	40.1
Costa Rica	801	57	20.6	100-149	66.5
Cuba	5.508	64	22.1	300-449	43.0
5 países con 20% de la población total	31.978	66	16.6	300-499	40.6
Panamá	797	58	30.1	150-299	64.0
Paraguay	1.397	56	34.2	-100	64.4
Colombia	11.334	57	37.6	100-149	48.7
México	25.826	58	(38.0)	100-149	34.4
Ecuador	3.197	57	44.3	-100	72.5
Venezuela	4.974	58	47.8	300-449	36.2
Brasil	51.976	58	50.6	100-149	63.8
Perú	8.521	56	(53.0)	100-149	64.6
8 países con 70% de la Población total	108.022	58	45.7	100-149	62.0
Rupública Dominicana	2.131	56	57.1	-100	76.2
El Salvador	1.868	59	60.6	100-149	63.5
Nicaragua	1.060	57	61.6	100-149	65.1
Honduras	1.428	59	64.8	-100	71.0
Bolivia	3.019	60	67.9	-100	66.4
Guatemala	2.805	57	70.6	-100	75.0
Haití	3.112	61	89.5	-100	87.0
7 países con 10% de la población total	15.423	59	69.9	-100	74.0
Total general	155.423	60	(43.0)	100-149	58.4

Fuentes: Naciones Unidas, Demographic Yearbook, 1955, 1956, 1957, 1958.

Naciones Unidas, Informe preliminar sobre la Situación Social en el Mundo (Nueva York, 1952)

UNESCO, World Illiteracy at mid-century (Paris 1957.)

Nota: Las cifras entre paréntesis corresponden a estimaciones.

ANEXO N° 4

AMERICA LATINA: POBLACION DE 13 A 18 AÑOS DE EDAD, MATRICULA SECUNDARIA Y POR CIENTO DE ALUMNOS MATRICULADOS, 1950 Y 1959 (En miles)

País	Población de 13 a 18 años		Matrícula secundaria		Por ciento de matriculados	
	1950	1959	1950	1959	1950	1959
Argentina	(1 900.0)	2 421.2	332.2	776.2	(17.5)	32.0
Bolivia	305.9	449.0	16.7a	45.3a	5.1a	10.0a
Brasil	6 814.9	7 926.7	540.7	1 076.2	7.9	13.6
Colombia	(1 500.0)	1 760.0	74.9	172.8	(5.0)	9.8
Costa Rica	105.1	144.7	7.8b	25.7b	7.4b	17.8b
Cuba	(700.0)	787.8	41.1	88.3	(6.0)	11.2
Chile	(690.0)	820.0c	145.8	222.3	(21.0)	27.1
Ecuador	402.1	500.0d	29.1	48.2d	7.2	9.6d
El Salvador	246.7	309.7	7.7	20.5e	3.1e	6.6d
Guatemala	377.6	466.0d	21.2	35.8d	5.6	7.7d
Haití	411.2	460.0d	8.2	13.2d	2.0	2.9d
Honduras	172.5	238.5	(5.0)	14.9	2.9	6.2
México	3 350.5	4 160.0d	113.5	296.8d	3.4	7.1d
Nicaragua	142.4	179.4	—	8.4	—	4.7
Panamá	91.1	135.0	18.6	29.7	20.4	22.0
Paraguay	166.3	227.0	15.8	30.2	9.5	13.3
Perú	(1 100.0)	1 341.7	80.8	199.0	(7.0)	14.8
República Dominicana	291.8	388.0	10.7	(19.6)	3.7	(5.0)
Uruguay	(280.0)	(320.0)d	34.2f	(55.0)d/f	(12.0)f	(17.0)f
Venezuela	617.4	800.0g	39.3	107.8g	6.4	13.5g

NOTA: Las cifras entre paréntesis corresponden a estimaciones.

a Enseñanza general solamente. En 1959 la matrícula total representaba el 12 por ciento.

b Enseñanza general solamente. En 1959 la matrícula total representaba el 22.5 por ciento.

c 1956.

d 1957.

e Enseñanza general y formación de maestros solamente. En 1959 la matrícula total representaba el 9.7 por ciento.

f Enseñanza general solamente.

g 1958.

ANEXO N° 5

AMERICA LATINA: GASTOS DEL GOBIERNO CENTRAL EN EDUCACION, 1957-61 (PORCIENTOS DEL PRESUPUESTO TOTAL)

	1957	1958	1959	1960	1961
Argentina (pesos)	—	—	—	17.1	—
Bolivia (bolivianos)	10.8	15.6	16.7	16.2	18.7
Brasil (cruceiros)	—	—	—	—	—
Colombia (pesos)	7.1	9.9	11.6	11.7	11.3
Costa Rica (colones)	21.6	24.6	25.9	27.3	—
Cuba (pesos)	22.4	22.4	—	26.2	—
Chile (pesos)	18.4	16.6	19.9	14.2	22.0
Ecuador (sucres)	15.9	13.8	13.9	15.4	15.5
El Salvador (colones)	16.6	16.6	16.6	18.2	22.1
Guatemala (quetzales)	11.2	10.6	11.3	12.7	11.6
Haití (gourdes)	—	—	—	—	—
Honduras (lempiras)	9.4	15.2	14.4	15.6	16.0
México (pesos)	13.6	13.7	15.8	18.4	19.1
Nicaragua (córdobas)	10.7	11.8	12.8	13.0	14.3
Panamá (balboas)	21.2	21.1	23.0	23.7	27.0
Paraguay (guaraníes)	—	—	—	—	—
Perú (soles)	20.1	20.4	24.3	25.0	24.8
República Dominicana (pesos)	—	—	—	—	—
Uruguay (pesos)	—	—	—	—	—
Venezuela (bolívares)	4.4	3.3	5.7	9.2	8.8
Promedio	11			16	19

Recomendaciones

Básicas

para el

Desarrollo

Una primera etapa de educación general que, sobre la base del período pre-primario o de la educación proporcionada en el hogar, abarque la educación primaria y el primer ciclo o ciclo básico de la media. Esta etapa culminaría en un período de orientación vocacional.

Una segunda etapa de 2 a 4 años, en la cual la amplitud relativa de la educación general variaría según se trata de una formación vocacional o profesional de nivel medio, o de una educación profesional, que conducirá a estudios superiores.

Una tercera etapa de 2 a 7 u 8 años, en la cual la formación general se combinaría en variadas proporciones con las múltiples modalidades de la formación especializada, profesional o científica, de nivel superior.

Como solución temporal para los próximos años, una etapa de 2 ó 3 años, de iniciación profesional sobre la base del nivel primario, destinada especialmente a aquellos que, por diversas razones, completan sus estudios primarios alrededor de los 15 años.

Que dentro de los servicios educativos y en estrecha relación con otros servicios nacionales competentes, se dé un vigoroso impulso a la educación de adultos.

Que los servicios de asistencia social y económica a los escolares se coordinen con la estructura de los sistemas de educación y reciban un vigoroso impulso, a fin de asegurar la igualdad de oportunidades educativas y que ningún alumno se vea impedido de frecuentar —por razones de orden material— los distintos planteles educativos.

Que se proceda a una organización racional de los ministerios de educación y de sus departamentos o secciones.

Que se reestructuren y reorienten los servicios de supervisión escolar para asegurar el mejoramiento de la calidad de la educación impartida, así como el nivel de rendimiento de los recursos que se le destinan.

La Conferencia señaló diversas medidas, algunas de ellas perentorias, para estimular el desarrollo de la educación y la economía en América Latina.

Que se aúnen los esfuerzos y recursos de los países latinoamericanos y de la ayuda internacional para lograr que, antes del término del actual decenio, todos los niños puedan cursar el ciclo de estudios primarios, de duración no inferior a seis años, tanto en el medio urbano como en el rural.

Que los planes de desarrollo económico y social tiendan a conseguir una distribución de la riqueza nacional más justa y equitativa que la existente y a proporcionar iguales oportunidades educativas a toda la población, eliminando cualquier tipo de discriminación.

Que en los presupuestos oficiales se dé máxima prioridad al capítulo destinado a la educación y, dentro de éste, se conceda primacía a la educación primaria.

Que las empresas industriales y agrarias que ocupan a un número importante de trabajadores proporcionen los elementos necesarios para la educación de sus hijos.

Que se elaboren planes de creación de escuelas para atender a toda la población de edad escolar y se procure que su ubicación corresponda a necesidades educativas auténticas.

Que se estudien con la antelación suficiente las necesidades de maestros y se adopten las medidas necesarias para formar el número de los que se requieren.

Que se estudien y lleven a cabo amplios planes de asistencia social en beneficio del escolar —alimentación, atención médica, dental, vestuario, libros de texto, útiles escolares, transportes, y, cuando sea pertinente, asignaciones familiares— para fomentar y regularizar la asistencia a la escuela de los niños que necesitan esa ayuda.

Que se prevean en la legislación sanciones para las empresas que contratan niños en edad escolar.

Que se exija un certificado de estudios primarios para ser admitidos al trabajo de empresas.

Que se eliminen paulatinamente los llamados cursos de asistencia alterna.

Que la distribución de alumnos por maestro sea más equitativa y racional.

Que en los organismos encargados de la elaboración de los planes y programas de estudios figuren, además de educadores de los distintos niveles y especialistas en la materia, representantes de los sectores económicos y especialistas en ciencias sociales.

Que se oriente la actividad de la escuela para que el niño adquiera los conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes propias de una educación que contribuya eficazmente al desarrollo económico y social.

Que se impulse y perfeccione la edición de obras destinadas a la niñez.

Que las instituciones de formación y de perfeccionamiento de maestros

incluyan en sus planes y programas el estudio de temas económicos y sociales que permitan al futuro maestro apreciar la interacción de los factores demográficos, económicos y sociales de la educación.

Que las reformas de los planes de formación de maestros vayan acompañadas de medidas que supongan incentivos económicos y sociales capaces de estimular el interés por la carrera del magisterio y la permanencia de personal calificado en los cuadros docentes.

Que los planes de estudios de los distintos ciclos y secciones de la enseñanza media se estructuren teniendo en cuenta la coordinación necesaria con los estudios realizados en la primera enseñanza y los conocimientos exigidos por la enseñanza superior.

Que se tenga presente que la aplicación de métodos eficaces exige que la escuela media esté debidamente dotada de material de enseñanza moderno.

Que, dada la rápida evolución de la pedagogía y de los conocimientos científicos, se lleve a cabo una intensa labor de formación y perfeccionamiento del personal docente, directivo y de supervisión de la enseñanza media, atendiendo también a la capacitación del profesorado insuficientemente preparado.

Que la revalorización de las escalas de sueldos permitiría a los profesores de enseñanza media de tiempo completo dedicarse exclusivamente a las exigencias de su cometido docente.

Que las Universidades participen en el planeamiento nacional o regional de educación superior y cooperen en el estudio y preparación de los planes de desarrollo económico y social, especialmente en los de educación.

Que se facilite el acceso de los estudiantes de escasos recursos económicos a la enseñanza superior, mediante becas para estudios en el país como en el exterior; que se creen residencias para estudiantes y se constituyan fondos de préstamos a los estudiantes universitarios que los necesiten.

Que las universidades incrementen sus actividades relativas a la investigación científica y tecnológica y determinen sus modalidades específicas de acuerdo con las necesidades nacionales.

Que se establezca un Fondo Especial Universitario Latinoamericano a fin de contribuir al mejoramiento efectivo de las universidades del Continente, y que la UNESCO y la OEA, en colaboración con otros organismos regionales e internacionales, preparen un proyecto detallado de estatuto orgánico para ese Fondo.

Que en los programas de educación de adultos se adopten las especiales medidas que requiere la atención de grupos de indígenas que por razones de idiomas u otras causas están al margen del movimiento económico, social y cultural de los países a que pertenecen.

Que se interese a la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio y al Comité de Integración Económica del Istmo Centroamericano para promover en toda América Latina la eliminación de los aranceles y otras restricciones que afectan el comercio del libro.

Poner al alcance de los trabajadores medios de perfeccionamiento para facilitar la promoción profesional.

Que los gobiernos incluyan dentro de los planes nacionales de educación, los de la educación y capacitación agrícola, pecuaria, forestal y pesquera y los integren en los aspectos de los planes generales de desarrollo económico y social relativos a esos campos.

Que el Fondo Especial de las Naciones Unidas amplíe su ayuda a proyectos de enseñanza de las ciencias básicas, condición esencial para todo desarrollo tecnológico. También se recomienda que extienda sus operaciones al financiamiento de las construcciones cuando fuere necesario.

Que las instituciones internacionales de créditos presten atención preferente a las solicitudes que hubiesen formulado o pudieran formular gobiernos latinoamericanos, para el financiamiento de planes de construcciones escolares, equipos de enseñanza y mobiliario escolar, teniendo en cuenta, para determinar las prioridades educativas, que los planes nacionales de educación estén estrechamente coordinados con los planes de desarrollo económico y social.

Crear una sección encargada de la formación del personal nacional responsable del planeamiento integral de la educación y del desarrollo de los recursos humanos en el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social establecido recientemente en Santiago de Chile.

Organizar cursos regionales, por grupos de países con características similares, destinados a capacitar profesores de escuelas normales sobre las técnicas de la escuela completa de maestro-único para zonas rurales.

Auspiciar y financiar la más amplia cooperación en América Latina para la producción masiva de libros a bajo precio, materiales de lectura para recién alfabetizados y libros de cultura general, favoreciendo la inclusión de obras de autores nacionales; organizar la cooperación internacional para la preparación, adaptación y edición de libros de textos de estudios escolares en los campos científicos y tecnológicos (matemáticas, física, química, biología, etc.).

“Declaración de Santiago”

El tema central de las deliberaciones en las sesiones plenarias fue, sin duda, la llamada “DECLARACION DE SANTIAGO”, cuyo texto definitivo es el siguiente:)

DECLARACION DE SANTIAGO DE CHILE

C O N S I D E R A N D O :

Que “la cooperación internacional en el orden cultural y educativo” quedó expresamente reconocida en la Carta de las Naciones Unidas como uno de los instrumentos principales para crear las condiciones de estabilidad y bienestar necesarias para las relaciones pacíficas y amistosas entre las naciones;

Que en la Constitución de la UNESCO se afirma la convicción de los Estados miembros de que deben existir iguales oportunidades de educación para todos y se declara que “la amplia difusión de la cultura, y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua”;

Que la Carta de la Organización de los Estados Americanos establece entre sus propósitos esenciales el de “promover, por medio de la acción cooperativa, su desarrollo económico, social y cultural”;

Que los Estados signatarios de la Carta de Punta del Este proclamaron su voluntad de asociarse en un gran esfuerzo cooperativo para acelerar el desarrollo económico y conseguir la justicia social y fijaron a ese efecto importantes metas de carácter educativo;

REAFIRMA los compromisos contraídos en los textos internacionales antes mencionados, y considera de inaplazable urgencia que se dé a la cooperación internacional para el fomento de la educación en la América Latina la atención prioritaria que corresponde;

APRECIA en todo su alcance la valiosa colaboración prestada por la UNESCO, la

CEPAL, la FAO y la OIT, en unión de la OEA, para la preparación de la Conferencia y para el éxito de sus trabajos;

RECONOCE:

Que los informes presentados por las Delegaciones que asistieron a la Conferencia acerca del estado actual de la educación en los países latinoamericanos comprueban que, a pesar del intenso esfuerzo hecho por esos países, será indispensable desarrollar en cada nación, dentro del decenio próximo, programas generales de extensión y mejoramiento de la enseñanza, tanto para compensar las deficiencias debidas a las dificultades económicas y sociales que han constituido serios obstáculos para su evolución, cuanto con el propósito de adecuar los medios y los sistemas educativos de las diversas colectividades de este Hemisferio al ritmo de su crecimiento demográfico que, en la actualidad, es proporcionalmente el más alto del mundo;

Que esos programas deben fundarse en la autenticidad nacional, elaborándose y realizándose dentro del más absoluto respeto a la soberanía y a la personalidad cultural de cada pueblo, de acuerdo con sus leyes, sus necesidades y sus aspiraciones;

Que, aun advirtiendo —como lo advirtió en todo instante la Conferencia— que en materia educativa el esfuerzo mayor debe corresponder al país que lo aprovecha directamente, la insuficiencia e inestabilidad de los recursos internos disponibles en muchos de los Estados americanos requieren una desinteresada y amplia cooperación internacional;

Que esa cooperación internacional habrá de orientarse principalmente hacia dos objetivos: asegurar, por una parte, a los Gobiernos que así lo pidan, la asistencia técnica de las Naciones Unidas, de la UNESCO y de las demás Instituciones Especializadas, de la Organización de los Estados Americanos y de las naciones que estén en aptitud y disposición de ofrecerla, y, por otra parte, a proporcionarles una efectiva asistencia financiera, mediante préstamos amortizables a largo plazo, en forma capaz de permitirles acelerar a la vez el desarrollo educativo y el progreso económico y social de sus habitantes sin afectar peligrosamente el gasto total en otras urgentes actividades de promoción nacional;

Que este decenio constituye una etapa crucial en la historia de la América Latina, ya que en él se decidirá si los 300 millones de habitantes a que ascenderá muy probablemente su población en 1970, estarán o no en posición de alcanzar mejores niveles de vida y de disfrutar de los beneficios derivados de la tecnología y de la cultura, al amparo de la libertad y de las instituciones de la democracia representativa;

RECOMIENDA:

1.—Que —mediante organismos nacionales de planeamiento, que convenirá mantener en contacto con aquellos que funcionan en el plano internacional— se avance en cada país a la brevedad posible, en la formulación de programas de desarrollo educativo integrados con los planes de desarrollo económico y social en los cuales, sin desatender la formación integral del hombre, se establezcan las prioridades aconsejables para elevar la productividad de la población a fin de acelerar el progreso económico y social de todos los habitantes;

2.—Que todos y cada uno de los Estados participantes en la Conferencia tomen las medidas necesarias para destinar a la educación el máximo de recursos económicos que sea compatible con su capacidad productiva y financiera, y con el equilibrio respecto a otros gastos sociales, a fin de alcanzar en 1965

una situación en que América Latina en su conjunto pueda destinar no menos del 4 por ciento de su producto bruto a la educación, quedando entendido que los países que se hallan ahora sensiblemente por debajo de ese nivel se esforzarán por acrecer la actual proporción en por lo menos 1 por ciento para 1965 y en otro 1 por ciento para 1970.

3.—Que, por cuanto atañe a la Alianza para el Progreso, los gobiernos, los organismos financieros internacionales y otros órganos administradores de recursos a largo plazo acrecienten y aceleren sus esfuerzos y simplifiquen sus procedimientos para preparar, aprobar y realizar los proyectos debidamente elaborados que los Gobiernos de los Estados signatarios de la Carta de Punta del Este les sometan en relación con sus programas de fomento de los recursos humanos por la educación.

a) Que los Estados signatarios de la Carta de Punta del Este se propongan por objetivo que una proporción no menor del 15 por ciento de los fondos públicos disponibles de la Alianza para el Progreso sea aplicada a esos programas y que, en consecuencia, les otorguen toda la importancia debida en los planes generales de desarrollo para los que se prevea financiamiento del exterior.

b) Que se encomiende al Consejo de la OEA que, en consulta con la Comisión Especial establecida de acuerdo con la Resolución A-4 de la Conferencia de Punta del Este, examine a la mayor brevedad la posibilidad de constituir un órgano coordinador integrado por representantes nombrados por los siete Estados que dicho Consejo al efecto elija, así como cualquier otro medio de mejorar los actuales procedimientos.

c) Que, de establecerse ese órgano coordinador y a fin de lograr una estrecha colaboración entre sus actividades y las de las diversas organizaciones internacionales que contribuyen al desarrollo de los trabajos educativos de los países de la América Latina, se invite a tales organizaciones a designar asesores ante dicho órgano.

4.—Que las organizaciones internacionales interesadas en colaborar con los países latinoamericanos en la preparación, financiamiento y ejecución de los programas de educación susceptibles de fomentar su desarrollo económico y social, estudien las actividades —a corto y a largo plazo— con las que cada una de ellas podría contribuir a llevar a efecto, en las mejores condiciones posibles, los planes educativos de esos países durante el decenio.

5.—Que, en el desarrollo de esas actividades, las Naciones Unidas y sus organismos especializados establezcan entre sí, y con los organismos interamericanos, la coordinación y la colaboración necesarias para el satisfactorio logro de esos programas.

6.—Que la UNESCO explore la posibilidad de crear un Fondo Internacional para la Educación en la América Latina y que, en tanto se logra ese propósito, invite a todos los Estados miembros de las Organizaciones del sistema de las Naciones Unidas a contribuir para aumentar los recursos de los organismos financieros internacionales competentes, a fin de que puedan dar un apoyo eficaz a los esfuerzos emprendidos por los países latinoamericanos.

Al adoptar esta Declaración, los Estados participantes en la Conferencia de Santiago de Chile ratifican solemnemente su decisión de hacer del desarrollo educativo y del progreso económico acelerado de todos y cada uno de ellos, factores complementarios para lograr, dentro de una verdadera igualdad de oportunidades, no sólo la prosperidad material de los pueblos que representan, sino su plena realización en la independencia y en una más amplia justicia social, a fin de contribuir con elementos cada día más firmes a la obra conjunta que exigen la paz del mundo y la civilización de la humanidad.

“Museo Imaginario” de la Unesco

Ya en sus primeras reuniones, la Conferencia General de la Unesco vio en la difusión de las artes uno de los medios de “favorecer las relaciones intelectuales más allá de las fronteras de cada país”. En esos quince años y para responder a ese deseo de los primeros tiempos, renovado y ampliado en cada reunión, han aparecido dos catálogos de reproducciones en color de pinturas, periódicamente revisados, exposiciones circulantes (sobre siete temas diferentes), una colección de álbumes de arte (17 volúmenes publicados desde 1954) y una colección de diapositivas en color (10 series); por último, en breve empezará a publicarse una colección de libros de arte de bolsillo. Todo ese programa de difusión artística, que forma parte del conjunto de actividades de la Unesco para facilitar la comprensión internacional, ha contribuido estos últimos años de manera muy particular al logro de los objetivos del Proyecto Principal relativo a la Apreciación Mutua de los Valores Culturales del Oriente y del Occidente.

Desde un principio, la cuestión fundamental que se planteó fue la eficacia del programa. Para lograr los objetivos fijados—difundir más ampliamente los valores artísticos de las diversas civilizaciones del mundo, revelar obras de arte poco conocidas pero que pertenecen al patrimonio común de la humanidad—podían aplicarse varias soluciones o métodos, entre los cuales fue preciso escoger teniendo en cuenta la función de la Unesco y sus posibilidades de acción. Ante todo, se consideró esencial abarcar el mayor número posible de personas, y esta idea dictó la solución

más racional: la utilización, no de obras originales, sino de reproducciones en color, cuya técnica ha hecho sorprendentes progresos en las últimas décadas. Las exposiciones de obras originales, que ofrecen la gran ventaja de poner al público en contacto directo con la obra, no pueden presentarse sino en un número limitado de lugares a causa de las múltiples dificultades y riesgos que supone su organización y transporte; en cambio, toda demostración de orden didáctico hecha con reproducciones (exposiciones, publicaciones, colecciones de material visual), alcanza simultáneamente dos objetivos que son fundamentales para una organización como la Unesco: a) difusión ilimitada gracias a la facilidad de manejo y a la posibilidad de realizar grandes tiradas; b) financiamiento relativamente sencillo.

ARCHIVOS Y CATÁLOGOS DE REPRODUCCIONES EN COLOR

La primera tarea de la Secretaría consistió, pues, en hacer el inventario de las reproducciones en color de buena calidad que existían en el comercio y podían servir de base para las actividades previstas.

Para hacer ese inventario se realizó una encuesta entre editores de diversos países, y esa encuesta tiene ahora carácter permanente. Varios editores envían regularmente a la Unesco un ejemplar de cada reproducción en color que publican, y esas reproducciones se someten periódicamente a un comité internacional de expertos que las juzga teniendo en cuenta el interés de la obra original, la importancia del artista y la fidelidad de la reproducción en color.

Si el comité se pronuncia favorablemente, la reproducción queda incluida en los archivos de reproducciones de la Unesco, que pueden ser consultados por los especialistas (editores, críticos de arte, cuerpo docente, etc.) y por los aficionados. En Londres, el Arts Council de la Gran Bretaña tiene un archivo idéntico.

Las reproducciones así admitidas sirven después para componer los "Catálogos de reproducciones en color de pinturas", de los que desde 1949 se publican nuevas ediciones cada dos años. Uno de ellos está dedicado a las reproducciones en color de obras anteriores a 1860, y el otro a obras de la época moderna, de 1860 hasta nuestros días. Esos catálogos permiten comprobar un hecho fundamental: el aumento regular del número de reproducciones en color publicadas anualmente en el mundo, lo que muestra el interés cada vez mayor del público por ese medio de difusión.

Aplicando un criterio de selección riguroso, el comité de expertos ha escogido hasta la fecha —para cada catálogo— unas dos mil reproducciones que se proponen a los aficionados. Así pueden éstos saber cuáles son las láminas fácilmente disponibles, que evocan mejor el original inaccesible y que pueden substituirle. Además de este servicio que se presta al comprador, el catálogo permite que el editor se forme una

idea de la producción mundial, facilitándole la búsqueda de obras que todavía no se han reproducido. Poco a poco se colman las lagunas y cabe esperar que, gracias a ese inventario constante, serán cada vez más diversas las obras reproducidas, sin el desequilibrio que a veces dejaba inédita la obra de un gran artista mientras que la de otro era explotada por varios editores. Por otra parte, las ventajas que representan para los editores la mención de sus mejores reproducciones en un catálogo selectivo han contribuido considerablemente, a juicio de los especialistas, a mejorar la calidad de los procedimientos técnicos de reproducción.

Ahora bien, la tarea de la Unesco entraña precisamente la obligación de destacar las obras maestras poco conocidas, mal apreciadas o incluso ignoradas por razones que dependen en la mayoría de los casos de factores geográficos (alejamiento) o económicos (riesgos financieros que supone la publicación de obras cuya "popularidad" no es evidente). En esa perspectiva, que coincide con los objetivos fundamentales del acercamiento entre el Oriente y el Occidente en el plano cultural, la Unesco ha realizado otras tres tareas en la esfera de la difusión de las artes plásticas: las exposiciones circulantes de reproducciones, los álbumes de la *Colección Unesco de Arte Mundial* y las series de diapositivas de obras de arte.

EXPOSICIONES CIRCULANTES DE REPRODUCCIONES

La exposición circulante, tal como la ha preparado la Unesco, responde a los principios siguientes: a) su tema es de interés fundamental para el conocimiento de la historia del arte mundial, a fin de interesar a los públicos más diversos en todos los países; b) se compone de reproducciones de alta calidad de obras fundamentales, que pueden ilustrar sin ambigüedad el tema escogido; c) su precio de costo es módico, a fin de que pueda reproducirse en múltiples ejemplares que circulen simultáneamente en el mundo; d) es fácilmente manejable.

En esta forma, ciento cuarenta exposiciones circulantes, consagradas a siete temas, han sido puestas en circulación entre los Estados Miembros de la Unesco que en algunos casos las han adquirido al final de su recorrido para fundar o ampliar museos de reproducciones.

Los temas escogidos son los siguientes:

"Desde el impresionismo hasta nuestros días". Cincuenta reproducciones que dan una idea de la evolución del arte de la pintura desde la época en que Manet abrió el camino al movimiento impresionista hasta la del arte "no figurativo" pasando por el "fauvisme", el cubismo y el expresionismo.

"Pinturas anteriores a 1860". Si bien ninguna exposición de unas cuantas reproducciones puede ofrecer un cuadro completo de la evolu-

ción de la pintura europea antes del impresionismo, este conjunto presenta algunas obras maestras reproducidas lo más fielmente posible, a personas que quizá no puedan ver jamás esas pinturas en los diversos museos del mundo donde se encuentran.

“*Dibujos de Leonardo da Vinci*”. Esta exposición reúne los estudios más audaces del maestro, algunos de los cuales fueron punto de partida de sus obras maestras.

“*Grabados japoneses en madera*”. Los cien grabados expuestos son obra de una sola escuela, creada en el siglo XVII y conocida con el nombre de Escuela Ukiyo-e. Abarcan un período de cerca de doscientos años, y comprenden las composiciones más célebres y características de los principales representantes de la escuela.

“*Dos mil años de pintura china*”. La exposición comprende sesenta reproducciones de pinturas y litografías que van desde el siglo II a. C. al siglo XVII, y da una idea general de las grandes corrientes de la pintura china.

“*Miniaturas persas*”. Treinta y dos de las cuarenta reproducciones que constituyen esta exposición han sido tomadas del álbum dedicado al Irán en la *Colección Unesco de Arte Mundial*. Las ocho restantes son reproducciones de pinturas que decoran la parte inferior de los muros del palacio de Tshehel Sutun en Ispahan.

“*Acuarelas*”. Esta exposición reúne una selección de acuarelas de artistas orientales de los tiempos más antiguos, y otras de los pintores de Occidente que, desde el siglo XVII hasta nuestros días, se han destacado en ese arte.

La organización interna de cada exposición y sus finalidades educativas y culturales se explican en un catálogo establecido por un especialista de fama internacional y publicado por la Unesco en español, francés e inglés. En numerosos países se han traducido los catálogos a la lengua nacional.

Están en preparación otras tres exposiciones. La primera, consagrada a los aspectos artísticos de la expresión gráfica del pensamiento desde la prehistoria hasta nuestros días, se puso en circulación a fines de 1961 y se tituló “El arte y la escritura”. La siguiente tendrá por tema “El arte acusa a la guerra”. La tercera evocará la evolución del arte pictórico en los veinte primeros años del siglo XX.

Los numerosos ejemplares de estas exposiciones que circulan en la actualidad por todas las partes del mundo permiten a la Unesco ejercer una acción educativa, en forma particularmente interesante, incluso en las provincias y aldeas más alejadas. Muchos países no han considerado a estas exposiciones indignas de su capital, aunque ésta poseyera numerosos museos con obras originales.

Los Estados Miembros que hacen circular esas exposiciones por su territorio las presentan tanto en museos o galerías de arte como en escuelas o centros culturales. En la mayoría de ellos, tanto en Oriente como en Occidente se hace todo lo posible por dar pleno sentido a la exposición, y mediante charlas, audiciones musicales, proyecciones y folletos explicativos se hace de ellas una manifestación cultural de gran envergadura. Los visitantes exponen sus comentarios en verdaderos libros de oro y también la prensa aporta su testimonio.

La Unesco recoge así la prueba del interés que despierta la confrontación del público, por medio de reproducciones, con obras de arte que no conocía y cuyos originales no podrán contemplar probablemente nunca.

LOS ÁLBUMES DE LA COLECCIÓN UNESCO DE ARTE MUNDIAL

Cada una de las obras de esta colección, iniciada en 1954, se dedica a un aspecto o un período del arte pictórico (frescos, mosaicos, iconos, miniaturas, pinturas rupestres o de otro carácter) en uno de los Estados Miembros de la Unesco.

Los volúmenes publicados se refieren a los diecisiete países siguientes: India (pinturas de las cuevas de Ajanta), Egipto (pinturas en tumbas y templos), Australia (pinturas aborígenes - Tierra de Arnhem), Yugoslavia (frescos medioevales), Noruega (pinturas de las "Stavkirker"), Irán (miniaturas persas - Biblioteca Imperial), Italia (Masaccio - los frescos de Florencia), España (pinturas románticas), Ceilán (pinturas de templos y santuarios), URSS (iconos rusos primitivos), México (pinturas prehispánicas), Japón (pinturas búdicas), Checoslovaquia (manuscritos iluminados románticos y góticos), Grecia (mosaicos bizantinos), Israel (mosaicos antiguos), Etiopía (manuscritos iluminados), y Turquía (miniaturas antiguas).

Se anuncia la aparición de otros seis álbumes relativos a los seis países siguientes: Bulgaria (pinturas murales de la Edad Media), Túnez (mosaicos antiguos), Polonia (retablos antiguos), Rumania (iglesias pintadas de Moldavia), Chipre (frescos bizantinos), y Austria, (pinturas murales románticas).

Para realizar cada una de esas obras, se envía una misión de la Unesco que, en condiciones a veces difíciles, toma las fotografías que servirán de base para treinta y dos páginas de reproducciones en color. En una introducción detallada, un historiador de arte del país de que se trata estudia el período escogido y analiza las obras reproducidas. Un segundo especialista, de prestigio internacional, pero de otra nacionalidad, precisa el lugar que corresponde a las pinturas reproducidas en la historia y el arte del mundo. Se coleccionan deliberadamente para fotografiarlas obras que, si bien presentan una importancia y un interés primordiales para la historia del arte y la comprensión del espíritu nacional que las creó, son con frecuencia poco conocidas del

público en otros países. Esa labor de exploración ha permitido así a la Unesco revelar obras capitales que, sin su iniciativa, sólo seguirían conociendo los especialistas. Las láminas, que también se venden por separado, tienen 47.5 x 32.5 cms., lo que en algunos casos (miniaturas, iconos, detalles de mosaicos o de frescos) permite acercarse mucho a las dimensiones de la obra original.

COLECCIÓN DE DIAPOSITIVAS Y LIBROS DE BOLSILLO

No obstante, esos álbumes, destinados a las bibliotecas, los establecimientos de enseñanza y los amigos del arte, resultan de un precio demasiado elevado (si bien inferior al de una edición comercial) para gran parte de las personas a las que desea llegar la Unesco. Por ello, las reproducciones que contienen se presentan también en otros formatos, para lograr una difusión más amplia.

Los documentos fotográficos que han servido para realizar esos libros de arte se utilizan después para preparar series poco costosas de diapositivas en color (5 x 5 cms.) destinadas a fines más propiamente didácticos. Tanto el texto de introducción en tres lenguas (español, francés e inglés) como los comentarios sobre cada vista y la presentación de la serie (30 fotos en caja de materia plástica, con espacio suficiente para incluir vistas suplementarias) tienen por objeto facilitar la tarea del maestro, profesor o comerciante que, sin ser un especialista, puede exponer a su público el tema de la colección.

Por último, esos mismos documentos fotográficos se utilizarán una vez más para publicar, en grandes tiradas, libros de pequeño formato cuyo módico precio los hará accesibles a todos, gracias a la colaboración de un grupo de editores, y que aparecerán en el mayor número posible de idiomas.

De esa manera, con el "museo imaginario" al que la Unesco ha dado vivo impulso, el arte podrá penetrar poco a poco en todos los hogares, aportando a cada cual algunos de los componentes más nobles de su sensibilidad y gozo espiritual y favoreciendo, como lengua universal, la apreciación mutua de las culturas. Entre el Oriente y el Occidente, herederos ambos de un pasado plástico de más de veinte siglos, el arte es con toda seguridad uno de los medios de contacto más accesibles y eficaces.

Los Temas de la Muerte, el Tiempo y la Música en la obra de Thomas Mann

por Hilde Zaloscer

(Nota de la Redacción: En uno de los últimos números del boletín que, con el concurso de la Unesco, publica el PEN CLUB internacional, aparece un interesante estudio sobre algunos temas fundamentales de la obra de Thomas Mann, debido a la pluma de la doctora Hilde Zaloscer, universitaria checa, encargada actualmente de cursos especiales en la Universidad de Alejandría. A continuación traducimos del texto francés algunos de los principales fragmentos del ensayo de la doctora Zaloscer).

La novela moderna ha adquirido una nueva dimensión. Ya el propio nombre de novela-rio con que se bautizó a la del siglo XIX está indicando que se trata, en primer lugar, de la dimensión horizontal. Pero he aquí que, después de Dostoyeski y Proust, Kafka y Joyce, la novela, enriqueciéndose con la dimensión vertical, se prolonga en el sentido de la profundidad. Como en una composición en forma de fuga, la novela se estructura en varios planos, en varios niveles superpuestos o diferentes temas que, unidos por el propio sistema arquitectónico, se desenvuelven simultáneamente.

Entre los novelistas que se han valido de esta forma de composición de manera tan constante que la estratificación de la obra no es únicamente signo de una nueva modalidad estética, sino más bien reveladora de la psicología del autor, cabe mencionar a Thomas Mann... Pero si Thomas Mann construye sus novelas de acuerdo con una concepción arquitectónica de diversos planos, y si en todos esos niveles, los temas se responden y se llaman los unos a los otros, existen con todo motivos que aparentemente escapan al dominio del artista y no son, pues, el resultado de un designio consciente y voluntario. Porque la obra de arte no está tan sólo cargada del sentido que su autor ha querido darle. Al lado de las intenciones y los pensamientos que determinan un contenido intelectual, el tema, hay un sentido humano que, ya parte integrante de la forma, se manifiesta por una *constante* temática de la cual está imbuido el artista sin que tenga a veces conciencia de ello...

Para la comprensión profunda de la obra del gran novelista es imperativo el conocimiento de sus temas secretos, de su mitología interior, ya que si el argumento escogido es de suyo revelador y se impone siempre por el valor paradigmático del contenido, es sobre todo por esos motivos y esos temas secretos aunque siempre recurrentes en la obra, en la que suelen aparecer una y otra vez, mediante los cuales se esclarece la problemática de la obra y la de su propio autor. Y aun en el caso de que esos temas inconscientes deban su existencia

a una modalidad psicológica de él, es decir, a una fuente extra-artística, ellos determinan no sólo la selección del asunto sino también la composición de la obra, al par que el comportamiento y los personajes, o sea, en breves palabras, el universo artístico de la novela.

Baudelaire ha dicho en alguna parte que bastaría contar las palabras que aparezcan con insólita frecuencia en la obra de un artista para tener la llave, el ábrete sésamo de su mundo imaginario.

La obra de Thomas Mann abarca un dominio particularmente vasto: de la prehistoria a nuestros días. Sin embargo, a lo largo de sus muy variados temas dos motivos o, mejor dicho, dos ciclos temáticos aparecen con una frecuencia y con una intensidad tales como para que merezcan ser calificados de verdadera obsesión.

Uno de los temas que se dibujan en todos los distintos niveles de la novela es el de la dualidad. Según el plano en el que se manifieste, toma la forma de la antítesis, de la ambivalencia, de la polaridad y de la dialéctica. Pero en todos los casos, es siempre el mismo arquetipo mental el que se manifiesta...

Claro está que no ha sido Thomas Mann el primero en sentir y expresar la dualidad de nuestro mundo, pero el hecho es que en ninguna obra contemporánea esa dualidad tiene, como en la de Mann, tales proporciones, ni es tan completa ni tan definitiva...

El segundo tema que por su frecuencia e intensidad se relaciona íntimamente con el otro fundamental de la dualidad, es un tema, o mejor dicho, un conjunto de temas que Thomas Mann reúne de manera espontánea y armónica: la Muerte, el Tiempo y la Música. Y estos temas suelen estar combinados y se suceden los unos a los otros a un punto tal que, a primera vista, parece imposible separarlos y establecer un orden de prelación entre ellos...

El tema de la Muerte, por ejemplo, tiene tal resonancia en la obra de Mann, está tan cargado de afectividad y de sustancias patéticas, que muchas veces pasa a una posición de primer plano y retiene durante largo tiempo el acento principal. Para un discípulo de la filosofía pesimista de Schopenhauer, la muerte debía llegar a ser naturalmente un tema mayor y omnipresente. Y es así como también se explica el acento romántico de esa nostalgia de la muerte que llega algunas veces hasta la morbidez. Porque si los artistas de nuestra época, de Kafka a Malraux, de Heidegger a Sartre, han mostrado el trágico absurdo de la condición humana, en el caso de Thomas Mann esta evidencia tiene un acento más personal, más íntimo y más patético. No es sólo la muerte, es el morir en todo su horror final, el espanto del condenado sin remedio frente a lo inevitable. Ningún escritor ha analizado con esta insistencia, en la que se nota un cierto disgusto, la situación del hombre frente a la Muerte, como tampoco nadie como él ha seguido tan de cerca al hombre en las peripecias de su último trance. La unidad de la obra de Thomas Mann es de tal orden que sólo unos cuantos temas serán utilizados desde puntos de vista siempre renovados. Y uno de estos temas es la Muerte, como si se tratara de crear un *ars moriendi* moderno!...

En relación con otro de sus temas, conviene recordar que el fenómeno del Tiempo ha sido uno de los descubrimientos más capitales de esta época. Fue a comienzos del siglo que Bergson dio su primer curso en el Colegio de Francia. El *Essai sur les données immédiates de la conscience* había ya aparecido en 1889. Y es hacia esta misma época cuando los futuristas también descubren en el tiempo una categoría digna de ser introducida en la pintura para enriquecer y combinar el estatismo del mundo pictórico con el dinamismo del ocurrir

temporal. Por su parte, la literatura se apodera del nuevo hallazgo. En cierta forma, Proust hará del tiempo una especie de personaje principal. Virginia Wolf, James Joyce y otros seguirán. Para Thomas Mann el tiempo es una larga y lenta conquista... ¿Pero qué es el tiempo? ¿Una sustancia? ¿Una expresión convencional? ¿Una condición del espacio? El tiempo se manifiesta en el fluir, en su duración, pero esta duración es variable y algunas veces parece transcurrir lentamente y otras de modo rápido. ¿Se puede, pues, medir de verdad el tiempo? El hecho es que los personajes de Mann comprenden que el tiempo de la conciencia no es el de los relojes...

(Después de referirse al descubrimiento de la noción de tiempo en los primeros libros de Thomas Mann y a su concepción *individual*, la doctora Hilde Zaloscer se refiere a las últimas obras del escritor, en las que éste introduce un nuevo concepto del tiempo. En efecto, en éstas Thomas Mann trata de un tiempo a la medida no del hombre individual sino de las generaciones y que se pierde en la penumbra de los primeros tiempos y de los orígenes de la criatura humana.)

Pero este análisis del tiempo no se detiene aquí. Y si el tiempo es tan sólo una transmutación de la muerte, el tiempo a su vez sufrirá una nueva transformación. Un personaje de Thomas Mann —Hans Castorp— al enfrentarse con el fenómeno del tiempo se plantea la cuestión de las posibilidades estéticas del tiempo. ¿Tendrá el tiempo un contenido artístico? ¿Será el tiempo creador de formas? Ahora bien, es en la música, en las formas sonoras, donde se realiza la experiencia del tiempo, porque el tiempo es inmanente en la música...

Desde sus primeros cuentos, donde suele acompañar al tema de la muerte, la música ha desempeñado siempre un papel importante en la obra de Thomas Mann.

Observemos, dicho sea de paso, el creciente interés de la estética moderna por la música, la que se introduce bajo diferentes aspectos en la pintura y en la literatura, fenómeno que nos parece sobremanera significativo y digno de ser examinado de cerca.

Abandonado desde la época del Barroco, el instrumento musical se convierte en un objeto predilecto de los bodegones de la pintura moderna, donde suele reemplazar flores y frutas, pipas y arenques... Hacia la misma época cubista, la música hace su aparición en la literatura. En los casos de Romain Rolland y de Franz Werfel, por ejemplo, se trata de la vida de un compositor real o imaginario. Pero en Proust ya no es el individuo, el músico, sino el fenómeno musical en sí lo que interesa al autor. El análisis del pequeño tema de la Sonata de Vinteuil, ejecutada en las veladas musicales de la familia Verdurin, es hoy una página célebre... Y el análisis de ciertas obras musicales que Thomas Mann ha incluido en sus novelas ha maravillado a los musicólogos... Pero aun hay más: Mann ha hecho el análisis de grandes obras musicales imaginarias, estudiadas y desmenuzadas con tal riqueza de detalles y tal conocimiento técnico, sin olvidar una extraordinaria comprensión de la propia sustancia de la música, como para que pueda ser posible, según dice Heinz Pringsheim y otros muchos críticos, partiendo de esas descripciones minuciosas de dichas obras imaginarias, e invirtiendo el camino del análisis a la obra y no de la obra al análisis, escribir esas partituras en todos sus detalles melódicos y contrapuntísticos...

Pero hasta aquí la música que, según una concepción romántica, el autor une a la muerte, se manifiesta ante todo por su efecto sobre el individuo. A

la postre, Thomas Mann considera la música como manifestación de una civilización, como expresión de un genio particular. Porque la música refleja una actitud humana, una *Weltanschung*... En una antítesis, Thomas Mann cree poder encerrar y salvar la música de sus dos posibilidades: música *cultora* y música *cultural*. La primera es la música primitiva del tam-tam, de ritmo obsesionante y alucinante, el desenfreno orgiástico de las danzas y los cantos primitivos. La fuga arquitecturada encauza y organiza mediante severas leyes el flujo musical desordenado que el ritmo trae consigo. Es, pues, con Bach con quien comienza la música llamada cultural, la música "domada".

Pero la indagación de Thomas Mann sobre la música no se termina allí... ¿No había preguntado él si acaso el tiempo tenía un contenido estético, es decir, formal? Ahora bien, he aquí que el tiempo vivido es inmanente en la forma sonora. La música es experiencia e impresión del tiempo. El tiempo se realiza y se manifiesta en la música. Así concluye Thomas Mann al final de su encuesta. El análisis de la estructura musical revela que la obra musical engloba siempre un fragmento del fluir vital del tiempo. Y el devenir musical, el desarrollo de un tema como un devenir real de la conciencia reposan sobre una analogía, que es una analogía en lo sucesivo. Y es, en definitiva, un devenir, un fin lo que da un sentido al tiempo musical como al devenir vivido...

Así, al fin de esa indagación, se demuestra que la forma temporal de la obra musical se confunde con el tiempo interior de su creador, y es expresión del tiempo vivido por su conciencia. Como ella, la obra contiene un devenir que nace y se termina. El tiempo musical será, en consecuencia, el punto de reunión del tiempo psicológico y del tiempo objetivo vaciado en una forma...

En definitiva, la música sería, pues, esa forma estética de lo temporal que postulaba Hans Castorp, el personaje de Thomas Mann. Una musicalidad inmanente habita la forma temporal, es ella la que da a la obra su carne, su viva realidad. Al prestar a la obra su tiempo interior, íntimo, el creador *conforma* la forma musical a su experiencia temporal. Porque, en definitiva, la estética debe admitir el derecho de lo vivido, pero de lo vivido cuya condición de ser es la forma.

Y así, Muerte, Tiempo y Música, tres temas íntimamente ligados, aparentemente intercambiables, o más bien, variaciones sobre un tema único, no son sino aspectos diferentes de una misma modulación, tres hipóstasis. Bajo la forma en que niega toda forma, en que no es más que lo amorfo puro, en la experiencia de la muerte, el tiempo es sufrido, vivido por el hombre, y alcanza su forma conceptual bajo la noción de un tiempo puro que es puro fluir, duración, para llegar finalmente, mediante un acto creador y libre, al plano del arte, donde entonces asume la forma estructurada de la música. (UNESCO).

El Niño Zurdo en la Escuela

FRANCISCO CALENDINO

Bahía Blanca (Argentina)

Clasificación de la lateralidad

Todo maestro se ha detenido alguna vez con curiosidad junto al pupitre de un niño zurdo a mirar cómo brota esa escritura de una manera para él tan extraña y caprichosa. En el pequeño mundo del grado son 2 ó 3 los zurdos. No son más torpes que los demás, pero su diferencia les crea algunos pequeños problemas diarios: ahora, cuando termine la clase y el zurdo retire la silla para salir, probablemente chocará con el vecino, dando origen a un conflicto; cuando esté almorzando se dará de codazos con el comensal de la izquierda; cuando emplee las tijeras advertirá con sorpresa que "las han hecho al revés"; y si se le da por aprender a tocar el violín, las cuerdas las hallará "mal puestas"; y si debe manejar máquinas o aparatos, notará que los comandos, palancas y botones han sido colocados sin tenerlo en cuenta a él; y si empuña un rifle, una pala, una escoba, también se expondrá a que se lo mire con extrañeza y se le diga que todo está al revés; y hasta en la clase de Ejercicios físicos, cuando el profesor ruja: "izquierda... izquier!", él tendrá que pensar previamente de qué izquierda se trata, si de la suya o de la de todos... y se hará un lío.

Nada de extraño que alguna madre se empeñe en corregir ese "feovicio" y en convertir a su pimpollo en un chico "normal"; y así se la oirá repetir con celo digno de mejor causa a todas horas: "Carlitos, ¿con qué mano estás escribiendo?", "Carlitos, ¿cómo se toma el cuchillo?", "Carlitos, ¿no sabes todavía qué mano se da al señor?", "Carlitos, ¿qué te he dicho...?". Y Carlitos, si es dócil renunciará a ser zurdo y se habrá convertido en un falso diestro: en lugar de sus primeros pequeños problemas tendrá ahora varios otros.

Cualquier maestro ha notado también que entre los decididamente diestros y los totalmente zurdos, existe toda una gama de preferen-

cias de lateralidad que da origen a otro pequeño mundo aparte, el de los ambidiestros, que usan ya la parte derecha, ya la izquierda, según las circunstancias y las conveniencias.

Por otra parte, no faltan casos, señalados por estudios clínicos, en que un alumno sea diestro para la mano o para el pie e izquierdo para el ojo, o viceversa, constiuyendo el caso de la lateralidad cruzada o discordante.

En la mayor parte de los dextrómanos existe el predominio del ojo derecho pero entre los zurdos se reparten en proporción aproximadamente igual los que usan el ojo derecho y los que usan el izquierdo.

Y finalmente, en casos excepcionales, por causas ya traumáticas, ya infecciosas, el lado derecho del cuerpo de un niño diestro puede hallarse accidentalmente en inferioridad de condiciones respecto del izquierdo, lo que lo obliga a convertirse por necesidad o conveniencia en zurdo.

Este sencillo análisis nos coloca frente al cuadro de los tipos de lateralidad que pueden hallarse en una Escuela:

- 1) diestros o derechos;
- 2) zurdos;
- 3) ambidiestros, en distintos grados;
- 4) falsos diestros, o contrariados;
- 5) falsos zurdos, por déficit del lado derecho;
- 6) zurdos discordantes o cruzados, o lateralidad distinta en ojo y mano.

Sin pretensiones de resolver brillantemente todos los casos, cualquier maestro puede prepararse con un minimum de material una sencilla batería de test o pruebas que le faciliten el discernimiento de la lateralidad dominante de un alumno. He aquí una muestra:

Método de diagnóstico

A.—Para la mano. Las pruebas deben realizarse evitando cuidadosamente sugestionar al niño, el cual no debe conocer la finalidad de los ejercicios.

1.—**Cortar.** Colocar unas tijeras sobre la mesa delante del niño y pedirle que recorte una figura sinuosa en un papel. Registrar con qué mano lo hace.

2.—**Arrojar.** Pedirle que arroje una pelota o cualquier objeto que se halle sobre la mesa.

3.—**Alcanzar.** Indicarle que tome un objeto que se hallará colocado a cierta altura fuera de su alcance.

4.—**Enhebrar** cuentas en un hilo. La mano dominante es la que toma las cuentas.

5.—**Devanar.** Se coloca un carretel, un ovillo o sencillamente un trompo, con una larga hebra o hilo y se le pide que lo acabe de enrollar.

6.—**Comer.** Se coloca una cuchara sobre la mesa y se le pide que

haga como si comiese. En esta prueba, sin embargo, puede intervenir mucho el aprendizaje y la presión social.

7.—**Repartir** naipes o sobres, o tarjetas. Se le dice que los reparta entre 4 personas o en cuatro grupos o montoncitos. Véase con qué mano reparte.

8.—**Recibir**. Desde cierta distancia se le tiende un objeto para que lo tome. Obsérvese qué mano adelanta.

9.—**Prueba del pulgar**. Se le pide que junte las manos y entrecruce los dedos como para rezar. Ver qué pulgar queda arriba.

10.—**Cruzar los brazos**. Véase cuál es el antebrazo que se halla en contacto directo con el pecho.

11.—**Aplauso**. Al aplaudir ordinariamente la mano dominante es la que golpea sobre la otra, que se halla un poco más abajo.

En casos aún dudosos, se debe proceder a controlar el rendimiento, exactitud, tiempo de reacción, etc., de un trabajo realizado sucesivamente o simultáneamente, según los casos, con ambas manos. Por ejemplo:

12.—**Prueba del "tapping"**. Durante 10 segundos debe golpear rápidamente con una varilla, lápiz, etc., sobre una plancha metálica, o sobre cualquier superficie lisa, primero con una mano y después con la otra. Se cuentan los golpes dados por cada una de las manos. Existen contadores eléctricos. Más sencillamente se puede realizar la prueba con un lápiz o una aguja grande y una hoja de papel, en la cual quedan registrados los golpes, que se cuentan luego.

13.—**Prueba de las pinzas**. Se da un frasco grande y una cantidad de bolitas que hay que introducir rápidamente una por una mediante una pinza. Se anota el tiempo empleado por cada mano.

Como esta prueba se pueden idear muchas otras que requieran cierta habilidad manual.

14.—**Escritura simultánea**. Se dan dos tizas al niño y se le pide que escriba simultáneamente los números del 1 al 10, en la pizarra, mirando al suelo. Se anota la perfección de ambos trabajos.

15.—**Dinamómetro**. Se prueba la fuerza en una y otra mano: la dominante es la más fuerte.

16.—Se puede utilizar también con ciertas reservas relacionadas sobre todo con el aprendizaje, la **prueba de la pala, o de la escoba o del hacha**; al usar cualquiera de estos instrumentos u otros parecidos, la mano dominante es la que se coloca más cerca del extremo inferior.

B.—Para el ojo.

1.—**Prueba del microscopio**, o del telescopio o, simplemente, del tubo de cartón. Se invita al niño a mirar por él y se observa qué ojo utiliza espontáneamente.

2.—Hágase apuntar con un rifle o una pistola y se ve con qué ojo lo hace.

3.—La prueba más decisiva es la siguiente: se toma una tarjeta

y se practica en el centro un agujero de 1 cm. de diámetro aproximadamente. Se pide al niño que teniéndola delante de él con los brazos extendidos y ambos ojos abiertos, localice a través del agujero un punto, una letra, cualquier objeto pequeño que se halle a cierta distancia sobre la mesa. En tal caso, sin cambiar en nada la posición del niño, se le cubre el ojo izquierdo; si sigue viendo el objeto, se trata de un derecho, y viceversa.

C.—Para el pie.

1.—Se pide al niño que patee una pelota. En caso de que pueda hacerlo indiferentemente con cualquier pie, se observa la perfección de cada movimiento.

2.—Pedirle que salte sobre una sola pierna durante unos 15 segundos. Lo hará sobre el pie dominante.

3.—Hacerle bajar una escalera a oscuras con los ojos vendados. Ver con qué pie tantea y busca el escalón siguiente.

4.—Hacerle accionar el pedal de una máquina de coser, torno, etc.

5.—Hacerle comenzar a ponerse un pantalón; ver qué pie introduce primero.

6.—Hacerle tomar un objeto colocado a cierta altura de modo que tenga que subir para ello a una silla o banquito. Ver con qué pie sube (y de paso, qué mano extiende).

La lateralidad del ojo y del pie suelen ser más fáciles de determinar porque ordinariamente están menos sujetas a aprendizaje unilateral.

Estas u otras pruebas de lateralidad deberían aplicarse a todos los niños en los cuales se halla motivo de incertidumbre. En particular no se deben dejar de examinar aquellos que a toda costa quieren demostrar que son diestros, los que tardan mucho tiempo en aprender a distinguir la derecha de la izquierda (noción que debería dominarse ya a los 6 años de edad), los que son zurdos en todo menos en la escritura y los que presentan problemas y dificultades de lenguaje.

Lateralidad y lenguaje oral y escrito

No tendría mayor importancia el tema en Pedagogía si no estuviera relacionado, como lo está, con funciones fundamentales de la Escuela: la escritura, la expresión y la lectura.

Numerosas investigaciones han señalado una notable correlación entre problemas de lenguaje y en casos particulares de lateralidad. Entre ellos merecen destacarse los siguientes:

1.—**La dislexia.** Es la dificultad particular para identificar, comprender, reproducir símbolos escritos, independientemente del grado de inteligencia. Las confusiones más ordinarias se producen entre las letras de forma parecida (m y n; j y g); o de forma simétrica o especular (d y b; p y q); o de sonido vecino parecido (p y b; d y t).

Mme. Roudinesco atribuye los dos tercios de dislexias a zurderas contrarias, y en modo particular a las fuertemente contrariadas antes del ingreso del niño en la escuela.

Nadine Granjon, citada por Rosalía Prado, presenta los resultados de una investigación hecha sobre disléxicos en el Hospital Henri Rousselle de París.

Un elevado porcentaje de dislexias tenían como razón la zurdera contrariada, y un porcentaje más notable, el 60%, la lateralidad cruzada o discordante entre ojo y mano.

A conclusiones parecidas llega R. Zazzo quien admite que la dislexia se presenta con frecuencia 3 veces mayor en niños diestros de mano y zurdos de ojo que en los demás.

Harris igualmente concede extraordinaria importancia a la lateralidad cruzada en las dislexias.

La razón de estos trastornos podría ser, ya una especie de interferencias entre los impulsos en conflicto de uno y otro hemisferio, ya por confusión emotiva debida a castigos, violencia o ridículo a que se ha sometido al niño en razón de su lateralidad.

De ninguna manera se pretende atribuir las dislexias exclusivamente a una lateralidad perturbada. Existen otros muchos factores, entre los cuales los emotivos y los didácticos. Y entre éstos se hace fuertemente sospechoso el conocido método global, después de una serie de investigaciones en los EE. UU. y en Francia, que señalan números mucho mayores de disléxicos en las escuelas que utilizan el método global que en las otras. Mme. Roudinesco halló un 2% de disléxicos en escuelas con métodos analíticos, y un 20% en las escuelas con método global.

2.—La escritura en espejo. Consiste en escribir las letras o las palabras en forma invertida de derecha a izquierda, como se verían en un espejo colocado verticalmente al fin de un renglón normal. Es fácil darse una idea de su mecanismo colocando ambas manos en el aire delante de sí y tratando así de escribir p. e., su propio nombre partiendo con ambas manos de un mismo punto central y yendo cada cual para su lado; la mano izquierda habrá escrito en espejo.

Esta anomalía no es frecuente. Beeley halla en las Escuelas de Chicago 1 por cada 2.500; y aun así no es constante ni total: a veces son notas enteras y a veces son simples palabras, números o letras lo que se escribe en espejo.

Este tipo de escritura se da exclusivamente en zurdos, abiertos o contrariados, o en falsos zurdos por accidental minoración del hemisferio cerebral izquierdo. En todos los casos, la escritura se produce de derecha a izquierda.

3.—La tartamudez. Mucho se ha escrito desde antiguo sobre esta extraña disartria. El niño tartamudo posee un aparato neumofonarticulador en condiciones normales, pero presenta una incapacidad transitoria para la producción de algún elemento del lenguaje, incapacidad que puede no existir momentos más tarde. Toma distintas formas según que el espasmo tónico se produzca en el aparato articulador (imposibilidad de comenzar a hablar), o en el diafragma (tartamudez "silenciosa" que produce suspensos penosos entre frases precipitadas); o se trate de espasmos clónicos o coreicos, con consiguiente repetición de sílabas o fonemas. A veces se suman muecas y rictus que hacen decir a Parrel que se tartamudea con todo el cuerpo.

Así define Parrel la tartamudez: "Espasmo neumofonético, cuyo origen es psíquico, y se produce en los adolescentes o en los niños con tendencia nerviosa y particularmente emotiva".

Es notable el hecho de que la tartamudez suele aparecer hacia los 2 ó 3 años, y hacia los 6 u 8. Ambos períodos están íntimamente relacionados con hábitos de lenguaje: el primero con el oral y el segundo con el escrito. Asimismo están ligados con el uso de las manos: en el primero, con el predominio de una de las manos, y en el segundo

cón el comienzo de la escritura, que suele decidir definitivamente la lateralidad.

Por eso se ha sospechado de una correlación, si no de una casualidad entre tartamudez y algún problema de lateralidad. S. T. Orton realiza un estudio sobre problemas de lectura, escritura y lenguaje en los niños y concluye atribuyendo una notable influencia de anomalías de lateralidad sobre la tartamudez, influencia que distribuye entre la zurdera contrariada, la discordancia entre mano y ojo, y, en casos más velados, la tendencia general hacia la zurdera. Para otros, en cambio, se trata, sí, de una correlación pero el fenómeno se produciría indirectamente, en virtud de los trastornos emocionales a que suele someterse al zurdo contrariado.

Lateralidad y comportamiento

Parece ya acertado que no existen diferencias emocionales apreciables entre diestros y zurdos normales, como lo demuestran entre otros, los estudios de E. Turner sobre adolescentes estables e inestables. Pero en cambio hay toda una serie de trastornos que tienen a la lateralidad contrariada como una de las causas probables. Wile, por ejemplo, le atribuye torpeza, pobre correlación muscular, irritabilidad, desasosiego, lentitud de pensamiento y confusión, con sentimiento de inferioridad e inadaptación general de conducta. Roudinesco y Jean Thys reconocen en los falsos diestros, además de las anomalías relacionadas con el lenguaje, torpeza manual, estrabismo, inestabilidad, inatención, tics, enuresis, timidez, inhibición y sentimiento de inferioridad.

El hecho de querer a toda costa contrariar una lateralidad natural puede suscitar en el niño una peligrosa tensión nerviosa que se refleja en todo el comportamiento. Se sentirá víctima de una persecución injusta, se considerará una molesta excepción en su ambiente, se defenderá quizás con rebeldías y actitudes agresivas o ansiosas y susceptibles.

Frecuencia de la zurdera e implicaciones

Numerosos son los cómputos que tratan de determinar el número de zurdos en una población. En los EE. UU. Betts ha realizado un análisis de 18 investigaciones de este género: los porcentajes oscilan entre el 2% y el 40%. Haefner halla que, en término medio, el 88% de una población son dextrómanos, 6% zurdos, 5% ambidiestros y 1% dudosos. Varios otros presentan como cifra razonablemente segura, de un 6% a un 7% más o menos.

A pesar de que hombres muy famosos como Alejandro Magno, Miguel Angel, Carlomagno, Leonardo da Vinci, varios emperadores romanos y muchos faraones de Egipto fueron zurdos, siempre la zurdera ha cargado con un prejuicio desfavorable que hoy parece totalmente infundado.

Investigaciones de Pyle y Drouin, Haefner y varios otros autores demuestran que el análisis de la inteligencia en grandes grupos, no arroja ningún saldo favorable en contra de los zurdos: los resultados son sensiblemente iguales. Por otra parte, tanto los sobredotados como los retardados se distribuyen entre diestros y zurdos en forma totalmente proporcional. Haefner ha estudiado igualmente las condiciones físicas de unos y otros, sin llegar a apreciar diferencias esta-

dísticamente significativas. Idéntico resultado se ha logrado en lo que respecta a rendimiento y éxito escolar. Sólo excepcionalmente algún autor, como Fitt y O'Hapolran, reconoce una leve diferencia en desfavor de los zurdos en cuanto a predisposición psicopática.

Causas de unilateralidad

Es sabido que ningún otro ser de la escala animal posee predominio unilateral sino el hombre. Y, por otra parte, cuidadosos trabajos realizados en "nurseries", especialmente por Watson, han demostrado que al nacer, y durante todo el primer año de vida, y tal vez más, no existe predominio lateral ninguno. Se hace evidente, en cambio, en el 2º ó 3.er año de vida. Se han propuesto muchas explicaciones de la unilateralidad humana, entre las cuales las siguientes:

1.—La posición del feto en el período prenatal; la mano más libre sería después la preferida.

2.—La presión social de un ambiente humano en que dominan los diestros.

Es la única razón que admite precipitadamente Watson, que llama a los zurdos "esos intrépidos seres que han sabido resistir a la presión social". Se habría impuesto el uso de la mano derecha quizás en los primeros tiempos de la humanidad, cuando —se dice— los guerreros descubrieron que tenían el corazón a la izquierda y que había que defenderlo con el escudo en la izquierda y blandir la lanza con la derecha (!).

3.—La herencia. La zurdera aparece efectivamente hasta cierto punto hereditaria según varios trabajos y autoridades, entre los cuales Carmichael y Chamberlain. En este caso se consideraría como un rasgo mendeliano regresivo, mientras que el uso de la derecha sería el rasgo dominante.

De 55 familias examinadas por Chamberlain, todas con madres zurdas, el 13,77% de los hijos eran también zurdos; de 82 familias con padres zurdos, lo era también el 9,7% de los hijos; y de 33 familias con padre y madre zurdos, los hijos eran zurdos en un 46%. Pero esta constatación no hace más que desplazar el problema, de los hijos a los padres.

4.—Se ha pensado hasta en la asimetría de los órganos viscerales, especialmente el hígado, que haría más pesada la parte derecha del cuerpo. Pero —hace notar prontamente Baker— los zurdos no tienen el hígado a la izquierda...

5.—Relación cortical de la zona motora del cerebro con el centro del lenguaje o centro de Brocca. El movimiento del brazo derecho se halla presidido por las neuronas piramidales de la zona prerrolándica del hemisferio cerebral izquierdo, cuyos axones constituyen los haces piramidales que cambian de lado a la altura del bulbo y de la médula. Pero por otra parte, los centros del lenguaje articulado y de la escritura se hayan también en el hemisferio izquierdo, al pie de la 3ra. y 2da. circunvolución frontal, frente a los centros motores de la cabeza y del brazo derecho. La proximidad local cortical de ambos centros, lenguaje y motor derecho, y la observación de que sólo en el hombre existen tanto el lenguaje como la unilateralidad, ha dado origen a la hipótesis de que la evolución del lenguaje ha ido produciendo una gradual especialización del centro correspondiente en el lado izquierdo, especialización que ha contribuido a dar mayor complejidad estructural a esta parte del cerebro y a concentrar en esa zona, áreas motoras antes diseminadas.

De ahí el privilegio neurológico y motor de la diestra. En los zurdos el centro de Brocca se encuentra ubicado en el hemisferio derecho del cerebro.

Esta hipótesis, además de hallar la resistencia de los que combaten las localizaciones clásicas —y más cuando pretenden gran precisión— nos conduce hacia otra incógnita: la razón del brote del centro del lenguaje en el hemisferio izquierdo. Según Pierre Marie, lejos de poseer el individuo al nacer un centro del lenguaje, debe creárselo por su propio esfuerzo. ¿Por qué resulta el hemisferio izquierdo? “Sencillamente porque los elementos nerviosos del hemisferio izquierdo se desarrollan un poco antes que los del hemisferio derecho; los primeros procesos intelectuales comienzan a desarrollarse en el hemisferio izquierdo; forman por así decirlo, un centro de cristalización y una base para las asociaciones de ideas que aquellos provocan. De este modo se establece en el hemisferio izquierdo un sustratum asociativo que se especializa en cierta medida, y hacia el cual nuestro cerebro moviliza por sí mismo una parte muy importante de su actividad psíquica. En suma, el papel electivo del cerebro izquierdo, y para el zurdo del cerebro derecho, dependerá de un perfeccionamiento más precoz de su arquitectura, gracias a la cual los primeros brotes de inteligencia encontrarán allí su asiento”.

Conclusiones pedagógicas

De todo este análisis, y sobre todo, de la consideración de las implicaciones de la lateralidad en los procesos superiores y emotivos; y dado su origen indudablemente neurológico, se puede llegar a las siguientes conclusiones.

1.—Ni el diestro ni el zurdo constitucional deben ser contrariados; debe dejárseles absoluta libertad de usar la mano que les resulta cómoda.

2.—No tiene sentido la tesis de alguna escuela nueva, de educar al “ambidestrista”, estimulando al trabajo con ambas manos. Lo que se logra así es un porcentaje mayor de dislexias y de retardos en el lenguaje.

3.—Al ambidiestro hay que tratar de definirlo sin ninguna violencia ni imposición en favor de la mano derecha, haciéndole practicar ejercicios de rapidez y de precisión.

4.—Al falso zurdo se lo debe dejar en libertad de seguir usando la izquierda pero favoreciendo simultáneamente su educación motriz.

5.—Al falso diestro, o zurdo contrariado que no demuestre ninguno de los síntomas señalados arriba, déjesele en completa libertad. Pero si en cambio, aparecen evidentes, no hay más que proceder a la reeducación de la mano izquierda, sin olvidar la suavidad en el modo y la libre colaboración del niño, para evitar la producción de un nuevo trauma.

6.—En casos de lateralidad discordante o cruzada:

a) al niño con visión derecha y con alguna tendencia zurda en alguna prueba, se le debe sugerir el uso de la derecha;

b) al niño con visión izquierda y cierta tendencia zurda en los tests, hay que hacerlo escribir con la izquierda.

c) al niño con visión izquierda y habilidad diestra en la mayor parte de las actividades, aconséjele el uso de la mano derecha.

70 millones de analfabetos

por Oscar Vera*

En el curso de una visita al Ecuador hace tres años, observé en una pequeña aldea a orillas del Lago de Otavalo un grupo de indios que trabajaban con inusitado empeño transportando piedras, emparejando el terreno y abriendo zanjaz para los cimientos de una escuela. Era un día domingo, y nadie les pagaba por su esfuerzo. Tres o cuatro meses después regresé al mismo sitio; la pequeña escuela que habían construido para sus hijos, con ayuda de las autoridades en relación con aquellos materiales que sus escasos recursos les impedían adquirir, estaba terminada, y ochenta muchachitos, muy ordenados en sus modestos bancos, estudiaban en ella bajo la dirección de una maestra.

Casos semejantes se repiten cada vez con mayor frecuencia, en muchas comunidades campesinas de México, de Bolivia, del Perú, de Guatemala, de casi todos los países latinoamericanos. Son el ejemplo más expresivo de los sacrificios que están dispuestos a consentir los pueblos para que las nuevas generaciones disfruten de una vida más plena, y un poderoso estímulo a los gobiernos de todos los países de la región para construir escuelas y extender sus servicios educativos a fin de resolver uno de los más graves problemas que entorpecen su desarrollo social y económico: el analfabetismo.

La proporción de analfabetos en América Latina —alrededor del 40% de la población de más de 15 años— es todavía muy alta si se la compara con la de los EE. UU., Japón o la mayor parte de los países europeos, pero ha disminuido considerablemente, ya que era de más del 80% a comienzos del presente siglo. Es preciso tener en cuenta, sin embargo, que a pesar de la unidad de origen y de la similitud de tradiciones culturales de los veinte países que componen la América Latina, las condiciones difieren de manera muy importante entre unos y otros y también dentro de cada país.

En varios de ellos (México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia), subsisten núcleos importantes de población indígena que aún no se han incorporado en-

* OSCAR VERA, profesor de Sociología y de Educación en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, es el coordinador del programa principal de extensión primaria en América Latina emprendido por la Unesco en colaboración con los gobiernos de la región.

teramente a la vida nacional y conservan hasta ahora, a través de la conquista, la colonia y la vida independiente, muchas de sus características autóctonas. En todos la agricultura es la actividad predominante, y en casi todos la mayor parte de la población se encuentra en las zonas rurales. Esto determina una profunda dualidad en las condiciones de existencia de los pueblos latinoamericanos, dualidad que ha sido destacada repetidas veces por los observadores: por una parte, un considerable desarrollo urbano, comparable en muchos aspectos al de países más adelantados, y por otra, un gran retraso económico, social y cultural de las grandes masas campesinas. Diversas circunstancias históricas, políticas y económicas que no es del caso mencionar aquí, han contribuido, además, a que los países de América Latina, si bien constituyen un conjunto relativamente homogéneo, se hayan desarrollado a un ritmo diferente.

El cuadro siguiente, en el cual figuran los países latinoamericanos por orden creciente de analfabetismo y en el que se ofrecen datos relativos a la proporción de la población rural y al ingreso per cápita —datos correspondientes a 1950— permite apreciar la amplitud de las diferencias aludidas.

El cuadro muestra, además, la estrecha relación que existe entre la proporción de población rural, el ingreso per cápita y la proporción de analfabetos, que en general es mayor en los países más pobres, cuya población es predominantemente campesina. Estos son los países que han tenido mayores dificultades para lograr la expansión de sus servicios educativos. Hay, sin embargo, excepciones que vale la pena señalar, por cuanto sugieren que otros factores, además de la escasez de recursos o la abundancia de éstos, determinan el retraso o el avance de la educación en un país: por ejemplo el caso de Costa Rica, pequeño país de agricultores que se jacta de no tener otro ejército que el de sus maestros y en el cual la proporción de analfabetos es tan baja como en los países más adelantados de la región; o el caso de Venezuela, que a pesar de ser el país de más alto ingreso per cápita en América Latina (gracias a sus inmensas reservas petrolíferas), tiene todavía un porcentaje relativamente alto de analfabetos. Sin embargo, desde 1958 el gobierno de Venezuela está haciendo notables esfuerzos por mejorar la situación, y es de esperar que este país logre en breve, mediante una sabia utilización de sus recursos, atraer a la escuela a toda la población infantil que está en edad de ir a ella, eliminando así, a la vuelta de pocos años, la fuente misma del analfabetismo.

El índice de éste no basta por sí solo para formarse una idea del grado de desarrollo que la educación tiene en un país y de la medida en que ésta alcanza a la totalidad de su población. Así, por ejemplo, tanto en los Estados Unidos como en el Japón la proporción de analfabetos es inferior al 3%, pero el nivel educativo promedio de la población en estos dos países es, respectivamente, de 9 y 7,2 años escolares, es decir, que el promedio de los habitantes adultos ha asistido 9 años a la escuela en los Estados Unidos y solamente 7 años en el Japón. Desde este punto de vista, el nivel educativo promedio de la población latinoamericana era en 1950 de 2 años escolares solamente, fluctuando entre medio año escolar en el país en que la educación está menos desarrollada y poco más de 4 en el país más avanzado desde el punto de vista educativo. Si se tiene en cuenta que se requieren unos cuatro años de asistencia a la escuela para alcanzar lo que los especialistas llaman el "alfabetismo funcional" —es decir, un dominio suficiente de la lectura y de la escritura para que estas habilidades no se olviden y puedan ser utilizadas con un mínimo de eficacia en los problemas y actividades de la vida diaria— se advierte la gravedad de la situación reflejada en el hecho de que el promedio educativo de América Latina alcance apenas a dos años escolares.

En 1959 la matrícula de la escuela primaria en América Latina ascendía

A M E R I C A L A T I N A
POBLACION, ANALFABETISMO, Y RENTA POR HABITANTE (1950)

P a í s	Población		Analfa- betos de 15 años y más %	Ingreso per cápita U \$ S	Población rural %
	Total (miles)	15 años y más %			
Argentina	17.189	69	13,6 (1)	300-449	37,5
Uruguay	2.407	69	15,0 (C)	300-449	...
Chile	6.073	61	19,9	150-299	40,1
Costa Rica	801	57	20,6	100-149	66,5
Cuba	5.508	64	22,1	300-449	43,0
Panamá	797	58	30,1	150-299	64,0
Paraguay	1.397	56	34,2	100	65,4
Colombia	11.334	57	37,6	100-149	63,7
México	25.826	58	38,0 (C)	100-149	57,4
Ecuador	3.197	57	44,3	100	71,5
Venezuela	4.974	58	47,8	300-449	46,2
Brasil	51.976	58	50,6	100-149	63,8
Perú	8.521		53,0 (C)	100-149	64,6
Rep. Dominicana	2.131	56	57,1	100	76,2
El Salvador	1.868	59	60,6	100-149	63,5
Nicaragua	1.060	57	61,6	100-149	65,1
Honduras	1.428	59	64,8	100	71,0
Bolivia	3.019	60	67,9	100	66,4
Guatemala	2.805	57	70,6	100	75,0
Haití	3.112	61	89,5	100	87,8

(1) Población de 14 años y más.

C Calculado sobre datos no completos.

Fuentes: Naciones Unidas: Demographic Yearbook, 1955, 1956, 1957, 1958.

Naciones Unidas: Informe preliminar sobre la situación social en el mundo. Nueva York, 1952.

UNESCO. World Illiteracy at Mid-century. Paris, 1957.

a unos 25 de los 37 millones de niños en edad escolar, o sea que alrededor de un tercio de los niños quedaban al margen de la escuela. La tarea de proporcionarles educación oportuna y adecuada significaría la construcción de unas cuatrocientas mil aulas, la provisión de igual número de maestros, así como del personal directivo e inspectivo correspondiente, y la dotación de los útiles y material de enseñanza necesarios a esas escuelas, además de aquellas medidas de asistencia a los niños de escasos recursos o a sus familias que son indispensables para contrarrestar los efectos decisivos de la escasez de medios económicos y del aislamiento geográfico sobre la posibilidad de que los niños concurren a las escuelas y completen siquiera sea el ciclo mínimo de los estudios iniciados.

Tales medidas, así como otras de orden puramente pedagógico, permitirían eliminar el ausentismo y reducir considerablemente la deserción escolar, que alcanza proporciones alarmantes en casi todos los países, sobre todo en las zonas rurales. En esta forma podría quedar garantizada la eventual erradicación del analfabetismo.

Los países latinoamericanos se han propuesto dar cima a esta magna tarea, que presenta para ellos dificultades particularmente agudas, no sólo por el escaso desarrollo de su economía sino además, por el rapidísimo ritmo del crecimiento de su población. En efecto, mientras la población del conjunto de los países del mundo aumenta en 1,6% cada año, la de América Latina lo hace a razón de 2,6%; y no son pocos los países en que esta tasa excede el 3%. Ello supone un esfuerzo muchísimo mayor para mantener servicios educativos adecuados que el que deben hacer los demás países del mundo.

Sin descuidar las campañas de educación de los adultos, único medio de incorporarlos rápidamente a la ciudadanía y de capacitarlos para las nuevas actividades económicas, los países latinoamericanos están concentrando sus esfuerzos para combatir radicalmente —esto, en su misma raíz— el analfabetismo, para lo cual participan activamente, desde fines de 1956, en una empresa sin precedentes: el llamado Proyecto Principal de la Unesco para la Extensión y el Mejoramiento de la Educación Primaria en América Latina. A pesar del escaso tiempo transcurrido desde la iniciación de este Proyecto, los resultados obtenidos hasta la fecha son alentadores. Entre 1956 y 1959 la matrícula de las escuelas primarias de América Latina ha experimentado un aumento de cerca de cuatro millones de niños, incrementándose en más de 90.000 el número de maestros. En algunos países el aumento del número de alumnos en las escuelas primarias ha sido verdaderamente espectacular: 40% en Honduras en los últimos tres años; 40% en Venezuela a partir de 1958; 40% sólo en el año 1959, en Cuba, donde el Gobierno Revolucionario ha decidido consagrar el año 1961 como "año de la educación" y se propone, mediante la incorporación a las escuelas de toda la población en edad escolar y una vigorosa campaña de educación de adultos, eliminar totalmente el analfabetismo. Brasil y México, que entre ambos reúnen la mitad de la población de América Latina, han aumentado en 22% y 18%, respectivamente, la matrícula de sus escuelas primarias en los últimos tres años. En todos los países, en mayor o menor grado, se adoptan medidas que reflejan la decisión cada día más firme de extender y mejorar los servicios educativos, y la de hacer que antes de diez años no quede un solo niño sin escuela.

La Unesco, como parte de este Proyecto, fuera de estimular y facilitar, dentro de sus limitados recursos, el poderoso movimiento de los países latinoamericanos para universalizar la enseñanza primaria, está cooperando con ellos y con otros organismos internacionales, particularmente la Organización de los Estados Americanos y la Oficina de Educación Iberoamericana, en el desarro-

llo de un amplio plan para el mejoramiento cualitativo de la educación. Dicho plan comprende actividades tales como la formación de dirigentes y especialistas de educación, formación que se lleva a cabo especialmente en las Universidades Asociadas al Proyecto Principal de Santiago de Chile y de Sao Paulo, en el Centro Interamericano de Educación Rural de Rubio (Venezuela) y en cursos celebrados en algunos países europeos como Bélgica, Checoslovaquia, España, Francia e Italia; la preparación de maestros en Escuelas Normales, también asociadas al Proyecto, y situadas en Colombia, Ecuador, Honduras y Nicaragua, escuelas cuya función más importante es la de contribuir, en su calidad de instituciones piloto, al perfeccionamiento de los sistemas de formación de maestros; la asistencia técnica directa en materias de educación; la celebración de cursillos, seminarios y reuniones nacionales y regionales y la edición de publicaciones a cargo de la Oficina de Coordinación del Proyecto Principal, radicada en La Habana. Da una idea de la magnitud del esfuerzo realizado para la formación de los especialistas y dirigentes de la educación la cifra de 580 becarios latinoamericanos que entre 1958 y 1960 han podido asistir a cursos de nivel superior organizados dentro del marco del Proyecto Principal. Si se piensa en que cada uno de esos becarios, a quienes se capacita para desempeñar funciones directivas en la enseñanza o cátedras en los institutos de formación del magisterio, está llamado a influir en la orientación de los servicios educativos, puede advertirse el alto valor multiplicador de dicha empresa.

Las experiencias recogidas en la aplicación del Proyecto Principal de América Latina han despertado un extraordinario interés en otras regiones del mundo que enfrentan problemas similares, y comienzan a aplicarse, adaptadas a otras necesidades y urgencias, en el sudeste del Asia, en los países árabes y en el Africa. Allí también, como en los países de América Latina, se aspira a cumplir en pocos años, mediante la progresiva expansión de los servicios educativos, el inaplazable propósito de eliminar, con el analfabetismo, el más poderoso obstáculo a la integración de la vida nacional y al desarrollo social y económico de los pueblos.

Métodos de Encuadernación Aplicables en las Bibliotecas

por ERIC. A. GLOUGH, bibliotecario municipal adjunto de Bristol.

El cometido de un bibliotecario consiste esencialmente en seleccionar las publicaciones, conservarlas y ponerlas a disposición de los lectores. Sean cuales fueren la índole de la biblioteca, su importancia y su situación, esas tareas básicas exigen conocimientos técnicos e inventiva por parte del bibliotecario. Sería erróneo pensar que, de las tres indicadas, la tarea principal es la de conservación, pero no puede negarse que, por su importancia, merece mucha mayor atención de la que suele dedicársele.

En este trabajo se estudia un sólo aspecto de la conservación, el de la encuadernación de libros y revistas¹. Si bien los criterios que en él se exponen se basan en la experiencia de las bibliotecas públicas del Reino Unido, es de esperar que algunas conclusiones y muchas de las sugerencias podrán aplicarse a las bibliotecas de otros países. Como además se trata de un problema al que no puede darse una solución única, una confrontación internacional de ideas bajo los auspicios de la Unesco sería muy ventajosa para los bibliotecarios de todos los países.

Con arreglo a las definiciones corrientes, los términos encuadernación y reencuadernación sólo pueden aplicarse al proceso por el que se aplica al libro una cubierta protectora, es decir se fijan tapas de cartón y seguidamente se revisten el lomo y las tapas. Existe otro procedimiento que consiste en preparar por separado las tapas y el lomo que después se fijan al libro. En realidad éste es el procedimiento que se emplea con la inmensa mayoría de los libros en los talleres de encuadernación de las bibliotecas y lo raro es que se encuadernen verdaderamente. En este artículo no haremos la distinción y utilizaremos los términos encuadernación y reencuadernación para abarcar todos los procedimientos.

1. En el poco espacio de que disponemos, es imposible describir detalladamente las diversas operaciones técnicas que supone este trabajo, que podrán encontrarse con detalle en la obra del autor, *Bookbinding for librarians*, publicada por la Association of Assistant Librarians, Londres, 1957, 30 chelines.

N. de la R.—La nota precedente se incluye en el Boletín de la Unesco para las Bibliotecas, de donde tomamos este artículo.

No sólo supone la encuadernación de un libro o de una revista un gasto elevado, por motivos que examinaremos después, sino que existe otro factor al que no siempre se presta la debida atención, y es el de los gastos que surgen después de la encuadernación. No es difícil demostrar, por ejemplo, que con frecuencia resulta menos costosa la encuadernación de una revista que su almacenamiento ulterior. Estudiando las diversas listas colectivas de fondos de revistas en varios puntos del Reino Unido, puede verse que algunas revistas se encuadernan por creerse erróneamente que son publicaciones importantes y otras muchas están encuadernadas porque se seleccionaron con ese fin en una época en que se consideraba que tenían importancia y valor, sin tener en cuenta que una y otra podrían disminuirse con el transcurso de los años; como resultado van acumulándose nuevos volúmenes encuadernados de una revista que ha perdido interés. De lo cual se deduce que, dado el costo de la encuadernación y almacenamiento de libros, se impone una selección meticulosa de los libros que hayan de encuadernarse y un examen regular de la lista de revistas que se encuadernan, para estar seguro de que sólo se procede así con las obras y revistas más adecuadas.

Por lo general, una obra se encuaderna porque es necesario conservarla para su uso futuro o porque se desea aumentar su duración. Se trata de dos casos totalmente distintos: en el primero se requieren técnicas y materiales que protejan al libro contra los factores atmosféricos y de otra índole que lo deterioran, y en el segundo, técnicas y materiales que permitan después su frecuente manejo y eviten su desgaste. La distinción puede parecer difícil de hacer, pero sin saber claramente con qué objeto se encuaderna un libro o una revista, es imposible efectuar el trabajo de una manera económica y eficaz.

La encuadernación es un oficio sumamente calificado. Por lo general lo practican operarios que poseen una gran destreza manual y que han efectuado un aprendizaje de algunos años antes de ser considerados encuadernadores profesionales. Puede afirmarse que sólo encuadernadores calificados harán un buen trabajo. Sin embargo, es un hecho que en numerosos países son pocos los buenos encuadernadores y que en otros muchos su número va disminuyendo. El oficio de encuadernador parece estar en vías de extinción, lo que se debe al desarrollo de la maquinaria y a otros factores sociales complejos. Por ejemplo, algunos de los mejores talleres de encuadernación de casas editoriales del Reino Unido están adquiriendo máquinas de encuadernar de producción continua. La mecanización se aplica también cada vez más para la encuadernación en las bibliotecas; sin embargo, por las características distintas de cada libro, es poco probable que el encuadernador de biblioteca pueda adoptar métodos muy mecanizados.

TECNICAS FUNDAMENTALES

Examinemos en primer término las técnicas fundamentales de la encuadernación y analicemos si pueden modificarse en cierta medida para ajustarlas a las condiciones de los países en los que es difícil encontrar artesanos calificados.

Primeramente, hay que limpiar el libro, es decir, despojarlo de la vieja cubierta, retirar la cola del lomo y cortar el cosido para reducir el libro a pliegos. Las hojas de éstos se reparan seguidamente con gasa o con bandas de tela de aproximadamente un centímetro de ancho. Se procurará que la reparación sea lo más ligera posible, para que el lomo no quede excesivamente abultado, con lo que el libro no tendría la forma debida.

El procedimiento de costura no ha cambiado con el transcurso de los siglos. Se sigue utilizando un bastidor y la técnica aplicada es la descrita en cualquiera de las obras corrientes sobre encuadernación. La costura de los pliegos con hilo o bramante requiere cierto grado de habilidad, pero no es difícil formar personal para que efectúe ese trabajo sin tropiezos. Lo esencial es que tanto ésta como las restantes operaciones de la encuadernación se efectúen con meticulosidad. Por ejemplo, si falla un punto en la costura se desprenderá un pliego, lo que estropeará el conjunto de la encuadernación.

En la actualidad, lo más corriente es la costura a máquina. En el Reino Unido se encuentran en el comercio dos modelos de máquinas de ese tipo, plenamente adecuadas para los trabajos usuales de encuadernación en biblioteca, si bien se ha comprobado que los diarios, revistas y otras publicaciones especiales se suelen coser mejor a mano en un bastidor. Como esas máquinas de coser tienen una posibilidad de producción muy superior a las necesidades de cualquier biblioteca, cuando una de ellas necesite encuadernar menos de unos 30.000 libros por año, debiera estudiar la posibilidad de ponerse de acuerdo con otras para constituir un grupo común de encuadernación económica y eficaz. Si no se puede conseguir esa colaboración, será más bien preferible no mecanizar la encuadernación en la biblioteca, aunque inevitablemente será más elevado el costo por libro encuadernado.

Esas máquinas cosen los pliegos a cintas, pero se va generalizando el sistema de coser directamente a la tarlatana sin utilizar cintas. Después de encolar las cintas o la tarlatana y de dar en el lomo una mano de cola flexible, hay que igualar los cortes del libro con la guillotina. La guillotina es indispensable en cualquier taller de encuadernación por pequeño que sea. Cuando se carece de ella puede emplearse una cuchilla, pero su manejo requiere mucho tiempo y habilidad, por lo que sólo debe utilizarse en casos especiales. Basta una guillotina eléctrica con una cuchilla de unos 90 cms. Se puede utilizar una guillotina movida a mano, pero por lo general es ruidosa y no permite hacer un trabajo preciso, por lo que siempre es preferible la guillotina movida eléctricamente. En esta fase, un buen trabajo exige un equipo costoso de ese género.

Un buen redondeado y enlomado es indispensable para que el libro tenga una buena apariencia una vez encuadernado y para que conserve su forma a pesar del uso. Aunque el procedimiento es sencillo, requiere experiencia de parte del encuadernador. La máquina utilizada no resulta costosa y es bastante fácil de manejar, pero un encuadernador que utilice un macillo puede redondear y enlomar bien un libro en un pequeño taller de encuadernación. Por supuesto, necesita una prensa para sostener el libro; hay que señalar que para encuadernar convenientemente se necesitan pequeñas prensas de banco para mantener los libros durante diversas operaciones y grandes prensas para dar la forma y sujetar los libros entre una operación y otra.

Podría decirse que los tres medios de conseguir un buen acabado son utilizar buenos materiales, emplear la menor cantidad de cola y de goma que sea posible, y prensar bien y con frecuencia durante todo el trabajo.

En este momento comienza a no ser lo mismo encuadernar que recubrir. Cuando se trata de encuadernación, los cartones se ajustan a las cintas o bramantes o bien se sujetan las cintas entre los cartones abiertos. A continuación, el lomo se recubre de tela, y se prepara el material apropiado de recubrimiento y se sujeta al lomo y a los cartones. Este método de encuadernación es sin duda el más eficaz para obtener una encuadernación resistente que forme parte integrante del libro, pero que requiere una maestría considerable. En cuanto al otro método, el de recubrir, da una encuadernación muy fuerte que asegurará duración y protección y tiene la ventaja de ser mucho más fácil de realizar. Donde no hay encuadernadores calificados, se obtiene con este método una presentación mejor que con la encuadernación.

Se recubre cortando un trozo de material escogido, aplicándole cola y adhiriéndole los cartones de la portada y contraportada, con una banda de tela para el lomo. La parte material que sobrepasa de las tapas se pliega en los bordes para refuerzo. Hasta comienzos del siglo era corriente utilizar el cuero como material para recubrir y aun se utiliza ocasionalmente para el lomo y las cantoneras, mientras que para cubrir los dos cartones se emplea tela. Sin embargo, la tela ha ido reemplazando gradualmente al cuero y no hay duda de que es de más fácil manejo y requiere menos habilidad en el trabajo.

El revestimiento se sujeta al libro con las cintas, con la tarlatana que se ha encolado al lomo para reforzarlo y por medio de las guardas que se adhieren a la parte interior de las tapas.

Las etapas finales, que constituyen el acabado, comprenden la rotulación y la decoración, y son las que requieren mayores conocimientos técnicos. La rotulación es cosa que preocupa a muchos bibliotecarios, y donde no haya operarios capacitados para el acabado puede utilizarse una prensa y una etiqueta con letras. Tales etiquetas suelen ser de un material de color diferente y se sujetan al lomo con un material adherente a base de acetato de polivinilo. Los tipos para las letras de la etiqueta que se insertan en una pequeña caja de composición y se colocan en la prensa, donde se calientan para aplicar contra la etiqueta un pan de oro o una hoja coloreada. Ese método puede utilizarse para la encuadernación de revistas, empleando para cada volumen las mismas etiquetas, con sólo añadir la fecha y el número del volumen. Cualquier método que se utilice para la rotulación de los libros resulta costoso y hasta ahora no existe en el mercado ninguna máquina que permita rotular cada libro sin utilizar tipos.

Ultimamente han comenzado a utilizarse en la encuadernación las películas transparentes piezosensibles. Estas películas adhesivas, de las que son ejemplo la Fablon en el Reino Unido y Klebefolie en Alemania, pueden emplearse para obtener las cubiertas llamadas "ilustradas" en los Estados Unidos y "transparentes" (clear) en el Reino Unido. Se pega la camisa del libro a esa película que es fuerte y resistente, y seguidamente los cartones y la banda de tela se pegan a la camisa así reforzada. Cuando el libro no tiene camisa, puede utilizarse una eti-

queta con letras, o bien con un poco de ingenio es posible muchas veces utilizar una etiqueta recortada en una revista o en la camisa del libro, con lo que se da a la encuadernación un acabado claro y vistoso.

ENCUADERNACION SIN COSIDO

La encuadernación sin cosido consiste en desguarnecer el lomo de un libro hasta dejar, no sólo los pliegos, sino las páginas sueltas. Después se reúnen esas páginas con una materia adhesiva y el libro se recubre de la manera habitual. Esa técnica se emplea cada vez más en la producción de libros, por lo cual muchos bibliotecarios se encuentran ante el hecho de tener que encuadernar libros que se componen de páginas sueltas en lugar de pliegos. Como suele suceder, este tipo de encuadernación ha sido objeto de críticas exageradas. Sin embargo, también es verdad que cuando el trabajo no es cuidadoso, las encuadernaciones sin cosido no son satisfactorias. En términos generales cabe decir que pueden encuadernarse sin cosido la mayor parte de los libros destinados al uso corriente, pero que no debe emplearse ese procedimiento para libros que han de figurar de manera permanente en el fondo de una biblioteca. Se trata de una técnica que permite mucho menos margen de error que la costura a máquina o a mano. Por ejemplo, si el producto adherente se ha expuesto a una temperatura excesivamente elevada o baja, o si no se aplica con cuidado al lomo, el libro no tardará en deshacerse. En cambio no es difícil que, al coser un libro, pase inadvertido un pliego que se haya soltado.

Cuando sólo se dispone de recursos limitados para la encuadernación clásica, la encuadernación sin cosido es una buena solución. Para el taller de encuadernación de la mayoría de las bibliotecas, una pequeña máquina como la Planatol representa una inversión excelente, ya que permite que el lomo quede debidamente dispuesto para extender sobre él el producto adhesivo. Si se utiliza el adherente apropiado —y por lo general los grandes fabricantes pueden asesorar a ese respecto— y se aplica cuidadosamente en dos capas, se obtendrá un libro compacto y firmemente sujeto.



