

INFORMES Y NOTAS

*En los Orígenes del Movimiento Documental**

Dra. Pilar ARNAU RIVED

Durante los cursos de Doctorado me propuso el Profesor D. Félix Sagredo Fernández, Director de esta Tesis, la traducción de los tres primeros capítulos de la obra de W. Boyd Rayward: *The Universe of Information. The Work of Paul Otlet for Documentation and International Organization*. Cuando terminé la traducción de estos capítulos me sentí atraída por el tema del libro e ilusionadamente llegué a completar la traducción de toda la obra. Ya con anterioridad, en mi preparación del curso 5º de Periodismo, por indicación del Profesor D. José López Yepes, fui a estudiar el funcionamiento del Centro de Documentación e Información de la Confederación Española de Cajas de Ahorros, sito en la calle de Alcalá de Madrid, para luego explicar a mis compañeros de clase lo que en él había observado y aprendido. Estas fueron la dos principales motivaciones por las que me vi inmersa en un mundo científico que iba a constituir la base de esta tesis.

Me incitaba a ello además, el comprender que para su elaboración resultarían fructíferos mis conocimientos de otros idiomas, dado que las fuentes principales en las que había de investigar estaban redactadas en inglés y en francés mayoritariamente. Esta circunstancia me permitiría transcribir al español teorías, hechos, biografías, definiciones, etc., que todavía no se habían traducido.

Para empezar, dirigida por el Dr. Sagredo, leí y estudié, en la biblioteca de esta Facultad de Ciencias de la Información, los fondos en ella guardados y que tenían relación con el tema elegido, especialmente las distintas obras editadas por autores que en esta fecha componen este tribunal¹.

Y cuando ya había agotado la lectura del material literario de esta biblioteca visité la biblioteca de la Embajada de Francia sita en la calle Marqués de la Ensenada de Madrid, donde me puse en contacto con la

* La presente nota refleja fielmente la exposición que la Dra. Arnau Rived realizó de su Tesis Doctoral presentada en al Fac. de CC. de la Información en el Curso 1992-93.

¹ Drs. José López Yepes, José Tallón, Mº Pinto, José María Izquierdo y Blanca Espinosa.

Historia de la Bibliografía de Louise-Noëlle Malclés y con la obra de Marie Pellechet y la de Annie Béthery.

En la biblioteca de la Fundación Washington Irving, organizada bajo el patrocinio de la Embajada de Estados Unidos, sita en la calle Marqués de Villamagna, me informé sobre la producción y bibliografía de Melvil Dewey, Charles A. Goodrum, Richardson, enciclopedias, diccionarios, libros históricos y publicaciones procedentes de los Estados Unidos.

En la Biblioteca del British Council, en la plaza de Santa Bárbara, investigué sobre Urquhart, algunas ediciones de Thesauros y la historia de las principales bibliotecas del mundo.

En la Embajada de Bélgica, me proporcionaron *Le Dictionnaire des Belges* de Paul Legran, en el que había una reseña sobre Paul Otlet y otra referente a Henri La Fontaine. Muy amablemente me proporcionaron además una lista de las principales bibliotecas y archivos de Bélgica con sus direcciones y teléfonos.

En la Biblioteca Nacional de España, situada en el Paseo de Recoletos, donde recientemente asistí a la inauguración de la Sección dedicada a Documentación, contacté con la *Encyclopedia of Library and Information Science*, y con numerosas obras de Otlet, Dewey, Boyd Rayward, Bradford, Commaromi, Dawe Grosvenor, y numerosos documentalistas, catalogadores y bibliógrafos tanto españoles como extranjeros; obras escritas en español, inglés, francés, e italiano principalmente.

En la biblioteca de la Universidad de Navarra, ubicada en las afueras de Pamplona, hallé una producción interesante acerca de Henry Evelyn Bliss, Henri Clavier, Henri Stein, Donker Duyvis, Katherine O'Murra, Louis Polain, A. C. Foskett y Ranganathan. Mi memoria grabó la exquisita amabilidad de sus bibliotecarias.

En la biblioteca de la Universidad de Lejona, Vizcaya, leí a Sven Dahl, Roberto Coll-Vinent y Emilia Currás. En la biblioteca de la Diputación de Bilbao fotocopié obras de Javier Lasso de La Vega, Andrés Romero, Georges Lorphèvre, Conrad Gessner y *Les Cahiers de la Documentation*. Completé mi recolección con fotocopias y anotaciones de las bibliotecas universitarias de Salamanca y Murcia, de la del Senado...

Aprovechando mis vacaciones en el verano de 1.988 me trasladé a Bruselas la capital de Bélgica, ciudad en la que me empapé y saturé de la atmósfera otletiana. Frecuenté la Bibliothéque Royale Albert 1er, ubicada en el Ministère de l'Education Nationale, precisamente en el Mont des Arts en cuyo Comité de Fundación actuó de Secretario Paul Otlet. Fue fundada esta biblioteca el 19 de junio de 1.837, pero sus orígenes se remontan a la magnífica colección de 900 manuscritos cromáticos reunida por los duques de Borgoña en el siglo XVI, la conocida con el sobrenombre de "librairie de Bourgogne". En la actualidad posee unos fondos superiores a los 3 millones de ejemplares. En ella hice amistad con Anne Del-

baux, Raphaël de Smedt, Gisèle De Ro, André Van Goethen, Roger Brucher y Madame Goorden, Jefe de la Sección de Literatura Histórica, la cual conoció personalmente a Paul Otlet. Tuve una larga entrevista de más de cinco horas, en su domicilio de la Avenida Brugmann, con Georges Lorphèvre: antiguo Presidente del Mundaneum; ejecutor testamentario de Paul Otlet, con quien confraternizó y del que fue colaborador desde los quince años; fundador de la biblioteca infantil en el Mundaneum para los *Jeunes Amis du Palais Mondial*; quien desde 1927 se convirtió en el ayudante de Otlet durante las veinticuatro horas del día sin emolumento alguno; que acompañó en su trabajo a Paul Otlet hasta las 7 de la tarde del mismo día en que éste fallecía dos horas después; Profesor de Biblioteconomía del Instituto de Estudios Sociales del Estado; Director Supervisor de Memorias del Instituto Superior del Estado; Chairman de la FID; coleccionista de sellos insistentemente requeridos por los alemanes durante la ocupación de Bruselas en la Segunda Guerra Mundial, lo que no consiguieron, aunque sí pudieron llevarse algunos libros de su extensa y valiosa biblioteca después de una larga y penosa conversación; amigo y admirador de Donker Duyvis; amigo y brújula de W. Boyd Rayward durante los siete meses que éste permaneció en Bruselas investigando para su enciclopédica obra *The Universe of Information*; participante en los Congresos convocados por la FID (el último de los cuales celebrado en Túnez el 26 de marzo de 1988).

Entusiasmado Georges Lorphèvre me hablaba sin cesar de su ídolo Paul Otlet, de la actividad desarrollada en los distintos Congresos de la FID y me leía el *FID Directory*, impreso en un Boletín azul en el que constaba un listado del total de los congresos y sobre los que narraba su historia detalladamente.

En la Biblioteca Real belga se conservan numerosos trabajos y publicaciones de Paul Otlet sobre los más dispares temas: legislación, universalismo, educación, ciencias sociales, relaciones internacionales, política, paz mundial, discriminación racial, sistema métrico decimal, bibliografía, sistemas monetarios, organizaciones internacionales, Sociedad de Naciones, Mundaneum, organización nacional china, injusticia social en el Congo, documentación administrativa, filosofía de la vida y del universalismo, la higiene dental, enigmas del universo, servicio militar, clasificación decimal, antropología, ciencia jurídica, educación de delincuentes menores, organización e historia de bibliotecas, producción literaria universal, problemas de los Polos, ..., la Ciudad Universal, la Universidad Internacional, el Repertorio Bibliográfico Universal y, por supuesto, sobre bibliografía y Documentación. Extendida esta monumental actividad a las publicaciones periódicas: *IIB Bulletin*, *La Vie Internationale*, *Monde*, *Le Palais Mondial*, *Periodicum Mundaneum*, *UIA Publications*, *Contributions*., *Documentatio Universalis*..; y a los dossiers encabezados con títulos como: *Library of*

Congress; John Crerar Library, Bureau Bibliographique de Paris; Nenkoff; Bibliothèque Nationale de Rio de Janeiro; Patrick Geddes; Library Bureau. Boston-Londres; Comité belge de Bibliographie et de Documentation Scientifique, Bibliothèque Royale, Dossier personel de M. Otlet; Salon du Livre; Sociedad de Naciones; Dewey; Losseau; Service de Documentation... un conjunto tan amplio que el dossier titulado *Bibliothèque du Gouvernement du Grand Duché de Luxembourg*, figura con el nº 518.

En fin, un arco iris bibliográfico en el que Paul Otlet volcó su utópica idea de formar una síntesis de todo el conocimiento humano que él consideraba altamente interrelacionado y cuya clasificación y difusión podría coadyudar a la afirmación de la paz mundial.

Después visité en Bruselas el Mundaneum, la Oficina Internacional de Bibliografía, en la Plaza de Rogier. Mejor dicho fui a visitarlo pero, como me habían advertido, estaba prohibido su acceso porque se encontraba en obras para organizar allí, en unos amplios locales situados bajo el pavimento de la plaza, un Museo de Prensa, con las publicaciones que se conservaban de las reunidas por Otlet: había muros a medio construir, puertas provisionales, un laberinto de materiales de construcción... y nadie a la vista a quien pedir información.

En el transcurso del invierno posterior a mi estancia en Bruselas, sentí la necesidad de traducir por segunda vez *The Universe of Information*, pues entendí que entonces sabía más detalles, conocía mejor el tema y comprendía con más profundidad el espíritu que había animado a su autor Boyd Rayward, a escribir una obra tan difícil y documentada. Supuso la dedicación de todo mi tiempo libre durante un trimestre largo.

En el devenir de estos seis laboriosos años dedicados a la gestación de esta tesis he realizado varios viajes a Londres, donde hasta tal punto me he convertido en asidua lectora de su British Museum Library, situada dentro del British Museum en la Russell Square del barrio de Bloomsbury, que me he hecho merecedora a un carnet vitalicio con el que puedo entrar a dicha biblioteca sin más sucesivas renovaciones de tarjetas temporales. En sus catálogos figuran casi la totalidad de las ediciones de la Clasificación de Dewey, un gran número de libros y publicaciones relacionadas con él o editadas por él mismo, además de un interesante número de las obras de Otlet (éstas dedicadas, algunas manuscritamente, por el mismo Otlet a la British Museum Library). Esta relación incluía numerosos libros de bibliógrafos y documentalistas editados en Gran Bretaña, en las colonias o en cualquier parte del mundo, escritos en inglés. No obstante, sus fondos comprenden libros escritos en más de 400 idiomas; con razón es conocida por la "collective memory of the nation".

Es bien conocido en los círculos bibliotecarios que Antonio Panizzi, el principal bibliotecario de la British Museum Library desde 1856 hasta 1865, hizo los bosquejos de los planos de la Round Reading Room, (bos-

quejos que sirvieron de modelo al arquitecto del edificio: Sydney Smirke), la hasta ahora catedralicia sala de lectura de dicha biblioteca, así como los diseños de las estanterías y de los victorianos pupitres fabricados de piel y metal, con sus atriles, posaplumas, calentadores de pies, etc., y que están protegidos por una ley especial. Afirmé hasta ahora, porque a partir de este año, esta biblioteca nominada ya para el futuro como *The British Library*, queda ubicada en el moderno edificio construido un poco más al norte en el plano de Londres, en St. Pancras.

Es interesante citar la nueva fundación caritativa conocida por *The Friends of the British Library*, que a pesar de haber sido fundada recientemente cuenta ya con más de 700 socios voluntarios que aportan regularmente cantidades destinadas a cubrir las necesidades de *La Biblioteca Británica*. En justa correspondencia, los socios reciben especial información sobre conferencias y acontecimientos relacionados con la biblioteca, una publicación especial de The British Library titulada: *Newsletter*; una reducción en las tarifas de la tienda de la BL y una autorización para utilizar un especial "Friends room" con servicio de café gratis en su nuevo edificio, que se pronostica será visitado en 1996 por un millón de usuarios.

Sin mención especial debo citar sendas visitas a las bibliotecas de otras facultades de la Universidad Complutense. Sin embargo, en la biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras encontré una interesante información sobre bibliotecas de la antigüedad: de Siria (Ebla), Asiria, Antiguo Egipto, Asia Menor, Grecia, Imperio Romano, etc.

Estas lecturas se enriquecieron con otras proporcionadas por el Profesor Sagredo de autores más modernos en el ámbito documental: Jesse Hauk Shera, Robert Estivals, Irene S. Farkas Conn, Fremont Rider, Bradford S. C..., y de numerosas y variadas publicaciones del mundo de la documentación.

Han ejercido una gran influencia en la confección de esta tesis las comunicaciones telefónicas y postales intercambiadas con el actual Director de la Escuela de Biblioteconomía de la Universidad de New South Wales en Australia, W. Boyd Rayward² que además de remitirme algunos de sus últimos trabajos citados en la Bibliografía de la misma, ha remitido para su inserción en la edición de la traducción al español de su obra *The Universe of Information*, un Prólogo y una nueva Bibliografía de las obras de Paul Otlet, mucho más completa y ordenada que la que se incluyó en la edición de Moscú, en inglés, editada en 1975.

De todo este cúmulo bibliográfico concluí que en el nacimiento de la ciencia de la Documentación existían dos nombres que como sendas piedras angulares sostenían todo el arco que los futuros documentalistas irían

² Actualmente el Dr. Rayward es Decano de la Facultad de Letras de la misma universidad australiana.

construyendo: Dewey y Otlet, éste último compartiendo su labor con Henri La Fontaine. Observé que ambos personajes aunque separados por miles de millas marinas atlánticas, coincidían en sus intereses, en sus fines y hasta en sus aficiones y comportamientos. En efecto, existía una completa sinonimia entre ellos. Compartieron, sin saberlo: una manía clasificatoria; una desmesurada pasión por la lectura; una consciente y constante preocupación por la educación; un partidismo por el sistema métrico decimal: cierta prevención por la discriminación (Dewey en lo referente al sexo de las personas y Otlet en cuanto a las razas y pueblos); un deseo de encontrar un ordenamiento fácil y de uso universal en las producciones del conocimiento humano; un desprecio al agotamiento y a todo estorbo físico que obstaculizase su labor. Además de una total imprevisión económica para realizar sus hasta cierto punto quiméricos proyectos; una facilidad para trasladarse de una ciudad a otra o de un continente a otro, inhabitual en su época; una formación autodidacta en gran medida; unas condiciones carismáticas que atraían a seguidores dispuestos a sacrificarse por seguir sus proyectos incluso sin compensaciones económicas. A esto añadían un carácter decidido, a veces brusco, sin concesiones a los que no eran aquiescentes con sus ideas; su afición a la bicicleta; su pluma fácil para expresar por escrito sus razonamientos sobre una temática amplia y hasta pintoresca; su sensibilidad ante el dolor ajeno (Dewey sufrió varias enfermedades por el padecimiento que le originó el accidente que tuvieron los invitados a la boda de su hijo, y Otlet, en opinión de Lorphèvre, no pudo superar la muerte de su amigo y colaborador Henri La Fontaine, que murió sólo un año antes que él a pesar de que La Fontaine era quince años mayor); su sentido ascético de la vida; su abundante correspondencia que no fallaban en contestar ampliamente; su acumulación de cargos y compromisos que multiplicaban el trabajo a realizar; su facilidad de palabra cargada de una fuerte dosis de persuasión; su fidelidad para con sus amigos y colaboradores; su espíritu antibélico y hasta la forma de componer sus publicaciones salpicadas de anuncios relacionados con el quehacer bibliotecario, pero en las que ambos buscaban ciertos beneficios económicos para sus empresas; su tendencia a formar museos; sus aires de grandes señores; la plasmación de sus pensamientos en sendos *Diarios*, como si ambos temiesen que las abundantes ideas surgidas de sus prolíficas mentes se perdiesen en el vacío sin ningún provecho para la humanidad.

Fueron ellos dos, los que cada uno a distinto lado del Atlántico, eclosionaron el mundo bibliotecario, transformándolo, universalizándolo, ordenándolo, modernizándolo, unificándolo, elevándolo, dándole un prestigio y un nuevo hacer que hasta entonces no había tenido.

Entre mis numerosas traducciones, necesarias para la composición de esta tesis, debo anotar aquí la compartida con el doctor Sagredo del trabajo redactado en inglés por el Profesor de la Rutgers University del Estado

de New Jersey, Brent D. Ruben: *The Coming of the Information Technology, and the Study of Behavior*, cuya traducción se insertó en el Número 13 (1990), de la publicación editada por el Departamento de Documentación de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, titulada: *Documentación de las Ciencias de la Información*.

En fechas próximas se va a publicar mi traducción del trabajo escrito en francés por Paul Otlet extraído del Volumen 21, número 6 de la publicación *Chimie et Industrie*, de junio de 1929, titulado: *L Année bibliographique*. Espero que no sea el último que vea la luz vertido al idioma español a través de mi ordenador, para facilidad de los universitarios hispanohablantes que se sienten con dificultades de acceso a obras internacionalmente conocidas, y que quisieran conocer en su propio idioma.

Entre las actividades académicas que completaron mi preparación figuraron las Primeras Jornadas, celebradas del 25 al 27 de mayo de 1987, con motivo del XV Aniversario de la Fundación de la Facultad de Ciencias de la Información, tituladas *Los Medios e Instrumentos de Comunicación al servicio de la Educación. Aspectos Educativos y Culturales de la Información y de la Comunicación*, dirigidas y coordinadas por el Dr. Andrés Romero, Profesor Titular de "Teoría General de la Información" de esta Facultad, y organizadas por los estudiantes del Curso de Doctorado que asistíamos a sus clases. En su desarrollo intervinieron, entre un prestigioso grupo de intelectuales: Angel Benito Jaén, Javier Fernández del Moral, Antonio Sánchez Bravo, José Antonio Ibáñez-Martín, Mariano Cebrián Herreros, Victoria Gordillo Álvarez-Valdés y Teófilo Gutiérrez Gallego.

El Seminario Internacional sobre *Las Revistas Teóricas y la Prensa: Intelectuales y Periodistas*; fue organizado por el "Centro de Investigación por una Europa de la Cultura" y convocado el 12 de marzo de 1991 en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, entre cuyas disertaciones merece citarse la del Dr. Félix Sagredo, Profesor entonces del "Departamento de Periodismo III. Área de Documentación", titulada *Aspectos Informativo Documentales de la Publicación Periódica y Tecnología Documental*.

La *Inauguración Oficial de la Escuela Universitaria de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Madrid*, cuyo actos académicos se celebraron en las fechas comprendidas entre el 19 y el 23 de abril de 1991, en cuyo transcurso el Dr. José López Yepes, Director de la EUBD y Presidente de la Asociación Universitaria de Profesores de Ciencias de la Documentación, expuso su trabajo en homenaje al "Padre e introductor de la Documentación en España", titulado: *Presentación y Breve Semblanza bio-bibliográfica de D. Javier Lasso de la Vega*: Se editó con tal motivo el primer número de la publicación *Cuadernos EUBD Complutense*, cuyo n° 1 que está prologado por el Presidente de la Ameri-

can Society for Information Science (ASIS), quien escribe una frase altamente significativa: “*La cuestión clave para nosotros es ésta: Cómo podemos añadir un valor a la información para incrementar un uso, utilidad y aplicabilidad que dé solución a los problemas humanos*”. También se incluye en este número un trabajo titulado: *Automatización y Tecnologías Ópticas en Información y Documentación*, elaborado por Blanca Espinosa, José M^a Izquierdo y Félix Sagredo. ¡Inauguración tan distinta y tan lejana temporalmente de la I Escuela Bibliotecaria fundada penosamente por Melvil Dewey en la Universidad de Columbia en el año 1887!.

El *II Seminario Hispano-Cubano de Información y Documentación* celebrado en la Escuela citada anteriormente, en las fechas comprendidas entre el 22 y el 24 de octubre de 1992, en el que intervinieron profesores documentalistas de ambas naciones.

La conferencia que impartí en el mes de marzo de este año a los alumnos de la Universitas Nebrissensis del Campus Universitario de Madrid sobre *Melvil Dewey y el nacimiento de la Documentación*.

Es obvio que, hurgando en mi memoria, esta tesis empezó hace bastantes años cuando, estudiante de bachiller, pasaba tardes enteras en la Biblioteca de la Diputación de Bilbao que, afortunadamente, estaba enfrente del Instituto, y en la que conocía hasta a los familiares de los bibliotecarios que me saludaban por la calle como si fuera de la familia. Cuando me apasioné por toda expresión idiomática desde el español hasta el griego (del que en unas vacaciones veraniegas traduje el *Anábasis* de Jenofonte) y latín, pasando por el italiano, francés e inglés, que completé con la práctica del alemán en mi estancia en Alemania, a donde acudí para ejercer mi profesión de Profesora de E.G.B. con los hijos de los emigrantes españoles en esa nación. Sin todos estos conocimientos previos hubiera sido totalmente improbable llevar a buen término esta tesis.

Ha sido un trabajo exhaustivo, se ha quedado mucha información en la cuneta de las carpetas, me he visto privada de cierta libertad durante estos años, pero siento que me he enriquecido en gran medida y esto me basta para dar por válido mi esfuerzo; y si con él he contribuido al progreso del conocimiento humano, aunque sea en una proporción mínima... mi esfuerzo ha quedado compensado.

Tesaurus Isoc de Psicología, CINDOC (CSIC)

El Tesauro Isoc de Psicología es un lenguaje de indización controlado para el área de la Psicología, el cual está organizado formalmente con objeto de hacer explícitas las relaciones, a priori, entre conceptos y está constituido por un conjunto de términos descriptores y no descriptores, y un sistema de relaciones que definen su contenido semántico. Dicho Tesauro ha sido elaborado con el objetivo de realizar una indización homogénea de los documentos que se incorporan a la Base de Datos ISOC: PSEDISOC (base que recoge los artículos que aparecen en la revistas españolas especializadas en Psicología y Ciencias afines), y además para facilitar la tarea de su recuperación. Por tanto se puede considerar una herramienta muy útil para las Bibliotecas y Centros de Documentación especializados en Psicología y Ciencias afines.

El Tesauro Isoc de Psicología contiene un total 4154 términos, de los cuales 2663 son descriptores y 1491 no descriptores y consta de las siguientes partes: alfabética, jerárquica y un índice permutado KWIC. La parte alfabética permite localizar los descriptores y los no descriptores por su orden alfabético. Con cada descriptor aparece el conjunto de sus relaciones semánticas, así como su número de código que le remite y conecta con la parte jerárquica. En la parte jerárquica sólo aparecen los descriptores agrupados por las grandes áreas temáticas en las que se ha dividido el tesauro según la clasificación adoptada. Cada área temática agrupa por tanto únicamente los descriptores de su ámbito y sus correspondientes relaciones jerárquicas, situándose así cada descriptor de todos los términos del tesauro, descriptores y no descriptores, alfabetizados por todas las palabras significativas que los componen. Un término aparecerá en este índice tantas veces como palabras significativas contenga.

El Tesauro Isoc de Psicología es el resultado de la tarea iniciada por el Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales y Humanidades (ISOC) del CSIC en 1986. La edición que ahora se presenta es una edición provisional y por tanto sujeta a revisión, la cual puede ser modificada y mejorada.

Para adquisición de ejemplares dirigirse a CINDOC, c/ Joaquín Costa, 22, 28002 Madrid. Tel. 5635482/87.

Nueva Revista de Información sobre América Latina

La revista Redial editada por la Red Europea de Información y Documentación sobre América Latina, acaba de ver la luz.

La Red Europea de Información y Documentación sobre América Latina (Redial), está constituida por España, Austria, Bélgica, Alemania, Países Bajos, Reino Unido, Francia y Suecia. Fundada en 1989 participan en ella 35 centros de investigación, bibliotecas, asociaciones, organismos no gubernamentales y centros de documentación especializados, que son sólo una muestra de los 800 organismos que desarrollan actividades relacionadas con América Latina.

El objetivo de Redial es trabajar de manera coordinada han de conseguir que todos los recursos europeos de información científica sobre Hispanoamérica en el ámbito de las ciencias humanas y sociales sean accesibles para toda la comunidad científica y en especial para el área iberoamericana. En la Comunidad Europea hay unas ciento treinta revistas especializadas en este área cultural y cerca de 500 bibliotecas que poseen fondos hispanoamericanos y se pretende que esta información sea tratada de manera general para que pueda ser identificada y utilizada facilitando además a América Latina el acceso a una información global que le concierne directamente.

Las líneas de trabajo sobre las que ha venido trabajando Redial hasta ahora son:

- 1 Creación de un Catálogo de tesis doctorales sobre temática latinoamericana leídas en universidades europeas.
- 2 Creación de un Catálogo de publicaciones periódicas editadas en América Latina y/o sobre temas latinoamericanos.
- 3 Elaboración de un catálogo colectivo de fondos iberoamericanos en bibliotecas europeas.

4 Confección de un tesoro multilingüe para el tratamiento y recuperación de los fondos especializados en América Latina.

5 Proyecto colectivo de salvaguarda de archivos de movimientos sociales latinoamericanos.

6 Catálogo automatizado de bases de datos con información bibliográfico o factual sobre América Latina.

Como resultado de estos grupos de trabajo se incluyen, entre otros, en este primer número de la revista *Redial*, artículos sobre las Tesis doctorales francesas sobre el sector urbano en América Latina; Biblioteca con fondos sobre América Latina en el Reino Unido; Historia de centros de documentación y bibliotecas en Iberoamérica, y una sección de novedades bibliográficas.

Creación de la base de datos América Latina del CSIC

El Centro de Información y Documentación del CSIC (CINDOC) es el resultado de la fusión, realizada en 1992, de los anteriores institutos ISOC e ICYT, cuya labor en el campo de la documentación científica fue pionera en España. Desde 1975 se recoge y analiza la literatura científica española en sus respectivas Bases de Datos e Índices bibliográficos impresos (Índice Español de Ciencia y Tecnología, Índice Español de Ciencias Sociales e Índice Español de Humanidades). La tipología de documentos analizada de forma preferente son los artículos de revistas científicas publicas en España.

Aprovechando la experiencia acumulada en estos años y la documentación ya existente en la Base de Datos ISOC (pero que precisaba un esfuerzo considerable de corrección y actualización), se ha dado forma durante el curso 1991-92 a una nueva Base de Datos que recoge la literatura científica española en Ciencias Sociales y Humanidades relativa a América Latina. La actualización de la bibliografía americanista publicada en revistas españolas ha sido posible gracias a la colaboración del ISOC, y luego el CINDOC, con la Sociedad Estatal Quinto Centenario. Posteriormente se están incorporando a esta nueva Base de Datos otros tipos de documentos, fundamentalmente de literatura gris (documentos no publicados): tesis, informes, etc.

El volumen actual de la Base de Datos es de 11.000 referencias. Para ello se han analizado 668 revistas científicas españolas, publicadas desde 1975 hasta 1992, y tesis desde 1976 a 1989. La temática cubierta incluye las materias siguientes: Antropología, Arqueología, Bellas Artes, Ciencias Políticas, Documentación Científica, Derecho, Economía, Ciencias de la Educación, Filosofía, Geografía, Historia, Lingüística, Literatura, Psicología, Sociología y Urbanismo.

Los registros bibliográficos incluyen una descripción temática por términos de indización específicos, permitiendo la búsqueda de temas con-

cretos y mejorando notablemente las posibilidades de los sistemas clasificatorios como el resumen de autor, lugar de trabajo, tipo de documento, idioma, etc.

La Base de Datos es accesible en línea, o bien a través del cd-rom Bibliotecas sin fronteras. Su consulta es útil para búsquedas bibliográficas (localizar referencias sobre una temática concreta) y para estudios bibliométricos (análisis de la productividad científica americana, etc.).

Direcciones para ampliar la información:

Producción de la Base de Datos América Latina: CINDOC, UEL. Información Internacional en Ciencias Sociales y Humanidades, c/ Pinar, 25. 28006 Madrid, tel. (91) 4112220, fax (91) 5645069.

Distribución de las Bases de Datos del CINDOC: Servicio de Distribución de Información, CINDOC, c/ Pinar, 19, 28006 Madrid. Tel. (91) 5855648. Fax. (91) 5616193.

Ejemplo de referencia bibliográfica:

Núm. Registro	9304
Autores	Cañedo-Argüelles, Fabrega, Teresa
Título	La Tenencia de la tierra en el sur andino, el valle de Moquegua, 1530-1825.
Lugar de trabajo	Univ. Complutense, Dep. Historia de América, Madrid, España.
Código Publicación	1422.
Título publicación	Revista de indias.
Datos Fuente	1991, 51 (193): 481-503.
ISSN	0034-8341.
Tipo de Publ.	AR.
Lengua	ES.
CL. América Latina	851040/854010.
Localización	ISOC.
Notas	Cuadros, Resumen (Es, En).
Descriptores	Sociedad colonial/Sociedad Rural/Tenencia de la Tierra/Distribución de la Propiedad/Reducciones de indios/Campesinado/Indios/Integración Social/Ayllu.
Toponimos	Moquegua (Departamento) Perú.
Resumen	El interés por el campesinado andino y por estudiar sus perspectivas de integración, exige un conocimiento del significado que para este sector tiene la tierra que hoy trabaja y que le vincula con su cultura tradicional. Paso previo para ello es el estudio de la tenencia de la tierra, que en este trabajo se revela como una doble función: la de confrontar y armonizar los intereses de españoles e indios, configurando la teórica integración de estos últimos en el orden colonial y nacional, mediante su acceso a la propiedad privada, y confundiendo finalmente unos y otros dentro de la categoría económica de campesinos. (A).
Período histórico	1530:1825.
Siglos	16, 17, 18, 19.

A propósito de unas Reflexiones sobre la enseñanza de la Tecnología Documental en

ISBN 84-7738-208-5)

Félix SAGREDO FERNANDEZ y José M^a IZQUIERDO ARROYO
Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Murcia

*Nec pueros coram populo Medea trucidet,
Aut humana palam coquat extra nefarius Atreus,
Aut in avem Progne vertatur, Cadmus in anguem.
Quodcumque ostendis mihi sic, incredulus odi.¹
(Q. HORACIO FLACO, Epist., II 4,188)*

1. Reflexión sobre reflexión

Por perogrullesco que parezca, conviene recordar que tras el *qué* de lo que se dice o escribe está siempre un *porqué* y un *para qué* de lo dicho. Sin el “porqué” no hay acto de habla racional, y sin el “para qué”, dicha acción carecería de sentido. Asimismo, parece razonable cuestionarse sobre la “oportunidad” de ese decir. Ésta puede decidirse desde los parámetros *dónde* —a través de qué “**medio**” de comunicación— se dice, y *cómo* —en qué “género discursivo” (o ‘género literario’)— se organiza ese decir; aquí y ahora, esa escritura. Finalmente, suele resultar relevante determinar el *quién*, como asimismo explicativo de lo dicho. No será preciso abundar en las investigaciones sobre esta temática².

Pues bien, como Cap. 1^o de **ISBN 84-7738-208-5**³, se nos traen unas *Reflexiones sobre la enseñanza de la Tecnología Documental*. Tras su lectura, a uno se le ocurren varias preguntas: [A] ¿De *qué* se habla ahí? ¿de *tecnología documental*? ¿siquiera de *tecnología*? [B] ¿Por *qué* y para *qué*

¹ Que ni Medea despedace sus hijos a la faz del pueblo, ¡ni el malvado Atreo cueza allí entrañas de la especie humana; ¡ni asimismo Progne se transforme en golondrina, ni Cadmo en sierpe. ¡...

² Por mencionar algunos: BRYSON, L. (Ed.): *The Communication of Ideas*. Nueva York, Harper & Brothers, 1948. BASTIDE, R.: *Sociologie de la connaissance de l'événement*. París, Mel.Gurvich, 1968. PADIOLEAU, J.G. (Ed.): *Sociologie de l'Information*. París, Larousse, 1973. BENITO JAEN, A.: *Teoría general de la información I*. Madrid, Guadiana, 1973.

³ Basten estas señas de identidad normalizada.

ese capítulo en ese libro? ¿Es de *tecnología documental* de lo que se **pre-tende** hablar?, o ¿cuál es la intención comunicativa de ese capítulo? [C] ¿Qué reacción esperaba obtener el autor, por parte de los lectores (destinatarios o no) de su discurso? Por otra parte, modulando la pregunta ingenua “a qué viene eso”, surgiría la pregunta: [D] ¿A qué estado textual (y/o mental) previo se remonta la génesis de ese capítulo? Mas no nos plantearemos aquí esta última cuestión.

En su obra de 1934⁴, Harold D. Lasswell formulaba sus famosas **cinco preguntas**, posteriormente designadas con el calificativo de “paradigma de Lasswell”: “¿**Quién dice qué, a quién, por qué canal, con qué efectos?**”⁵. Como observó Robert ESCARPIT (1975, 135)⁶, en ese esquema informacional unilateral para los *media*, dicho autor “se ha preocupado sobre todo de la **propaganda política**”; digamos, de la retórica comunicativa. Instalado en esa línea, el mismo ESCARPIT (1981, 239)⁷ señalaba que “estas preguntas permiten definir el estudio de la comunicación de masas mediante un conjunto de cinco apartados: 1 Análisis de control o de regulación (la fuente) [= Quién]; 2 Análisis de contenido (el mensaje) [= Qué]; 3 Análisis de audiencia (la masa) [= a Quién]; 4 Análisis del sistema (el aparato) [= por qué canal]. 5 Análisis de efectos (la influencia) [= con qué efectos]” o —como nosotros preferimos— ¿con qué *propósitos*?⁸.

Obviamente, el método es también aplicable a otros medios de comunicación, distintos de los de “masas”. En decir de Bernhard Badura, una teoría sociológica de la comunicación debe atenerse a la ubicación de los mensajes en el proceso comunicativo, atendiendo de modo especial cuatro parámetros aparentemente marginales: «a) la situación comunicativa, b) el nivel de información, c) el horizonte emocional de vivencias y d) los intereses.»⁹ Estos factores no sólo son decisivos en la producción (codificación) y recepción (decodificación) del mensaje, sino que, por integrar su “contexto situacional”, son dadores de sentido.¹⁰

⁴ LASSWELL, H.D.: *Politics: Who Gets What, When, How?* Nueva York, McGraw-Hill, 1934 [1963].

⁵ Preciso es notar que en el título de ese libro el autor se instala en el marco de una teoría de la comunicación y, dentro de ésta, en la perspectiva del **receptor** de mensajes (**Who Gets What?**).

⁶ ESCARPIT, R.: *Escritura y comunicación*. Madrid, Castalia, 1975.

⁷ ESCARPIT, R.: *Teoría general de la información y de la comunicación*. 2ª ed. Barcelona, Icaria, 1981.

⁸ El **contexto** en que Lasswell promueve esa teoría es **retórico-comunicativo**; el mismo que, siglos atrás, propiciara análoga doctrina en Marco Fabio QUINTILIANO. Anteriormente, aunque en estado más embrional, Cicerón y Aristóteles. Cfr. BRADDOCK, R.: “An extension of the “Lasswell” formula”, *Journal of Communic.*, 8, 1958.

⁹ BADURA, B.: *Sociología de la comunicación*. Barcelona: Ariel, 1979, p. 29.

¹⁰ El mencionado autor cita el análisis que Friedrich Kambartel hacía del llamado lenguaje *académico*; caracterizado, según él, por “el uso verbal persuasivo; difusión generalizada, intensa carga emocional y vaguedad”. Dicho análisis lleva a distinguir tres principales clases de palabras: a) las que, procedentes de discusiones científicas pasadas o actuales, se transmiten por el sistema educativo de escuelas y universidades, y son familiares para muchas personas; b) las que no se han llegado a perfilar con nitidez, incluso en su uso científico; y c) aquellas que, no siendo útiles para la comprensión, “expresan disposiciones de adhesión o rechazo en referencia a grupos o escuelas”. Y añade el citante: “El uso de estas palabras es táctico-manipulativo cuando sus contenidos no se definen con precisión en función de una orientación del lenguaje

Por aquello de que “a palabras ..., oídos sordos” (y de que “la **m**- cuanto más se revuelve más hiede”), alguien nos dijo que lo dejáramos estar; que hablara la Ley si es que algo tenía que decir al respecto ... Que callara el foro científico y hablara el académico; y otros razonamientos tales. Mas ocurre ser ésta la primera vez —si estamos bien informados— que dentro del Área de Conocimiento de **ByD** se vierten sobre el papel y en castellano peninsular¹¹ tamañas cosas en un libro, y es preciso “adoptar una posición crítica frente al uso y abuso que puede hacerse de los recursos lingüísticos con fines estratégicos.”¹²

Ocupándose del “género crítico”, tras señalar que «todo documento es una exposición de datos, hechos e ideas», decía Pablo OTLET que tal exposición «puede ser 1º una presentación <présentation> de hechos, 2º un juicio <jugement> de hechos, 3º una defensa o un ataque.»¹³ Ahora bien, puesto que ese género crítico constituye una de las parcelas de las Ciencias de la Documentación¹⁴ y «las investigaciones biblio-psicológicas permiten constatar <...> que se puede utilizar un libro como reactivo sobre el lector, y recíprocamente»¹⁵, nos creemos en la obligación de contar con este hecho retomando —reflexión sobre reflexión— el discurso de ese capítulo. Abreviando menciones metodológicas, partiremos de cinco postulados: 1º La materia de un documento está constituida, en tanto que “contenido”, por todos los datos de lo en él expuesto: «todo lo que es constatado y pensado, sentido y experimentado, querido y propuesto.»¹⁶ 2º Aparte de lo expreso en el contenido del documento, subyace en él «todo un dominio de ideas confusas <idées confuses>, sentimientos <sentiments>, sensaciones <sensations>, tendencias <tendences>.»¹⁷ 3º La crítica documental debe ocuparse de todos esos contenidos tanto «desde el punto de vista de su relación con la verdad científica», como desde su relación con otros valores (morales y sociales, especialmente)¹⁸. 4º Los criterios básicos para la interrogación del contenido conjugarán tres vertientes: a) epistemológica¹⁹, b) socio-documental²⁰ y c) psico-documental²¹.

y de la acción consciente y justificada, y en lugar de esto la mención de cuerpos de palabras con una carga emocional positiva sirve para organizar o reforzar lealtades científico-políticas.” (*op. cit.*, p. 57). Doctrina que habrá de tenerse presente en una relectura del cap. 1º de ISBN 84-7738-208-5.

¹¹ El ámbito portugués lo desconocemos en este aspecto.

¹² A. LÓPEZ QUINTÁS, *Estrategia del lenguaje y manipulación del hombre*. Madrid, Narcea (Col. Bitácora, nº 69), 1979. p. 140.

¹³ OTLET, P., *Traité de Documentation. Le livre sur le Livre*. Bruxelles, Mundaneum, 1934, p. 97B, nº 224.3.1c.

¹⁴ Vid. en la *op. cit.*, p. 311, nº 256.3.

¹⁵ OTLET, P., *Op. cit.*, p. 34B, nº 155.6a.

¹⁶ OTLET, P., *op. cit.*, p. 106B, nº 225.1.

¹⁷ OTLET, P., *op. cit.*, p. 244B, nº 243.71c.

¹⁸ Cfr. OTLET, P., *op. cit.*, p. 309A, nº 256.1.4.

¹⁹ Entre los parámetros enumerados por Otlet (*Op. cit.*, p. 308B, nº 256.1.2) para interrogar críticamente al documento, destacamos: a) rico/pobre en ideas o hechos, b) completo/incompleto, c) buena/mala composición (/ digresiones, desproporciones, falta de idea directriz mantenida), d) buena/mala anotación (de 1º/2ª mano), e) ausencia/presencia de repeticiones.

2. Los despropósitos de un propósito

Como punto de partida para una reflexión sobre ese enfermizo afán que puede llevarnos a juzgar a todos y sobre todo, menos a nosotros mismos, puede servir este pensamiento que traía en su *Religio Medici* (1643) el escritor Sir Thomas Browne (1605-1682), médico en Norwich: «Nadie puede censurar o condenar con justicia a otra persona, porque nadie conoce verdaderamente a los demás»²². No se puede destripar impunemente a personas, colectivos e instituciones, pues, como el autor mismo reconoce, tarde o temprano la sociedad pasará la factura²³. «Es como quien, en vez del carpintero, intenta aserrar: ¡Al intentar aserrar, difícilmente salvará su mano»²⁴.

2.1 Dónde y qué género discursivo

Dos son las denominaciones que el autor trae para referir el *género* discursivo de ese capítulo: primeramente lo llama **trabajo**²⁵, para terminar tratándolo de **exposición**²⁶. El orden de esas denominaciones parece asimismo significativo. Lo que inicialmente fuera un “trabajo”, pasa a ser aquí una “exposición”... Tal es, pues, su génesis y su género. No se trata de un artículo de “opinión” ni de un informe académico²⁷.

²⁰ Nos servimos del cuestionario de las 7 preguntas propuestas por B. BADURA (*Op. cit.*, p. 65-66) para el análisis de textos de enfoque socio-lingüístico.

²¹ El criterio psico-documental aquí aplicado se toma del **análisis hermenéutico** presentado por Carlos Castilla del Pino en su *Introducción a la hermenéutica del lenguaje* (Barcelona, Península [Col. Historia, Ciencia, Sociedad, 94], 1972). En su tipo de análisis se «enfoca el problema del lenguaje fundamentalmente como expresión; o sea, alude a la verbalización de **actitudes** del sujeto que habla» (*op. cit.*, p. 11), indagando «lo oculto en el lenguaje»; por lo que se trata de una «investigación transfrástica» (*op. cit.*, p. 123). Con él trata de detectar el autor «los momentos no verbalizables, o no verbalizados todavía en algún caso, de lo que aparece como conducta verbal. ¿Qué relación hay entre las actitudes que determinan la frase y la frase misma? O con palabras de Lacan, ¿qué relación existe entre el deseo y el significante?» (*op. cit.*, p. 123), sentando con ello «una de las bases de la psicología y psicopatología futuras, que haga factible objetivar la motivación, hasta ahora sólo directamente indagable mediante la metodología aportada por el psicoanálisis» (*op. cit.*, p. 8). En nuestro caso, se trata simplemente de acceder al **referidor** en su mundo interiorizado, con el único propósito de comprender lo dicho desde el dicente.

²² Citado por STRAUSS, E.B., en *ABC de la psiquiatría*. Barcelona, Herder, 1960, p. [9].

²³ “... pues recuerden que estamos prestando un servicio público y la sociedad en la que estamos inmersos y hacia la que derivamos a los profesionales por nosotros formados nos pasará la factura tarde o temprano.” (ISBN 84-7738-208-5, p. 13)

²⁴ Lao Tse, *Tao te king*. Barcelona, Barral, 1976, p. 74.

²⁵ “A esta pregunta intentaremos dar respuesta a lo largo de **este trabajo**.” (ISBN 84-7738-208-5, p. 13)

²⁶ “pero no vamos a alargar más esta exposición” (ISBN 84-7738-208-5, p. 23).

²⁷ Distinto problema es si en un artículo de opinión o en un informe académico tendrían cabida — aparte verdad y veracidad — tales planteamientos; tratándose de la oportunidad del *canal*. Mas, al margen del inicial destino del capítulo, el libro ISBN 84-7738-208-5 que lo acoge se propone como un “manual”.

2.2 Objetivos

Tras la lectura del título del capítulo, uno piensa que lo titulado toma como objetivo de reflexión no ya la metodología de la enseñanza, sin más, sino de la enseñanza *de la* Tecnología documental (METD); pero no es así. En otro caso, siendo la expresión 'tecnología documental' palabra-clave del título del capítulo, hubiera empezado por hacer con ella algo análogo a lo que se propone con la expresión 'práctica': explicar la acepción con que la usa²⁸. Pero en vano buscaremos qué es lo que el autor entiende por 'tecnología documental'. La expresión no vuelve a aparecer, para nada, a lo largo del capítulo con ella titulado²⁹.

El autor se había ocupado previamente de la *tecnología documental* en su libro ISBN 84-7491-418-3 (Dep. leg.: M-37570-1992); cuyo Cap. 1º, "Las nuevas tecnologías de la información y/o documentación" (p. 17-43) —al que corresponde tema 0 de su programa 1993-94 para *Fundamentos de Tecnología Documental*—, pretende deslindar los conceptos de "tecnología documental" y "documentación automatizada"³⁰. Pero ni el concepto de "tecnología"³¹ ni el resultante de su adjetivación queda inequívocamente precisado. En la lección de clausura³² del Curso de Documentación para Postgraduados 1991-1992, organizado por la Escuela de Documentación de la Fac. de CC. de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, se desarrollaron algunos puntos³³ relativos a la conceptualización de la *Tecnología documental*³⁴. Aparte menciones o definiciones de la disciplina, la tecnología documental no es sólo, ni mucho menos, lo cubierto por ISBN 84-7738-208-5³⁵. Se ha hablado de *tecnología de*

²⁹ Como las más próximas a ella, tan sólo se encontrarán las expresiones: "infraestructura tecnológica" (p. 16), "soporte tecnológico básico" (p. 17), "el gabinete de nuevas tecnologías" (p. 20) y "abuso indiscriminado de tecnologías" (nota 19); así como "documentación automatizada" (3 ocurrencias: p. 14, nota 8 y nota 33), "gestión de la documentación" (p. 14), "Biblioteconomía y Documentación" (p. 15), "un problema documentario" (nota 7), "documentalista" (nota 7) y "una «herramienta documental»" (nota 33).

³⁰ Para esos conceptos, se traen los epígrafes "0.2 Tecnología Documental: concepto", "0.3 Documentación Automatizada: concepto" (EUBD - Universidad Complutense de Madrid, *Guía Académica 1993-1994*, p. 85).

³¹ Raymond Colle delimitó nítidamente el concepto de *tecnología*, respecto de otro próximo: *técnica*: «La "tecnología", en efecto, es un término que indica un saber (logos), un "conjunto de conocimientos propios de un oficio o un arte", como lo señala en Diccionario de la Real Academia. Una técnica, al contrario, es —según la misma fuente— "un conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte"». (*Tecnologías de la información*. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1988, p. 7).

³² De los *prophetismos tecnológicos otletianos*.

³³ Pueden verse en el sumario que se puso a disposición de los asistentes. Su desarrollo se recoge en el libro en prensa *Tecnologías de la Información y Documentación. De las previsiones otletianas a las memorias ópticas* (Madrid, TECNIDOC, 1994).

³⁴ La idea otletiana de la Tecnología documental (*op. cit.*, 0.2); La Tecnología documental o Documentotecnia (*op. cit.*, 0.2.1); La Documentotecnia en el marco de la Documentología (*op. cit.*, 0.2.5); Partición de la Biblioteconia (*op. cit.*, 0.2.6); Los objetivos de la Tecnología documental (*op. cit.*, 0.2.7); Tecnología y "Organización" documental (*op. cit.*, 0.2.8); Organización tecnológica (*op. cit.*, 0.2.8.3).

³⁵ Ni siquiera en su cap. 6º.

*representación del conocimiento*³⁶, y a ello debe añadirse la vertiente de la tecnología documental que se ocupa del reconocimiento y de la descripción del conocimiento. Todo ello constituye lo que se ha denominado “*tecnología semiótica*”³⁷; de la que forma parte, entre otras, la reflexión sobre las llamadas “*industrias de la lengua*”.

La **declaración de intenciones** la inicia el autor fijándose como objetivo reflexionar sobre lo que habría de ser un *plan de estudios* (PE) coherente y eficaz³⁸. Mas lo que nos presenta no es, obviamente, un plan de estudios. De ahí que, al terminar el capítulo, rectifique el autor diciendo que no era ése su propósito, sino —supuesto ya tal plan— esta doble intención, relacionada con la metodología de la enseñanza: cómo se debe enseñar (ME⁺) y qué se debe dejar de hacer en la enseñanza (ME⁻)³⁹. Obsérvese ese curioso movimiento en el espacio heterotópico del discurso: METD - PE - ME⁺/ME⁻.

Pero ¿es ése *el* objetivo último de su discurso? El autor termina pidiendo al lector que también él reflexione, en el entender de que, si lo hace, podrían conseguirse “unos profesionales dignos dentro de nuestra área de conocimiento.”⁴⁰ Lo que desvela ahí un elemental análisis de presuposiciones es la siguiente sentencia subyacente: que no existen profesionales dignos en el Área de **ByD** y que, por consiguiente, todo cuanto escribe va dirigido a lograrlos para ella. ¿Será ésa, en definitiva, la meta última de su discurso? Sí que es la *expresa*, mas no la *tácita*. Ésta, como de costumbre, escapa a un análisis somero y requerirá, más abajo, la atención a las **actitudes** del dicente.

2.3 ¿De qué / de quién / a quién?

Formulada la pregunta sobre si el referido capítulo del libro **ISBN 84-7738-208-5** va de lo que su título predica: “enseñanza **de** la tecnología documental”, vemos que la respuesta habrá de ser negativa. Porque si fuera de “**enseñanza**”, habríamos de entenderlo dirigido a los profesores de *Tecnología Documental*; y, dada su “altura científica”, no parece probable que le diera el autor tal destino a su libro. Mas si fuera de **aprendizaje** de esa disciplina, lo que tras su lectura conseguiría el alumno no sería

³⁶ Vid. PENZIAS, A., *Ideas e información. La gestión en un mundo de alta tecnología*. Madrid, FUNDESCO (Los libros de Fundesco. Contextos de Telecomunicaciones, 3), 1990, 47.

³⁷ Mesa Redonda del VIII Congreso de la **SEPLN** (Sociedad Española para el Procesamiento del Lenguaje Natural), Granada 17 Sept. 1992.

³⁸ “... vamos a hacer unas breves reflexiones sobre lo que debería ser un *plan de estudios* lógico, coherente y eficaz” (ISBN 84-7738-208-5, p. 11, líne. 6”).

³⁹ “... cómo se deberían enseñar las materias **que estamos impartiendo** a nuestros alumnos y lo que *no se debería* hacer bajo ningún concepto” (ISBN 84-7738-208-5, p. 23). Lo que, por otra parte, no deja lugar a dudas respecto de las materias concretas a que se refiere.

⁴⁰ ISBN 84-7738-208-5, p. 23.

tanto disponer de un procedimiento para hacerse con ella, cuanto armarse de “razones” para embestir contra ese profesorado, ese Centro, esa Universidad... ¿Es esto lo que se pretendía? Porque, en ese caso, lo de ‘*Tecnología Documental*’ y lo de su ‘**enseñanza**’ sería un mero pretexto. Y si así fuera...

“El uso estratégico del lenguaje —en sus múltiples formas— tiene por fin distorsionar los esquemas que vertebran el conocimiento y la capacidad de juicio de los hombres, y ejercer así una forma de poderoso dominio sobre éstos.”⁴¹

Nada específico sobre la enseñanza de la Tecnología Documental se encontrará en ese capítulo; por la sencilla razón de que no se reflexiona sobre ella⁴². Ahora bien, como ocurre en todo acto de habla, el discurso de ese capítulo habla tanto *de* su referente⁴³, como *del* referidor⁴⁴ y *de* los interpelados⁴⁵. Las tres dimensiones o funciones básicas del mensaje interesan aquí; y las analizaremos por ese orden. Todo ello lo acoge el capítulo 1 de ISBN 84-7738-208-5 dentro de una estructura patente (*surface structure*) que se organiza en tres cuerpos:

1º) El **TEXTO**; con el esquema:

[0 Presentación] (p. 11-12): objetivos, planes de estudio, proceso educativo.

1.1 El acto de la enseñanza. (p. 12-20):

1.1.1. Lección magistral. (p. 15-17)

1.1.2. Sistema de tutorías. (p. 17-19)

1.1.3. Seminario monográfico. (p. 19-20)

1.1.4. Autoaprendizaje. (p. 20).

1.2 Prácticas. (p. 21-23)

2º) Las **NOTAS** (p. 24-26); que son de tres tipos:

a) 17 sólo referenciales: 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10, 13, 18, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31 y 32;

b) 10 sólo textuales: 6, 7, 8, 12, 16, 19, 27, 29, 33 y 34; y

c) 7 mixtas: 11, 14, 15, 17, 20, 21 y 22.

3º) La **BIBLIOGRAFÍA** (p. 27-28); con 40 entradas.

⁴¹ LÓPEZ QUINTÁS, A., *Op. cit.*, p. 160.

⁴² Ni siquiera en el apartado ‘1.2. Prácticas’.

⁴³ Lo que dice; su función referencial.

⁴⁴ Quien lo dice, el emisor; función expresiva o emotiva.

⁴⁵ Lo que de los destinatarios se pretende con lo que se dice; función apelativa o inyuntiva.

2.3.1 El referente

Aquello con que primeramente nos encontramos en ese mensaje es su **referente**⁴⁶, que selecciona *doctrinas* consistentes en propuestas para la enseñanza, y *conductas* en el ámbito académico, presuntos estados de “cosas académicas”, debidas a personas (alumnos, profesores, miembros de tribunales, amigos, hermanos, ...) e instituciones (Area, Centro, Universidad).

2.3.1.1 Las doctrinas. En lo que atañe a las propuestas de actuación académica, podemos destacar los siguientes rasgos de su doctrina:

Empirismo obsoleto. En su opción por el empirismo, sostiene el autor que “las fuentes del conocimiento se inician por todo aquello que se nos presenta a los sentidos y que nosotros nos encargamos de inspeccionar por medio de la reflexión llegando, de este modo, a la obtención de la verdad.”; y, a partir de tal principio, trata de decidir “cómo debe enseñarse una ciencia”⁴⁷.

Instruccionalismo. Tiene una concepción *instruccional* de la enseñanza. Así, entre los requisitos que mencionan para la **lección magistral**, dice que “debe servir para *instruir* a los alumnos”⁴⁸; tratando de otro de los sistemas educativos, se dice que el alumno, “con las **tutorías** participa activamente en el proceso *instructivo* propio”⁴⁹; e incluso desde su apología del “método *docente*” (así lo califica) del “autoaprendizaje” propone que “sea el estudiante el que colabore con su labor y esfuerzo a la adquisición de conocimientos necesarios para recibir una adecuada *instrucción*”⁵⁰. Obviamente, ‘instruir’ tiene una carga semántica que parece escapársele al autor. Esa palabra refiere necesariamente un contexto comunicativo cuyo mensaje —con función eminentemente apelativa— pretende conducir de algún modo la acción del destinatario. Pero el sistema educativo, tal como hoy se entiende, no pretende instruir, sino *enseñar*⁵¹. Sin embargo, por

⁴⁶ Se entiende que en lo que afecta al *contenido* del texto. Por lo que hace a su “plano de expresión”, dice el autor que, en el seminario monográfico, puede el alumno mejorar “sus capacidades de **expresión escrita**” (ISBN 84-7738-208-5, p. 19); mejora que también podría aplicarse él mismo. Así, por ej., ignora la diferencia lingüístico-ortográfica existente entre la interrogativa directa y la indirecta. Tal hace cuando escribe: «Para llegar a entender ¿qué es un método docente? hay que empezar por intentar definir ¿qué entendemos nosotros por educación?, finalidad última de las metodologías utilizadas para impartir doctrina a nuestros alumnos.» (p. 11); donde obviamente, sobran esos lazos de gaucho. El verbo ‘dedicarse’ lleva como régimen la preposición ‘a’ (‘dedicarse a’), mientras que el verbo ‘ocuparse’ rige ‘de’ (Vid. pág. cit.). No se debe confundir la partícula de prótasis condicional negativa ‘si no’ con la adversativa ‘sino’: “y sino <léase ‘si no’> no se deben <sic> mandar la realización de trabajos” (p. 19, lín. 29); “o sino <léase ‘si no’>, la segunda, puedes mandarles” (nota 6, lín. 28). Tampoco el ‘cómo’ modal con el ‘como’ comparativo (nota 8, lín. 9). Etc.

⁴⁷ ISBN 84-7738-208-5, p. 12.

⁴⁸ ISBN 84-7738-208-5, p. 16.

⁴⁹ ISBN 84-7738-208-5, p. 18.

⁵⁰ ISBN 84-7738-208-5, p. 20.

⁵¹ Cfr. ISBN 84-600-3209-4, p. 207-208, 210-211, 215-216, 218 y 222-223.

aquello de las incoherencias, dirá: “las palabras clave en todo lo que acabamos de comentar son libertad sobre dogmatismo didáctico, *formación sobre instrucción*, creación sobre erudición.”⁵²

Practicismo. Aunque dice que “el fin último que perseguimos con el modelo de prácticas es conseguir un *equilibrio* entre la teoría y la práctica”⁵³, lo que de hecho defiende es un **practicismo** exagerado. Para él, “en la enseñanza de cualquier materia”, “lo más importante” son “las prácticas”⁵⁴; lo cual no es impedimento para que reconozca que “lo esencial <en la enseñanza> no es dar información sobre una serie de hechos y conocimientos <...>, sino que la enseñanza debe orientarse a que el alumno sepa resolver los problemas cotidianos que se presentan a diario en la práctica de la profesión.”⁵⁵ Pero, en elogio de la teoría, y para salir del extremismo del encumbramiento de la técnica, valgan estas palabras de Gregorio Marañón: «Nada se echa tanto de menos en España como los buenos “teóricos”, bien imbuídos de espíritu auténtico de ciencia. El “hacer” bien las cosas es siempre lo más fácil. Una de las plagas de la vida moderna es, en efecto, la muchedumbre de incapaces o de bárbaros que dominan las técnicas y adquieren por ello una peligrosa responsabilidad social. El conductor de camiones es, con frecuencia, el prototipo de este peligrosísimo encumbramiento de la incultura gracias a la técnica. Lo difícil, lo importante, no es ejecutar las técnicas, sino saber plantearse los problemas que haya detrás y juzgarlos con un espíritu científico, que sólo se adquiere con la cultura.»⁵⁶ El **practicismo** es un atavismo dieciochesco, un conservadurismo más. A propósito del cual, y por hablar en parábolas, ese mismo eminente hombre de ciencia escribía: «Todavía vienen a nuestros hospitales **médicos dieciochescos** que nos dicen: “Yo no quiero aprender *teorías*, sino sólo la *práctica*”, y se aprestan a apuntar en un cuadernillo de notas las recetas que oyen prescribir para éste o el otro síntoma o enfermedad. Pero esa *teoría* que desdeñan es la madre de la receta salvadora, y la receta no es nada sin la *teoría*; la receta cambia, se supera; vivir con ella sola es como vivir de limosna; es como si, una vez lleno el cántaro de agua, se cegase el manantial de donde brotarán las aguas venideras.»⁵⁷ Por cierto, el término ‘**práctica**’ podrá hacerse sinónimo de

⁵² ISBN 84-7738-208-5, p. 21. Como término casi-sinónimo, desde el punto de vista educativo, el “*adiestramiento*” tiene que ver con la práctica —como bien se señala (ISBN 84-7738-208-5, 21)—, mas no tanto con la teoría. Ver “*adiestramiento*” en ISBN 84-600-3209-4, p. 213, 215-217.

⁵³ ISBN 84-7738-208-5, p. 21.

⁵⁴ El objetivo de la formación intelectual (sic) es “formar hombres prácticos”: “la **formación intelectual** se basa en el cultivo del hábito de pensar para formar *hombres prácticos* para sí mismos y para la sociedad.” (ISBN 84-7738-208-5, p.12). Cfr. ISBN 84-7738-208-5, p. 20.

⁵⁵ ISBN 84-7738-208-5, p. 13.

⁵⁶ MARAÑÓN, G., *La Medicina y nuestro tiempo*. 2ª ed. Madrid, Espasa-Calpe (Col. Austral, núm. 1201), 1957, p. 74.

⁵⁷ MARAÑÓN, G., “Nuestro siglo XVIII y las Academias”. En *Vida e Historia*. 8ª ed. Madrid, Espasa-Calpe (Col. Austral, núm. 185), 1962, p. 53.

‘pericia’, si se quiere, mas no de ‘conocimiento’ o de ‘método’; como dice el autor⁵⁸. ¿Que hay del conocimiento teórico? Toda ciencia tiene, por definición, su método o métodos, mas no toda ciencia es ‘práctica’.

Libertarismo. Tras mencionar una acepción kantiana de “lo práctico” («todo lo que tiene relación con la libertad»), el autor se apresura a enhebrar un curioso razonamiento: “si la práctica es todo aquello que tenga relación con la libertad y si la libertad del hombre consiste en no estar sujeto a determinaciones que provienen del mundo exterior, extrapolando podríamos decir que la práctica de cualquier rama del saber sería el ejercicio libre de la misma, libre de dogmatismos, libre de prejuicios y de tabúes del tipo que sean”⁵⁹. A poco que se conozca de la filosofía de Kant, se sabrá que el pensador de Königsberg no aceptaría el derivado de tal extrapolación⁶⁰. Para Kant, la libertad —que entiende siempre como libertad **moral** de elección— es un “hecho de la razón práctica”; pero libertad y **ley** incondicionada del deber se implican mutuamente. Kant no era libertarista⁶¹, pero el autor de ISBN 84-7738-208-5, no satisfecho con su interpretación libertaria de Kant, extrapola así —aunque sin decir ya que lo hace— la idea kantiana de identificación de la libertad con la ley autónoma⁶²: “Esto mismo, llevado al campo de la docencia, pasa por desarrollar en el alumno una autonomía de juicio, es decir, una autodeterminación de su raciocinio.”⁶³ Su razonamiento es impecable: sustitúyase la autonomía o autodeterminación del juicio y del raciocinio, por la autonomía de la ley moral; súplase la ley moral por la libertad; agítese eso bien, y se tendrá que el método docente más adecuado y “libre” consiste en dejar que el alumno juzgue por sí mismo, razone por sí mismo... En consecuencia, propone “incentivar la idea de enseñar al alumno a pensar *en vez de enseñarle* pensamientos ya hechos”⁶⁴. Es indiscutible que la *formación* universitaria

⁵⁸ Vid. ISBN 84-7738-208-5, p. 21, lín. 19-20.

⁵⁹ ISBN 84-7738-208-5, p. 21 y Cap. 1, nota 28.

⁶⁰ Lo cual no quita para que siete líneas abajo, tras proclamar su ideal del “alumno ciudadano” escriba: “Pero también <una tolerancia> prudente para no caer en la costumbre de repetir y repetir una acción que se puede convertir en una necesidad, porque esto acaba con la libertad individual como muy bien vio Kant: “Un hombre es tanto menos libre e independiente, cuantos más hábitos tiene” (30)|KANT, Immanuel (1983):Ibidem. Op. cit. en la pág. 54.]” (ISBN 84-7738-208-5, 21 y Cap. 1, nota 30).

⁶¹ La libertad es uno de los tres “postulados de la razón práctica”; puesto que la razón pura “no puede comprender” cómo sea ella posible. La voluntad se determina a obrar libremente bajo el imperio de una ley impuesta ‘a priori’ por la razón práctica. La ética de Kant es una ética del deber, aunque éste sólo se haga posible desde la libertad. Dice: “entendemos la voluntad en cuanto independiente de condiciones empíricas, por tanto, como pura voluntad determinada por la pura forma de la ley” (*Crít. de la Raz. Práct.*, orig., p. 55); “la libertad es real; pues esta idea se manifiesta por medio de la **ley moral**” (*Crít. de la Raz. Práct.*, Prólogo); “la libertad es la ratio essendi de la **ley moral**, pero la ley moral es la ratio cognoscendi de la libertad” (*Crít. de la Raz. Práct.*, Prólogo).

⁶² “¿Qué puede ser, pues, la **libertad** de la voluntad sino **autonomía**, esto es, propiedad de la voluntad de ser una ley para sí misma?. [...] así, pues, voluntad libre y voluntad sometida a leyes morales son una y la misma cosa.” (KANT, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* [Fundamentación para la metafísica de las costumbres (1785)], Cap. III)

⁶³ ISBN 84-7738-208-5, p. 21.

⁶⁴ ISBN 84-7738-208-5, p. 21.

ha de tender, como último objetivo, a lograr que el alumno piense y decida por sí mismo. ¿Qué podría hacer, en otro caso, cuando el día de mañana no tenga ya un docente al lado que piense y decida por él? Pero no hay formación sin *información*. Proponer que enseñar a pensar se consiga sin “enseñar pensamientos ya hechos” es no saber lo que se dice; porque en ello consiste justamente la enseñanza y el aprendizaje: aprendemos a pensar **partiendo de** lo que otros han pensado ya, a partir del ‘qué’ y del ‘cómo’ de lo pensado, contrastando contenidos y métodos; y algo análogo ocurre con la acción. Si así no fuera, sobran los pensadores, sobran los docentes y sobra la Universidad; el alumno se basta y sobra a sí mismo⁶⁵. Mas, no satisfecho con esa falacia, el nuevo pensador, en malabarista y catártico giro hacia su verdadero problema, deja caer en nota lo que realmente quería decir: “Aunque esto último siempre será mucho mejor <, > pues tendrás la sartén por el mango en todo momento.”⁶⁶ ¡Bonita razón-irónica ésa!: si no se hace lo que él propone —es decir, si no se ejecuta la falacia— se está coartando la libertad del alumno, dominándolo con los “pensamientos ya hechos”. Pero ¿no ha pensado usted que eso es precisamente lo que se hace con el régimen de *instrucción*? ¿Por qué, pues, lo propone como método docente ubicuo?

Autoaprendizaje. En una primera aproximación, parece que el autor propone el **autoaprendizaje** como un método más; ya que a los “tres modelos ya clásicos de la enseñanza superior”, lección magistral, sistema de tutorías y seminario monográfico, añade el “del propio autoaprendizaje del alumno <, > que sería el cuarto modelo.”⁶⁷ Sin embargo, trae como propuesta el principado del **autoaprendizaje**: “la formación de nuestros alumnos, pasa necesariamente por el autoaprendizaje del estudiante”⁶⁸; “el autoaprendizaje” es “la primera forma de solucionar el problema de la instrucción de los alumnos”⁶⁹; y sostiene que este “método *docente* (sic)” “debe presidir todo proceso formativo”⁷⁰. Ello no obsta para que —en flagrante contradicción consigo mismo— diga que el “autoaprendizaje del estudiante” no es el mejor modo de formar al alumno⁷¹, añadiendo en nota que “en muchas ocasiones es la única que pueden utilizar los alumnos para aprender algo.”⁷² Nada extraño que, en definición de su peculio ya, nos diga que “el **método docente** sería el modo de obrar o proceder, el

⁶⁵ Y quien eso se cree, también.

⁶⁶ ISBN 84-7738-208-5, Cap. I, nota 29.

⁶⁷ ISBN 84-7738-208-5, p. 15.

⁶⁸ ISBN 84-7738-208-5, p. 14.

⁶⁹ ISBN 84-7738-208-5, p. 15.

⁷⁰ ISBN 84-7738-208-5, p. 20.

⁷¹ ISBN 84-7738-208-5, p. 14.

⁷² ISBN 84-7738-208-5, Cap. I, nota 8.

hábito o costumbre que *cada uno* tiene y observa, es decir, el procedimiento que *cada uno* de nosotros utilizamos para *razonar*.”⁷³

Utopía. Para mejorar la “calidad de la enseñanza”, dice que “el método docente sería el siguiente: se plantea un problema documentario <sic> *interviniendo en su exposición todos aquellos profesores que de una forma u otra tengan algo que ver con el tema en cuestión* (documentalista, informático, bibliotecónomo, catalogador, clasificador, archivero, etc.) en un orden adecuado y con mayor o menor extensión de cada uno de ellos según los contenidos del tema que se explicase.”⁷⁴ Imagínese por un momento la viabilidad “práctica” de un plan de estudios —pues de ello se habla— diseñado con ese criterio: en cada uno de cuyos temas programados para las distintas asignaturas interviniera ese conjunto de especialistas. Confundir planes de estudios con métodos de enseñanza es instalarse en la utopía. Decir que el “modelo curricular” debe diseñarse contemplando “la formación de postgrado y el reciclaje continuo para conseguir una constante renovación y actualización de los conocimientos adquiridos, sobre todo en materias como la nuestra, documentación automatizada, en la que los avances se producen a un ritmo vertiginoso”⁷⁵ es confundir la enseñanza *reglada* —de la que se viene hablando— con la *no-reglada*. Es permanecer en la utopía. Mas no son esas las únicas. Hablando del “sistema de tutorías”, dice que “de los sistemas docentes que utilizamos es el único que está recogido en la Ley (20)...”⁷⁶; refiriéndose en nota a la *Ley General de Educación*⁷⁷. No discutiremos que esta Ley se ocupa del “grupo limitado de alumnos” a que cada profesor debe atender en “el régimen de tutorías”, ni de su concreción en tareas⁷⁸. Tampoco hace al caso tratar del número máximo ideal de alumnos para ese grupo limitado⁷⁹, porque una vez más se están confundiendo las cosas. En primer lugar, la *Ley General de Educación* (LGE) no es la Ley que regula en la actualidad el nivel educativo de las enseñanzas universitarias. Sí la *Ley de Reforma Universitaria*, hoy vigente, pero ésta nada dice en materia de tutorías. Sólo como desarrollo de esta Ley, el Real Decreto 898/1985, de 30-04-1985 *sobre régimen del profesorado universitario* vigente desde 1-10-1985 establece junto al número de “horas lectivas”, el de las *horas de tutorías o asistencia al alumnado*, sin precisar más al respecto⁸⁰. En segundo lugar, las

⁷³ ISBN 84-7738-208-5, p. 11.

⁷⁴ ISBN 84-7738-208-5, Cap. 1, nota 7.

⁷⁵ ISBN 84-7738-208-5, p. 14.

⁷⁶ ISBN 84-7738-208-5, p. 17.

⁷⁷ ISBN 84-7738-208-5, Cap. 1, nota 20.

⁷⁸ *Loc. cit.*

⁷⁹ Vid. ISBN 84-7738-208-5, Cap. 1, nota 21.

⁸⁰ Vid. en el Tít. I, el artº 9º, puntos 4, 9 y 10 (BOE núm. 146, miércoles 19-6-1985 p. 18927-30).

“tutorías” de que habla la LGE no son las “tutorías” actualmente reguladas para la enseñanza universitaria; y poco sentido tiene plantearse para ésta el problema de los grupos y de su número ideal. Finalmente, una vez asumida esa confusión, el autor ultima su utopismo: pretende que el sistema de *tutorías* funcione en nuestra Universidad como en “los Colleges de Oxford y Cambridge durante el siglo XIX”, proponiéndose que el tutor sea “«al mismo tiempo guía, profesor y amigo» y que el alumno dependa de él «en su vida académica, pero también en todo lo que comporta la vida universitaria»”⁸¹ Ante lo cual, hay que decir que ni se trata de un invento oxoniense-cantabrigense del XIX⁸², ni la circunstancia académica contemporánea (no sólo la española) permite su puesta en marcha. Por lo que toca a los otros métodos docentes presentados en el capítulo, es un craso error histórico decir que “la *lectio* es el método docente empleado **exclusivamente** en las universidades **cuando estas empiezan a surgir**.”⁸³ Las universidades occidentales —a las que se refiere el autor— surgieron en el siglo XIII, y los métodos complementarios de la *lectio-disputatio* están documentados hasta bien avanzado el siglo XVIII. Decir, por otra parte, que “la finalidad de la lección magistral es el **enseñar**”, mientras que “en el seminario lo importante es el **aprender**”⁸⁴ —sabiendo o no que el “seminario monográfico” de que se habla se corresponde con la *disputatio* aquella— es contraponer las cosas de un modo excesivamente simplista. Restaría hablar del componente tecnológico propuesto como adecuado para la enseñanza. En unas reflexiones sobre la enseñanza, no de cualquier disciplina, sino precisamente de la *tecnología documental*, cabría esperar la mención de una buena “infraestructura tecnológica”; que al menos se **mencionaran** herramientas y procedimientos didácticos menos rudimentarios que las consabidas transparencias, diapositivas [el autor mantiene ‘Slides’], fotografías, ilustraciones, demostraciones por ordenador, y videocintas. En el marco de su “modelo de curriculum” y de su teoría del **autoaprendizaje** iría bien, por ej., la Enseñanza Asistida por Ordenador⁸⁵, pero se proponen las transparencias como “soporte tecnológico *básico*” que acompañe a los guiones previamente dados a los alumnos; y ello “sin abusar”⁸⁶.

⁸¹ ISBN 84-7738-208-5, p. 18.

⁸² Los estatutos de las Universidades occidentales y de sus Colegios universitarios contemplaban ya esa relación desde el segundo tercio del siglo XIII.

⁸³ ISBN 84-7738-208-5, Cap. 1, nota 14.

⁸⁴ ISBN 84-7738-208-5, p. 19.

⁸⁵ Pero se limita a decir: “la infraestructura tecnológica (16) empleada como complemento a la lección magistral puede contribuir a dinamizar y revitalizar los contenidos de la materia que se explique, siempre y cuando se utilicen con moderación y no como una simple “chuleta” del docente” / “Transparencias, Slides, Fotografías, Ilustraciones, Demostraciones por ordenador, Videocintas etc.,” (ISBN 84-7738-208-5, p. 16 y nota 16).

⁸⁶ Vid. ISBN 84-7738-208-5, p. 17.

Adaptación de la Universidad a la Sociedad. Según el autor, “el modelo curricular” debe configurarse por adaptación de la Universidad a la realidad social⁸⁷. Con todo, a esa su sentencia dogmática cabe oponer otro modo —tan respetable, al menos, como ése— de ver las cosas: 1) la “profesión futura” del estudiante puede estar también en la Universidad, y no necesariamente en la sociedad; 2) habrá que decidir si no será la universidad quien deba condicionar a la sociedad (más que a la inversa, o bien en ambos sentidos); 3) los estudios de campo sobre las “necesidades reales de la sociedad” no deben hacerse tanto (o sólo) para “formar los profesionales que realmente necesite la sociedad”, como para cambiar lo que proceda en las estructuras sociales; 4) Si es misión de la Universidad reflexionar sobre la Sociedad en que está, resulta que no “es un contrasentido” invertir el sentido de la adaptación: que la sociedad se adapte a lo que la Universidad piensa que la Sociedad debe ser⁸⁸; 5) Obviamente, lo que la sociedad “necesita” no es lo que tiene, sino aquello de lo que carece, y pensar que sólo carece de profesionales competentes para el desarrollo adecuado de las funciones en ella instituidas es ser reduccionistas, quietistas y conformistas con exceso respecto de la sociedad que queremos.

Nada extraño, pues, que con una original *axiología* declare el autor que el objetivo último de la formación del alumno es conferirle “la categoría de *ciudadano*”, promoverle al “principal y más noble de los valores públicos”, que es, según él, “el de la *ciudadanía*.”⁸⁹

Puede no sobrar aquella atinada observación de Gregorio Marañón: «la *coacción* que sobre el pensamiento ejercen las **ideologías** de la muchedumbre en los pueblos democráticos es, a veces, mayor que la de las *prohibiciones* expresas de las **dictaduras**.»⁹⁰

2.3.1.2 Las conductas

El segundo enfoque del **referente** lo constituyen las presuntas *conductas* seleccionadas del ámbito académico, adoptadas por personas físicas (alumnos, profesores, miembros de tribunales, amigos, hermanos, ...) y jurídicas (instituciones o entidades: Area, Centro, Universidad). Sobre ellas vierte el autor todo su “juicio”, tanto para describirlas (nivel enunciativo de la verdad y veracidad), como para juzgarlas (nivel jurídico de la

⁸⁷ “según los condicionantes propios de la sociedad en la cual están inmersos el estudiante y su profesión futura. Hay que realizar estudios de campo de las necesidades reales de la sociedad para formar los profesionales que realmente necesite la sociedad. Es un contrasentido hacer lo contrario.” (ISBN 84-7738-208-5, p. 13)

⁸⁸ Aunque no demos razón cumplida al Platón de *La República*.

⁸⁹ ISBN 84-7738-208-5, p. 21.

⁹⁰ MARAÑÓN, G., *La Medicina y nuestro tiempo*, 2ª ed. Madrid, Espasa-Calpe (Col. Austral, 1201), 1957, p. 108.

aceptabilidad). No insistiremos en la inoportunidad de ese segundo discurso. Sobra decir que ni el autor es *quién* para juzgar, ni ese capítulo el *dónde* o género discursivo más adecuado para volcar semejantes opiniones. Se empieza por ignorar —o querer ignorar— la existencia de cauces académicos socialmente instituidos para controlar las presuntas anomalías que se denuncian⁹¹; lo que, aparte “responsabilidades”, habla ya de la que el **referidor** detenta.

El hilo conductor de su discurso, más allá del expresamente jalonado en el texto (o “pre-texto”), es el enjuiciamiento del entorno académico en que se mueve el autor. Y esto lo hace sirviéndose de una técnica muy peculiar. Valga este ejemplo: Aprovechando la afirmación —innecesaria, por tópica— de que todas las materias de todas las asignaturas suelen tener un componente práctico, el autor se descuelga del texto con una de sus desconcertantes notas, la n.º 33⁹². La consideración de las funciones de su “mensaje” permite desvelar sendos niveles de información. Urgiendo el análisis de la función referencial, detectamos la presuposición de que dichas asignaturas se imparten sin utilizar sus correspondientes “herramientas documentales”: la *Documentación automatizada*, sin ordenadores; el *Análisis documental (descripción bibliográfica)* [Catalogación], sin monografías o publicaciones seriadas; los *Lenguajes documentales*, sin thesauri⁹³. Pero esa descripción de presuntos hechos (función referencial), ese juicio personal sobre la situación académica, no se expresa de cualquier modo. El grupo aloracional⁹⁴ «Yo no entiendo cómo se puede...», que introduce la enumeración, no se limita a expresar la imposibilidad de lo que le sigue —el aprendizaje procediendo de ese modo, sin utilizar las ‘herramientas documentales’ respectivas—. Por una parte, apela (función

⁹¹ El ya mencionado Real Decreto 898/1985, de 30-04-1985 *sobre régimen del profesorado universitario*, se refiere en su Tít. I, Artº 16º a la Inspección de servicios e instrucción de expedientes disciplinarios, a la imposición de sanciones al profesorado “por falta de rendimiento que comporte inhibición en el cumplimiento de sus tareas docentes o investigadoras” (Artº 17) o por “pérdida de horas lectivas y de tiempo de *tutorías*” (Artº 18). Por si fuera poco, el artº 19º atribuye al Rector o al Consejo Social la posibilidad de “solicitar de las Administraciones Públicas la realización de informes e inspecciones para controlar y evaluar el rendimiento de los servicios docentes.” (BOE núm. 146, miércoles 19-6-1985 p. 18927-30).

⁹² “Yo no entiendo como <léase “cómo”> se puede aprender una “herramienta documental”, por ejemplo, si no se utiliza, ¡como se puede aprender algo de documentación automatizada si no ves un ordenador en todo el curso!, ¡verlo! no ya usarlo que eso debe ser algo sobrenatural, ¡cómo se puede aprender a catalogar si no tienes en tus manos una monografía o una publicación seriada en todo el año lectivo para que lo intentes!, ¡cómo se puede aprender a hacer resúmenes sino <léase “si no”> haces ninguno!, ¡cómo se puede aprender a manejar un thesaurus si eso no es tema de oposiciones!, etc.” (ISBN 84-7738-208-5, 26, n. 33).

⁹³ Por si cupiera alguna duda respecto de lo referido, añade en texto que tanto docentes como discentes rechazan ese componente práctico de las asignaturas: “Y aquí vuelve a producirse un rechazo tanto por parte de los docentes como por parte de los discentes.” (ISBN 84-7738-208-5, 22)

⁹⁴ En terminología de C. Castilla del Pino (*op. cit.*, nota 60), “grupo de palabras que compone la pro-nominación”, externo a la oración, pero constituyente de la proposición: en este caso bajo forma locucio-nal.

apelativa o inyuntiva) a la necesidad de utilizar las repetidas herramientas. Por otra, expresa no sólo que él *no comparte* que se pueda proceder sin ellas, sino que *cre*e que hay quienes entienden que sí se puede. Con esa oposición del Yo al no-Yo, el sujeto de la enunciación o dicente (\neq sujeto de la oración) se “expresa” (función expresiva) autoafirmándose. Hay más: el uso de la segunda persona («no ves», «no tienes», «no haces»); el uso reiterado de las exclamaciones; los refuerzos verbales: “no-usar”, con “no-ver” y “no-tener-en-las-manos”; los refuerzos enfáticos: «en todo el año lectivo», «para que lo intentes»; el refuerzo irónico: «eso no es tema de oposiciones»... Todo ello es expresión de un estado de ánimo que *curso* con violenta repulsa respecto de lo referido. Pero no satisfecho con denunciar ese presunto estado de cosas, se interroga retóricamente por las razones del rechazo del componente práctico de las asignaturas, y la explicación que avanza le sirve para acumular nuevas acusaciones sobre la situación académica. Por parte del profesorado **a)** falta de competencia, al estar intelectualmente limitado para impartir las prácticas, **b)** falta de incentiva-ción para una tarea tan delicada y **c)** incapacidad para conectar con el alumnado. Por parte del Centro, **d)** malas instalaciones. Por parte de los alumnos, **e)** desinterés. Y no es eso todo. Una vez más, el procedimiento textual consiste en ensartar acusaciones dentro de acusaciones: **a’)** las Comisiones “regalan” las plazas de Titular de Universidad a sus amigos, desatendiendo los méritos académicos y las habilidades docentes; **b’)** los profesores, que no preparan las clases, llegan y cuentan a los alumnos lo primero que se les ocurre, y **c’)** están profesionalmente deformados. **d’)** los alumnos se ven obligados a realizar tareas que son de la competencia de los conserjes (mover mesas, quitar el polvo, etc.), y **e’)** sólo quieren obtener como sea su título⁹⁵. La referida técnica de inserción de acusaciones dentro de acusaciones culmina en la nota 34, donde, amplificando **a’)**, describe el autor cómo «son hoy en día las oposiciones». Su analítica es tan fina que distingue tres situaciones: 1ª) los hermanos, las primas y las “queridas” de... (el contenido de esos puntos no se explicita), aunque no sepan «casi ni leer ni escribir», pueden «copiar literalmente cualquier proyecto docente» y no necesitan contestar a las preguntas de los miembros de la Comisión, para «llegar lejos»; 2ª) los “amigos de...”, a quienes «costará un poquito más»; 3ª) el “enemigo público número uno”, que sufrirá lo suyo aunque tenga «20 monografías publicadas, 200 artículos en revistas de prestigio, varios premios literarios y/o científicos, etc.» ¿Quién se sobrentiende, por cierto, que es ese “enemigo público número uno”? Y anticipándose a cualquier gesto escéptico del lector: «Esto no es ciencia-ficción, esto existe hoy en día en nuestra universidad»⁹⁶.

⁹⁵ ISBN 84-7738-208-5, p. 22.

⁹⁶ ISBN 84-7738-208-5, Cap. 1, nota 6.

Retomando ese ejemplo, puede desglosarse así la descripción y evaluación del **Profesorado**:

1 Tiene limitaciones en su formación⁹⁷. Es más, por estar profesionalmente “deformado”, no conecta con el alumnado⁹⁸. Imparte disciplinas sin tener formación en ellas, con lo que se invierte el proceso de la docencia: es el discente quien enseña al docente⁹⁹.

2 Sabe cuatro cosillas y las “suelta” donde sea, aunque no vengan a cuento¹⁰⁰.

3 No imparte sus horas lectivas, ya que, por dejarse los apuntes en casa, no pueden “dictar la clase” y, como nunca han tenido intención de prepararla, no las da; o “se inventan reuniones a las mismas horas de sus clases”¹⁰¹.

4 Pasa las horas lectivas “mandando comentarios de texto sin ton ni son”, u “organizando visitas a centros todas las semanas”, o “explicando cualquier cosa menos los contenidos reales del temario”¹⁰², o “dictando” la clase¹⁰³, o sirviéndose de los medios tecnológicos (las transparencias) a modo de “chuleta”¹⁰⁴, o dando “información sobre una serie de hechos y conocimientos que el propio alumno puede adquirir de forma autodidacta en cualquier libro de texto”¹⁰⁵; en tanto que otros “más osados, leen de libros de texto sin molestarse en elaborar unas anotaciones.”¹⁰⁶

5 En orden a la evaluación del alumnado, como no se ha explicado “absolutamente nada de materia”, “les pasan a los alumnos 400 ó 500 páginas de fotocopias de algunos capítulos de libros o artículos de revistas sobre la materia y les dicen que eso es lo que entra para el examen”, o les mandan “la realización de un trabajo y dan aprobado general.”¹⁰⁷

⁹⁷ ISBN 84-7738-208-5, p. 14.

⁹⁸ ISBN 84-7738-208-5, p. 22.

⁹⁹ “Hay docentes que se ponen a explicar determinadas cosas, por ejemplo, de documentación automatizada y no saben nada, de informática.” “Claro está que como en la vida todo tiene solución menos la muerte, siendo una de esas soluciones que el propio estudiante enseñe al docente como <léase “cómo”> se hace.” (ISBN 84-7738-208-5, Cap. 1, nota 8)

¹⁰⁰ ISBN 84-7738-208-5, p. 14.

¹⁰¹ ISBN 84-7738-208-5, Cap. 1, nota 6.

¹⁰² ISBN 84-7738-208-5, Cap. 1, nota 6.

¹⁰³ “Sólo “leen al *dictado*” los diferentes temas de sus programas” (ISBN 84-7738-208-5, Cap. 1, nota 15); “como no puedes *dictar* la clase...” (ISBN 84-7738-208-5, Cap. 1, nota 6)

¹⁰⁴ ISBN 84-7738-208-5, p. 16. “Hay algunos docentes que por carencias de la índole que sean dan unos buenos recitales diarios de abuso indiscriminado de tecnologías, por ejemplo, las *transparencias*, pues fundamentan toda su explicación en la lectura sistemática de 40 ó 50 acetatos mientras el alumnado toma nota si es que le da tiempo. Este sistema tiene una ventaja indudable, no tienes que prepararte nada, sólo perderás un poco de tu tiempo en hacer las transparencias.” (ISBN 84-7738-208-5, Cap. 1, nota 19)

¹⁰⁵ ISBN 84-7738-208-5, p. 13.

¹⁰⁶ ISBN 84-7738-208-5, Cap. 1, nota 15.

¹⁰⁷ ISBN 84-7738-208-5, Cap. 1, nota 6.

Tampoco se salvan las **instituciones**. De los *Planes de Estudio*, que — como se sabe — son diseñados por los Departamentos, informados por los Centros o Facultades, sancionados por las Juntas de Gobierno y homologados por el Consejo de Universidades¹⁰⁸, se dice que se hacen precipitadamente (“no me cabe la menor duda de que un plan de estudios hecho *en dos sesiones de hora y media cada una* debería formar parte del Guinness”¹⁰⁹) y para la promoción del profesorado¹¹⁰. Aunque no queda nada claro lo que el autor entienda ahí por ‘*currícula*’, denuncia cinco “graves inconvenientes para desarrollar convenientemente” el “modelo curricular” que propone: **a)** “Muchos *currícula* están hechos en función de los conocimientos que tiene quien los hace, o para colocar a sus amistades”, **b)** no se gestiona adecuadamente la formación continuada; **c)** no favorecen “el activismo del alumnado en su propio aprendizaje”; **d)** no inducen estímulos en el alumnado; y **e)** no hacen “practicar al estudiante lo que ha aprendido teóricamente.”¹¹¹ Se trata de “serios obstáculos” que se oponen al “modelo curricular” que propone (su “nueva metodología docente”)¹¹². Ya hemos visto cómo, para remover esos obstáculos, trae una adecuada propuesta: “la formación de nuestros alumnos, pasa necesariamente por el autoaprendizaje del estudiante.”¹¹³ Y en rigurosa generalización, se sentencia que las prácticas son “un simple adorno en los *currícula* de cualquier profesión”¹¹⁴.

De los **Centros docentes** (“algunos centros docentes”), se dice que su personal está integrado por “los hermanos, las queridas o los amigos de la cúpula directiva.”¹¹⁵ Que sus *instalaciones* no son las adecuadas, ya que la “biblioteca del centro” y el “gabinete de nuevas tecnologías” no sólo no están “convenientemente dotados”, sino que las salas de informática “se utilizan *para enseñar a las visitas*, en vez de ser utilizadas por el alumnado”; con lo que éste ha de comprarse su propio ordenador para realizar los trabajos que se le mandan¹¹⁶.

Capítulo aparte merece la descripción y enjuiciamiento de las **Comisiones** institucionalizadas para juzgar y proponer sobre las plazas de profesores Titulares de Universidad: «salvo en contadas ocasiones», no valo-

¹⁰⁸ Vid. LRU, artículos 8º, 9º, 13º a) y 23º.

¹⁰⁹ ISBN 84-7738-208-5, p. 11.

¹¹⁰ ISBN 84-7738-208-5, p. 11.

¹¹¹ ISBN 84-7738-208-5, p. 14.

¹¹² Concretamente, “el conservadurismo institucional, la resistencia del propio aparato burocrático, la complejidad del cambio, la falta de recursos y la falta de un modelo bien definido.” (ISBN 84-7738-208-5, p. 14)

¹¹³ ISBN 84-7738-208-5, p. 14.

¹¹⁴ ISBN 84-7738-208-5, p. 23.

¹¹⁵ ISBN 84-7738-208-5, Cap. I, nota 8.

¹¹⁶ ISBN 84-7738-208-5, Cap. I, nota 27.

ran los méritos académicos ni las habilidades docentes de los candidatos. Las obtienen quienes encuentran “padrinos” —con lo que «se “regalan” bastantes plazas»—, mientras que a otros les cuesta casi la vida hacerse con ellas¹¹⁷. Por todo ello, no se forma a los alumnos para el “mercado laboral”¹¹⁸. Pero ni siquiera éstos —a quienes en malabarista demagogia tanto se concede ahí— escapan a su juicio: lo que algunos se proponen es simplemente obtener un título¹¹⁹, y “usan el horario de *tutorías* en cualquier momento, no sólo las horas oficiales que pueda tener el profesor para esta tarea”.¹²⁰

2.3.2 El referidor

¿Cuál es, pues, el mundo del autor?; su universo interiorizado. Una consideración de los términos del texto que expresan relaciones humanas, puestos en su contexto y fijadas sus connotaciones, puede ayudarnos también a desvelar la imagen que el autor se ha hecho del mundo que le rodea.

Como términos expresivos de **relaciones familiares**, encontramos ‘hermano(s) de’, ‘prima de’ e ‘hijos de’. En el mundo del autor, **hay** los hermanos y la prima de la “cúpula directiva” de un Centro y/o de los miembros de la Comisión de un concurso para la provisión de plazas docentes universitarias; y son lo que detenta un puesto, lo que es preciso rechazar¹²¹. En ese mundo, los hijos son lo que no **hay**; pues el autor, en una de sus digresiones discursivas, explica a un posible lector inquisitivo que no los tiene, y su inexistencia es lo que le permite a él triplicar el número de horas totales de docencia que corresponden a su dedicación¹²².

Como términos expresivos de otras **relaciones sociales**, encontramos ‘amigo(s) de’ o ‘amistades’, ‘enemigo’ y ‘querida(s) de’. En el mundo del autor, **hay** los amigos o amistades¹²³ y “queridas” de esos mismos relacio-

¹¹⁷ ISBN 84-7738-208-5, p. 22.

¹¹⁸ “Seguimos masificando el mercado laboral con licenciados y/o diplomados que tienen escasas posibilidades de encontrar un puesto digno y acorde a su formación académica, *por la propia formación recibida*.” (ISBN 84-7738-208-5, p. 13).- Ciertamente, en decir de George Bernard Shaw, «toda profesión es una conspiración contra el mundo de los legos», (citado por A. SMITH. *Goodbye Gutenberg. La revolución del periodismo electrónico*. Barcelona: Gustavo Gili [GG MassMedia], 1983, p. 199).

¹¹⁹ ISBN 84-7738-208-5, p. 22.

¹²⁰ Pero una de dos: o esto no es cierto o, en la medida en que lo fuere —dada su repercusión en las demás obligaciones del Profesorado (la investigación, por ejemplo)—, no se podría legitimar y oficializar tanta falta de orden diciendo, sin más, que eso “implica que hay un aumento considerable de horas de enseñanza” (ISBN 84-7738-208-5, 18).

¹²¹ ISBN 84-7738-208-5, Cap. 1, nota 8 y nota 34.

¹²² Tras decir el autor que él triplicó el número de horas totales de docencia que tenía que impartir: “Claro que el lector puede decirme, como me ha legado a decir algún compañero, que yo tengo todo el tiempo del mundo porque no tengo *hijos*, por ejemplo.” (ISBN 84-7738-208-5, p. 13)

¹²³ ISBN 84-7738-208-5, p. 14 y 22, y notas 8 y 34.

nados que acabamos de mencionar; con la misma connotación actitudinal desde el dicente: detentación de puestos y rechazo. **Hay** también en ese mundo del autor el “enemigo público número uno”, ese portento hiperbólico de las “20 monografías publicadas, 200 artículos en revistas de prestigio, varios premios literarios y/o científicos, etc.”, presunto sufridor de vejaciones por parte de aquellos mismos relacionados¹²⁴; con quien se “identifica” el autor.

Como términos expresivos de contextos relacionados con la **promoción docente**, encontramos ‘*miembros del tribunal*’, ‘*plazas*’ y ‘*titulares de universidad*’. En el mundo del autor, **existen** los miembros de las comisiones¹²⁵ por cuya mediación obtienen las plazas de titular de universidad¹²⁶ los relacionantes arriba mencionados.

Como términos que designan otros miembros de la plantilla de un Centro docente universitario, encontramos ‘*conserje*’. En el mundo del autor, el conserje es lo que **no hay** o cuyas funciones (mover muebles, hacer fotocopias, limpiar el polvo, etc.) él mismo —como alumno o como profesor— se ve forzado a realizar¹²⁷. Pero lo que sobre todo abunda es el término ‘*alumno(s)*’: 82 ocurrencias de esas palabras¹²⁸.

En el mundo del autor **hay** sobre todo alumnos, y el alumno es —aparte de lo que hay que formar— lo que en el ámbito de las relaciones profesionales entra en el mercado de trabajo, lo que aspira a obtener— como sea una titulación para poder competir en ese ámbito¹²⁹. Mas, estando el libro en qué obra el capítulo destinado a ser un “manual”¹³⁰, el alumno queda entendido también como el lector-tipo de ese discurso. «Pensar manipulando conceptos estereotipados puede ser útil en las batallas ideológicas, pero constituye una renuncia por principio a la búsqueda de la verdad.»¹³¹

Uno se pregunta qué *mente* pueda haber concebido esa sarta de despropósitos. Y para obtener respuesta no es preciso salir del texto, porque su discurso habla también del **referidor**. Si, seleccionado como tema del libro la Informática documental (ID), opta el autor por hablar en el primer

¹²⁴ ISBN 84-7738-208-5, Cap. 1, nota 34.

¹²⁵ ISBN 84-7738-208-5, Cap. 1, nota 34.

¹²⁶ ISBN 84-7738-208-5, p. 22.

¹²⁷ ISBN 84-7738-208-5, p. 22.

¹²⁸ Aplicada la *Ley de Zipf*, para un total de 49 rangos, con 417 ocurrencias como máximo en la frecuencia, la palabra *alumnos* se caracteriza: <Rango 19> <Frec. 43> <Rango x Frec. = 817> [1 palabras con esa caracterización], y la palabra *alumno*: <Rango 21> <Frec. 39> <Rango x Frec. = 819> [3 palabras en el grupo].

¹²⁹ ISBN 84-7738-208-5, p. 22.

¹³⁰ Un “**manual** básico e imprescindible para todos aquellos estudiantes y profesionales del área de Biblioteconomía y Documentación”, según la reseña publicitaria obrante en la cubierta posterior de ISBN 84-7738-208-5.

¹³¹ LÓPEZ QUINTÁS, A., *Op. cit.*, p. 147.

capítulo sobre “X” —en vez de, por ej., fijar o precisar determinados conceptos introductorios de la ID y/o de la Tecnología documental (TD)—, ya *se* ha expresado en tal opción. Mas si ésta no consiste, en última instancia en hablar sobre la enseñanza de la TD, sino sobre la enseñanza de una asignatura cualquiera, “Y”, del Área de **Byd**, también *se* ha expresado en esa elección. Finalmente, si ni siquiera habla, de hecho, de la enseñanza de “Y”, sino que su presunto hablar sobre ello es un mero pretexto para estar hablando de “otras cosas” (no-Y), sigue expresándose en esa opción... Y lo que tras la lectura de ese “no-Y” cabe preguntarse es lo siguiente: “¿es ésta toda la realidad? ¿Es incluso la realidad más esencial? ¿No entraña la información de la parte de realidad por él vivida *su situación* ante la realidad como totalidad, aprehendiendo una parcela para soslayar la restante? ¿No radica en esta presencia, y en su ausencia subsiguiente, la índole de su mensaje propio?”¹³². Eso elige, porque eso es lo que le interesa. Ha preferido eso porque esa es su **actitud** y, a la postre, de lo que está hablando es de sí mismo.

El procedimiento de inserción autoincrustada de los “no-Y”, perteneciente al plano de la estructura sintagmática en el juego texto-nota expresa también al hablante. No ya porque aprehenda “la realidad en discontinuidad, de modo saltigrado”¹³³, sino porque al explicar la distribución texto/nota, expresa también cuál sea la marcha del pensamiento. Aquí, las más de las notas no son un desenvolvimiento, explicación o desarrollo del texto, sino que es éste mero “pre-texto” para hacer común el mensaje de aquéllas; que adquieren el protagonismo de auténtico texto. Una vez añadidas las notas al texto, el autor termina eludiendo en ellas la información básica de éste, el hilo del discurso, para pasar a hablar de lo que realmente *le interesa y afecta*.

Como **recursos expresivos**, el autor echa mano de la ironía mordaz y el sarcasmo¹³⁴, amén de otros refuerzos pleonásticos¹³⁵. Tan pronto habla en segunda persona¹³⁶, como salta a la primera; a veces en singular¹³⁷,

¹³² Parafraseando a CASTILLA DEL PINO, C., *Introducción a la hermenéutica del lenguaje*. Barcelona, Península (Col. Historia, Ciencia, Sociedad, 94), 1972, p. 32.

¹³³ Tal como dice Carlos CASTILLA DEL PINO, en *op. cit.*, p. 93, refiriéndose a un paciente que responde al TAT (*Thematic Apperception Test*).

¹³⁴ Así, por ej., “para qué voy a explicar historia de las bibliotecas en una asignatura en la que es una parte fundamental de sus contenidos si la historia de las bibliotecas me trae sin cuidado” (ISBN 84-7738-208-5, Cap. 1, nota 6). Pero también: “Puede parecer un *sarcasmo*, una *ironía*, o cualquier otra cosa lo que estoy diciendo, pero ésta es la triste realidad de algunos centros docentes.” (ISBN 84-7738-208-5, Cap. 1, nota 8)

¹³⁵ Del tipo de “esto no es ciencia-ficción, esto existe hoy en día en nuestra universidad.” (ISBN 84-7738-208-5, Cap. 1, nota 6).

¹³⁶ Vid. ISBN 84-7738-208-5, Cap. 1º, nota 6 lín. 6 ss.

¹³⁷ Del guión que se distribuye entre los alumnos, se dice que entre otras cosas, “evita los errores que se pueden producir a la hora de recepcionar las ideas por parte de los alumnos *o por mi parte* cuando *me dirijo* a ellos.” (ISBN 84-7738-208-5, 17).

aunque más en plural¹³⁸. Curiosos esos saltos en las personas gramaticales, por cuanto parecen síntoma de una peculiar escisión de su autoconciencia en tanto que dicente referidor. Pero ese abundamiento de la 1ª y 2ª personas (en cualquiera de sus números), si bien se recorre, es también expresión de **autoafirmación y egocentrismo**. Lo designado por esa 1ª o 2ª persona es siempre lo descrito y juzgado como positivo —lo bueno y/o arduo que se hace—, mientras que lo designado por la 3ª queda relegado “ad inferos”. Como ejemplos de reafirmación de la 1ª persona, sirvan los siguientes:

*“Cuando estuvieron en primero conmigo los alumnos que hoy se encuentran en tercero, tuve que subdividirlos a su vez en cuatro y dos subgrupos en el momento en que iniciamos las enseñanzas de la parte del programa que era eminentemente práctica a desarrollar delante de un ordenador. Es decir, tripliqué el número de horas totales de docencia que yo mismo tenía que impartir para que los alumnos tuviesen un mejor conocimiento de esa parte del programa.”*¹³⁹

*“En el presente curso académico estamos haciendo lo mismo desde que iniciamos las clases viendo que el alumnado sigue respondiendo con su asistencia masiva a las clases, que en realidad es la única gratificación que recibimos.”*¹⁴⁰

*“A mí no me cabe la menor duda y, por lo tanto lo pongo en práctica <: atender a los alumnos cuando vienen “por cuestiones organizativas e incluso por problemas personales que en muchas ocasiones no puedes ofrecer ningún tipo de ayuda, pero que muchas veces basta con escucharles” >.”*¹⁴¹

Todo ello clausurado con el ese ponderoso “No se puede ser humano.”¹⁴² Y como muestra de lo contrapuesto en la 3ª persona:

*“... y no como algún docente que tiene que recurrir a los métodos empleados en las enseñanzas medias (pasar lista, preguntar la lección del día anterior, etc.) para tener “clientes” en sus clases.”*¹⁴³

“... Otras personas <1> llaman a esto “conspirar”, o <2> dicen que eso es una degradación para el centro docente y <3> echan a los alumnos del despacho aprovechando una mínima ausencia del

¹³⁸ “En cuanto a la duración de las clases de este tipo <:las lecciones magistrales>, generalmente dedicamos 45 minutos a la exposición del tema y 10 minutos más para responder a las preguntas que el auditorio pueda plantear”(ISBN 84-7738-208-5, p. 16): “este primer método docente utilizado por *nosotros* para formar a nuestros alumnos creemos que es el más apropiado.” (p. 17)

¹³⁹ ISBN 84-7738-208-5, p. 13.

¹⁴⁰ ISBN 84-7738-208-5, p. 13.

¹⁴¹ ISBN 84-7738-208-5, p. 18.

¹⁴² ISBN 84-7738-208-5, p. 18.

¹⁴³ ISBN 84-7738-208-5, p. 13.

profesor, o <4> que es una falta de educación recibir a 10 ó 12 alumnos de una vez.”¹⁴⁴

clausurado ya con el triple exclamativo: “¡¡¡Qué pobreza de espíritu tienen algunos!!!”¹⁴⁵

El Yo frente al no-Yo, separados por el grupo aloracional ‘y no como...’ Resulta, por lo demás, sintomático que el mismo referidor exprese, hablando de la interdisciplinariedad, que “es un término muy bonito pero que en contadas ocasiones se lleva a la práctica. ¿Por qué? Yo creo que por *el egocentrismo de cada uno de nosotros*. Nos creemos sabios en nuestras asignaturas y establecemos un coto privado en torno a las mismas para que no entre ni salga nada.”¹⁴⁶

Llegados aquí, puede surgir la pregunta: ¿Se escribió ese capítulo para el libro, o se escribió el libro para ese capítulo? Por supuesto que cabe una tercera respuesta. Ni lo uno ni lo otro: existían previamente los dos “cuerpos” y, por diversos que fueran, así se acoplaron. Mas, en cualquier caso, ¿por qué y para qué, y de qué es *síntoma* eso? Porque las proposiciones que tejen esos “no-Y”, al margen de su verdad o falsedad, independientemente de la relación de mentira o autenticidad que incoa quien las profiere, connotan respecto del hablante la **autoafirmación**: pregonan el bien hacer, la buena actitud y aptitud y el “sentido propio”; todo ello frente al “sentido común” y al presunto común despropósito de cuanto al dicente le rodea. Respecto de ello, muestra el autor un permanente rechazo, con expresa manifestación de su interés por cambiarlo. Extremo éste que se hace expreso cuando, hablando del seminario monográfico, dice que este método docente “en algún caso puede *producir un cambio de actitud* del alumno hacia la asignatura, hacia sus compañeros y hacia la institución en la que se encuentra, la universidad.”¹⁴⁷ Inconformismo que —al margen de sus raíces reales— se mantiene como constante en los acerados juicios que formula sobre personas e instituciones...

Ante tal fenómeno, podría aquietarse nuestro ánimo con sólo decirnos: «si de lo que se trata es de cambiar actitudes, aplique él ese cuento a su propia persona...». Pero tiene un mayor sentido aquí respetar el juicio del lector, prosiguiendo la ultimación del análisis de las proyecciones. “Quien en sí tiene virtud vigilará sus propios compromisos. ¡ Mientras quien esconda rencor vigilará los compromisos ajenos.”¹⁴⁸

En una conferencia sobre *Los alrededores de la creatividad*, el Prof. Juan Rof Carballo, ocupándose de “la apatía creadora y la distorsión neu-

¹⁴⁴ ISBN 84-7738-208-5, p. 18.

¹⁴⁵ ISBN 84-7738-208-5, p. 18.

¹⁴⁶ ISBN 84-7738-208-5, p. 14.

¹⁴⁷ ISBN 84-7738-208-5, p. 20.

¹⁴⁸ Lao Tse, *op. cit.*, p. 79.

róticas del proceso creador”, llamaba la atención sobre un curioso fenómeno: “que nadie pare mientes en los ‘mecanismos proyectivos’ mediante los cuales el *frustrado en la creación*, el que sufre autonomía o impotencia creadora achaca esto a ‘chivos expiatorios’, es decir, a causas ajenas a él, externas.”¹⁴⁹

Lo cierto es que en ese su discurso del primer capítulo, da la impresión de que el **referidor** no habla a nadie ni de nada distinto de sí mismo, que “objetiva” su Yo en una situación académica por él recreada, sobre la que proyecta su propia autoconciencia.

Entre otros síntomas —sobre los que el lector juzgará—, cabe enumerar los siguientes: **a)** Se refiere a “las malas experiencias vividas <por él> con anterioridad”, cuando era alumno¹⁵⁰. **b)** Denuncia la existencia de profesores de *Documentación automatizada* que carecen de formación en Informática¹⁵¹; ante lo que cabe preguntar qué formación en Informática pueda acreditar quien esto dice, tan elevada que le autorice a juzgar sobre el saber específico de otros. **c)** Pondera “ese sentido de responsabilidad que debe tener todo profesional”, y que debe despertarse en el alumnado¹⁵²; lo que reclama la respuesta a qué sentido de la responsabilidad manifieste él mismo con lo que escribe. **d)** Pondera la necesidad de enmarcar las cosas en su contexto temporal¹⁵³; mas si así debe hacerse, su propio discurso se atiene bien poco a tal máxima¹⁵⁴. **e)** Sostiene que el alumno debe “aprender a exponer un tema de forma *lógica*”¹⁵⁵, y que una adecuada integración de conocimientos obliga al profesor a una *exposición centrada* de los problemas, llevando un *orden lógico* en la exposición y resolución de los mismos y *eliminando los detalles accesorios*¹⁵⁶; con todo, el orden discursivo del capítulo no se atiene a tales cánones. **f)** Postula la necesidad de ser consecuentes a la hora de resolver las dudas que puedan haber quedado planteadas¹⁵⁷, ofreciendo a los alumnos “la posibi-

¹⁴⁹ En Javier DEL AMO (Comp.), *La creatividad en la ciencia*. Madrid, Marova (Col. Estudios del hombre, 32), 1977, p. 58 / ISBN 84-269-0195-6 / Conferencias pronunciadas en el Seminario sobre “La creatividad en la ciencia”, Departamento de Creatividad del Patronato Miguel Servet (Fundación General Mediterránea)

¹⁵⁰ “... ir a realizar determinadas prácticas y acabar casi ejerciendo de conserje o realizando las tareas más ingratas del servicio, las que nadie de la plantilla quiere realizar: mover muebles, hacer fotocopias, limpiar el polvo, etc.” (ISBN 84-7738-208-5, p. 22).

¹⁵¹ “Hay docentes que se ponen a explicar determinadas cosas, por ejemplo, de documentación automatizada y no saben nada, de informática.” (ISBN 84-7738-208-5, Cap. I, nota 8).

¹⁵² ISBN 84-7738-208-5, p. 14.

¹⁵³ Dice que la lección magistral “debe ser la manera de introducir un tema y enmarcarlo en su *contexto temporoespacial*.” ISBN 84-7738-208-5, p. 16.

¹⁵⁴ No se caracteriza precisamente por enmarcar las ideas, procesos, personas y discursos (fragmentos textuales) en su contexto; ni en el espacial ni en el temporal.

¹⁵⁵ ISBN 84-7738-208-5, p. 20.

¹⁵⁶ ISBN 84-7738-208-5, p. 14.

¹⁵⁷ ISBN 84-7738-208-5, p. 20.

lidad de discutir los problemas planteados y encontrar las soluciones pertinentes”¹⁵⁸; lo que no obsta para que el fragmento que cita de la pág. 141 de ISBN 84-600-3209-4 sea tal que plantee un problema al citante, entienda éste que dicho problema debe resolverse, presente el dicho problema a su alumno y, como procedimiento adecuado para que éste “encuentre la solución pertinente”, le envíe a los autores de lo citado para que se lo expliquen. g) Propone que el alumno, debidamente tutorizado, aprenda a “profundizar más en un tema concreto”¹⁵⁹, así como despertar en él el “espíritu crítico”¹⁶⁰; lo que no le impide argumentar su tema desde recursos demagógicos, y de “opinión barata”¹⁶¹. i) Enfoca la pérdida de comunicación en “la sociedad que nos ha tocado vivir” —porque “lo que se ha perdido es la conversación entre los seres humanos” y “nadie habla con nadie”¹⁶²—, y denuncia las “barreras psicológicas” que median entre todos los alumnos, impidiéndoles preguntar “aunque sea a sus propios compañeros”; barreras psicológicas que el profesor “deberá romper” en el seminario monográfico¹⁶³. Mas ello no le impide proferir ese “pregúntese-lo usted a los autores”¹⁶⁴.

¿No será, a la postre, la *función fática* del discurso lo que mueve esa Escritura; una necesidad de rehuir la íntima soledad? ¿No será que el autor actúa, en el fondo, movido por un lacaniano “*désir*”... (porque “lo que a veces queremos es que alguien nos escuche durante unos momentos”)¹⁶⁵? j) Si “no cabe duda de que el alumno debe poseer unos conocimientos mínimos sobre el tema que va a investigar”¹⁶⁶, ¿qué no debería pedírsele,

¹⁵⁸ ISBN 84-7738-208-5, p. 16.

¹⁵⁹ ISBN 84-7738-208-5, p. 18.

¹⁶⁰ ISBN 84-7738-208-5, p. 16.

¹⁶¹ Se ha dicho que “el uso estratégico de la lengua hablada y escrita tiene tales virtualidades que permite a los virtuosos de la expresión demagógica llevar a cabo simultáneamente dos tareas opuestas: convencer a las gentes de que se las está promocionando a niveles de *libertad*, y someterlas a un implacable dominio”; porque “la **demagogia** es el arte de fascinar bajo el pretexto seductor de liberar. La fascinación produce una peculiar forma de exaltación que sólo a los ingenuos les parece un sentimiento de plenitud por lo que tiene de vértigo.” (LÓPEZ QUINTÁS, A., *Op. cit.*, p. 9 y 188). Tal ocurre con el uso que aquí se hace de las expresiones ‘libertad’ [‘la práctica es todo aquello que tenga relación con la *libertad*’]; ‘la *libertad* del hombre consiste en no estar sujeto a determinaciones que provienen del mundo exterior’; ‘la *libertad* individual’; ‘*libertad* sobre dogmatismo didáctico’], ‘mercado laboral’ [‘seguimos masificando el *mercado* laboral con licenciados y/o diplomados’]; ‘te abrirán las puertas del *mercado* laboral’] y otras tales: “... despertar en él <el alumno> ese pensamiento crítico que le sirva de ayuda, una vez concluidos sus estudios, en la toma de decisiones en la resolución de los problemas que se puedan plantear en su *trabajo diario*.” (ISBN 84-7738-208-5, p. 17)

¹⁶² ISBN 84-7738-208-5, p. 18.

¹⁶³ ISBN 84-7738-208-5, p. 20.

¹⁶⁴ ISBN 84-7738-208-5, Cap. 1, nota 15. En consecuencia, algún tipo de barrera psicológica —e.d., creada por quien eso dice— debe de existir (al menos para él) entre autor y autores. Mas, si sólo se tratara de éstas... Se ven barreras (y el capítulo mismo se encarga de propiciar otra más) entre el autor de ISBN 84-7738-208-5 y el mundo académico que le rodea.

¹⁶⁵ ISBN 84-7738-208-5, p. 18.

¹⁶⁶ ISBN 84-7738-208-5, p. 19.

a fortiori, a quien eso escribe?; especialmente cuando se sabe que “el espíritu de los hombres de ciencia gira en torno a la *revisión* y al *examen* de todos los conceptos por medio de la razón y de la experiencia para conseguir, o al menos acercarse, al verdadero conocimiento”¹⁶⁷.

2.3.3 ¿De quién / a quién?

Empecemos por constatar que una cosa es quiénes sean, de hecho, los efectivos lectores de ese capítulo (= *receptores*), y otra —no necesariamente la misma— quiénes (en la mente e intención del autor), sus pretendidos interlocutores (= *destinatarios*). Obviamente, ni lo uno ni lo otro tiene por qué coincidir con la focalización empresarial de la Editorial del libro ISBN 84-7738-208-5 en que el capítulo obra; ni de la colección (ByD) en que dicha Editorial lo clasificó. Desde esta última, **el libro** se propone como «un manual básico e imprescindible» destinado a los «estudiantes y profesionales del área de Biblioteconomía y Documentación» y pretende que aquéllos «sean capaces de estudiar y de hacer investigaciones por sí mismos»¹⁶⁸.

Mas, si ese fuera también por parte de su autor el destino del libro, está claro que no lo es el del **capítulo** en cuestión.

Preguntar *a quién* es interrogar por la **localización del escenario**. Aunque, hablando de las prácticas, dice expresamente el autor que se refiere a las de cualquier asignatura de cualquier materia de la Universidad¹⁶⁹, está claro que no habla de la enseñanza en cualquier lugar, sino en “E.U.B.D. Complutense”. No cabe entender de otro modo la descripción pormenorizada que hace de los cursos que en ella se imparten, el número aproximado de alumnos en esos cursos, el de los grupos docentes y alumnos en esos grupos¹⁷⁰.

Por si cupiera alguna duda, anticipa que se refiere a los métodos de enseñanza por *él mismo* utilizados en el referido Centro¹⁷¹.

2.4 Aspectos crítico-documentales

El mismo autor de este capítulo escribió en otro lugar: «estamos convencidos de que *no hay una buena docencia universitaria sin una seria*

¹⁶⁷ ISBN 84-7738-208-5, p. 21.

¹⁶⁸ Cubierta posterior de ISBN 84-7738-208-5.

¹⁶⁹ “Estamos hablando de la realización de una serie de prácticas *en cada una de las asignaturas* de sus estudios pues *todas las materias* impartidas en la universidad suelen tener un componente práctico bastante importante (33).” (ISBN 84-7738-208-5, p. 22)

¹⁷⁰ Vid. ISBN 84-7738-208-5, p. 13.

¹⁷¹ “... vamos a pasar a continuación al análisis de cada uno de estos métodos de enseñanza que son *utilizados por mí* para la instrucción de los alumnos de la Escuela Universitaria de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad Complutense de Madrid.” (ISBN 84-7738-208-5, p. 15).

*investigación científica que la sustente.»*¹⁷² Efectivamente, de modo especial en un Área de Conocimiento como **ByD**, la investigación científica sería no puede concebirse sin una fundamentación documental asimismo sería, cuyo acopio pertinente y actualizado de datos sirva de punto de arranque al tema enfocado; y el referido autor también predica tal rigor para sus alumnos¹⁷³. Ahora bien, lo que puede entenderse como *aparato crítico* de ese capítulo está distribuido entre las referencias bibliográficas y la Bibliografía acumulada.

La distribución por macro-materias de las 32 referencias bibliográficas llamadas a nota desde el texto es la siguiente: 26 son sobre Educación (teoría y/o historia); 3, de Lógica y/o Filosofía; 2, de Biblioteconomía y/o Documentación; y 1, de Medicina. Su distribución cronológica: 15, de la década de los años 80; 8, de los 70; 4, de los 60; 3, de los 50; y 2, de los 90.

Por otra parte, de las 40 entradas registradas en la **bibliografía**, sólo 4 se encuentran llamada en el texto: LARGE (1987), referido en la nota 13; MIALARET (1985), en la nota 1; PUJOL (1981), en las notas 18, 22, 23 y 24; y SAUNDERS (1978), referido en las notas 9 y 26. La distribución por materias de esas 40 entradas bibliográficas es: 23 Enseñanza, Pedagogía o Didáctica [E]; 8 Tecnología, Cibernética, Ordenadores [T]; 7 Enseñanza universitaria o superior [EU]; 6 Biblioteconomía y Documentación, Información [ByD]; 5 Planes de estudio, Cursos o Programas [PE] y Gnoseología, Epistemología, Filosofía/Teoría de la Ciencia [G]; 3 Investigación [I]; 1 Profesorado [P] y Evaluación [V]. Los puntos de vista desde los que las entradas tratan dichas materias son: 12 Metodología [M]; 8 Normalización, Directrices, Legislación [L]; 3 Historia [H]; 2 Filosofía, Interdisciplinariedad [F]; 1 Tratamiento de medición (estadístico) [S].

Combinados puntos de vista con materias, la tabla de distribución con cifras absolutas y porcentajes se describe así: 6 E+T y M+E (= 15%); 5 G (= 12,5%); 3 H+E (= 7,5%); 2 L+PE+ByD, L+E+T+ByD, F+EU, L+EU, M+PE y M+I (= 5%); 1 V+EU, S+I, EU, PE+ByD, M+EU, M+P, L+E+ByD y L+E (= 2,5%). Donde son de destacar los porcentajes para *Enseñanza de la Tecnología* (E+T) y *Metodología de la Enseñanza* (M+E): de un 15%.; mientras que a **ByD** le corresponde un total de 10%.

Si atendemos a la cronología de esa **Bibliografía**, observamos que no se ha recogido ninguna entrada con data en la década de los 90. La búsqueda implícita de las 40 entradas tiene a 1988 como techo próximo, y a

¹⁷² EUBD - Universidad Complutense de Madrid: *Guía Académica 1993-1994*, p. 83.

¹⁷³ Consistente en "aprender la metodología del trabajo científico"; que no "adquieran una serie de vicios de investigación (no consultar las fuentes originarias, no comprobar las citas de un trabajo que realiza un tercer autor, sentar dogmas sin apoyarlos sobre lo que otros han dicho antes que nosotros, etc.)" (ISBN 84-7738-208-5, p. 19).

1868 como techo remoto; y la máxima de entradas se centra en 1985. La distribución cronológica completa es la siguiente: 30 entradas de la década de los **80** (centrada la máxima de entradas en 1985); 9, de los **70** (centrada aquí la máxima en 1978); 1, de los **60** (1968); y 0, de la década de los **90**. Todos los títulos en castellano, excepto BESTOUGEFF (1982), en Francés.

En esos datos se detectan notables ausencias. Dentro de su marco temático debería haberse citado (si no ya utilizado) el *Journal of Education for Library and Information Science*, de la **Association for Library and Information Science Education (ALISE)**. [ISSN 0748-5786]. Asimismo, en un libro cuyo Depósito Legal es M-25343-1993 podría haberse mencionado, al menos, alguna obra pertinente de la presente década¹⁷⁴; si no también algún artículo de esta década en curso¹⁷⁵.

En lo tocante a información *nueva*, resulta difícil encontrar ahí datos que aporten algo relevante y distinto de lo que cupiera contrastar en la obra de José López Yepes *El estudio de la Documentación*¹⁷⁶, en PUJOL (1981) o en los "proyectos docentes" que el autor de este capítulo menciona.

¹⁷⁴ Por mencionar alguna: Elizabeth S. Aversa (Ed.): *Graduate Education in Records Management: The University of Texas Model*, 1992; reseñado por Eugenia K. Brumm en *Journal of Education for Library and Information Science* [= **ALISE**], Vol. 33, No. 4, 1992, p. 333. Evelyn Curry: *Characteristics of Research Courses in Library Schools*, 1992; reseñado por Nathan M. Smith & Irene Adams en **ALISE**, Vol. 33, No. 1, Winter 1992, p. 75-79. A. Morris (Ed.): *The application of expert systems in libraries and information centres*, 1992; reseñado por Tom Wilson en **ALISE**, Vol. 24, No. 4, December 1992. M. D. Svinicki & B. A. Schwartz : *Formación de profesionales y usuarios de bibliotecas. Aprendizaje y diseño de instrucción*, 1992; reseñado por M. Vázquez en *Revista Española de Documentación Científica*, Vol. 15, No. 2, 1992, p. 201-203. WEINGAND, 1991.- Darlene E. Weingand (Ed.): *Surveying the Effectiveness of Short Course Provision in the Professional Development of Library and Information Specialists*, 1991; reseñado por Andrew Okey, Frances Wood & Anne Lawes en **ALISE**, Vol. 33, No. 3, 1992, p. 249-255.

¹⁷⁵ Sin ánimo de exhaustividad: Mary Biggs: "A Perspective on Library Science Doctoral Programs". **ALISE**, Vol. 32, No. 3/4, Fall/Winter 1991, p. 188-194. Karen F. Ceppos: "Innovation and Survival in Schools of Library and Information Science". **ALISE**, Vol. 33, No. 4, 1992, p. 277-284. Ling Hwey Jeng: "From Cataloging to Organization of Information: A Paradigm for the Core Curriculum". **ALISE**, Vol. 34, No. 2, 1993, p. 113-127. Douglas A. Kranch: "Teaching Artificial Intelligence and Expert Systems: Concepts in Library Curricula". **ALISE**, Vol. 33, No. 1, Winter 1992, p. 18-35. F. Wilfrid Lancaster: "What Has UNESCO Achieved in Education and Training for the Information Profession?" **ALISE**, Vol. 32, No. 1/2, Summer/Fall 1991, p. 69-77. M. C. Mayol Fernández : "Ley de Reforma Universitaria (LRU) y formación de profesionales de la información". *Revista Española de Documentación Científica*, Vol. 13, No. 3-4, 1990, p. 892-901. Jean Meyriat: "Formation - La formation initiale, en France, des professionnels de la information et de la documentation". *Documentaliste - Sciences de l'information*, Vol. 30, No. 3, 1993, p. 91-101. Kathleen de la Peña McCook & William E. Moen: "Patterns of Program Selection: Ranked Factors in the Choice of a Master's Degree Program in Library and Information Studies". **ALISE**, Vol. 33, No. 3, 1992, p. 212-226. Mary Sue Stephenson: "Teaching Research Methods in Library and Information Studies Programs". **ALISE**, Vol. 31, No. 1, 1990, p. 49-66. David Stoker: Editorial: "Times of change in library and information science education". *Journal of Librarianship and Information Science*, Vol. 24, No. 3, September 1992, p. 123-127.

¹⁷⁶ Madrid, Tecnos, 1981; especialmente en el epígrafe 2.5, *La enseñanza como objeto del método docente* (p. 58-67).

Según P. Otlet, hay cuatro obstáculos que se oponen al logro de los objetivos de la Documentación, y que habrán de superarse: 1 La ignorancia; 2 La variedad de doctrinas; 3 La diversidad de competencia lingüística e intelectual; y 4 La pluralidad de formas expositivas¹⁷⁷.

Leído el capítulo, en fondo y forma, desde el objetivo documental de la remoción de esos cuatro obstáculos, se constata que el autor de **ISBN 84-7738-208-5** 1) profesa ignorancia, 2) carece de doctrina propia, 3) manifiesta una competencia lingüística e intelectual insuficientes para hablar de lo que habla, y 4) se sirve del “cajón de-sastre” como forma expositiva para comunicarlo.

En consecuencia, haría bien el autor si se aplicara a sí mismo los beneficios que, refiriéndose a sus alumnos, dice que proporcionan las tutorías: “hace que tenga que profundizar más en un tema concreto”, “aprenderá a hacer el trabajo él mismo”, “aprenderá de los errores que cometa al defender sus puntos de vista erróneos”, y “repasará una y otra vez el trabajo”¹⁷⁸.

3. Y el alumno se formuló la pregunta...

Por lo que atañe a las “críticas” (?) vertidas sobre ISBN 84-600-3209-4, dicen que “con la vara que mides serás medido”... Sin embargo, no es éste el momento o lugar para devolver la vara a quien tal utilizó y con tal desatino. Quede la reseña de ISBN 84-77-38-208-5 para algún especialista en Tecnologías de la Información y/o de la Documentación, que valore ese libro en sus restantes capítulos.

Es de todo punto sencillo sacar de su contexto las palabras o cualesquiera segmentos mayores de la Escritura; tales como párrafos tomados en cita literal. Sacarlos de su contexto o “quicio funcional”. Mas lo que de ahí se sigue, por lo común, es que esas expresiones dejan de expresar lo que su primer usuario pretendía, pierden su sentido, entran en el limbo de la probable ambigüedad y en el diabólico infierno de la astuta tergiversación; ofreciendo así la espalda a su autor. Si, una vez realizado ese aisla-

¹⁷⁷ “1º Lo que aún se ignora. 2º La tesis de la verdad, la duda, la discusión, las tesis diversas. 3º La variedad de las inteligencias: lengua, nivel, edad, preparación previa. 4º La pluralidad de las formas posibles de exposición, en razón del gusto de cada uno y del **progreso** posible en la presentación, la accesibilidad, el precio.” (*Op. cit.*, p. 10A).

¹⁷⁸ Con ello, el referido autor “adquiere creatividad a la hora de tener que realizar un trabajo según unas pautas metodológicas que debe aprender a utilizar”, “desarrolla su raciocinio crítico al tener que corregir puntos de vista que consideraba acertados a la hora de desarrollar un trabajo” y, por último, “al tener que repasar varias veces el trabajo desarrollado antes de su redacción definitiva”, “adquiere la dimensión de apreciación de conjunto de la tarea realizada puesto que obtiene el máximo esfuerzo intelectual de que es capaz ya que él es quien ha marcado su propio ritmo de aprendizaje, llegando a comprender la finalidad de este tipo de prácticas que al principio no llegaba a entender.” (ISBN 84-7738-208-5, p. 18).

miento, se los toma como objeto de interrogación (¿qué significa eso?), cualquier respuesta que cupiera avanzar se incoaría en el riesgo de la *falacia de interrogación*. Porque, «al articular de cierta forma el lenguaje, se dispone la mente y la atención para ver la realidad desde una determinada perspectiva.»¹⁷⁹ Tal es lo que ocurre cuando el autor de ISBN 84-7738-208-5 se interroga retóricamente¹⁸⁰ y/o tentativamente¹⁸¹ por el sentido de un párrafo de ISBN 84-600-3209-4. Ocupándose de la “Lección magistral” —tal es el contexto—, dicho autor escribe: “Mucho ha cambiado este método docente que ... consistía en leer un texto y comentarlo después (15), es decir, el objetivo final de esta forma de enseñanza era la transmisión de una serie de conocimientos por parte del maestro a sus discípulos.”¹⁸² - Mucho se ha escrito sobre la procedencia didáctica de la *lectio magistralis*¹⁸³. Ciertamente que las raíces son medievales, mas éstas no eran malas y, por otra parte, sólo arraigaron en las Facultades de Artes; que no en otras más “técnicas” o “fabriles”. En la dinámica universitaria de esas Facultades del Medievo, la *lectio*¹⁸⁴ tenía como complemento la *disputatio* (y en diversos subgéneros). Tal era su sentido y su uso en el contexto académico. Dentro de éste, queda por ver si, como alternativas a la “lección magistral” contemporánea, complementada con el llamado “seminario monográfico”¹⁸⁵ (análogo de la mencionada *disputatio*), pueden aducirse procedimientos didácticos mas efectivos. Otra cosa es la didáctica de disciplinas eminentemente “prácticas”, como la mentada en el título de ese capítulo. Mas, si es a ella a la que se refiere el autor, viene poco a cuento la mención que luego hace de ISBN 84-600-3209-4; libro éste que se mueve en la teoría pura de la Documentación¹⁸⁶.

La llamada (15) de ese fragmento remite a una nota¹⁸⁷ en que se vuelca un mensaje tan peculiar que, amén de lo ya dicho, merece comentario. A cualquiera de sus puntos le vendrán como anillo al dedo las siguientes pre-

¹⁷⁹ LÓPEZ QUINTÁS, A., *Op. cit.*, p. 142.

¹⁸⁰ *Rhetorische Frage*; por énfasis y sin espera de respuesta.

¹⁸¹ *Pregunta tentativa*; que no pretende ampliar conocimiento con la respuesta, sino servirse de ella para inducir una manipulación de quien la otorgue.

¹⁸² ISBN 84-7738-208-5, p. 15.

¹⁸³ Todo un capítulo, por ej., en Jaime PUJOL BALCELLS & José Luis FONS MARTÍN, *Los métodos en la enseñanza universitaria*. Pamplona, EUNSA, 1981, pp.19-69; obra que el autor de ISBN 84-7738-208-5 trae en sus referencias, a la que se remite en tres ocasiones, y utiliza algunas más.

¹⁸⁴ Si posteriormente se llamó ‘*lectio magistralis*’, fue porque la protagonizaba un ‘*magister legens*’. Ciertamente que éste leía-comentaba (‘*magister*’) un texto previo (‘*legens*’), mas no menos que tal texto era resultado previo de una ‘*lectio*’ análoga. Ese contexto académico de la producción libraria cambió desde la “modernidad”; y el desconocimiento de este fenómeno conduce a extrapolaciones ilegítimas: *lectio magistralis* _ ‘lección magistral’.

¹⁸⁵ Vid. ISBN 84-7738-208-5, p. 19-20. Cfr. Jaime PUJOL, *op. cit.*, p. 97 ss.

¹⁸⁶ Lo cual no obsta para que la metodología que construye esa teoría eche mano de modelos e instrumentales bien concretos.

¹⁸⁷ ISBN 84-7738-208-5, Cap. I, nota 15. La cursiva es nuestra.

guntas: ¿Qué se pretende con ese mensaje? Dado, y no concedido, que así fueran los hechos, ¿es el capítulo de un libro de esa materia el lugar más adecuado para “denunciar” ese presunto desajuste docente y tratar de remediarlo? ¿Qué predicamento, otorgado por la experiencia de una “dilatada estancia” en la Universidad, permite al proferente erigirse en juez y santón de esa causa?

<1> “Decimos que ha cambiado el método pero todavía *hay docentes* que se resisten a prescindir de esta manera de dar clase,”

- ¿A qué docentes, y de qué materia, se refiere y qué respuesta espera obtener el proferente, como reacción al estímulo de esa oración?¹⁸⁸.

<2> “aunque *siendo justos con ellos* diremos que algunos han prescindido de los comentarios posteriores y sólo “leen al dictado”¹⁸⁹ los diferentes temas de sus programas,”

- Sería es, en verdad, la acusación, por más que el acusado no haya sido reclamado de oficio, ni esté presente en el juicio, ni tenga la oportunidad de responder a los alegatos del fiscal¹⁹⁰. Sabido es que el lenguaje «sirve para fundar relaciones con los demás, relaciones que pueden ser de respeto, acogimiento, invocación, colaboración, o bien —por el contrario— de manipulación, dominio, depauperación e incluso anulación»¹⁹¹. Pues bien, ¿para qué se pretende que sirva éste?

<3> “e incluso los más *osados* leen *de libros de texto* sin molestarse en elaborar unas anotaciones.”

- Si quien esto escribe sabe bien lo que dice y está mínimamente preocupado —como en otro lugar alardea— por el buen funcionamiento docente de nuestra Universidad, debería decirlo en otros foros. Desde ese medio de que se sirve el autor, es bien probable que los interpelados no se enteren de su “falta”; quizás porque lo que menos esperen sea encontrarse con su conciencia “objetivada” dentro de un manualillo que se dice de *informática documental*¹⁹². El mejor modo

¹⁸⁸ Aseveración en su estructura de superficie, mas valoración y apelación en la latente.

¹⁸⁹ El hecho de que posteriormente se volcara una análoga acusación en ciertos *medios de ‘comunicación’ social* puede ser una mera coincidencia.

¹⁹⁰ Resulta un tanto sarcástico que esto se escriba en un libro que lleva como subtítulo *Fundamentos teóricos, prácticos y jurídicos*. No es la intimidad personal o familiar, violada por grabaciones informáticas, lo que se mide aquí, sino la honorabilidad de todo un colectivo —difusamente señalado—, puesta en entredicho a través de una Editorial académica. Cfr. ISBN 84-7738-208-5, p. 352: 20.2. *Código Penal*.

¹⁹¹ LÓPEZ QUINTÁS, A., *Op. cit.*, p. 144.

¹⁹² Sustituyendo ese Cap. 1º por otro en que se fijara bien el concepto de *Tecnología Documental* (como reza el título del capítulo) y/o el concepto de *Informática documental* (como reza el del libro), ISBN 84-7738-208-5 podría desempeñar un buen papel en el B.U.P.; pues en otro lugar escribió su autor: «nadie debería salir de la Enseñanza General Básica sin este tipo de conocimientos, ya que la selección, tratamiento y almacenamiento de la información en cualquier sector profesional es una tarea para la que las nuevas tecnologías abren un gran abanico de posibilidades.» (E.U.B.D. - Universidad Complutense de Madrid, *Guía Académica 1993 - 1994*, p. 83).

de encontrar las cosas —la “medicina preventiva”¹⁹³— es ponerlas en su sitio (no perderlas); no amontonarlas en el cajón de-sastre de un documento en que se dan cita legión de ‘géneros’ discursivos y retóricos. Tal sería, creemos la primera preocupación de un documentalista serio y en activo.

<4> “Esto conlleva a que como no te preparas la clase *ni siquiera tú mismo llegas a entender* lo que cuentas a tus alumnos,”

- Bien está la preocupación que manifiesta el autor por la preparación de las clases¹⁹⁴, mas si, a fuer de expresarla, la hubiera ejercido sensatamente, es bien probable que los tres puntos que siguen estuvieran ausentes de su mensaje:

<5> “dices por ejemplo: « Representación cibernética del Modelo del Sistema Metodológico: (...) Una representación gráfica pormenorizada sería trivializadora y poco económica. De ahí que prefiramos hacer una descripción constructiva del esquema representador. En la génesis se verá mejor el sentido del producto »”,

<6> “y el alumnado te puede preguntar, *lo mismo que me estoy haciendo yo* en este momento, ¿qué significa lo que acabas de leer?,”

<7> “y lo único que puedes decir es *pregúnteselo usted a los autores*”.

Efectivamente, el alumno formuló la pregunta. Mas no era preciso salir de ISBN 84-600-3209-4, para dar respuesta a una interrogación “normal” sobre el sentido del fragmento citado. Lo cual entraña que el citante no lo ha leído todo; bien porque no se ha molestado en hacerlo (o en “preparar” su clase), o bien porque semejante tarea rebasa su competencia lingüística y/o cognitiva. Amigo alumno, si —como se te dice—, tu profesor no tiene respuesta y has de ser **autodidacta**¹⁹⁵, empieza por **leer en contexto**.

El contexto inmediato de la cita en cuestión es el apartado 1.04752 de ISBN 84-600-3209-4¹⁹⁶. Ahora bien, ese contexto inmediato se localiza en una secuencia textual que arranca del titular de 1.047¹⁹⁷, y que, en lo relativo a la presentación del MM_s (Modelo del Sistema Metodológico), es la siguiente:

¹⁹³ *Medice, cura te ipsum*.

¹⁹⁴ El tratamiento literal de ISBN 84-7738-208-5 detecta: *preparación* <rango 49> <frec. 1> <npg 1.022> <peso 1> | *preparada* <rango 49> <frec. 1> <npg 1.022> <peso 1> | *preparar* <rango 49> <frec. 1> <npg 1.022> <peso 1> | *prepararte* <rango 49> <frec. 1> <npg 1.022> <peso 1> | *preparártela* <rango 49> <frec. 1> <npg 1.022> <peso 1> | *preparas* <rango 49> <frec. 1> <npg 1.022> <peso 1>.

¹⁹⁵ La estadística del cap. 1º de ISBN 84-7738-208-5 recoge: *autoaprendizaje* <rango 43> <frec. 7> <npg 22> <peso 5> | *autodidacta* <rango 49> <frec. 1> <npg 1.022> <peso 1> || *autodeterminación* <rango 49> <frec. 1> <npg 1.022> <peso 1>.

¹⁹⁶ *Representación cibernética del MM_s* (p. 141-155).

¹⁹⁷ *La Teoría General de Sistemas y el ‘complejo metodológico’* (p. 98 ss.).

1 *Enumeración de los componentes metodológicos* (p. 113-118),

2 *Interconexión de los modelos metodológicos* (p. 118-119),

3 *El Modelo MM_s* (p. 120-136),

4 *Definición del MM_s* (136-137) y

5 *Esquema cibernético del MM_s* (p. 137-155).

Es en esta última serie donde se localiza la cita de **ISBN 84-7738-208-5**; con la siguiente estructura:

5.1 *Interpretación cibernética del MM_s* (p. 137-141);

5.2 *Representación cibernética del MM_s* (p. 141-155) Desglosada:

5.2.1 *El esquema cibernético procesual* (p. 148-153), y

5.2.2 *Esquema metodológico* (p. 154-155).

Empezar a leer por ese apartado 5.2 viene a ser algo así como tratar de entender la “solución de un problema” a partir de la consideración de sus fórmulas finales; y peor fuera el desconocimiento del lenguaje de las fórmulas. Ese no es el método. Se ha dicho que «para descubrir el sentido exacto que adquiere un término en un determinado contexto, la vía tal vez más eficaz consiste en averiguar a qué término se contrapone —de modo tácito o expreso—, es decir, en qué esquema mental juega su juego semántico»; pero hay que reconocer que «el afán de poder va de la mano con el *reduccionismo*»¹⁹⁸. El problema del *método* y de la metodología, en general, lo trata ISBN 84-600-3209-4 en las pp. 30-32¹⁹⁹ —donde la acepción de ‘*método*’ es bastante más actual (hace diez años) que la traída por el autor de **ISBN 84-7738-208-5**—; de «una metodología en la lingüística» se trata a lo largo de las pp. 46-73, y de la aplicación de la misma a la «conceptualización de la DOC», en las pp. 80-98²⁰⁰.

Las palabras-concepto claves del fragmento mencionado son: (a) ‘*representación cibernética*’²⁰¹, (b) ‘*modelo*’, (c) ‘*sistema metodológico*’,

¹⁹⁸ LÓPEZ QUINTÁS, A., *Op. cit.*, p. 165 y 192.

¹⁹⁹ *Precisiones sobre nuestro método*.

²⁰⁰ El análisis de la expresión “La DOC es una ciencia de procesos” que, a modo de ejemplificación del método distribucional, se trae en la pág. 66 le hubiera venido bien al autor de ISBN 84-7738-208-5 para tratar de dar una definición de eso que denomina *Tecnología documental*; pues ni definición, ni explicación, ni descripción encontramos para ésta a lo largo de ese libro.

²⁰¹ Según Louis COUFFIGNAL, “la **cibernética** es el arte de hacer eficaz la acción.” (*La Cibernética*. Barcelona, A. Redondo, 1969, p. 30), y para F. H. GEORGE, “la **cibernética** es la ciencia del control y de la comunicación, así como de la inteligencia artificial.” (*Fundamentos de Cibernética*. Madrid, Pirámide, 1979 [1977], p. 280). De hecho, se ha considerado a la Cibernética como “un procedimiento para construir modelos”, entendiéndose que “se fundamenta, al menos, en la matemática, la filosofía, la psicología, la fisiología, la filosofía de la ciencia y la lógica.” (*Op. cit.*, p. 41 y 16). Puede verse un diagrama representativo de las disciplinas básicas que se dan cita en la Cibernética, en la p. 27 de esa misma obra. Cabe comprender que a un pensamiento inercialmente obsesivo con el **practicismo** de los ordenadores le quede lejos el planteamiento cibernético, ya que “la ciencia de los ordenadores y la cibernética no son en modo alguno el mismo tema”; y esto porque “todo lo que la cibernética ha hecho podría haberse realizado como una cuestión de principio con independencia del ordenador.” (*Op. cit.*, p. 282).

(d) '*representación gráfica*', (e) '*descripción constructiva*', (f) '*esquema representador*' y (g) '*génesis*'²⁰². De (b) se habla a partir de la p. 33²⁰³ y, en lo tocante a (d), la diferencia entre '*representación semántica*'²⁰⁴ (o '*conceptual*') y '*representación gráfica*' se explica en las págs. 105-106. En la misma página citada²⁰⁵ por ISBN 84-7738-208-5, se explican en contexto los conceptos principalmente activos en ese pasaje: por qué «no se debe confundir un *modelo* con su *representación esquemática*» (a, b, d), y lo que se entiende por '*representación esquemática*' y por '*representación cibernética*'(a). A partir de esa página se van explicando los conceptos (e) y (f), mientras se *describen* los componentes que permiten representar el modelo; con los que se *construyen* los submecanismos del sistema (p. 145-146). En este contexto encuentra sentido-de-uso el concepto (e)²⁰⁶, cuyo producto - el diagrama del *esquema cibernético procesual*, se trae en la pág. 151²⁰⁷. En lo que atañe a (c), el *MM_s* (Modelo de sistema metodológico) descrito se propone como «instrumental metodológico que utilizamos para decidir qué sea la DOC», «para la conceptualización de la DOC», es decir, la «Documentación»²⁰⁸. Páginas atrás²⁰⁹ se había explicado lo que se entiende por '*modelo metodológico*'; como algo distinto del tópico '*modelo teórico*'²¹⁰. Pues el modelo propuesto no consiste en la mera aplicación de un determinado **método** (matemático, lógico, lingüístico, psicológico o sociológico, por ej.), sino en la sistematización de un **conjunto de métodos**²¹¹: «un sistema *abierto*, pero unificado»²¹². En lo que atañe a (g), su sentido es que se da preferencia a la pre-

²⁰² El adjetivo '*trivializadora*' viene de '*trivial*' (en la acepción matemática del término); y no ofenderemos al autor ni a su alumno tratando de explicar qué significan expresiones tales como '*pormenorizada*', '*poco económica*' y '*sentido del producto*'.

²⁰³ Adaptación del *modelo* '*sistema-norma-habla*' de Coseriu, *El modelo de comunicación...*, etc.

²⁰⁴ Según el *Funkkolleg Sprache* ("Eine Einführung in die moderne Linguistik". Frankfurt a. M., 1971, vol. 8, p. 97), '*representación semántica*' ('*representation semantic*') se dice relativamente a una oración, para designar su **estructura profunda** y los **significados** que se asignan a sus categorías. Para los variados aspectos de la representación semántica, puede verse el cap. 3º de Jerrold J. KATZ: *Teoría semántica* (Madrid, Aguilar, 1979, p. 77 ss.). Algo bien distinto de lo que puedan designar '*representación gráfica*' o '*representación cibernética*'.

²⁰⁵ Justamente dentro del texto que la cita elimina, sustituido por "(...)". - Una de las formas que adopta la **manipulación del lenguaje** consiste justamente en esa "técnica". Cfr. LÓPEZ QUINTÁS, A., *Op. cit.*, p. 151-159.

²⁰⁶ Se describe la construcción. Esa expresión viene en *cursiva* en el original —no así en la cita—, porque de *constructivismo* (y *descriptivismo*) se habla expresamente más adelante (p. 161-168). Véase la nota 296. Los autores de ISBN 84-600-3209-4 optan por una "construcción metódica", pero no apuestan íntegramente por la "metodización constructivista" de Paul Lorenzen (p. 165), a la que califican de "atomización constructivista" (p. 167). La parte aceptada del constructivismo se expresa en opciones tales como: concepción y conceptualización vs concepto (p. 13 y *passim*), metodización vs método (p. 30), sistema abierto vs sistema cerrado (p. 101-102), realizar algo vs el mero conocimiento de lo ya realizado (p. 109), etc.- En el epígrafe 3.23 de la Lecc. 9 (tomo II, pág. 380) del libro ISBN 84-7665-736-6, puede verse una aplicación de esa doctrina a los procedimientos de Representación del Contenido.

²⁰⁷ El lenguaje abreviador de dicho esquema se describe pormenorizadamente en las págs. 148-153.

²⁰⁸ Vid. ISBN 84-600-3209-4, pág. 112.

²⁰⁹ ISBN 84-600-3209-4, p. 108-112.

²¹⁰ Vid. ISBN 84-600-3209-4, p. 107-108.

²¹¹ De ahí que en la pág. 103 de ISBN 84-600-3209-4, se hable de '*complejo metodológico*'.

²¹² *Op. cit.*, p. 104.

sentación de la génesis sobre la presentación de la estructura; a la de la construcción, sobre la del producto de ella derivado.

Si el autor citante no entiende ese lenguaje, ello podrá deberse a que su competencia informática, lógico-matemática o meramente lingüística no está a la altura del “conservadurismo” de la década de los 80; por más que lo mentado por ese lenguaje sea del todo pertinente a las investigaciones en curso sobre tecnologías de la Documentación. Si así es, no urgiremos la *argumentatio ad hominem*. Baste sugerir que, en tal caso, quizás hubiera sido más prudente —para no ponerse en “aprietos” ante él— no mencionar ese pasaje al alumno. Asimismo, que recurrir a dicho pasaje de ISBN 84-600-3209-4 para ejemplificar una presunta situación académico-docente no fue lo más pertinente.

<8> “En la universidad moderna creo que *este tipo de profesorado* habría que guardarlo en museos habilitados a este fin pues son reminiscencias vivas de un pasado glorioso de la universidad, pero *están algo desfasados* hoy por hoy.”

- No redundaremos en comentarios previos. Mas ¿se refiere a “tipo de profesor” y/o a “tipo de autor”? Si a lo primero, entonces cabe preguntar *qué tipo de receptáculo piensa el dicente que se habrá de habilitar para acogerlo a él en su presente glorioso sobre cuantos le rodean*. Si a lo segundo, o a ambos, entonces la respuesta es la que sigue.

<9> “La cita está sacada de ... [ISBN 84-600-3209-4] en la pág. 141.”

- Hemos señalado que la cita es elíptica, y justamente respecto de la parte del contexto inmediato que confiere sentido a lo citado. Ya Platón, advirtió en el *Fedro* que «una vez que algo es puesto por escrito, la composición, sea la que fuere, circula por el mundo, cayendo en las manos no sólo de quienes la comprenden, sino igualmente de aquellos a quienes les es ajena»²¹³.

Cuando, diez años antes que ISBN 84-7738-208-5, se escribió ISBN 84-600-3209-4, el autor de ISBN 84-7738-208-5 debía de estar aún en el “limbo” de la Documentación, la Informática y la Tecnología. Y ahora también parece estarlo, toda vez que se le escapa la existencia de **diferencias documentales** notables entre esos dos libros.

La primera es que pertenecen a “géneros documentales” (o “literarios”, si se prefiere) harto dispares. ISBN 84-600-3209-4 no es un “manual” o un *libro de texto* para docencia-discencia en un determinado nivel educativo, sino una obra de *investigación*. ISBN 84-7738-208-5, por su parte, no pertenece a este último género y, de pertenecer a alguno concreto y no híbrido, habría de clasificarse como “manual”. Por cierto que, a primera

²¹³ Cita A. SMITH, *Goodbye Gutenberg. La revolución del periodismo electrónico*. Barcelona: Gustavo Gili [GG MassMedia], 1983 [1980], p. 29.

vista, su nivel educativo no parece satisfacer las exigencias de una Diplomatura en Biblioteconomía y Documentación. Mas, si la estadística no miente, el autor de ISBN 84-7738-208-5 se ve preocupado por la **creatividad**²¹⁴. Preocupación loable, ya que, como sugiere A. Penzias, en un contexto bien próximo al aquí interesado, «lo importante no es la familiaridad con los mecanismos informáticos sino las **ideas creativas**»²¹⁵. Loable asimismo que esa creatividad y espíritu investigador se proponga también para el alumnado²¹⁶; más no tanto que el proponente no se aplique a sí mismo el cuento con rigor. Desde un aparente rechazo del conservadurismo²¹⁷ y del dogmatismo²¹⁸, el proponente se nos presenta como un auténtico “progre”. Pero también el empirismo —al que parece tan proclive el autor de ISBN 84-7738-208-5²¹⁹— es un dogmatismo; y ningún teórico contemporáneo de la ciencia lo “conservaría” hoy. Reconociendo la obsolescencia de ese grosero empirismo, se adopta la idea de que los datos o “hechos desnudos” no son nada por sí en el conocimiento científico. En primer lugar, requieren hipótesis y teorías²²⁰. En segundo lugar, y más

²¹⁴ El texto procesado detecta: *crea* < rango 49 > < frec. 1 > < npg 1.022 > < peso 1 > | *creación* < rango 49 > < frec. 1 > < npg 1.022 > < peso 1 > | *creando* < rango 49 > < frec. 1 > < npg 1.022 > < peso 1 > | *crear* < rango 49 > < frec. 1 > < npg 1.022 > < peso 1 > | *creará* < rango 49 > < frec. 1 > < npg 1.022 > < peso 1 > | *creatividad* < rango 49 > < frec. 1 > < npg 1.022 > < peso 1 >.

²¹⁵ *Ideas e información. La gestión en un mundo de alta tecnología*. Madrid, FUNDESCO (Los libros de Fundesco, Contextos de Telecomunicaciones, 3), 1990, p. 124.

²¹⁶ El mismo autor de ISBN 84-7738-208-5 escribió en otro lugar: “Como estamos convencidos de que *no hay una buena docencia universitaria sin una seria investigación científica que la sustente*, hemos diseñado un programa de prácticas en las que el alumno deberá participar activamente con lo que al sentirse más integrado valorará más la enseñanza que recibe.” (EUBD - Universidad Complutense de Madrid, *Guía Académica 1993-1994*, p. 83).

²¹⁷ *conservadurismo* < rango 49 > < frec. 1 > < npg 1.022 > < peso 1 >: “existen serios obstáculos para la introducción de esta nueva metodología docente, por ejemplo: el *conservadurismo* institucional, la resistencia del propio aparato burocrático, la complejidad del cambio, la falta de recursos y la falta de un modelo bien definido”.

²¹⁸ *dogmas* < rango 49 > < frec. 1 > < npg 1.022 > < peso 1 > | *dogmatismo* < rango 48 > < frec. 2 > < npg 244 > < peso 2 > | *dogmatismos* < rango 48 > < frec. 2 > < npg 244 > < peso 2 >: “enseñanza en la que no hay cabida ni para la especulación ni para el *dogmatismo*”; “la práctica de cualquier rama del saber sería el ejercicio libre de la misma, libre de *dogmatismos*, libre de prejuicios y de tabúes del tipo que sean”; “las palabras clave en todo lo que acabamos de comentar son libertad sobre *dogmatismo* didáctico, formación sobre instrucción, *creación* sobre erudición.” ...

²¹⁹ Los empiristas citados por el autor sí que son ya “piezas de museo”.

²²⁰ “La transición de los datos a la teoría requiere imaginación creativa. Las hipótesis y teorías científicas no se **derivan** de los hechos observados, sino que se **inventan** para dar cuenta de ellos. Son conjeturas relativas a las conexiones que se pueden establecer entre los fenómenos que se están estudiando, a las uniformidades y regularidades que subyacen a éstos. Las “conjeturas felices” de este tipo requieren gran inventiva, especialmente si suponen una desviación radical de los modos corrientes del pensamiento científico.” (HEMPEL, C. G. : *Filosofía de la Ciencia Natural*. 2ª ed. Madrid, Alianza Editorial (AU), 47), 1976, p. 33). Carl G. Hempel ilustra “la imposibilidad de reunir “todos los datos relevantes” sin conocimiento de las hipótesis con respecto a las cuales tienen relevancia esos datos.<...> Un conjunto de “hechos” empíricos se puede analizar y clasificar de muy diversos modos, la mayoría de los cuales no serían de ninguna utilidad para una determinada investigación. <...> Así, pues, para que un modo determinado de analizar y clasificar los hechos pueda conducir a una explicación de los fenómenos en cuestión debe estar basado en hipótesis acerca de cómo están conectados esos fenómenos; sin esas hipótesis, el análisis y la clasificación son ciegos.”(Op. cit., 30-31)

radicalmente, los datos requieren el *marco* de los problemas²²¹. Mas, si por algo se caracteriza ISBN 84-600-3209-4, es por su lucha contra el dogmatismo o conservadurismo; y, si por algo peca, en esa línea, es de heterodoxia. Justamente porque sus autores asumieron en día la idea de que «la **ciencia** no es enciclopédica, mera suma de datos, sino organización racional que indica el *camino para la obtención de otros nuevos*»²²².

La segunda diferencia existente entre esas dos obras consiste en su distancia temporal: 10 años; a lo largo de los cuales algo habrán evolucionado las investigaciones en el Área de **ByD**, y algo deberá a esa evolución quien así valora y juzga.

La tercera diferencia es cualitativa. Si la *investigación científica* se comide por la aportación de “información nueva” a un determinado tópico científico, ¿qué información nueva cabe encontrar en **ISBN 84-7738-208-5** tras el referido capítulo? ¿Qué aporta en fondo o forma, teoría o metodología sobre la documentación previamente existente en ese dominio que llama *informática documental*? Por las fechas de 1983, los investigadores en Comunicación-Información-Documentación no solían manejar el instrumental analítico desplegado a lo largo de ISBN 84-600-3209-4. Baste que el lector realice una elemental búsqueda retrospectiva para corroborarlo. Juicios de otros especialistas —más “reconocidos” que el autor de **ISBN 84-7738-208-5**— lo tuvieron en otro valor. Michael K. BUCKLAND, por ej., lo citaba ya en 1991, en un libro²²³ y en un artículo de la revista *Journal of The ASIS*²²⁴; y asimismo diversa es la mención que traen los autores de ISBN 84-7738-213-1²²⁵.

Lo que ocurre, allende esas diferencias, es que la lectura de una obra densa como ISBN 84-600-3209-4 requiere el dominio de la terminología y de los conceptos de las varias disciplinas que allí se manejan. Competencia o dominio que, por supuesto, ni pedimos ni pediremos a un alumno de

²²¹ Como puntualiza Mario Bunge, “el camino no va de los datos a la teoría, sino de los datos al **problema**, del problema a la hipótesis, y de la hipótesis a la teoría; y luego a la inversa, de la teoría y la evidencia a una proyección que podrá someterse a contrastación con la ayuda de otro elemento de evidencia y la de otras teorías.” (BUNGE, 1983, 492; n° 8.1). “La mera selección de problemas está ya determinada por el estado del conocimiento —particularmente, por sus lagunas—, por nuestros fines y nuestras posibilidades metodológicas.” (*op. cit.*, p. 212; n° 4.3).

²²² Más aún, que «los descubrimientos científicos ... serán más importantes cuando estén en contradicción con las teorías, en la medida en que no puedan deducirse de ellas.» (Juan-Ramón CAPELLA, *El derecho como lenguaje*. Barcelona: Ariel (Col. Zetein), 1968, 84-85).

²²³ BUCKLAND, M.: *Information and Information Systems*, New York/London: Greenwood Press, (New Directions in Information Management, Nu. 25), 1991, pág. 48 y 216.

²²⁴ M. K. BUCKLAND, “Information as Thing”. *Journal of The American Society for Information Science*, Vol. 42, No. 5, June 1991, p. 355A y 380B.

²²⁵ Así, entre otros, en los apartados: “El nacimiento de la Ciencia Documental” (p. 79), “División de la Documentología” (p. 81), “Los agentes y la organización de la Documentación en Otlet” (p. 80), etc. (Dep. leg.: M-28.452-1993).

Diplomatura en **ByD**; pero que —exigible o no al autor de **ISBN 84-7738-208-5**—, en cualquier caso, él ha reconocido no tener.

Tratándose del proceso educativo, es fácil asumir que “hay que desarrollar una enseñanza tecnicizada con métodos que pasan de la intuición a la observación y experiencia, de la sensación al razonamiento”²²⁶; que son condiciones necesarias para ese proceso —mas no decimos que suficientes— “la observación, la experiencia <sic>²²⁷, la reflexión y el razonamiento”²²⁸. En cualquier caso, tanto para el discente como para el docente. Mas, si la observación “consiste en prestar una cuidadosa atención a cualquier fenómeno que se esté estudiando para descubrirlo <”describirlo”?>²²⁹ con toda exactitud”²³⁰, también los hechos de lenguaje (*actos de habla* o de escritura) son fenómenos; lo que conlleva que, al estudiarlos, se les deberá prestar esa atención cuidadosa, con el propósito de describirlos “con toda exactitud”. *Con toda exactitud* significa, entre otras cosas, —refiriéndonos a “fenómenos”— “sin descartar componentes”; y, puesto que un fragmento citado pertenece a un hecho de lenguaje, a un “fenómeno textual”, siempre se le deberá aplicar el anterior criterio. Con todo, quien tal doctrina trae no parece que se la tome en serio en cuestión de citas²³¹. Justamente a continuación de esa su idea sobre el proceso educativo, se enhebra una cita de Condillac²³², para autorizarla. Pero también ahí se sacan los fragmentos de su lugar doctrinal. La cita que se trae para el **proceso educativo** debe ubicarse en su contexto: el Cap. IX de la Segunda Parte de la *Logique* (1780) del abate²³³:

²²⁶ ISBN 84-7738-208-5, p. 12.

²²⁷ De acuerdo, si lo que sigue a la observación de los fenómenos fortuitos no es la mera reiteración de esa observación [*‘experiencia’*], sino la determinación voluntaria de los fenómenos [*‘experimentación’* o *‘experimento’*]. Sabido es que experiencia ≠ experimentación. Vid. Mario BUNGE, *La investigación científica: su estrategia y su filosofía*. 2ª ed. corr. Barcelona, Ariel (Col. Methodos), 1983, p. 819 ss.

²²⁸ ISBN 84-7738-208-5, p. 12.

²²⁹ No es el fenómeno lo que se “descubre”, sino lo que tras él subyace. El fenómeno, más bien, se “describe”, con el propósito de descubrir esa subyacencia: la ley o “estructura nómica”. Vid. Mario BUNGE, *op. cit.*, p. 375).

²³⁰ ISBN 84-7738-208-5, p. 12.

²³¹ Volviendo a la cita de la pág. 141 de ISBN 84-600-3209-4, ¿cumple esa cita las aludidas condiciones definicionales de la observación? ¿Va seguida de una reflexión adecuada? ¿Qué tipo de razonamiento enfermizo ampara al discurso que liga esa cita con el contexto de una presunta situación docente?

²³² “«...es preciso, por diferentes medios, separarlos de todo lo que nos lo oculta, aproximarlos a nosotros y ponerlos al alcance de nuestra vista; a esto es a lo que se denomina experiencias.» [NOTA (2) CONDILLAC, E.B.: *Lógica y Extracto razonado del Tratado de las sensaciones*, Barcelona, Orbis (Colección: Historia del Pensamiento nº 37), 1984. *Op.Cit.* en la pág. 104.]” (ISBN 84-7738-208-5, p. 12 y 24).

²³³ Hemos registrado varias versiones al castellano de la *Logique* de Condillac. La primera, editada cuatro años después de la original francesa, por Bernardino María de Calzada (Madrid, Ibarra); otra, *La lógica de Condillac puesta en diálogo*, por Valentín de Foronda et al (Madrid, González, 1794); una tercera, con el título *Lógica elemental*, de A. Hidalgo de Mobellán (Madrid, Biblioteca Económica Filosófica, 1887). No hemos contrastado la traducción castellana utilizada por el citante (Barcelona, 1984). En su lugar, manejamos una versión previa.

*“Lo que se entiende por fenómenos, observaciones y experiencias. Por fenómenos se entienden propiamente los hechos que son una consecuencia de las leyes de la Naturaleza, y estas mismas leyes son otros tantos fenómenos. <...> A este efecto, se presta una particular atención a los fenómenos; se les considera en todas sus relaciones, no se omite ninguna circunstancia, y cuando se está seguro de ellos por medio de observaciones exactas, se les da el nombre de observaciones. Pero para descubrirlos no basta siempre con observar; es preciso, por diferentes medios, separarlos de todo lo que nos los oculta, aproximarlos a nosotros y ponerlos / al alcance de nuestra vista; a esto es a lo que se denomina experiencias. Tal es la diferencia que es preciso considerar entre fenómenos, observaciones y experiencias.”*²³⁴

Sin embargo, el marco de esa doctrina del abad de Mureaux no es el **proceso educativo**, sino *los diferentes grados de certeza o de la evidencia*²³⁵ en el **conocimiento científico**²³⁶, ya que el problema que se plantea es el de la certeza en el conocimiento de los fenómenos²³⁷. Por otra parte, no se requiere un conocimiento especializado de la filosofía de Condillac, para saber que él no hablaría nunca de cuatro “pilares”, sino, a lo sumo, de cuatro “fases” de un único proceso cognoscitivo: la sensación. Para él, los fenómenos son los hechos; las **observaciones** son los fenómenos mismos considerados o atendidos en todas sus relaciones; y las **experiencias** son las observaciones con *evidencia de hecho* sobre los fenómenos observados²³⁸. Pero el tercer pilar que se enumera —la **reflexión**— es

²³⁴ CONDILLAC, *Lógica y Extracto razonado del Tratado de las sensaciones*. Traducida del francés por Josefina Amalia Villa y J. Gimeno. 3ª ed. Buenos Aires, Aguilar (Bibl. de Iniciación Filosófica, 1964, p. 157-158. Puede compararse con esta otra versión de principios del XIX: “Lo que se entiende por fenómenos, observaciones y experiencias <sic>. Por fenómeno se entiende propiamente los hechos que son una consecuencia de las leyes de la naturaleza; y esas mismas leyes son otros tantos hechos. <...> Con este fin se pone una atención particular en los fenómenos, se les considera según todas sus relaciones, no se omite circunstancia alguna; y cuando se está asegurado de ellos por haber observado bien, se les da entonces el nombre de observaciones. / Pero para descubrirlos, no siempre basta observar; se necesita por diferentes medios despejarlos de cuanto los oculta, acercarlos a nosotros, y proporcionarlos a nuestra vista; esto es lo que se llama experiencias <sic>. Tal es la diferencia que es menester poner entre fenómenos, observaciones y experiencias.” (La *Lógica, ó los primeros elementos del Arte de Pensar*. Obra aprobada por la Junta de dirección de las escuelas Palatinas, y aplaudida por célebres universidades. Su autor el abate Condillac. Traducida por don Bernardo María de Calzada. Tercera edición corregida y aumentada con notas. Madrid: por la Viuda de Vallin, 1817, pág. 185-186).

²³⁵ Tal es el título del capítulo: “De los diferentes grados de certeza o de la evidencia de las suposiciones y de la analogía”.

²³⁶ El pasaje citado sigue así: “Es raro que se llegue a la evidencia de un golpe; en todas las ciencias se ha empezado por una especie de tanteo. Siguiendo a las verdades conocidas, se sospechan otras que todavía no se aseguran. Estas suposiciones <...> nos sitúan en el camino de los descubrimientos, porque nos enseñan lo que debemos observar...” (Ed. cit., p. 158).

²³⁷ Distingue Condillac entre “evidencia de razón”, “evidencia de hecho” y “evidencia de sentimiento”. La evidencia “de razón” garantiza el contenido, mas no la existencia de los fenómenos (Vid. ed. cit., p. 156-157).

²³⁸ En ISBN 84-7738-208-5, p. 12, se comenta lo citado así: “Es decir, la experiencia sería como llegar al conocimiento de un fenómeno por la reiteración de las observaciones hechas a tal efecto.” Ello entraña un desconocimiento del valor semántico que el término ‘experiencia’ tenía en el pensamiento sensista

expresamente rechazado por Condillac, por más que lo propusiera John Locke²³⁹; y el cuarto pilar —el **razonamiento**— lo reduce también a sensaciones²⁴⁰. Trae el autor de ISBN 84-7738-208-5 una 2ª cita de Condillac, que es preciso localizar en la nota 1 del Cap. I de la Primera Parte de la *Logique*²⁴¹. Nuevamente falta ahí el contexto dador de sentido. Porque uno lee la expresión ‘arte mecánico’ en la cita y —si no es especialista en la materia— cree que el autor de ese pasaje designa con ella lo que hoy se entendería con su uso; con lo que la cita vendría como anillo al dedo para reflexionar sobre la enseñanza de “el arte mecánico de la *tecnología documental*”. Mas no hay tal. El fragmento citado cuelga inmediatamente de esta idea: saber “experimentar nuestros juicios para reconocer si son verdaderos o falsos”²⁴²; y le sigue como contexto inmediato:

*“Así es como es necesario aprender. No sería suficiente concebir esta **Lógica** si el método que enseña no se convirtiese en una costumbre, y si ésta no fuese tal que se pudiese raciocinar bien sin tener que pensar en reglas; no se poseería la práctica del **arte de raciocinar**; sólo se tendría la teoría”*²⁴³.

Condillac viene hablando desde el principio del capítulo del “arte de pensar” o “arte de raciocinar”, y todo ello porque piensa que la **Lógica** —que es de lo que ahí se trata— es un “arte mecánico”²⁴⁴.

Se dice que para conseguir el objetivo de crear en el estudiante el hábito por la investigación científica, “el alumno debe aprender la **metodología del trabajo científico** previamente, <!> hay que enseñárselo y sino

de finales del XVIII. El citante asume la ‘experiencia’ de Condillac con la acepción común de este término: “enseñanza que se adquiere con la práctica”; mas no era eso lo que el citado decía.

²³⁹ “Locke distingue dos fuentes de nuestras ideas: los sentidos y la reflexión. Sería más exacto reconocer sólo una, sea porque la reflexión no es en su principio más que la sensación misma, sea porque ella no es más que la fuente de las ideas, el canal por el cual derivan a los sentidos. Esta inexactitud, por leve que parezca, infunde mucha obscuridad en su sistema;” (Condillac, *Extracto razonado del “Tratado de las sensaciones”*. En la *ed. cit.*, pág. 179). Mas no es preciso salir de su *Logique* para ver el rechazo de la reflexión, por parte de Condillac. En el Cap. VII de la Primera Parte, “Análisis de las facultades del alma” —que no es sino el “análisis de la facultad de sentir”— dice expresamente que “la **reflexión** no es más que una serie de juicios que se hace como consecuencia de una serie de comparaciones; y puesto que en las comparaciones y los juicios sólo hay sensaciones, se deduce que tampoco en la reflexión hay otra cosa que sensaciones.” (*Ed. cit.*, p. 70).

²⁴⁰ “En nuestros razonamientos y en nuestros juicios no hay, por tanto, nada más que sensaciones. <...> El entendimiento comprende, por tanto, la atención, la comparación, el juicio, la reflexión, la imaginación y el raciocinio.” (*Op. cit.*, en *ed. cit.*, p. 71 y 72).

²⁴¹ “«Para aprender un arte mecánico, no es bastante con concebir la teoría. Es preciso adquirir la práctica, pues la teoría es solamente el conocimiento de las reglas, y por este conocimiento solo <léase “sólo”> no se es mecánico; únicamente se llega a serlo por la costumbre de obrar; una vez adquirida esta costumbre, las reglas se hacen inútiles, no es necesario pensar en ellas; en cierto modo, se trabaja bien de una manera natural.» [NOTA (31) CONDILLAC, E.B.: *Lógica y Extracto razonado del tratado de las sensaciones*, Barcelona, Orbis (Colección Historia del Pensamiento N° 37), 1984. *Op. cit.* en la pág. 26.]” (ISBN 84-7738-208-5, p. 22 y 31). Cfr. la *ed. cit.* de Aguilar, pág. 33.

²⁴² *Ed. cit.*, pág. 32-33.

²⁴³ *Loc. cit.*

²⁴⁴ Cfr. L.-E. PALACIOS, *Filosofía del Saber*. 1ª ed. Madrid, Gredos, 1962, p. 288 y 314.

<léase ‘si no,’> no se deben < léase ‘debe’> mandar la realización de trabajos <,> porque lo que puede suceder es que adquieran una serie de **vicios de investigación** (no consultar las fuentes originarias, no comprobar las citas de un trabajo que realiza un tercer autor, sentar dogmas sin apoyarlos sobre lo que otros han dicho antes que nosotros, etc.)”²⁴⁵. Asimismo, que “es frecuente que los alumnos que participan en el seminario mejoren sus capacidades de **expresión escrita** y oral.”²⁴⁶

La *retorsio argumenti* es clara: Si el **alumno** sí, *a fortiori* el **profesor** también. Poco adecuado, pues, el ejemplo que se le da, tanto con el rigor de las citas, como en el cuidado de la expresión escrita. Si es cierto que “el espíritu de los hombres de ciencia gira en torno a la revisión y al examen de todos los conceptos por medio de la razón y de la experiencia para conseguir, o al menos acercarse, al verdadero conocimiento”²⁴⁷, no basta con decirlo para tenerlo; hay que ponerlo en práctica. Si se dice que “el **alumno** debe poseer unos conocimientos mínimos sobre el tema que va a investigar”²⁴⁸, también quien lo dice debería partir de ellos. En otro caso, mejor le iría dedicándose a otras tareas o curándose de otros temas. Pero el dicente “juega a filósofo”²⁴⁹ y juzga por doquier.

²⁴⁵ ISBN 84-7738-208-5, p. 19.

²⁴⁶ *Pág. cit.*

²⁴⁷ *Op. cit.*, p. 21.

²⁴⁸ *Op. cit.*, p. 19.

²⁴⁹ Aferrado al empirismo, menciona a Francis Bacon (p. 12), John Locke (p. 12), tres veces a Condillac, y a David Hume (p. 12); recurre a Immanuel Kant para extrapolar una concepción libertaria de la práctica (p. 21), y trae en Bibliografía, “descolgada” del texto del capítulo, una referencia a W. Dillthey.

Aplicación de la filosofía de marketing a los centros de documentación

J. Carlos PÉREZ ESPINOSA

Profesor Asociado de la Facultad de CC. II. de la Universidad Complutense de Madrid Profesor y Director Técnico de AEDEM

Este artículo pretende ser un acercamiento introductorio a la aplicación del marketing referido al ámbito específico de la documentación. Dicho planteamiento, está indicando ya por sí mismo, que la vinculación de ambos conceptos obviamente totaliza una extensa área de trabajo, dilatado en el espacio y en el tiempo, del que aquí no podemos diseñar sino una aproximación somera.

Lo que se persigue, en todo caso, es perfilar lo que podría definirse como una primera visión esquemática del trabajo que en estos momentos estoy acometiendo, y que finalmente se verá plasmado, a medio plazo, en un estudio en el que se investiga la situación actual y perspectivas de futuro de las aplicaciones del marketing al complejo mundo de la documentación. Y todo ello desde una doble perspectiva: proporcionar una panorámica nueva y diferente del tratamiento de la información y documentación tanto a la comunidad científica, como a las empresas privadas del sector, respecto a las herramientas más avanzadas con que cuenta hoy el marketing y cómo pueden ser éstas aplicadas a la documentación de la manera más eficaz y rentable posible.

En cualquier caso, el objetivo de este artículo se limita a intentar exponer de una manera clara de qué estamos hablando al referirnos al marketing, centrándonos específicamente en lo que se ha venido llamando la "filosofía de marketing" o el "espíritu de marketing" y cuál es su aplicación en el trabajo de los centros de documentación.

La exposición del propio desarrollo de la disciplina en los servicios de documentación, de sus técnicas y aplicaciones específicas, es algo que

escapa del objetivo de este artículo, y que en todo caso se intentará resumir en publicaciones posteriores.

La filosofía de marketing

El marketing es sobre todo, y antes que una serie de técnicas más o menos desarrolladas, una filosofía de trabajo (o si se prefiere, y referido al mundo empresarial, un espíritu de empresa).

Cuando hablamos de marketing nos referimos explícitamente a cómo satisfacer las necesidades del consumidor de una manera rentable. Traducido a nuestra disciplina, cuando hablamos de marketing nos referimos a cómo satisfacer las necesidades informativas de los usuarios de una manera rentable, tanto para éstos como para la organización. El término rentabilidad, soy consciente de ello, puede despertar inquietudes si lo entendemos en su más restringido sentido. Con rentabilidad, sin embargo queremos aquí decir: adecuación de los resultados a los objetivos previamente establecidos

- Al menor coste económico posible
- Con el menor número de recursos posibles
- En el menor tiempo posible

(y en organizaciones lucrativas) con un margen de beneficios suficiente.

Nuestro servicio, la información, será tanto más rentable cuanto menor coste haya supuesto su producción y difusión. Podremos así, en todo caso, satisfacer las necesidades de nuestros usuarios de una manera eficaz (adecuación de los resultados a los objetivos previos) y al menor coste posible.

La idea “satisfacer las necesidades de los usuarios” condensa exactamente qué es el marketing, pero probablemente por su propia obviedad tiende a difuminar lo que realmente estamos diciendo. Cuando realmente se asume este planteamiento cambia radicalmente nuestra manera de operar.

Cuando una empresa trabaja con espíritu de marketing cambia diametralmente su planteamiento: la propia definición de su negocio, la cultura empresarial, la estructura organizativa, la estructura productiva, su concepto de comercialización... etc.

La traslación de los conceptos de marketing a la documentación

De igual manera, si introducimos en nuestra disciplina la “filosofía de marketing” tendremos una nueva perspectiva que puede ser interesante, al menos, valorar. Quizás se trate de un planteamiento a debatir, pero en

cualquier caso la reflexión sobre sus implicaciones en el trabajo de los documentalistas no deja de ser sugerente.

Hoy por hoy, es indudable la aplicabilidad de las técnicas de marketing a la documentación, sin embargo, la reflexión que tratamos de plantear aquí no se refiere a las técnicas sino, como ya hemos indicado, a la filosofía de marketing.

Probablemente si establecemos un paralelismo entre la evolución del mundo empresarial y de sus conceptos, y la posible evolución que tendría nuestra disciplina, introduciendo esta nueva perspectiva, podrá verse más claro que pretendemos decir y cuáles podrían ser las implicaciones de la filosofía del marketing en el trabajo de los profesionales de la documentación.

De manera muy escueta, con todos las limitaciones que ello conlleva, podríamos resumir la evolución de los planteamientos empresariales, a partir de la revolución industrial, en tres momentos claramente diferenciados:

- Orientación a la producción: centrado exclusivamente en como producir más y más barato, el problema económico de las organizaciones se focalizaba en la optimización de los recursos productivos. Todo ello consecuencia lógica de la existencia de una gran demanda insatisfecha. Este es, en todo caso el momento que menos nos interesa en esta exposición dado que no podemos hablar de la existencia, no ya de la filosofía, sino incluso de actividades de marketing.

En nuestro caso vamos a centrarnos específicamente en las siguientes etapas:

- Orientación venta: En este segundo momento el desarrollo de los procesos productivos dio lugar al desarrollo de una oferta que satisfacía la demanda existente. Se centra el interés, en primer instancia? en el desarrollo de redes de distribución que permitan hacer llegar los productos al mercado, y en segundo lugar, dado que la oferta supera a la demanda existente, al desarrollo y perfeccionamiento de sistemas y técnicas de venta.

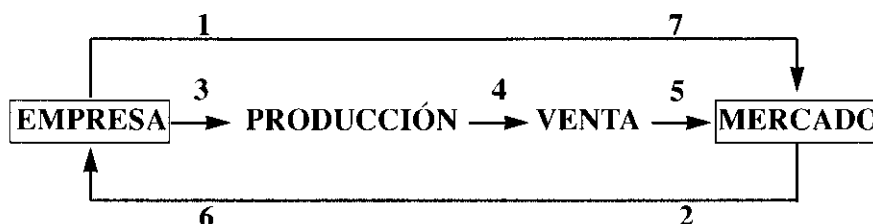
No olvidemos que cuando hablamos de productos se está haciendo referencia, de manera indiferenciada, a bienes y servicios.



En esta etapa no existe, en rigor, filosofía de marketing. Las organizaciones tratan de desarrollar sistemas perfeccionados de venta que permitan “colocar” sus productos en el mercado.

- Orientación marketing: En las últimas décadas las empresas que pretenden sobrevivir han tenido que cambiar radicalmente sus plantea-

mientos e impregnarse de la filosofía de marketing, de la que hemos hablado anteriormente. Sólo puede plantearse un desarrollo sostenido en el tiempo desde organizaciones que orienten sus actividades hacia la satisfacción de las necesidades de sus clientes, de una manera rentable.



El proceso, como podemos observar en el gráfico es el siguiente:

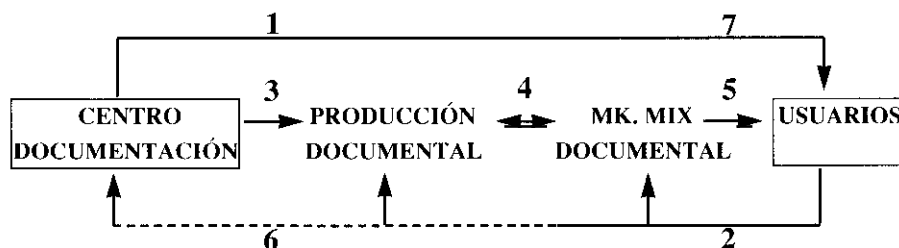
1. La empresa acude al mercado para obtener información qué necesidades insatisfechas existen entre su actuales o potenciales clientes, qué aplicaciones reales se están dando a sus productos, qué características son las más apreciadas por el mercado. . .etc.

2. y 3. La empresa recoge y procesa dichas informaciones y determina, en función de ellas (es decir en función de las necesidades detectadas), los procesos productivos.

4. y 5. El producto final se dirige hacia el mercado o segmentos de mercado que se pretende satisfacer, a través de las herramientas con que cuenta el marketing, el denominado “marketing mix” o mezcla de marketing, es decir una adecuada combinación de las políticas de marketing: producto, precio, comunicación y distribución.

6. y 7. A partir de este momento se produce un proceso ininterrumpido de retroalimentación: debe existir un flujo continuo de información mercado-empresa que permita la permanente adecuación de las actividades de la empresa a las necesidades del mercado.

Intentemos, a continuación trasladar este proceso al trabajo de los centros de documentación:

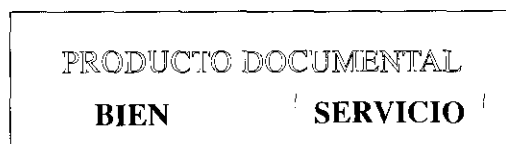


Debo, antes que nada, aclarar a qué nos estamos refiriendo con los conceptos que utilizaremos a continuación:

El concepto de **producción documental**, que aquí planteamos, se refiere a las tareas de recopilación y tratamiento documental para la obtención de productos documentales.

El concepto de **producto documental** haría referencia a

- **Bienes documentales**, es decir productos tangibles consecuencia del tratamiento documental (boletines, bibliografías, índices...)
- **Servicios documentales**, es decir servicios de información documental al que pueden acudir los usuarios.



1. El centro de documentación acude a su mercado (a sus usuarios actuales o potenciales) para conocer sus necesidades informativas y documentales

2. y 3. El centro recoge y procesa dichas informaciones y determina, en función de ellas (es decir en función de las necesidades detectadas), su producción documental.

Obviamente no queremos decir que todo el proceso documental se base exclusivamente en la información que recojamos de nuestro “mercado”. Es evidente que si la entrada y tratamiento documental se hiciera exclusivamente con este criterio podría conducir a obviar trabajos que en este momento concreto carecen de interés pero que pudieran tenerlos en el futuro Sin embargo, sí podemos adecuar nuestro proceso de producción documental a las necesidades informativas y documentales detectadas, de tal manera que los distintos productos, que finalmente ofrezcamos a nuestro “mercado”, se adecúen perfectamente a las diversas necesidades detectadas.

4. y 5. Los diferentes productos documentales se dirigen hacia el mercado o segmentos de mercado que se pretende satisfacer, a través de una determinada combinación de las políticas de marketing:

- **Producto:** referente tanto a la investigación y desarrollo de nuevos productos documentales, como a la determinación del conjunto de productos (cartera de productos documentales) que el centro ofrecerá a los distintos usuarios.
- **Distribución:** que permita a los usuarios tener acceso a los diferentes productos del centro de la manera más eficaz y rentable, tanto para el usuario como para el centro.

- **Comunicación:** que permita al centro dar a conocer a su mercado tanto su propia identidad, como los productos que ofrece .
- **Precio:** Para aquellos centros que comercializan sus productos documentales la política de precios que establezca será en los próximos años, si atendemos a la evolución de este mercado, uno de sus factores críticos de éxito.

6. y 7. Un adecuado sistema de retroalimentación permanente permitirá al centro de documentación estar constantemente adecuando sus actividades a la realidad que le rodea. Este proceso de retroalimentación deberá ser, de esta manera, uno de los elementos determinantes tanto de la producción documental (en el sentido que antes hemos explicado), como de la combinación de marketing más adecuada en cada momento.

Desde esta perspectiva se podrán, sin duda, satisfacer adecuadamente las demandas de información de los usuarios, lo que es, un punto crucial tanto para aquellos centros que comercializan productos documentales, como para aquellos otros que ofrecen sus productos como un servicio organizacional o social. Para los primeros, que se mueven en un mercado crecientemente competitivo, será el único camino que les permita un desarrollo empresarial sostenido en el tiempo. Para los segundos, sin un plan-teamiento lucrativo y orientados a satisfacer las necesidades informativo-documentales en el seno de una organización concreta o a la sociedad, será el único camino para mantenerse en una línea de vanguardia en su orientación de servicio.

I. Encuentro sobre Organización del Conocimiento en Sistemas Documentales

Durante los días 4 y 5 de noviembre tuvo lugar en Madrid el I Encuentro sobre Organización del Conocimiento en Sistemas Documentales, organizado por los socios españoles de la *Intenational Society for Knowledge Organization* (ISKO), con la colaboración de la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Carlos III de Madrid y la Universidad de Zaragoza, y el patrocinio de la empresa madrileña Infodoc, consultora de sistemas de información. El Encuentro —coordinado por la Dra. Emilia Currás, y coorganizado por Miguel Angel Esteban, Javier García y Rosa San Segundo— fue convocado con el objetivo de potenciar la comunicación entre los científico, profesionales y docentes españoles interesados en representación y organización del conocimiento en sistemas documentales, en sus distintas vertientes: elaboración de sistemas de clasificación e indización, fundamentos teóricos e interdisciplinarios implicados en su diseño y justificación, aplicación de esos sistemas en los centros de información, enseñanza de la organización del conocimiento, etc. Este primer encuentro buscaba especialmente colaborar en el esbozo de un mapa de los avances recientes y las nuevas tendencias en nuestro país para uso de nuestros investigadores, profesionales y docentes. En segundo lugar, se pretendían aprovechar la oportunidad brindada por esta reunión para organizar el Capítulo Español de ISKO, una organización internacional sin ánimo de lucro dedicada a la promoción de la investigación en nuestro campo, más conocida por la revista que edita, *Knowledge Organization*, anteriormente *International Classification*. Tuvimos la suerte de contar con la presencia de su presidente, la Dra. Ingetrant Dahlberg, que disertó en sesión plenaria y abierta sobre las “Tendencias actuales en Organización del Conocimiento”. La conferencia de clausura fue pronunciada por el Dr. José María Izquierdo y versó sobre el tema “Estructuras conceptuales para la representación documental”.

El Encuentro contó con una valiosa representación de profesores y alumnos de todas las universidades españolas con estudios de Biblioteconomía y Documentación. Debido a la premura de la convocatoria, la asistencia de profesionales fue más reducida, sin que faltaran, por otra parte, destacados representantes. Se aportaron numerosas comunicaciones a las tres sesiones realizadas, que fueron dedicadas respectivamente a la investigación teórica y básico, a la docencia y, finalmente, a la investigación aplicada. Las sesiones concluyeron con animados coloquios a través de los cuales se fue gestando la conclusión más importante del Encuentro: la necesidad de coordinar esfuerzos entre profesionales, docentes y alumnos —y de estos entre sí de cara a una salida del rápido despegue de nuestra disciplina en España. Se acordó comenzar la colaboración por el estudio comparado y discusión de los contenidos y metodologías docentes desarrolladas en las distintas universidades en el campo específico de la Organización del Conocimiento en un grupo de trabajo dentro de ISKO— España, y coordinado por Constanza Espelt y Rosa Sequí, de la Escuela Universitaria de Biblioteconomía i Documentació de Barcelona. Además, como resultado de Encuentro quedó constituido el Capítulo Español de la ISKO. Si desean más información, envíen sus cartas al Capítulo Español de la Sociedad Internacional para la Organización del Conocimiento, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Zaragoza, 50.009 Zaragoza. También pueden contactar con Miguel Angel Esteban o Javier García en esa misma dirección y teléfono (976) 551647.