

ENERO/JUNIO, 2006
VOL. 20, NUM. 40, MEXICO
ISSN 0187-358X

Investigación Bibliotecológica

ARCHIVONOMÍA, BIBLIOTECOLOGÍA E INFORMACIÓN



Investigación Bibliotecológica

Vol. 20, Núm. 40, enero/junio, 2006, México, ISSN: 0187-358X



Contenido

INVESTIGACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA, VOL. 20, NÚM. 40, ENERO/JUNIO, 2006, MEXICO, ISSN: 0187-358X

COMENTARIO

- **Las necesidades de información de la comunidad como elemento central del desarrollo de la biblioteca pública** 7-9
Juan José Calva González

ARTÍCULOS

- **Categorización de los conceptos en el análisis de contenido: su señalamiento desde la Retórica clásica hasta los *Topic Maps*** [Categorization of concepts in content analysis: its designation from Classical Rhetoric to Topic Maps] 13-31
José A. Moreiro González, Jorge Morato Lara, Sonia Sánchez Cuadrado y Beatriz Ainhize Rodríguez Barquín
- **Escudos y marcas tipográficas de editoriales científicas del siglo XX** [Emblems and typographical imprints of XXth century scientific publishers] 32-52
José Antonio Rodríguez Valcárcel
- **La encuadernación del impreso antiguo en México: reflexiones sobre un problema de conocimiento patrimonial** [Bookbinding of antique prints in Mexico: reflections on a problem of knowledge in cultural heritage] 53-72
Alberto Compiani, Idalia García y Thalía Velasco
- **Hacia la educación a distancia en la bibliotecología: algunas propuestas en México y en España** [Towards distant education in library science: some proposals for Mexico and Spain] 73-120
Juan Carlos Marcos Recio
- **Evaluación de normalización de las revistas contenidas en el Índice del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México** [Assessment of journal standardization in the Index of the Mexican National Council of Science and Technology] 121-148
Jaime Ríos Ortega
- **La unificación en la descripción: el modelo FRBR y las RCAA2R** [Unification in the description: model FRBR and the RCAA2R] 149-169
Ariel Alejandro Rodríguez García
- **Producción de las profesoras de la Universidad de Granada (España) en el último cuarto del siglo XX** [Women teachers' production at The University of Granada during the last quarter of the 20th century] 170-186
Ana María Muñoz-Muñoz
- **La escritura de la lectura. El discurso testimonial de los lectores** [The writing of reading. The testimonial discourse of readers] 187-202
Héctor Guillermo Alfaro López
- **Modelo teórico para el estudio métrico de la información documental** 205-208
Salvador Gorbea Portal [por María Luisa Lascrain]
- **Edición y subversión. Literatura clandestina en el Antiguo Régimen** 209-214
Robert Darnton [por Héctor Guillermo Alfaro López]
- **El último lector** 215-219
Ricardo Piglia [por Héctor Guillermo Alfaro López]
- **Bibliotecología en México y Entorno Mundial** 220-230
José A. Verdugo S. y Patricia Hernández S. (comp.) [por Roberto Garduño Vera]
- **Seminario Lectura: Pasado, Presente y Futuro** 231-238
Elsa M. Ramírez Leyva (comp.) [por Francisco Xavier González y Ortiz]

RESEÑAS



Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información / ed. por el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. -Vol. 1, No. 1 (ago. 1986)-.-: Universidad Nacional Autónoma de México, CUIB, 1986-V.: Semestral
ISSN 0187-358X

Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información. Revista semestral, número 40, vol. 20, enero/junio de 2006. Es editada por el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, de la Universidad Nacional Autónoma de México. ISSN: 0187-358X. Certificado de Licitud de Título No. 6187; Certificado de Licitud de Contenido No. 4760, expedidos el 29 de noviembre de 1991. Reserva al Título en Derechos de Autor No. 236-92, expedido el 25 de febrero de 1992. Toda correspondencia debe enviarse a Torre II de Humanidades, pisos 11,12 y 13, Ciudad Universitaria, C.P. 04510. México, D.F., teléfonos 5623 0325 y 5623 0326, Fax 5550 7471; E-mail: revista@cuib.unam.mx **Suscripciones:** En la República Mexicana por un año (dos números) \$ 350.00 M.N. Números sueltos: del 3 al 25 \$ 50.00 M.N. (cada uno) y del 26 al 38 \$ 100.00 M.N. (cada uno). Costo en el extranjero, suscripción por un año \$ 40.00 U.S. Dlls. Números sueltos: del 3 al 25 \$ 8.00 U.S. Dlls. (cada uno) y del 26 al 38, \$ 20.00 U.S. Dlls. (cada uno). En todos estos casos habrán de adicionarse los gastos de envío. E-mail: promopub@cuib.unam.mx. Edición a cargo de: Mtra. Zindy Elizabeth Rodríguez Tamayo; formación C.G. Mario Ocampo Chávez; revisión especializada: Lic. Francisco Xavier González y Ortiz; diseño de cubierta: C.G. Mario Ocampo Chávez. Se autoriza su reproducción total o parcial si se cita la fuente. Cada autor es responsable del contenido de su propio texto. La edición consta de 500 ejemplares impresos en papel couché mate de 100 grs. Se terminó de imprimir en el mes de mayo de 2006, en Desarrollo Gráfico Editorial S.A. de C.V., ubicado en Municipio Libre No. 175, México, D.F.

REVISTA INDIZADA EN:

- **Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACyT**
- **LISA**
- **ISA**
- **CLASE**
- **INFOBILA**

Esta revista cuenta con su **versión electrónica**:
• <http://www.ejournal.unam.mx>

EDITORES ACADÉMICOS

DR. ADOLFO RODRÍGUEZ GALLARDO

DR. ROBERTO GARDUÑO VERA

DR. JUAN JOSÉ CALVA GONZÁLEZ

CONSEJO EDITORIAL

DR. ALDO DE ALBUQUERQUE BARRETO
Cordenador de Ensino e Pesquisa do IBICT
Ministério da Ciência e Tecnologia

M.Sc. SARAY CÓRDOBA GONZÁLEZ
Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente

MTRO. ARIO GARZA MERCADO
El Colegio de México

DR. HESHMATALLAH KHORRAMZADEH
El Colegio de México

DR. JOSÉ LÓPEZ YEPES
Universidad Complutense de Madrid

DRA. ESTELA MORALES CAMPOS
Universidad Nacional Autónoma de México

MTRA. MARTHA ALICIA PÉREZ GÓMEZ
Universidad de Antioquia

DR. ADOLFO RODRÍGUEZ GALLARDO
Universidad Nacional Autónoma de México

DR. EMILIO SETIÉN QUESADA
Biblioteca Nacional José Martí

DR. ERNESTO DE LA TORRE VILLAR
IIH-Universidad Nacional Autónoma de México

ML. RUBÉN URBIZAGÁSTEGUI ALVARADO
Universidad de California

COLABORADORES EN ESTE NÚMERO:

INVESTIGACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA, Vol. 20, Núm. 40, enero/junio, 2006, México, ISSN: 0187-358X

Alberto Compiani

Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía. Manuel del Castillo Negrete, INAH, México.
E-mail: acompiani@yahoo.com

Ana M^a Muñoz-Muñoz

Facultad de Biblioteconomía y Documentación. Universidad de Granada. Campus Universitario Cartuja, s/n. C. P. 18017. Granada, España.
Tel.: 34 958 240 922
Fax: 34 958 243 490
E-mail: anamaria@ugr.es

Ariel Alejandro Rodríguez García

Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, 04510, México, D.F.,
Tel.: 5623 0349
E-mail: ariel@cuib.unam.mx

Beatriz Ainhize Rodríguez Barquín

Departamento de Biblioteconomía y Documentación. Universidad Carlos III de Madrid. España.
E-mail: @alumnos.uc3m.es

Héctor Guillermo Alfaro López

Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, 04510, México, D.F.,
Tel.: 5623 0358
E-mail: galfaro@cuib.unam.mx

Idalia García

Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, 04510, México, D.F.,
Tel.: 5623 0046
E-mail: pulga@cuib.unam.mx

Jaime Ríos Ortega

Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, 04510, México, D.F.,
Tel.: 5623 0355
E-mail: jrios@servidor.unam.mx

Jorge Morato Lara

Departamento de Informática. Universidad Carlos III de Madrid. España.
E-mail: jorge@ie.inf.uc3m.es

José A. Moreira González

Departamento de Biblioteconomía y Documentación. Universidad Carlos III de Madrid. España.
E-mail: joseantonio.moreiro@uc3m.es

José Antonio Rodríguez Valcárcel

Biblioteca: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), España. CI/Higueras, 69-2ºB 28047. Madrid.
E-mail: xjoseanx@hotmail.com

Juan Carlos Marcos Recio

Investigador Visitante en el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, 04510, México, D.F., Tel.: 56-23-03-47
E-mail: jmarcos@cuib.laborales.unam.mx

Sonia Sánchez Cuadrado

Departamento de Informática. Universidad Carlos III de Madrid. España
E-mail: ssanche@ie.inf.uc3m.es

Thalia Velasco

Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.
E-mail: thaliavelasco@hotmail.com

Las necesidades de información de la comunidad como elemento central del desarrollo de la biblioteca pública

Las bibliotecas públicas son las instituciones sociales que mayor aportación pueden brindar a las comunidades que las rodean.

Las comunidades, al estar integradas por personas, presentan de entrada una variedad de personalidades, ocupaciones, intereses, nivel social, etcétera. Asimismo sus necesidades y comportamiento informativo son diversos, pero es precisamente ahí donde la labor de la biblioteca pública está inmersa.

Por lo anterior, las bibliotecas públicas deben atender una variedad amplia de personas: niños, adolescentes, adultos, personas de la tercera edad, profesionistas, comerciantes, empleados, obreros, entre otros. Porque la biblioteca pública está rodeada de entidades o instituciones como son escuelas preescolares, primarias, secundarias y preparatorias, universidades, escuelas comerciales y de otra índole, así como de fábricas, oficinas o despachos de profesionistas en su labor particular: médicos, abogados, dentistas, etcétera, y también de pequeños comercios como son misceláneas, tiendas de abarrotes, papelerías, boneterías, etcétera.

Entonces, una de las partes medulares de la biblioteca pública son las comunidades que las rodean y las personas que acuden a ella y que, además, presentan necesidades de información específicas que hay que satisfacer en su diversidad, por lo que compete a la biblioteca pública realizar esta labor.

Lo cierto es que el ser humano entre todas sus necesidades tiene las de información, porque es un organismo viviente que posee un intelecto y genera conocimiento sobre el mundo que lo rodea; busca explicaciones sobre cómo y porqué ocurren los hechos o fenómenos y sobre su propia existencia.

De esta forma, las necesidades de información son para muchas comunidades o sectores sociales prioritarias, mientras que para otros lo son pero en distintos niveles, puesto que las necesidades primarias o fisiológicas son determinantes en su comportamiento.

La investigación sobre las necesidades de información de una comunidad permitirá determinar las variables externas e internas que afectan su surgimiento, así como el comportamiento informativo que presentan las personas para que las unidades de información o, en su caso, las bibliotecas públicas, puedan satisfacer de forma adecuada y expedita las mismas.

Las bibliotecas públicas, por su propia naturaleza, se encuentran ubicadas en diferentes regiones geográficas, insertas en diferentes comunidades. Así, para dar cuenta de su diversidad, mencionaremos algunos ejemplos en México:

- La biblioteca pública “Nezahualcóyotl” ubicada en la delegación Xochimilco, al sur de la Ciudad de México.
- La biblioteca pública ubicada en el Parque España en la Ciudad de México.
- La biblioteca pública ubicada en la ciudad de Dolores Hidalgo, Guanajuato.
- La biblioteca pública ubicada en la ciudad de San José del Cabo en Baja California Sur.

Como puede observarse, cada una de las comunidades que rodea a estas bibliotecas públicas es completamente diferente, por ende, sus necesidades de información y comportamiento informativo mantienen algunas semejanzas pero en general tienen diferencias.

Se hace, por lo tanto, conveniente un estudio de necesidades de información que ofrezca como resultado elementos que puedan ser utilizados para el desarrollo de colecciones documentales acordes con cada comunidad, servicios bibliotecarios y de información adecuados para satisfacer sus necesidades de información; así como de edificios o locales con espacio suficiente para atender a todas las personas de la comunidad que usen la biblioteca pública.

Lo anterior permitirá el desarrollo de una biblioteca local acorde con las características de su comunidad; es decir, cada

biblioteca pública contará con sus propias colecciones documentales que respondan a las necesidades propias de la comunidad, ya que, en general, no se pueden estandarizar colecciones documentales.

Aunque las diferencias entre las distintas comunidades son obvias, existen cosas en común, puesto que pertenecemos a un mismo país. Como las necesidades de información son diferentes, sólo los estudios relativos a las mismas pueden dar las pautas para que cada biblioteca tenga un desarrollo armónico y acorde con la comunidad a la que le toca atender. Es imposible que se siga un solo modelo de biblioteca pública (idénticas colecciones documentales o acervos, servicios y espacios físicos) y funcione igual para todas las comunidades donde existe una gran diversidad de sujetos.

Ahora bien, la forma de hacer accesible la información y de organizarla, así como las guías para diseñar los servicios son propias de la organización y administración de bibliotecas, pero no son inflexibles y una adecuada administración es la que se adapta a las instituciones en las que se tome en cuenta a las comunidades y al contexto que las rodea.

Por lo anterior, para alcanzar su desarrollo, las bibliotecas públicas deben adentrarse en la comunidad en la que están brindando sus servicios y acervos, y sólo lo pueden lograr investigándola, estudiando su entorno, desentrañando sus necesidades de información y, a partir de su análisis, iniciar un proceso de desarrollo de colecciones documentales, el diseño de servicios bibliotecarios y de información con la ayuda de la tecnología cuando así se requiera y de la formación profesional, capacitación y adiestramiento del personal que labora en dichas bibliotecas, sin descuidar el diseño de los espacios, locales o edificios.

Juan José Calva González

Categorización de los conceptos en el análisis de contenido: su señalamiento desde la Retórica clásica hasta los *Topic Maps*

José A. Moreiro González

Jorge Morato Lara

Sonia Sánchez Cuadrado

Beatriz Ainhize Rodríguez Barquín *

Artículo recibido:
1 de febrero de 2005.

Artículo aceptado:
8 de abril de 2005.

RESUMEN

Análisis de las teorías provenientes de la retórica clásica y de la lingüística del texto sobre las que se fijan los procedimientos a seguir durante el proceso deconstructivo-reconstructivo del análisis de contenido de los documentos. Se plantea la selección de las ideas principales de los discursos siguiendo las reglas generales del cuestionar, proceso hermenéutico al que debe estar sometido todo hecho comunicativo y que tuvo en Ramón Llull las propuestas más originales. Asimismo se defiende la importancia que tiene la organización superestructural para la lectura y representación documental, y se proponen varios niveles y pasos a seguir para hacer una conveniente descripción del contenido macroestructural. La actuación del analista sobre los documentos debe hacerse de acuerdo con la propuesta de Llull, en la actualidad enmarcada bajo el paradigma

* Los cuatro autores pertenecen a la Universidad Carlos III de Madrid, España: (José: joseantonio.moreiro@uc3m.es); (Jorge: jorge@ie.inf.uc3m.es); (Sonia: ssanche@ie.inf.uc3m.es); (Beatriz: 100052527@alumnos.uc3m.es).

de Laswell (*wh questions*) y recogida por las normas internacionales que marcan el proceso de análisis. Se considera también la influencia que estas teorías han tenido sobre la estructura de los tesauros y la filosofía de actuación de los *Topic Maps*.

Palabras clave: Categorías retóricas; Representación documental; Lectura documental; Predicamentos; Aristóteles; Ramón Llull; Árbol de Porfirio; Organización del texto; Macroestructura; Superestructura; Hexámetro universal hermenéutico; Paradigma de Laswell; Teoría de Anderson.

ABSTRACT

Categorization of concepts in content analysis: its designation from Classical Rhetoric to Topic Maps

José A. Moreiro-González; Jorge Morato-Lara; Sonia Sánchez-Cuadrado; and Beatriz Ainhize Rodríguez-Barquín.

An analysis of theories based on Classical Rhetoric and Text Linguistics is made in order to set the procedures to follow during the deconstructive-reconstructive process of document content analysis. Selection of main ideas in discourse is outlined following the general rules of questioning: a hermeneutical process to which all communicational act must be submitted, and which had in Ramon Llull one of its most original proponents. The importance of superstructural organization for reading and document representation is argued, and the steps and levels to follow for a convenient description of macrostructural content are also proposed. The analyst's performance on documents must take into account Llul's proposal, today framed within Laswell's paradigm (*wh questions*) and accepted by international norms which mark the process of analysis. Also taken into account is the influence these theories have had on thesaurus structure and on the philosophy of performance of the *Topic Maps*.

Keywords: Rethorical categories; Documentary representation; Documentary reading, Predicaments; Aristotle; Ramón Llul; Porfirio's tree; Text organization; Macrostructure; Superstructure; Hermeneutical universal hexameter; Laswell's paradigm; Anderson's theory.

INTRODUCCIÓN

Al momento de plantearnos el análisis semántico de los textos, el verdadero interés de nuestro trabajo es alcanzar a identificar y representar los conceptos capitales que contienen tales textos y que compondrán los resultados del análisis, tras aplicarles las técnicas de indización y de resumen. Los documentos de los que se ocupan los profesionales de la información son discursos que están compuestos por secuencias de mensajes a las que les da coherencia una macroestructura global. Esas secuencias pueden estar formadas por agrupaciones textuales, así como por sucesiones de otros rasgos significantes: imágenes, sonidos e incluso combinaciones multimedia. Nuestra aproximación parte de la certeza de que la comunicación documental se establece por conjuntos completos de significantes que forman discursos coherentes: los textos, las películas, etcétera, y no por partes componentes de los discursos, como las palabras o las frases. De manera que consideramos el texto como la unidad comunicativa-documental, pues solo él ofrece una secuencia completa y coherente de informaciones en el caso de los documentos escritos.

VALIDEZ DE LAS CATEGORÍAS RETÓRICAS PARA LA
REPRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS DOCUMENTALES

Lo relevante de nuestra tarea es encontrar aquellos conceptos centrales en torno a los cuales obtienen coherencia los discursos, por lo tanto deberemos identificar aquella información principal cuya relevancia merezca ser representada en las entradas de un índice o en las estructuras de un resumen. En este sentido, según Aristóteles, había que considerar a los predicamentos como tipos de enunciados o formas fundamentales a las que se atienen los distintos modos de decir. El pensamiento se refiere a ellos como conceptos más generales:¹

Substancia	Cantidad	Cualidad	Relación	Lugar	Tiempo	Situación	Posesión	Acción	Pasión
------------	----------	----------	----------	-------	--------	-----------	----------	--------	--------

Esta relación fue luego reducida por Leibniz a:²

Substancia	Cantidad	Cualidad	Relación	Acción o Pasión
------------	----------	----------	----------	-----------------

1 Aristóteles, "Tratados de Lógica", en *Organon*, Madrid: Gredos, 1995. v. 1: 45.

2 G. W. Leibniz, *De Synthesi et Analyysi universalis*, Berlin: Gerhardt, 1960, VII: 296.

Kant, en su *Análítica trascendental*, acabó por determinar solo cuatro categorías como conceptos puros del entendimiento:³

Cantidad:	Cualidad:	Relación:	Modalidad:
Unidad	Realidad	Sustancia y accidente	Posibilidad-imposibilidad
Pluralidad	Negación	Causalidad y dependencia	Existencia-no existencia
Totalidad	Limitación	Comunidad o reciprocidad entre agente y paciente	Necesidad-contingencia

Sin embargo, había sido Porfirio, discípulo de Plotino, quien mucho antes, aprovechando que hacía unos comentarios sobre las categorías aristotélicas, propuso disponerlas en forma de árbol,⁴ de manera que mediante esta estructura consiguió representar didácticamente la primera red semántica, pues al poner en orden las categorías aristotélicas dejó constancia gráfica de las relaciones existentes entre los conceptos,⁵ de acuerdo con su género, subtipo y diferencia:

Género Supremo:	Sustancia
Dif. genérica:	material / inmaterial
Gen. Subalterno:	Sustancia corpórea
Dif. genérica:	animada / inanimada
Gen. Subalterno:	Viviente
Dif. genérica:	sensitivo / insensible
Gen. Próximo:	Animal
Dif. específica:	racional / irracional
Especie:	Hombre
	Miguel, Manuel, Isabel, etcétera.

Podemos observar que entre las ideas universales existe un orden jerárquico. El género supremo de los universales es la sustancia material o compuesta, y desciende en la escala jerárquica de los universales de acuerdo con el orden marcado en el árbol para las categorías aristotélicas por *Genus* y *Species*. Este orden ha pervivido hasta alcanzar la estructura conceptual de los tesauros, que mantienen esa relación categórica entre los términos mediante

3 J. Bennett, *La "Crítica de la razón pura" de Kant*, Madrid: Alianza Editorial, 1979, v. 1: *La Analítica*, Versión del inglés de A. Montesinos.

4 J. Ferrater Mora, *Diccionario de filosofía*, Nueva edición revisada por Joseph María Terrabras; supervisión de Priscilla Cohn Ferrater, Barcelona: Ariel, 1999, v. 1: 49.

5 J. F. Sowa, *Knowledge representation: Logical, Philosophical and Computational Foundations*, Pacific Grove: Brooks / Cole Thompson Learning, 2000.

J. A. Moreiro, *et al.*, "Mapas conceptuales, *topic maps* y tesauros", en *JOTRI*, febrero 2004, <http://congrega.fund.uc3m.es/jotri2003/ponencias/mapas.pdf> (Consultado 08.04.05).

Genus (*Top Term* o Macrodescriptor en un tesaurus) y *Species* (Específicos de diferente nivel en un tesaurus).

- Género supremo: *Top Term*.
- Géneros y especies subordinados (intermediarios): *Middle Term*.
- Especie especialísima: Genéricos.
- Individuos: Específicos.

Cada género inferior tiene al género inmediato superior como genérico, del cual es especie, pero a su vez es genérico de los géneros que le siguen. De manera que una misma idea puede ser género (por su relación con las ideas a las que se extiende su concepto) y especie (por su relación con otra más general) hasta alcanzar a las ideas más comunes.

La categorización hecha por Porfirio, más que la original de Aristóteles, fue aceptada por Ramón Llull, quien además situó como metodología fundamental *la quaestio* o pregunta en el centro de su *Logica nova*. El árbol que propuso Llull constaba de siete partes de las que nos interesan tres: la estructura del árbol, los predicables y las categorías o predicamentos. Precisamente sobre la primera distinción, compuesta por *ens*, *substantia*, *cors*, *animal* y *quaestio*, y dentro este último apartado, Llull formuló como mecanismo universal del razonamiento las diez reglas generales de cuestionar; decámetro hermenéutico al que debe estar sometido todo hecho comunicativo:⁶

<i>Utrum</i>	→	si es o no
<i>Quid</i>	→	qué es
<i>Ubi</i>	→	dónde es
<i>Cum quo</i>	→	con quién es
<i>Quare</i>	→	por qué es
<i>Quomodo</i>	→	de qué manera es
<i>Quando</i>	→	cuándo es
<i>De quo</i>	→	de qué es
<i>Quantum</i>	→	cuánto es
<i>Quale</i>	→	cuál es

La propuesta de Llull fue recogida por Leibniz y Descartes, desde quienes alcanzó las propuestas de la Lógica de Port-Royal, movimiento que consideró que los tópicos lógicos se componían, junto a los predicables, por la Definición y la División. La definición explicaba la *quiddidad* de la cosa, que

6 R. Llull, *Lògica nova: doctrina e manera d'aplicar lògica nova a la ciència de dret e de medicina*, A cura d'Antoni Bonner. Palma: Patronat Ramon Llull, 1998: 14.

se clarificaba por la diferencia de una especie con otras, la división o análisis del género por las diferencias.⁷ Volviéndonos a encontrar aquí con un reflejo inmediato en las definiciones (*Scope note*) que precisan el significado de algunos descriptores en los tesauros.

LAS MACROESTRUCTURAS: IDEAS PRINCIPALES DE LOS TEXTOS Y SU ORGANIZACIÓN

Para ordenar y aglutinar los significados de las diferentes partes que conforman los textos se necesita de un significado global que disponga en torno a él todas las ideas que cada texto contiene.⁸ En el edificio textual, los elementos de base (palabras y oraciones) se agrupan bajo otros elementos de categoría superior, y se establece una subordinación de niveles semánticos por la que se ordenan sus partes. Esta organización jerárquica del texto corresponde a las macroestructuras, que representan la información contenida en un discurso (macroestructura general o global) o parte de él (macroestructuras parciales). La macroestructura general es la estructura de significado más profunda de un texto, pues representa su contenido más global: el tema y las materias de las que trata, que vinculan todos los demás elementos semánticos de dicho texto.

Estructura superficial	Microestructuras Semántica y sintaxis de las oraciones y párrafos	
Estructuras intermedias	Macroestructuras Estructuras semánticas parciales	
	Superestructura Orden de las macroestructuras en el texto	
Estructura global	Macroestructura general estructura semántica global, de dimensión ±	<i>Sintáctica</i> <i>Semántica</i> <i>Pragmática</i>

Figura 1. Unidades de significación de los discursos

El nivel de significación más profundo lo ocupa la macroestructura de significado general o global, que representa el significado esencial del texto y

7 A. Arnaud y P. Nicole, *La lógica o el arte de pensar*, Madrid: Alfaguara, 1987: 328. De forma que, en cuanto a los predicables, la lógica de Port-Royal coincidía con Porfirio y Llull en considerar cinco predicables y no cuatro, porque incluían también la especie entre las ideas universales: géneros, especies, diferencias, propiedades y accidentes.

8 Dentro de las ciencias del discurso en el mundo Antiguo y Medieval, la Poética y la Retórica aportaron bases teóricas a la organización sintáctico-estructural de los textos, la Retórica a los textos no literarios, mientras la Poética lo hizo a los textos literarios.

le da sentido al resto de macroestructuras y microestructuras, por lo que podemos afirmar que la macroestructura global organiza el texto, ya que vincula todos los conceptos contenidos en las frases y oraciones que lo componen, actuando a modo de *superconcepto* para el resto de los conceptos.⁹ Nuestro objetivo debe dirigirse, en primer lugar, a identificar la idea de valor semántico general, la macroestructura global, para desde ella proceder al análisis del contenido más relevante de un texto, ya que las propiedades de la macroestructura global, como concepto superclase, deben seguirse en las subclases de ella derivadas, las macroestructuras parciales (y de éstas las secundarias, y luego las microestructuras), entendiéndolas como nuevos productos de un producto preexistente como idea nuclear.

Si la macroestructura global (Ma) representa el significado general de los conceptos de un texto, las macroestructuras parciales en las que cada texto distribuye jerárquicamente sus contenidos actúan sólo como submacroestructuras o macroestructuras secundarias (Ms), de las que a su vez dependen otras macroestructuras aún más parciales (mp), hasta alcanzar el nivel de significación más local, las microestructuras (mi):

$$\begin{aligned}
 Ma &= Ms^1, Ms^2, \dots, Ms^n. \\
 Ms^1 &= mp^{1.1}, mp^{1.2}, \dots, mp^{1.n}. \\
 mp^{1.1} &= mi^{1.1.1}, mi^{1.1.2}, \dots, mi^{1.1.n}. \\
 Ms^2 &= mp^{2.1}, mp^{2.2}, \dots, mp^{2.n}. \\
 mp^{2.1} &= mi^{2.1.1}, mi^{2.1.2}, \dots, mi^{2.1.n}. \\
 &\dots \\
 Ms^n &\dots
 \end{aligned}$$

Las macroestructuras parciales vinculan las estructuras de significación intermedia, los subconjuntos de significado diferenciado de cada parte entre las que se divide el texto; por lo que actúan como macroestructuras de esas partes y, por ello, secundarias, e incluso como macroestructuras de significado más parcial o nodular (mp). La secuencia de sus estructuras componentes tienden a formalizarse, siendo las más comunes los capítulos y párrafos en los libros, o las secuencias en las películas: graduación de presencia típica y explícita en los diferentes tipos de documentos, que resulta fundamental para su interpretación y análisis.

9 Sin la macroestructura general o global, "la coherencia de un texto sería solamente superficial y lineal", Dijk, T. A. van, "Gramáticas textuais e estruturas narrativas", en *Semiótica narrativa e textual*, São Paulo: Cultrix - EDUSP, 1977. Aplicado al análisis de los textos por Amaro, R. K., "Análise do discurso: textos básicos para a análise documental", en Grupo TEMMA, *Análise documental*, São Paulo: FEBAB, 1989: 67.

Los distintos tipos de documentos siguen un modelo o forma dispositiva específica. No sólo cuentan necesariamente con una estructura semántica global, sino también con un plan esquemático global, la superestructura, estructura intermedia encargada de organizar formalmente los documentos en sucesión de macroestructuras parciales con función diferenciada. Su utilidad en el análisis de contenido se deriva de que la generación de muchos documentos sigue un modelo de esquema padrón planteado en determinadas categorías según las funciones que debe cumplir. Es así porque la superestructura ayuda a crear y a consultar un documento, pues marca el paso de significación desde la macroestructura general a cada una de las microestructuras de un discurso, y viceversa, esquematizándolo en una serie de categorías jerárquicamente ordenadas. Cada tipo de texto tiene una superestructura básica, aunque luego modificada por cada macroestructura global concreta: pensemos en el guión prácticamente fijo que sigue un cuento, una carta comercial, un noticiario televisivo, las noticias de prensa, o muchos documentos administrativos o científicos.¹⁰

Los subtextos de un texto se presentan separados físicamente de los demás subtextos vecinos mediante los subtítulos, los signos de puntuación, o un sangrado inicial menor. Si el texto se subdivide en su presentación, de forma especial en los trabajos científicos, las macroestructuras intermedias resultantes operan enlazando la macroestructura global con las microestructuras, pudiendo entenderse la redacción final como una suma de unidades intermedias. Desde el punto de vista del lector los párrafos son la vía por la que va obteniendo información de forma ordenada. Las unidades intermedias y superficiales del texto tienen que mostrar no contradicción con la macroestructura global.

Precisamente de la representación de los niveles macroestructurales surge el concepto de profundidad en el análisis de contenido. En el caso del resumen, sus modelos informativo e indicativo se diferencian por atender o no al significado de las macroestructuras parciales. Lo mismo sucede con la indización, que usará más o menos términos de descripción de un documento conforme se detenga sólo en las capas semánticas de aplicación global o profundice en las intermedias. Es evidente que no podemos indizar todos los conceptos que contiene un documento, pues desmereceríamos la necesidad de búsqueda del usuario entregándole microestructuras que pueden tener

10 En los documentos de carácter científico, la organización temática sigue una división canónica del texto en partes, capítulos, secciones y párrafos. La presentación formalizada del trabajo fue estudiada por Drop, hallando para los trabajos hechos mediante investigación empírica esta disposición arquetípica: 1. Planteamiento del problema. 2. Método de investigación empleado. 3. Resultados y discusión. 4. Conclusiones (en su caso recomendaciones). Drop, W., "Planificación de textos con ayuda de modelos textuales", en Bernárdez, E. (Comp.), *Lingüística del texto*, Madrid: Arco, 1987: 293-316.

una aparición casual o anecdótica en el texto, en definitiva que no son representativas del significado global del texto (macroestructura general) o de una parte significativa del mismo (macroestructuras parciales) y que causarían un efecto decepcionante similar al de las recuperaciones irrelevantes cuando buscamos mediante lenguaje libre en Internet. Más estúpido sería hacer un resumen que contuviese todas las estructuras significativas de un texto, ya que además de parafrasearlo, no estaríamos intermediando entre el autor y el lector, ni entregándole a éste una selección de los conceptos más relevantes.

Los discursos cuentan, finalmente, con estructuras de significación muy parcial, las microestructuras, cuya distribución semántica se localiza de forma tan limitada que sólo unifican una oración. Se trata, por tanto, de estructuras superficiales en las que se concreta la expresión,¹¹ y en este sentido tal como afirmábamos arriba, suelen ser de escaso interés para el analista documental, ya que al coincidir con las oraciones del texto, la parcialidad de su mensaje las hace irrelevantes para la representación de la información sustancial. Mediante la combinación discreta de elementos microestructurales o unidades simples, los autores constituyen unidades más complejas. También es cierto que mediante las microestructuras proceden los lectores y espectadores a acceder al contenido documental, pero salvo en las ocasiones en que una microestructura explicita lo sustancial del mensaje (por situarse en los párrafos introductorios a una obra o una sección suya, o en el caso de suponer una revisión del mensaje sustancial de toda una obra como sucede con las moralejas en los cuentos) no ofrecen interés para la representación del contenido documental sustancial.

NIVELES Y PASOS EN LA DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO MACROESTRUCTURAL

Respecto a los niveles de descripción de la estructura superficial, la primera derivación depende de la materia con la que esté hecho un documento (*"de qua"*), pues determina el modo diferente en que sea tratado y almacenado, de acuerdo con los diferentes soportes físicos. El tratamiento busca en este nivel la identificación del documento-objeto de información, por la que se facilita su descripción externa como objeto de información mediante los datos catastróficos: autor, título, lugar, editorial, fecha de edición, ...:

11 Soportan la armadura lingüística dentro de los límites de una oración, al formarse como el resultado de la *"elocutio"* retórica: cumplen la misión dentro del discurso de permitir el encañamiento lineal de las oraciones en macroestructuras. Albadalejo Mayordomo, T., *Retórica*, Madrid: Síntesis, 1989: 117-126.

1. La *catalogación*, que confirma la existencia de un documento mediante sus señas de identificación física como objeto integrado en un fondo documental: se reconocen sus atributos físicos siguiendo los datos que proporciona su estructura formal. Por lo que podemos hablar de tratamiento físico según un determinado modelo que refleja los diferentes soportes materiales de cada tipo de documento. El conjunto de procedimientos que componen esta descripción externa se conoce como catalogación. Pero esta información sobre las características peculiares de un documento-objeto no satisface ningún afán de conocimiento, pues no penetra en las causas que buscan ofrecer a los posibles interesados un conocimiento riguroso y ágil del contenido que esos documentos encierran, su verdadera razón de ser.¹²
Mientras que el análisis del contenido informativo profundo es atendido por la indización y el resumen:
2. La *indización* tiene como fin identificar los documentos, haciéndolo sobre todo desde la aparición de las bases de datos por conjuntos de documentos, de acuerdo con significaciones coincidentes. Sus resultados se traspasan a unos términos de alta significación que son representativos de los conceptos macroestructurales de un documento. El objeto de la indización es guiar al usuario hasta la localización exacta de la información que persigue. Hoy la recuperación documental es la elección de las obras existentes sobre un asunto científico o general cuya información se adecua a las necesidades del demandante. La forma más común de recuperación en las bases de datos referenciales se establece mediante los descriptores, que se obtienen por aplicación de los lenguajes documentales a esferas concretas del conocimiento.
3. Y el *resumen*, cuyo fin es explicar las ideas sustanciales de un documento mediante su transmisión en lenguaje natural, empleando expresiones gramaticalmente completas y semánticamente ricas en información.

Si el problema fundamental de las “traducciones” que se efectúan a través de la indización y del resumen consiste en explicar las reducciones informativas, de tal forma que el documento pueda reestructurarse en sus líneas semánticas principales desde la serie de sus descriptores o desde su resumen, la cuestión

12 Sin duda, nuestro interés es el que originó en su día primero a la bibliografía y después a la documentación o ciencia de la información según Escarpit, R., *Teoría general de la información y de la comunicación*, Barcelona: Icaria, 1977: 120. La solución que permitió desde la antigüedad saber de qué trataban los documentos cuando iban creciendo en número hasta hacerse incontables para el estudioso, consistió en reducir la información que éstos contenían a sus líneas esenciales. La actitud más habitual de acercarse al documento como objeto de características físicas, se ve sobrepujada para nuestros intereses cuando nos proponemos conocer la información que aquél nos traslada y que le otorga su razón de ser.

clave es ¿cómo pasar desde el texto completo a su representación documental? Para cumplirlo, la actuación del analista sobre los documentos (sea cual sea el tipo de contenidos y de soportes, por más que aquí nos reframamos con preferencia a los documentos textuales) puede considerarse en tres momentos:

- *Aproximación sensorial* al documento mediante la lectura, visionado, audición, etcétera, con el fin de identificar y comprender su información más destacada y la distribución de ésta. Todo texto distribuye su información de acuerdo con un plan funcional: los contenidos se presentan en un orden que ayuda a su lectura y comprensión.
- *Reducción a lo macroestructural*: la información del documento, tras ser interpretada, se limita a sus mensajes esenciales y actúa de forma selectiva: aquello que puede pasarse por alto se perderá para efectos documentales.
- *Nueva expresión* de los conceptos mediante términos o códigos de indexación y redacción del resumen. Se trata en ambos casos de lograr un nuevo enunciado de la información fundamental del texto, buscando su comunicabilidad. Esta nueva expresión respetará las normativas existentes y se adecuará informativamente a alguno de los tipos de índices o resúmenes establecidos.

CONSECUENCIAS PARA LA LECTURA Y REPRESENTACIÓN DOCUMENTAL

Antes de ser leídos, los documentos hubieron de ser contruidos, y para hacerlo los autores siguieron ciertas cuestiones clave que nos permiten a su vez derivarlas cuando queremos representarlos reduciéndolos a lo fundamental. Es así porque los discursos se desarrollan mediante la *ratio*, preservando la correspondencia entre el pensamiento, el lenguaje y la realidad extralingüística, por lo que la forma de aquélla adquiere un triple componente:

- el referente o realidad extralingüística (cuya estructura es la isomorfía),
- los conceptos o significados (cuya estructura es la isotopía), y
- la expresión lingüística o significante (cuya estructura es la isorreferencialidad).

La isomorfía general estudia cómo se unen estos componentes, para integrar la globalidad del discurso, en un proceso de categorización que consigue el molde formal de los documentos y que ha sido representado a través de unas preguntas cuya respuesta supone un alto grado de abstracción de la información.

Los universales, es decir los nombres, estados, procesos, etcétera, que aparecen en el texto, encuentran su intensionalización en las macroestructuras, que vienen a conformarse como una abstracción de las propiedades genéricas, que antes ha pasado por el proceso de formación de los conceptos o memoria semántica, a los que otorgan su forma lingüística las palabras que les dan nombre a los conceptos.¹³

Volvemos al esquema general del acto de comunicación lingüística, que surge de unas preguntas cuyas posibles repuestas llevarían, como ejemplares, a los predicados universales, palabras universales o conceptos puros mediante los que se representa la macroestructura global y las secundarias de un documento,¹⁴ y que en la práctica se logra a través de los descriptores en una indización y de la explicación de las ideas macroestructurales en un resumen.¹⁵

<i>Quis</i>	→	locus a persona	=	persona
<i>Quid</i>	→	locus a re	=	factum
<i>Quur (Cur)</i>	→	locus a causa	=	causa
<i>Quomodo</i>	→	locus a modo	=	modus
<i>Ubi</i>	→	locus a loco	=	locus
<i>Quando</i>	→	a tempore	=	tempus
<i>Quibus</i>	→	locus ab instrumento	=	facultas

Su versión más actual es conocida como las *wh questions*, una especie de inventario temático a partir del cual se le formulan preguntas al texto, por lo que podemos afirmar que funcionan como un molde categorial, como operadores que ligan una variable con su propiedad genérica, y que nuestro afán de análisis utiliza en sentido deconstructivo.¹⁶

Las preguntas ¿quién? (*who?*), ¿cuándo? (*when?*), ¿dónde? (*where?*), y sobre todo el ¿qué? (*what?*), y sus ¿cómo? (*how?*), ¿por qué? (*why?*), y ¿para qué? (*what for?*) determinan con sus respuestas la identificación de la materia que estemos tratando y sus principales circunstancias.¹⁷ A partir de ellas,

13 E. Coseriu., *Gramática, semántica, universales: estudios de lingüística funcional*, 2ª ed. rev. Madrid: Gredos, 1987: 68.

14 L. V. Bertalanffy., *Teoría general de sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*, México: FCE, 1981: 102.

15 La gramática generativa volvió a darle importancia al hexámetro universal hermenéutico, los *septem loci* retóricos: Lausberg, E. H., *Elementos de retórica literaria*, Madrid: Gredos, 1975: 30-46. Cada pregunta es un tipo semántico y contiene todas las posibles respuestas "ejemplares" que Carnap llama "palabras universales" en su obra *Logical Structure of the World & Pseudoproblems in Philosophy*. Translated by Rolf A. George (*Der logische Aufbau der Welt*. Berlin: Weltkreis, 1928). Berkeley: University of California Press, 1969: 292.

16 T. Albaladejo Mayordomo, *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa: análisis de las novelas cortas de Clarín*, Alicante: Universidad, 1986.

17 En inglés se conocen como las *Wh-questions*: Culicover, P., *Syntax*, New York: Academic Press, 1982.

la tarea de deconstrucción junto con los demás datos ya recogidos, puede trazarse una primera síntesis del perfil del asunto en pocas líneas. Los interrogantes a los que responderá una indización son, pues, los que plantearía un usuario para saber qué utilidad le ofrece un documento. Como hemos dicho antes, obedecen a los criterios de redacción informativa tan repetidamente planteados en las décadas pasadas en los cursos de comunicación social y que se conocen como el *paradigma de Laswell*¹⁸ (*Loi de Quintilien*, para los tratadistas franceses, que ya eran conocidos en la antigüedad por haberlos propuesto Aristóteles en su *Retórica*¹⁹ y Cicerón en *De oratore*²⁰), y a los que asimismo atiende, con notable proximidad, la gramática de casos de Fillmore:

- ¿Qué?: determina las materias y asuntos de los que trata un documento. Responde a cuál es el acontecimiento principal, ¿qué sucede en el documento? Cabe considerar asimismo en este apartado a los objetos que sufren la acción, y a la manera como se presentan (estudio de..., cálculo de...,). Incluye las consideraciones causales y modales:
- ¿Por qué?: causa, motivos, antecedentes o contexto de un hecho.
- ¿Cómo?: modo o procedimiento para realizar algo. Precisa las circunstancias que rodean a la acción: las modalidades prácticas, así como la herramienta o medio a través del cual se ejecuta la acción.
- ¿Quién?: personas individuales o colectivas que protagonizan el contenido del documento, desarrollando, ejecutando o sufriendo una acción. Conviene separarlos del nombre del autor, por más que sea obvio el valor de éste como identificador de las obras y, por tanto, como elemento de recuperación. Pueden considerarse también como agentes otros seres vivos: animales o plantas.
- ¿Cuándo?: fija la fecha o la época (periodo) en la que se ejecuta la acción. Es el contexto cronológico o noción temporal de un contenido, distinto a la del atributo de edición, que también se puede considerar en la indización para búsquedas tipobibliográficas, por ejemplo.
- ¿Dónde?: lugar en el que se desarrolla la acción. Esta noción espacial o contexto geográfico debe concretarse incluso en los conceptos mínimos... como sucede en el análisis de las fotografías.

18 H. J. Lasswell., "Estructura y función de la comunicación en la Sociedad", en Moragas, M. de (ed.), *Sociología de la Comunicación II. Estructura, funciones y efectos*, 4ª edic. Barcelona: Gustavo Gili, 1994.

19 Aristóteles, *Retórica*, Madrid: Gredos, 1983. Véase también: Albadalejo, T., *Retórica*, Madrid: Síntesis, 1989.

20 M. *Tulli Ciceronis rhetorica*, Recognovit brevique adnotatione critica instruxit A.S. Wilkins. Oxonii: Typ. Clarendonianus, 1963. Contiene: I. Tres libros De oratore. II. Brvtvs orator. De optimo genere oratorvm. Partitiones oratoria. Topica.

- Siguiendo la propuesta de Fillmore, habría que considerar también los modificadores:²¹

- *Asociativo*: ¿con quién?
- *De situación*: ¿en qué situación se encuentra el agente/objeto?

Existe un curioso paralelismo entre estas categorías para el análisis de la información con las conceptualizaciones propuestas mediante las facetas universales de Ranganathan, método pensado para analizar por facetas el contenido de los documentos e identificar así los conceptos:²²

Personalidad	Materia	Acción	Lugar	Tiempo
¿Quién?	¿Qué? ¿Cómo?	¿Qué hace?	¿Dónde?	¿Cuándo?
Entidad	Materiales Propiedad Cualidad	Actividad		

La estructuración resultante de los mensajes por facetas puede esquematizarse de acuerdo con el siguiente esquema de funcionalidad:²³

Instrumento	¿qué medio?
Agente	¿quién ejecuta o sufre la acción?
Modo	¿cómo se realiza la acción?
Ubicación	tiempo, espacio, y situación de la acción
Resultado	beneficio o beneficiario de la acción
Finalidad	intención de la acción

Cuando analizamos documentos que aplican métodos experimentales, podemos fijar las siguientes cuestiones como ejemplos de los criterios que deberíamos retener:²⁴

1. ¿Trata el documento de algún objeto sometido a una acción?

- 21 La gramática de casos de Fillmore, Ch. J., "The Case for Case reopened", en *Syntax and Semantics 8: Grammatical Relations*, New York: Academic Press, 1977: 59-81. Fillmore lo determina en los niveles de: *Acción*, *Agente*, *Objeto*, *Instrumento*, *Modo*, *Causa*, *Lugar*, y *Tiempo*. Con los modificadores *Asociativo* y de *Situación*.
- 22 S. R. Ranganathan, *Prolegomena to Library Classification*, Bangalore: Sarada Ranganathan Endowment for Library Science, 1957.
- 23 Esta es la propuesta hecha por Isabel Ferin Cunha a partir de la gramática de casos desarrollada por Fillmore y Pottier, en su *Estruturação de vocabulário*, en Grupo TEMMA, *Análise documentária, A análise da síntese*, Brasília: IBICT, 1989: 63-87.
- 24 AENOR, "Documentación, Métodos para el análisis de documentos, determinación de su contenido y selección de los términos de indización", UNE 50-121-91, en AENOR, *Documentación*, 2ª edición, Madrid: AENOR, 1997: 256.

2. ¿Contiene referencias a acciones, procedimientos, etcétera?
3. ¿Afecta esa acción al objeto?
4. ¿Habla el documento del agente que causa la acción?
5. ¿Describe instrumentos, técnicas o métodos especiales?
6. ¿Existen factores considerados en un medio o lugar particular?
7. ¿Se identifican variables dependientes o independientes?
8. ¿Enfoca el asunto desde una perspectiva particular normalmente no asociada a un campo?

Recogiendo el saber acumulado por los estudios retóricos, Anderson determinó los lugares más ricos para obtener la información relevante de los documentos,²⁵ y llegó a conclusiones que coinciden con las aportadas por la Norma ISO 5963-1985, que marcó así las zonas del documento que merecen una mayor atención:

1. El título del documento, pues la información esencial debe describirse en él. Por esta razón se escogieron los títulos como *corpus* terminológicos en los primeros programas de indización automática, para elaborar índices permutados tipo KWIC y KWOC (*Key Word in Context* y *Key Word out of Context*).
2. Los subtítulos: sumarios, tabla o índice de materias. Al recoger los títulos parciales se describe lo esencial de cada una de las divisiones del texto. Se explicita en este caso las macroestructuras parciales en disposición ordenada o, lo que es lo mismo, la superestructura del original.
3. El resumen de autor, pues su presencia en los originales facilita enormemente el análisis y la representación de los documentos. Este resumen sería suficiente por sí mismo como elemento de consulta tanto para reconocer los conceptos que representaríamos en la indización como para ser reutilizado a fin de confeccionar el resumen informativo.
4. La introducción, los primeros párrafos de los capítulos, secciones, y cualquier otra división del documento. Porque en ellas se suelen anticipar o razonar los contenidos subsiguientes.
5. Las conclusiones.
6. Ilustraciones, diagramas, tablas, y su leyenda o explicación.
7. Cualquier frase o palabra destacada por el autor en el texto mediante comillas, subrayado, cursivas, o negritas... Para indizar y resumir no sirven ni las generalidades, ni lo demasiado específico.

25 M. D. Anderson, *Book indexing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.

CONCLUSIONES

La retórica clásica y la actual ciencia del texto nos suministran guías para acceder a lo sustancial de los mensajes, y funcionan como método para analizar y representar documentales. En sus propuestas sobre la estructura y enunciación de los documentos encontramos la solución a los elementos que debe contener una indización y un resumen acertados, pues nos conceden los indicadores de topicalidad para el análisis humano y también para el automático. Funcionan, pues, como conductores de la lectura selectiva que debe practicar un analista y, consecuentemente, para la representación conceptual de los documentos.

La influencia de las sistematizaciones conceptuales propuestas por la retórica ha llegado hasta nuestros días bien sea directa o indirectamente, por lo que se puede afirmar que la sistematización luliana del razonamiento sigue siendo tenida en cuenta en disciplinas como la inteligencia artificial,²⁶ las redes semánticas o la representación del conocimiento.²⁷ Siempre que se ha elaborado una propuesta para categorizar los conceptos del texto, ha aparecido la relación entre los conceptos como una forma fundamental del pensamiento y es aquí donde se encuentra la razón sobre el proceder inductivo de los tesauros tanto para establecer asociaciones semánticas entre los términos, como para permitirles a los usuarios navegar coherentemente por los conceptos que representan.

Los mecanismos generales del razonamiento proceden mediante el establecimiento de relaciones entre las estructuras de conceptos, que se reflejan en los elementos componentes de los lenguajes documentales cuando disponen de:

- Términos que se integran dentro de la misma categoría.
- Diferencias de una especie con otras.
- División o análisis del género por las diferencias.
- Definiciones (*Scope note*), para ajustar el significado de un término.

Llegamos a encontrar fundamentos del tesoro en propuestas como la hecha por Derrida en su teoría de la deconstrucción en torno a que el signo lingüístico se puede repetir.²⁸ Precisamente para evitar algunas de las

26 M. Boden (comp.), *Filosofía de la inteligencia artificial*, México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

27 E. Trillas, *La inteligencia artificial*, Madrid: Debate, 1998.

28 El lector, que se enfrenta con múltiples textos y fragmentos del saber incluso en un mismo libro, cuando lee se cuestiona la unidad del libro, y entonces pasa a “deconstruir” como co-partícipe en la escritura. De esta manera, como estrategia tanto de escritura como de lectura, leemos y escribimos mediante un gesto “desdoblado”(repetido). En ese gesto doble, los injertos intertextuales, la significación siempre plural, la equivocidad, el juego de la *différance*, están señalando que toda práctica de lectura carece de fin. Derrida, Jacques, *La diseminación*, Traducción, José Martín Arancibia, Madrid: Fundamentos, 1975.

contingencias nietzscheanas, como la posibilidad de no decir nada o el peligro de la desapropiación del propio nombre, los tesauros acuerdan llamar inequívocamente a cada concepto por un término, para evitar cualquier anfibología o ambigüedad, y asegurar la comprensión de los significados con independencia de las situaciones.

Precisamente, el rendimiento de un tesoro descansa en su oferta de inferencia terminológica dentro de un listado de conceptos enlazados mediante relaciones semánticas. Cuando construimos o usamos un tesoro manejamos tres mecanismos:

- Un repertorio de términos sacados del campo cognitivo cuya representación se intenta,²⁹ y que plasmará los conceptos predicamentales de los originales a cuyo análisis deba aplicarse.
- Un orden proveniente de la realidad estudiada que se plasma en torno a una macroestructura de la que se siguen los esquemas y la segmentación de la colección de términos. Así, se determina una macroestructura global (el dominio de aplicación del tesoro), y unas submacroestructuras (representadas por los macrodescriptores que encabezan cada una de las subdivisiones del tesoro) desde las que se clasifica la colección de términos.
- Finalmente, unas microestructuras o estructuras básicas, integradas por los propios términos y las relaciones que los enlazan constituyendo redes semánticas.

La sintaxis del tesoro viene, pues, fijada por la macroestructura global y por la superestructura a ella supeditada. Desde ellas se disponen los patrones de identificación, ordenación, subordinación y asociación, y por tanto los diferentes campos y categorías de conceptos. De esta manera, la macroestructura cumple una doble misión: señala el fraccionamiento que se va a establecer en la colección de términos, además de ser un recurso esquemático visualizador del emplazamiento exacto de los términos dentro de la estructura del lenguaje.

Incluso los afanes por la visualización que persiguen los mapas conceptuales, como recursos esquemáticos para representar los significados de los conceptos claves de los documentos, habían sido ya propuestos en el Árbol de Porfirio, primera red semántica o, si queremos, primer mapa conceptual. Los *Topic Maps* se distinguen, además, por las relaciones que establecen entre tópicos de textos distintos, funcionando en este caso como metaíndices. Esta

29 Los términos se ajustarán a unas propiedades formales que se muestran en la Norma ISO 2788-1986.

condición fue siempre asumida por los tesauros, pues en ellos se contienen los conceptos competentes para describir los contenidos a indizar (reconstrucción en lo esencial de un texto) en paralelo al proceso deconstructivo que refleja la inclusión de esos mismos conceptos en el original y que, por lo tanto, hace del tesoro una nómina de los conceptos que reflejan las materias propias de un área especializada sobre las que versan los documentos que la estudian (y que organizan la realidad a la que remiten) y a la que se refieren los índices y hasta los resúmenes que la representan (y que reorganizan esa misma realidad con finalidad recuperadora y explicativa).³⁰ De forma que los tesauros pueden verse como metaíndices en cuanto se componen con los términos utilizables a la hora de representar los contenidos en índices concretos.

La lingüística del texto, a través del paradigma de las macroestructuras, ha fundamentado las teorías, desde las que se establece la capacidad selectiva que implica cualquier análisis de contenido documental y que está centrada en la identificación de los conceptos fundamentales de los discursos con objeto de representarlos mediante las diferentes técnicas de indización y de resumen.

BIBLIOGRAFÍA

- Allen, J., *Natural Language Understanding*, 2nd edition, London: Benjamin Cummings Pub. Co., 1995.
- Bardin, L., *Análisis de contenido*, Barcelona: Akal, 1986.
- Campos, M. L. A., *Linguagem documentária: teorias que fundamentam sua elaboração*, Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2001.
- Chaumier, J., *Le traitement linguistique de l'information*, 3ª ed. París: Entreprise moderne d'édition, 1988.
- Coulon, D. y Kayser, D., "Informatique et langage naturel: présentation générale des méthodes d'interprétation des textes écrits", en *Technique et science informatiques*, 1986, 5, nº 2: 103-128.
- Dale, R., Moisl, H. Somers, H. (eds.), *Handbook of natural Language Processing*, New York: Marcel Dekker, 2000.

30 Wittgenstein, al analizar el lenguaje y su relación con el mundo, concluyó que el lenguaje organiza la realidad, con lo cual se da la posibilidad de adecuación e inadecuación entre los signos y los símbolos. Wittgenstein, Ludwig, *Tractatus logico-philosophicus*, Versión e introducción de Jacobo Muñoz e Isidoro Reguera, Madrid: Alianza Editorial, 2003. Wittgenstein confirmó que la tarea de la filosofía no consistía en corregir el uso ordinario del lenguaje, sino en comprender su funcionamiento de forma adecuada, acabando así de resolver, por disolución, los problemas filosóficos tradicionales. Wittgenstein, L., *Investigaciones filosóficas*, traducción de *Philosophische Untersuchungen*, por Alfonso García Suárez y Ulises Moulines, Barcelona: Altaya, 1999.

- Dijk, T. A. van, "Gramáticas textuais e estruturas narrativas", en *Semiótica narrativa e textual*, São Paulo: Cultrix-EDUSP, 1977.
- Dijk, T. A. van, *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*, Barcelona: Paidós, 1983.
- Donlan, D., "Locating main ideas in history textbooks", en *Journal of Reading*, 1981, 24, n° 2: 135-140.
- Eco, U., *La estructura ausente*, Barcelona: Lumen, 1978.
- Gil Urdiciain, Blanca, *Manual de lenguajes documentales*, Gijón: TREA, 2004.
- Iwanska, L. M. y Shapiro, S.C., *Natural language processing and knowledge representation: language for knowledge and knowledge for language*, Menlo Park: AAAI Press: The MIT Press, 2000.
- Lefèvre, P., *La recherche d'informations: du texte au thésaurus*, Paris: Hermes, 2000.
- Moreiro González, J. A., *El contenido de los documentos textuales: su análisis y representación mediante el lenguaje natural*, Gijón: TREA, 2004.
- Moreiro González, J. A., *Aplicación de las ciencias del texto al resumen documental*, Madrid: Universidad Carlos III de Madrid-Boletín Oficial del Estado, 1993.
- Serrai, A., "Lingua naturale e linguaggi documentari", en *Richerche di Biblioteconomia e di Bibliografia*, 1983, 25: 55-72.
- Singer, H., y Donlan, D., *Reading and Learning from Text*, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1989.
- Talamo, M. F.; López, M.; Yumiko Kobashi, N.; Keiko, R., "La interface: análisis documental, lingüística documental y terminología", en *Cuadernos de la Adab*, 1993, 1, n° 2: 381-388.
- Verdejo Maillo, M.F., "Comprensión del lenguaje natural: avances, aplicaciones y tendencias", en *Procesamiento del lenguaje natural*, 1994: 5-29.



Escudos y marcas tipográficas de editoriales científicas del siglo XX

José Antonio Rodríguez Valcárcel *

*Artículo recibido:
10 de enero de 2005.*

*Artículo aceptado:
2 de mayo de 2005.*

RESUMEN:

Este artículo se propone recopilar algunas de las marcas tipográficas utilizadas por editoriales científicas del siglo XX para mostrar su riqueza y variedad. Se comienza por reseñar el origen renacentista de dichas marcas, sus tipos y simbolismos, para luego continuar con el esbozo histórico de alguna de las marcas o logotipos comerciales actuales recogidos, en paralelo con la propia historia de la empresa, y que pertenecen a algunas de las más prestigiosas editoriales científicas que han llegado hasta nuestros días.

Palabras clave: marcas tipográficas, divisas, editoriales, siglo XX.

* Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), España. xjoseanx@hotmail.com

ABSTRACT

Emblems and typographical imprints of XXth century scientific publishers

José Antonio Rodríguez-Valcárcel

This article brings together a collection of typographical imprints used by scientific publishers of the XX century in order to show their richness and variety. The origin, types and symbolism of such imprints are traced back to the Renaissance period, and the historical outline of some of these imprints or commercial logotypes of the most prestigious scientific editors of today, is revealed together with the history of these enterprises.

Keywords: Imprints; Emblems; Publishers, XXth century.

INTRODUCCIÓN

Una de las características del siglo XX, desde un punto de vista editorial, ha sido la “explosión informativa”, hecho que ha llevado las cifras de edición hasta cotas nunca alcanzadas con anterioridad. En lo que a la edición científica se refiere, este aumento es producto, en primer lugar, del incremento del número de científicos, traducción a su vez de las mejoras de los sistemas educativos, y de la existencia de un mayor número de canales para la difusión de la investigación, siempre teniendo en cuenta que se trata de un fenómeno que afecta a unos pocos países en los que se concentra la práctica totalidad de la edición científica, a saber: Estados Unidos, Holanda, Alemania y el Reino Unido.

Por otro lado, una segunda característica de ésta, así denominada “explosión” documental, debe hallarse en la mayor compartimentación y especialización de las ciencias.¹ Si en el siglo XIX, la mayor parte de la edición se concentraba en las ciencias físicas, en el XX dicha especialización ha provocado también la diversificación de la edición.

Un tercer factor que ha contribuido al fenómeno ha sido la transformación de las instituciones científicas para acomodarse a la realidad anterior y al incremento constante, por ejemplo, del número de departamentos universita-

1 A. J. Meadows, “Science Publishing in the twentieth Century”, en *Thorton and Tully’s Scientific Books, Libraries and Collectors*. Aldershot, 2000. pp. 272-297.

rios desde la Segunda Guerra Mundial. Los editores comerciales vieron en ello una gran oportunidad para publicar libros y revistas científicas, como el caso de *Pergamon Press*, algunas de ellas mediante contratos de colaboración entre sociedades científicas universitarias y las editoriales. Otras, que ya funcionaban con anterioridad al periodo que estamos tratando, se decantaron por esta vía de negocio, otras más lo hicieron parcialmente por medio de ramas o divisiones paralelas especializadas y muchas otras más nacieron ya con una vocación de editoriales científicas, todo lo cual contribuyó a aumentar su número, como podrá verse en la disparidad de marcas o escudos tipográficos que se presentan.

Estas marcas comerciales parecen haberse originado al mismo tiempo que la invención de la propia imprenta ya que fueron precisamente los continuadores de la obra de Gutenberg, Fust y Schoeffer, los primeros impresores que utilizaron estos “logotipos”, por llamarlos de esta manera aunque se trate de un término extemporáneo. Muchas de estas marcas fueron muy difundidas a lo largo del tiempo como el áncora y el delfín de Manucio, empleada incluso en épocas recientes, o han sido reutilizadas constantemente, como la marca de la imprenta de Juan de la Cuesta, donde vio la luz la narración de las aventuras del más insigne caballero de todos los tiempos: *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* (Fig. 1). Representa un halcón sostenido por un



Figura 1

puño enguantado y rodeado por la leyenda *Post tenebras spero lucem*. Este emblema no era original de este impresor ya que había sido utilizado por el anterior poseedor de ese taller, Pedro Madrigal, quien ejerció su actividad en la segunda mitad del siglo XVI.² La marca, sin embargo, parece mucho más antigua y estar geográficamente bastante difundida, como lo prueba su existencia en Medina del Campo a mediados de dicho siglo bajo la marca del taller de Millis³ y por Juan Mommarte en Bruselas en 1604, entre otros. Este hecho hace pensar en un simbolismo que aludiría al gremio de los impresores y de ahí su reutilización, la cual está relacionada con la idea de llevar los impresos a muchos lugares y dispersar la ignorancia.

La marca de Fust y Schoeffer fue utilizada en una Biblia de 1462 y estaba constituida por un tronco o una rama de la que pendían dos escudos con las armas de cada uno de los dos impresores. Los dos brotes de la rama representan a los tipógrafos (Fig. 2),⁴ al igual que en otras marcas menos elaboradas y que consistían en dibujos geométricos de círculos y rayas, en los que sobre dos círculos concéntricos se superponían rayas verticales y horizontales, cuyo número, con frecuencia, hacía alusión al número de integrantes del taller de impresión (Fig. 3).

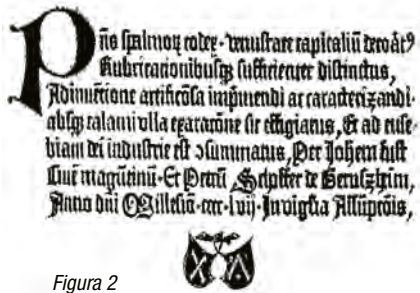


Figura 2

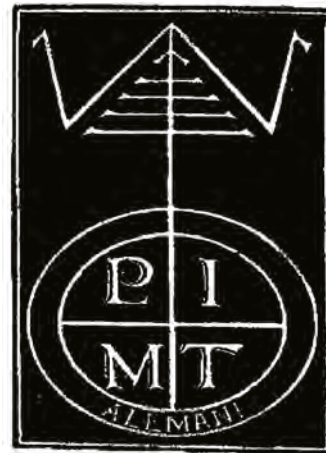


Figura 3

- 2 Juan de la Cuesta después de trabajar en Segovia, donde se había instalado en 1588, se trasladó a Madrid hacia finales del siglo, donde pasó a trabajar en el taller de Madrigal. Vid. Pérez Pastor, C., *Bibliografía madrileña o descripción de las obras impresas en Madrid*, Madrid, 1891-1907
- 3 *La imprenta en Medina del Campo*, Madrid: Sucs. De Rivadeneyra, 1895. Ed. Facsímil: Salamanca, Junta de Castilla y León, 1992
- 4 F. Vindel, *Escudos y marcas de impresores y libreros en España durante los siglos XV a XIX (1485-1800)*, Barcelona: Orbis, 1942.

Generalmente esta marca se colocaba tras el colofón en la última página, a no ser que por falta de espacio se trasladara a la portada. La razón de su incorporación a los libros quizá debemos verla relacionada con el nuevo signo de los tiempos renacentistas que despuntaban en ese entonces. El individuo se mostraba en su plenitud; los libros no eran ya copiados por monjes anónimos sino que eran impresos por gentes que estaban en el mundo (un mundo en el cual hacía falta sobrevivir) y se debían a su negocio. El orgullo profesional pero también comercial –disponer de un signo que los distinguiera de los demás– hizo el resto. Famosos impresores por la calidad de sus textos tuvieron su marca como Aldo Manucio (Fig. 4), la que fue copiada de una moneda de la época de Tiberio que representaba un áncora sobre la que se enroscaba un delfín y a ambos lados de ella el nombre ALDVS y una leyenda: FESTINA LENTE, o Cristóbal Plantino (Fig. 5).⁵



Figura 4



EN ANVERS,
En casa de Christoual Plantin, cerca
de la Bolsa nueva.
1556.

Figura 5

TIPOS DE MARCAS

Vindel⁶ estructura las marcas que recoge en su pionero estudio en cuatro categorías, desde los siglos XV a XIX:

5 H. Escolar Sobrino, *Historia Universal del Libro*, Madrid: Pirámide, 1991.

6 Vindel (1942), p. 9.

- 1) Marcas geométricas.
 - 2) Marcas o escudos alegóricos o simbólicos.
 - 3) Marcas o escudos con adornos tipográficos.
 - 4) Marcas caligráficas.
-
- 1) Las marcas geométricas están formadas por un círculo o bien por dos círculos concéntricos sobre el o los que se encuentra una cruz; en otras ocasiones en lugar de un círculo se trata de un triángulo. Este tipo parece que fue perdiendo su individualidad para integrarse en otros de mayor elaboración, fuera ésta tipográfica o alegórica (fig. 6).



Figura 6

- 2) Las de carácter simbólico parecen contener elementos comunes al gremio de los impresores y librerías como los que integran figuras de aves: águilas, pelícanos, halcones, etcétera. Otro motivo más curioso aún es la representación de una mano o más en diversas actitudes o bien portando emblemas de distinto tipo. Interesantes son también las alegorías basadas en los apellidos de los impresores, como el de Pedro Lacavallería (Fig.7).



Figura 7

- 3) La tercera categoría está constituida por los adornos tipográficos que no señalan o aluden a una persona, taller o motivo alguno.
- 4) Las marcas caligráficas realizan en ocasiones complicados diseños que utilizan el nombre del impresor o sus iniciales con rasgos caligráficos (Fig. 8).



Figura 8

Este esquema será también válido, y abarcará un periodo que comprende desde el origen de las marcas hasta el siglo XIX, para clasificar nuestras marcas tipográficas del siglo XX, las cuales han sido seleccionadas sin ningún afán de exhaustividad y únicamente como excusa para realizar esta aproximación. Pero conozcamos algunas editoriales contemporáneas y sus “logotipos”.

EDITORIALES CIENTÍFICAS INTERNACIONALES DEL SIGLO XX

Escogeremos algunas de las más reconocidas internacionalmente y de las cuales es posible conocer con exactitud su origen e historia y, con ella, la de su marca editorial.

Springer

La familia Springer llegó a Berlín desde Frankfurt on-Oder, y Julius Springer, el fundador, nació en aquella localidad el 10 de mayo de 1817. Fue también en este lugar donde comenzó a trabajar como aprendiz con Ferdinand Müller. Posteriormente vivió dos años en Zurich –de 1836 a 1838– y en la primavera de ese año se desplazó a Stuttgart como asistente de Paul Neff en la librería que éste poseía en aquella ciudad. La experiencia adquirida aquí le resultó muy útil para fundar más tarde su propio negocio. Llegó a París en

1839 y comenzó a trabajar en la librería *Brockhouse and Avenarius*, y retornó a Berlín pocos meses después. En una carta del 14 de febrero de 1842 escribía sobre los planes de creación de su propia empresa y ese mismo año obtuvo el permiso para establecerse; a tal efecto, insertó un anuncio en la *Gaceta* del comercio alemán de libros el 6 de abril, donde se informaba de la apertura de la librería. Desde ese momento hasta la actualidad Springer Verlag se ha convertido en un gran grupo editorial presente en numerosos países de Europa y también en Estados Unidos y Japón.

Su marca editorial data del año 1881 y ha variado muy poco hasta la actualidad. El diseño se debe a Wilhem Martens sobre un borrador de Martin Gropius. En él las iniciales del fundador J y S, se hallan rodeadas por la leyenda de la empresa *Alle zeit wach* (o *Kracht* en una variación), formulada por Ferdinand Springer. La cabeza del caballo es una especie de juego entre el nombre alemán de la pieza del ajedrez y la afición, tanto de Julius como de sus dos hijos Ferdinand y Fritz, a dicho juego, como queda dicho (Figs. 9-12). Durante la Segunda Guerra Mundial, hubo que cambiar las iniciales del nombre del fundador – una J– por la V de la palabra alemana para editorial, debido a la arianización de las industrias alemanas que estaba llevando a cabo el partido nazi, ya que en este caso el nombre les parecía algo judío; lo cual era cierto debido a un ancestro aunque esta cuestión había sido cuidadosamente ocultada por Springer. El viejo logotipo fue de nuevo utilizado después de 1946.⁷



Figura 9



1881

Figura 10

7 Un nuevo logotipo fue diseñado en 1976 por el artista Max Bollwage, el cual fue usado especialmente en libros en lengua no alemana con fines comerciales.

Rediseñada en 1980



1941-1946

Figura 11



1970-1984

Figura 12

Longman

Cuando el primer Longman de nombre Thomas compró una librería y una imprenta en Londres en 1724, el símbolo que siempre estuvo colgado en su puerta fue el de un barco con todo su velamen desplegado (Fig. 13). El diseño era más antiguo, de cuando John Crook en 1640 estableció dicho negocio en el área de la catedral de San Pablo, pero el gran fuego de 1666 forzó a Crook al traslado a Ducklane, y Benjamin Tooke, sucesor de Crook, lo devolvió a su primitivo emplazamiento, y luego se lo vendió a John Taylor y éste a Longman. Tal tradición hizo escribir al primer ministro Disraeli en 1880 “I was glad to see the old ship again, and trust it may be auspicious of a good voyage!”.⁸



Figura 13

John Wiley and Sons

Wiley data de 1807, cuando Charles Wiley abrió una imprenta en Maniatan y publicó en un principio a Washington Irving, Poe y Melville; pero fue en

8 “¡Me alegro ver de nuevo el viejo barco y confío en que sean auspicios de un buen viaje!”

1848 cuando se especializó en publicaciones sobre ciencia y tecnología. Ya en el siglo XX, será en la década de los sesenta cuando comience su expansión hacia Europa, Australia y Asia, al ser jalonada su trayectoria por las continuas compras de diversas compañías como *Van Nostrand Reinhold* en 1977. Posee actualmente unas cuatrocientas revistas y publica unos dos mil títulos al año.

Su logo está formado por un círculo, algo achatado, que contiene las iniciales de John Wiley cruzadas en su centro (Fig. 14).



Figura 14

Wolters Kluwer

Comenzó como negocio familiar en el siglo XIX, cuando J.B. Wolters, A. E. Kluwer y N. Samsom fundaron la empresa hacia 1889 en Holanda. Desde entonces, sobre todo desde fines de los años ochenta, ha integrado más de trescientas empresas editoriales de todos los tamaños como *Silver Platter*. La empresa se ha extendido por Europa y Norteamérica con publicaciones en las áreas de humanidades, ciencias sociales, ciencias físicas e ingenierías. Su portal *on line*, [www.kluweronline.com], contiene revistas, libros electrónicos y material de referencia.

El último “logo” perteneciente a la corporación data del año 2003 y representa un libro que simboliza la fuente del conocimiento. Sus páginas abiertas muestran la difusión de este conocimiento entre sus clientes (Fig. 15).

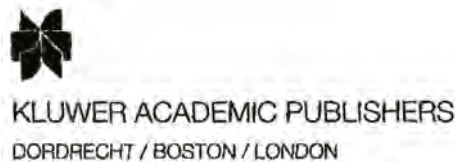


Figura 15

Elsevier

El nombre de la compañía está inspirado en la casa editorial que fue fundada en 1580 por Lowys Elsevier, quien ya imprimía y vendía libros a las universidades.

Pero fue un librero holandés e importador de libros en lengua inglesa, Jacobus George Robbers, quien fundó la moderna *Elsevier* en 1880. Sus primeras publicaciones científicas datan ya de los años treinta del siglo XX y fueron traducciones de textos científicos alemanes. En los años cincuenta y sesenta inició su expansión internacional y, como todas las empresas, en las décadas posteriores ha llevado a cabo diversas operaciones comerciales como resultado de las cuales se ha convertido en propietaria de editoriales como *North Holland Publishing* o *Pergamon Press*.

El escudo de la editorial fue utilizado por primera vez por Isaac Elsevier en 1620 y muestra un olmo delante del cual permanece de pie un hombre. El árbol sustenta la leyenda NON SOLUS. De éste existe una variante en el que únicamente se mantiene la leyenda rodeando un escudo que contiene tres cruces en su interior (Figs. 16 y 18 respectivamente, aparte de otro más moderno en el que sólo se ponen las iniciales, Fig. 17).



Figura 16



ELSEVIER PUBLISHING COMPANY
AMSTERDAM - LONDON - NEW YORK
1964

Figura 17



Figura 18

Taylor and Francis Group

Su fundador fue Richard Taylor, quien en 1798 lanzó el *Philosophical Magazine*, una de las primeras revistas científicas editadas por una empresa independiente de las sociedades científicas de la época. En 1852 William Francis, químico, se unió a Taylor y modificó la compañía que en la actualidad ostenta su nombre y que se ha consolidado con la compra del grupo *Routledge*, y

abierto oficinas en Londres, Brighthon, Estocolmo o Nueva York así como en La India. Publica unas setecientas revistas y alrededor de mil ochocientas monografías anuales.

Su logotipo es una lámpara de aceite encendida, lo cual podría simbolizar cómo el conocimiento disipa las tinieblas de la ignorancia (Fig. 19).



Figura 19

Blackwell Publishing

La actual *Blackwell Publishing* es el resultado de la fusión entre *Blackwell Publishers* y *Blackwell Science* en 2001. *Blackwell Publishers* publicó su primer libro en 1897, pero hasta la década de 1970, cuando se transformó en una reconocida editorial de libros académicos, había publicado las obras de Tolkien, Auden, Greene y Wittgenstein, y se convirtió en los años noventa en uno de los líderes en la publicación de revistas para grupos interesados en ciencias sociales y humanidades. La parte de ciencias *Blackwell Science* fue fundada por Sir Basil Blackwell en 1939 y denominada *Blackwell Medical Publications* y poco después *Blackwell Scientific Publications*. Comenzó en los años 50 con una lista de revistas a las que en los años sesenta añadió también monografías. Hoy es una gran compañía transnacional con oficinas en Europa, Estados Unidos, Australia y Japón.

Su logotipo es bastante sencillo, y está representado por la B de Blackwell en letra minúscula (Fig. 20).



Figura 20

Pergamon Press

Ya desaparecida al ser integrada por el grupo Elsevier, había nacido en 1948 como una *joint venture* entre Springer y Butterworths para publicar monografías y revistas científicas. Fue comprada en 1951 por Robert Maxwell y finalmente, como hemos dicho, vendida a *Elsevier*.

Su logo está representado por una antigua moneda griega, en cuyo diseño moderno intervino el gran diseñador Heinz Götze (Fig. 21).



Figura 21

Macmillan

Fue fundada en 1843 por los hermanos escoceses Daniel y Alexander Macmillan, quienes publicaron en principio a autores como Kipling, Tennyson o Wells, y poco después a Keynes y Yeats. En 1869 crearon la revista *Nature* y el *Grove Dictionary of Music and Musicians* en 1877, como productos señeros de aquellos años y que aún mantienen toda su vigencia. No fue sino hasta los años sesenta del siglo XX, coincidiendo con la presidencia de la empresa de Harold Macmillan, cuando se inició un ambicioso programa de expansión hacia Japón, México y África. En 1955 fue comprada en su mayoría por *Verlagsgruppe Georgs Von Holtzbrinck*, compra que se remató en 1999. Fue así como desapareció una larga tradición editorial, que sin embargo mantuvo como uno de sus mayores activos al *Nature Publishing Group* (Fig. 22).

Este logo estaba basado exclusivamente en los apellidos del fundador de la empresa y se crearon diversas variaciones a lo largo del tiempo sobre estos mismos apellidos.



Figura 22

CONCLUSIONES

Estas marcas, ya contemporáneas –siglo XX–, no aparecerán ya en el colofón, o por lo menos no exclusivamente, sino en la portada de la publicación, y no asimilada al librero o al impresor sino al editor o grupo empresarial editor del documento en cuestión. Dicha marca puede aparecer también –y en esto se diferencian de las antiguas– en el lomo de la encuadernación, en la cubierta o en la sobrecubierta si es una monografía, y en la cubierta, en la portadilla –cuando ésta existe–, y en la portada si se trata de una publicación seriada. Los temas reflejados en estas marcas han variado también desde la aparición de los primeros tipos en el siglo XV. Se dan casos en los que las editoriales han ido modernizando su “logotipo”, aunque la base del mismo sea idéntico al primer diseño, como el de Kluwer (Fig. 15 citada en la pag. 41) o, mejor dicho, Wolters Kluwer (Fig. 23).



Figura 23

Otras, sin embargo, como *Longman* retienen su famoso barco con el velamen desplegado (Fig. 13 ya citada en la p. 40), o como hace también la casa *Elsevier* y su olmo tricentenario (Fig. 16 ya citada, en la pag. 42),⁹ marcas que han sido mantenidas desde el principio, como hemos visto al reseñar las trayectorias de algunas de estas casas editoriales. Las alegorías están mucho menos presentes –por lo menos en las marcas editoriales que se tratan de presentar– y no parecen plantearse demasiadas complejidades en cuanto a su significación, sino más bien tender hacia la simplificación e inmediato reconocimiento de la “empresa”, lo cual quizá puede explicar la razón de que la mayoría de las marcas sean del tipo que Vindel denomina “marcas caligráficas”, en las que la base está constituida por el nombre o por sus iniciales: *Academic Press* (Fig. 24),



Figura 24

9 La casa *Elsevier* dispone de otros logotipos (Figs. 17 y 18, vid. pag. 42)

Carl Hanser Verlag (Fig. 25 y 26), *Hanser Publishers* (Fig. 27), *Dowden, Hutchinson and Ross* (Fig. 28), *VSP* (Fig. 29), *Applied Science Publishers* (Fig. 30), *Plenum Press* (Fig.31), *Blackwell Publishers* (Fig. 20, ya citada en la pag. 43), y *John Wiley and Sons* (Fig.14, ya citada en la pag. 41).



Carl Hanser Verlag München 1970

Figura 25



CARL HANSER VERLAG MÜNCHEN 1963

Figura 26



Hanser Publishers, Munich Vienna New York

Hanser / Gardner Publications, Inc., Cincinnati

Figura 27



**Dowden, Hutchinson
& Ross, Inc.**
STROUDSBURG, PENNSYLVANIA

Figura 28

///VSP///

Utrecht, The Netherlands, 1993

Figura 29



APPLIED SCIENCE PUBLISHERS LTD
LONDON

Figura 30



PLENUM PRESS · NEW YORK · 1970

Figura 31

Naturalmente, no existen tipos que pudiéramos denominar puros ya que algunos pueden utilizar diseños caligráficos y contener también algunos pequeños simbolismos como en el caso del “logo” de *Springer*, en el que sobre un diseño tipográfico se insertan las iniciales del fundador Julius Springer (Figs. 9-12, ya citadas en la pag. 39-40) coronadas por una pieza de ajedrez que alude al propio apellido del editor y a su afición por dicho juego; de hecho, en una variación del diseño para una filial, el único motivo existente era dicha pieza exclusivamente (Fig. 12, ya citada en la pag. 40), *Thieme* (Fig. 33) o *Taylor and Francis* (Fig. 19, ya citada en la pag. 43). Algunas otras marcas se basan en la representación de figuras que pueden ser animales –también queriendo simbolizar elementos como la energía, la fuerza o la inteligencia–, como el caso de *F. J. Lehmanns Verlag* (Fig. 34), o humanas, como *Chapman and Hall* (Fig. 32) que también posee una marca de tipo caligráfico (Fig. 35)



Georg Thieme Publishers Stuttgart 1977

Figura 33



J. F. Lehmanns Verlag, München/Berlin 1942

Figura 34



LONDON

CHAPMAN & HALL LTD

37 ESSEX STREET W.C.2

1945

Figura 32



CHAPMAN AND HALL

LONDON

Figura 35

o *Edward Arnold* (Fig. 36), o bien la representación de objetos inanimados que simbolizan el nombre de la editorial como *Les Éditions de l'Amphora* (Fig. 37), o la de *Temple Press* (Fig. 38). Además, un motivo muy recurrente es el libro, el cual puede observarse en sus más variadas formas: aislado como en *Wolters Kluwer* (Fig. 23, ya citada en la pag. 45) o *Marcel Dekker* (Fig. 39).

O también formando parte de otro conjunto, véase el de *D. Van Nostrand Company* (Fig. 40), o constituyendo un atributo que es llevado por alguna figura humana como en la marca de *Chapman and Hall* (Fig. 32, citada en la pag. 47) en la que un gigante se pasea entre las casas de una ciudad portando un libro en una mano.



Figura 36



Figura 37



Figura 38

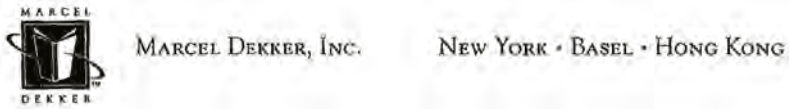


Figura 39



Figura 40

Con todo lo anterior podríamos establecer la categorización siguiente:

- a) Marcas basadas en objetos
- b) Marcas simbólico-tipográficas
- c) Marcas caligráficas

Si bien es posible realizar esta división artificial, hemos de decir que su misión es la misma en todos los casos, como veremos a continuación.

Uno de los caracteres claves de la venta actual es la publicidad y el diseño del artículo o producto a anunciar. Los libros no son ajenos a este principio comercial y un temprano ejemplo de cómo es posible la venta mediante el reconocimiento de una marca la proporciona la editorial *Penguin* con el logotipo creado por Jan Tschichold en los años 30.¹⁰ Un logotipo es básicamente una configuración realizada a base de letras o dibujos, o ambos, usada para representar a un organismo, empresa o actividad. Se trata, de alguna manera, de una “abreviatura” con impacto visual y que, además, es propia del siglo XX.¹¹ No obstante, un antecedente importante de los logotipos puede encontrarse en la Inglaterra victoriana en los letreros de las tiendas, donde las empresas mostraban los nombres de los dueños, de los fabricantes y las firmas familiares.¹² Este hecho suponía también una evolución en el concepto de representación, si lo comparamos con las abstracciones y simbolismos de las marcas tipográficas

10 R. Fawcett-Tang. (ed.), *Diseño de libros contemporáneos*, Barcelona: Gustavo Gili, 2004, p. 7.

11 J. Muller-Brockmann, *Historia de la comunicación visual*, Barcelona: Gustavo Gili, 1988.

12 M. Gordon; E. Dodd, *Tipografía decorativa*, Barcelona, Gustavo Gili, 1994.

antiguas. Elementos como el color, propio de la época contemporánea, ayudan a la identificación de una marca, aunque en los casos que hemos citado el color únicamente es utilizado en la cubierta de la publicación y no en su portada.

Por otro lado, el concepto formal del libro ha variado muy poco en los últimos siglos. Podemos afirmar con Satué que existe una correspondencia simbólica entre las partes del libro y diversos elementos arquitectónicos como la portada, la cual, en mi opinión, al convertirse en la fachada del establecimiento que nos está ofreciendo el producto, debe llevar también una señalización; es decir, precisamente la marca del editor, de forma similar al cartel anunciador de los negocios comerciales del siglo XIX, y quizá también el XVIII; empresas que debían atender también a un proletariado urbano cuyo número no dejaba de crecer al igual que la propia oferta comercial, lo cual creaba la necesidad de que se distinguieran fácilmente unas de otras en aras de la competencia. La imagen de identidad vende, sin duda alguna,¹³ y el diseño de la imagen de identidad corporativa se ha convertido hoy día en algo fundamental.

Es necesario también tener en cuenta movimientos artísticos como el *Arts and Crafts* de la segunda mitad del siglo XX, el modernismo y el *Art Decó*, que influyeron en el diseño de libros, al igual que los experimentos constructivistas, futuristas y de la *Bauhaus*. En efecto, estos movimientos vanguardistas empezaron a plantear alternativas “radicales” a la composición tipográfica, como las denominadas “palabras en libertad” de los futuristas de Marinetti desde principios del siglo XX; las composiciones de los dadaístas o los neoplasticistas de Van Doesburg.¹⁴ Reflejos de ello son las marcas de imprenta creadas por Morris ya a finales del siglo XIX, y como antecedentes de artista diseñador podemos citar a Dürero y su conocido monograma en el ámbito de la representación caligráfica, como un eficaz “eslogan publicitario”.

Por otro lado, y en relación con lo anterior, no es extraño que sea también notoria la utilización en el siglo XX de conocidos diseñadores para los logotipos y que se produzca una fuerte competencia entre ellos. Ya en los años 30, los diseñadores conectados con la *Bauhaus* llevaron a cabo intentos de diseñar alfabetos como Schmidt, Tschichold o Renner; otros como Schwitter, teorizaban opinando en la revista *Mertz* que

La calidad significa simplicidad y belleza. La simplicidad significa claridad, forma unívoca y funcional del tipo, eliminación de todo argumento superfluo y de toda forma que será inútil (...).¹⁵

13 E. Satue, *El diseño gráfico. De los orígenes a nuestros días*, Madrid: Alianza, 1994, pp. 82-83.

14 E. Satue, *El diseño de los libros del pasado, del presente y tal vez del futuro*, La huella de Aldo Manucio, Madrid: FGSR, 1998.

15 Satué, *El diseño...*, p. 379.

Ejemplos de estas ideas los tenemos en la simplicidad con que las editoriales presentan sus marcas buscando ese impacto visual y la facilidad de reconocimiento. Los logotipos se convierten así en íconos modernos que almacenamos en nuestras mentes, ya que el objeto es captado de un solo y único vistazo y ello nos puede inducir a la compra de los artículos con los que relacionamos esa imagen, la cual adquiere ante nuestra vista toda una serie de caracteres de seriedad, prestigio o confianza.

Quiero decir, para finalizar, que las marcas tipográficas, sobre todo las correspondientes al siglo XX, en mi opinión no han recibido toda la atención que merecen y que un estudio en profundidad sería muy recomendable para mostrar la gran riqueza de diseños que a lo largo del tiempo han ido desarrollando estas editoriales así como su conexión con los distintos movimientos artísticos que se han sucedido a lo largo de dicho siglo.

BIBLIOGRAFÍA

- Brigs, A., "At the sign of the Ship", en *Essays in the History of Publishing*, London: Longman, 1974.
- Brace, C., "Publishing and publishers towards an historical geography of country side writing, c. 1930-1950", en *Área* 33.3 (2001), pp. 287-296.
- Dreyfus, J., *Into Print: Selected Writings on Printing History, Typography on Book Production*, London: The British Library, 1994.
- Escolar Sobrino, H., *Historia Universal del Libro*, Madrid: Pirámide, 1993.
- Fawcett-Tang (ed.), *Diseño de libros contemporáneos*, Barcelona: Gustavo Gili, 2004.
- Gordon, M.; Dodd, E., *Tipografía decorativa*, Barcelona: Gustavo Gili, 1994.
- _____, *La imprenta en Medina del Campo*, Madrid: Sucs. De Rivadeneira, 1895, Ed. Facsimil: Salamanca, Junta de Castilla y León, 1992.
- Martínez de Sousa, J., *Diccionario de bibliología y ciencias afines*, Madrid: Pirámide, 1989.
- Meadows, A.J., "Science publishing in the twentieth century", en *Thorton and Tully's Scientific Books, libraries and Collectors*, Aldershot. 2000, pp. 272-297.
- Moran, J., *Heraldic Influence on Early Printers' Devices*, Leeds: The Elmete Press, 1978.
- Muller, H., "The publishing industry and the european society of mass communication around 1900", en *Internationales Archiv Sozialchichte der Deutschen Literatur*, 27.1 (2002), pp. 170-197.
- Muller-Brockmann, J., *Historia de la comunicación visual*, Barcelona: Gustavo Gili, 1988.
- Pérez Pastor, C., *Bibliografía madrileña o descripción de las obras impresas en Madrid*, Madrid, 1891-1907.

- Sarkowsky, H., *Springer-Verlag: History of a Scientific Publishing House*, Berlin: Springer, 1996.
- _____, "Scholarly publishing: books, journals, publishers, and libraries in the twentieth century" (Ed. Richard E. Abel *et alrri*), New York: John Wiley and Sons, 2002.
- Satue, E., *El diseño de libros del pasado, del presente y tal vez del futuro*, La huella de Aldo Manucio, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.
- _____, *El diseño gráfico. Desde los orígenes hasta nuestros días*, Madrid: Alianza, 1994.
- Silvestre, L.C., *Marques typographiques ou recueil des monogrames, chiffres, enseignes, emblèmes, devises, rebus et fleurons des librairies et imprimeurs... en France : depuis l'introduction de l'imprimerie en 1470 jusqu'à la fin du seizième siècle*, Bruxelles: Culture et Civilization, 1966.
- Underwood, W., "On presses and press marks", en *Journal of Scholarly Publishing*, 31.1 (2000), pp. 136-142.
- Vindel, F., *Escudos y marcas de impresores y libreros en España durante los siglos XV al XIX (1485-1800)*, Barcelona: Orbis, 1942.



La encuadernación del impreso antiguo en México: reflexiones sobre un problema de conocimiento patrimonial

Alberto Compiani *

Idalia García **

Thalía Velasco ***

*Artículo recibido:
14 de diciembre de 2004.*

*Artículo aceptado:
4 de mayo de 2005.*

RESUMEN

La encuadernación es uno de los elementos históricos distintivos que favorecen la valoración cultural del libro antiguo como objeto patrimonial. El análisis de la encuadernación como un problema de conocimiento es una tarea pendiente en el terreno histórico mexicano. Ciertamente existen trabajos anteriores que muestran su valor cultural, pero son iniciativas inconclusas que han posibilitando la destrucción de numerosas encuadernaciones históricas por lo cual el mensaje del pasado queda mutilado. Este trabajo analiza las tendencias del estudio de la encuadernación en México y define su importancia como elemento patrimonial.

* Escuela Nacional de Conservación y Restauración, México. acompani@yahoo.com

** Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, México. pulga@cuib.unam.mx

*** Instituto Nacional de Antropología e Historia, México. thaliavelasco@hotmail.com

Palabras Clave: Encuadernación histórica; Libros antiguos, Patrimonio cultural en México.

ABSTRACT

Bookbinding of antique prints in Mexico: reflections on a problem of knowledge in cultural heritage

Alberto-Compiani; Idalia-García and Thalía-Velasco

Bookbinding is one of the distinctive historical elements which support cultural value of rare books as patrimonial objects. Analysis of bookbinding as a knowledge problem is a pending task in Mexican history, although there certainly are previous papers which show its cultural value. However those incomplete initiatives have allowed the destruction of many important bookbindings, a fact equivalent with the mutilation of the message from the past. Today's tendencies on bookbinding study in Mexico are analyzed and its importance as a patrimonial element is defined.

Keywords Historical bookbinding; Rare books; Cultural heritage in Mexico.



"No existe cosa más bella ni que haya prestado más beneficios a la Humanidad que el libro bueno; además, no hay nada que embellezca tanto como ellos el interior de una casa; el buen libro es gracia, decoro y luz, aun en el hogar modesto. Por el culto que se da al libro se hacen grandes los pueblos".

MARIANO MONJE AYALA (1995)

INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos prácticamente todos los aspectos del patrimonio cultural de los países se analizan desde múltiples perspectivas, con objeto de preservar mejor el pasado heredado. Estas revisiones han puesto de manifiesto varios problemas de conocimiento relacionados con los bienes patrimoniales y la necesidad de ahondar en las problemáticas que la misma falta de conocimiento genera para hacer una conservación adecuada del recurso cultural a largo plazo. Con ello se ha evidenciado la necesidad de favorecer el trabajo multidisciplinario para recuperar el conocimiento construido con

anterioridad, y así definir claramente problemas de investigación que puedan aportar soluciones ideales para garantizar la salvaguarda de bienes patrimoniales de cualquier naturaleza a largo plazo.

Desde esta perspectiva el conjunto patrimonial compuesto por los impresos antiguos ha sido objeto de numerosas investigaciones tendientes a distinguir su valor y significado, y éstas han resaltado la problemática de conservación de esos materiales. La intención de estos trabajos busca también favorecer la socialización de la riqueza cultural y difundir las características mismas por las cuales se valora patrimonialmente. Todo trabajo de salvaguarda de bienes patrimoniales tiene un sentido social porque asegura la transmisión de valores culturales y sociales de los que son depositarios.

Sin embargo en México, a pesar de estas tendencias internacionales, el conocimiento de este conjunto librario no se realiza paralelamente al de otros bienes de naturaleza cultural. Por eso en este caso no es arriesgado afirmar que la falta de conocimiento del objeto patrimonial abre una permanente situación de riesgo de pérdida definitiva. Es decir, en tanto que no sepamos qué tipo de objetos heredamos, cuántos son éstos, y cuáles son las características por las que adquieren valor, no estaremos en posibilidad de protegerlos, y menos aún de transmitirlos a las generaciones siguientes.

Estos aspectos son factores importantes que dificultan la tarea primordial de la protección patrimonial que comienza con el registro de los objetos custodiados. Reconocer y salvaguardar los bienes bibliográficos como nuestra herencia cultural implica comprender muy bien su evidencia material y el significado que ésta adquiere en la construcción moderna de nuestra visión patrimonial. Esta visión reconoce que un bien cultural no puede ser realmente comprendido si no se recupera al mismo tiempo el entorno que lo contextualiza. En el libro, ese entorno es la encuadernación que lo vincula con su función básica: un texto escrito para ser leído.

VALORACIÓN CULTURAL DE LA ENCUADERNACIÓN

En el reconocimiento del valor de la cultura el libro siempre ha tenido un papel preponderante como elemento de transmisión de conocimiento entre generaciones y por tanto su eficacia es incuestionable en la construcción de la memoria humana. Se trata sin duda de un ingenio que desde su origen fue diseñado tan eficientemente que ha sufrido muy pocas modificaciones por lo que su permanencia está garantizada por mucho tiempo.

Esta relevancia cultural permite que en la actualidad numerosas bibliotecas compuestas en gran parte por impresos antiguos, salgan a la luz pública a

través de exposiciones (presenciales y virtuales), artículos de revistas (de divulgación y especializadas) y estudios especializados, además de que la tecnología moderna permite acceder al texto completo de un impreso antiguo que ha sido digitalizado.

Efectivamente, el impreso antiguo constituye una riqueza patrimonial de carácter excepcional y requiere ser presentado tal y como fue producido. De ahí que los proyectos digitales sean reproducciones facsimilares y no meramente una sustitución del texto original por medios automatizados. Ese texto original tan altamente valorado se presenta tal y como fue compuesto originalmente, con su caja tipográfica, líneas, signaturas, reclamos, ortografía y gramática, así como cada una de las partes que lo caracterizan y definen.

Estas partes que, no debemos olvidar mencionar, constituyen un entramado social, económico, político y cultural resultado de un proceso de producción manual. Así, la portada, los preliminares, el texto de la obra, los índices y tablas, y las ilustraciones que acompañan la caja tipográfica responden a un tiempo y situación específicos que conocemos en la medida en que nos acercamos al mundo cultural del que son resultado.

El proceso de producción de un impreso antiguo ejemplifica claramente cómo un bien intangible se materializa a través de distintos elementos físicos y se convierte en un bien tangible. Este procedimiento que convierte al pensamiento o sentimiento de un ser humano en un objeto material, implica distintas etapas que es necesario conocer para poder realizar un proceso de valoración cultural.

Aquí nos interesa acercarnos al momento en que ha terminado el proceso de impresión y se han cubierto todos los requerimientos legales que imperaban en la época de producción del impreso antiguo. Es necesario precisar que nos interesa resaltar todo producto al que ha dado lugar la imprenta de tipos móviles; es decir habremos de distinguir la encuadernación histórica que poseen tanto los incunables (producidos entre 1455 y 1500) como los libros antiguos (producidos entre 1500 y 1800).¹

En esos años el impreso antiguo podía circular socialmente si previamente se habían cosido los cuadernillos que lo integraban o éstos se encuadernaban con una simple cubierta de pergamino que se realizaba por cuenta del impresor. Este proceso abría un ciclo particular en la historia de cada impreso antiguo, que nos ha dejado unos libros “marcados con los estigmas de los usos de que habían sido objeto durante siglos”.²

1 Cabe recordar que esta separación terminológica está determinada por las diferencias de tratamiento documental, tanto bibliográfico como catalográfico que requiere cada uno de estos objetos para proporcionarnos información útil.

2 Henri-Jean Martín, *Historia y poder de lo escrito*, Gijón: Trea, 1999. p. 11

Es en este momento cuando el encuadernador participaba y se hacía cargo del resto de la producción del libro. Aquí el mensaje impreso era dotado de una cubierta que, además de proporcionarle una protección diseñada expresamente para ser manejada por las manos del hombre, lo conservaba y protegía del contexto al cual pertenecía. Esta cubierta será determinante para la conservación futura del impreso antiguo. Algunos impresos tendrán una encuadernación simple y económica acorde con el uso que recibiría, y otros se transformarán en verdaderas obras de arte, lo que dependerá del gusto de su poseedor.

Por esa razón el libro sólo puede denominarse como tal hasta el momento en el que la encuadernación está acabada y el libro está listo para ser ofrecido y posteriormente consultado por un lector.³ Por ello los ejemplares de una misma edición (mismo impresor y fecha de edición) cuentan con características constructivas y de decoración diferentes. Esta parte de la materialidad le otorga una historia particular a cada impreso y en ocasiones los puede convertir en ejemplares únicos, y por tanto revestirlos de un valor excepcional e irrepetible. Por eso, la encuadernación, lejos de ser un elemento “accesorio” del libro, es parte intrínseca del mismo.

En el siglo XVI se inicia una era verdaderamente brillante para la encuadernación, favorecida por la multiplicación de libros que van apareciendo como consecuencia inmediata del progreso tipográfico, cuyas viñetas ofrecieron un precioso elemento para la decoración exterior de los libros [...] La encuadernación adquiere definitivamente la categoría de obra artística. Para ello prestaron su concurso y atención los espíritus más elevados y los artistas más eminentes.⁴

No es extraño que este desarrollo artístico se presente de forma paralela en el siglo XVIII con el nacimiento de la bibliofilia, una pasión que conduce a valorar el libro antiguo, ya sea por su antigüedad, por la belleza de su soporte o incluso por el arte de su envoltura. Esta primera valoración también coincide con la concepción de las bibliotecas como instituciones conservadoras de colecciones históricas, gracias a lo cual comienzan a separarse estos

3 De acuerdo con algunos investigadores, como Manuel J. Pedraza, el libro se puede denominar como tal en el momento en el que está cosido, por lo que la encuadernación sería una parte externa del libro. De hecho, para este investigador, una encuadernación puede ser sustituida en el momento en el cual ésta está deteriorada. Dicha posición se contrapone a la visión del libro como un objeto integral, en la cual cada una de sus partes forma parte sustancial del conjunto. Este punto deberá de ser discutido a profundidad, sin embargo al no ser el objetivo del presente artículo sólo se cita la importancia de su discusión. *Cfr.* Manuel J. Pedraza Gracia, “Concepto, estructura material y formal y descripción del libro antiguo”, en *Tasación, valoración y comercio del libro antiguo: Textos y materiales*, Zaragoza: Universidad, 2002. p. 11-48.

4 Emilio Brugalla, *Tres ensayos sobre el arte de la encuadernación*, Madrid: Ollero & Ramos, 2000. p. 27.

impresos antiguos de los de uso común para garantizar la integridad de su forma original.⁵

En este contexto histórico comenzarán a desarrollarse los primeros tratados de organización bibliotecaria y la apreciación del impreso antiguo sentará todo un precedente para el trabajo posterior de los bibliógrafos en el siglo XIX. Pero este trabajo intelectual que da origen a las técnicas bibliográficas de descripción de impresos antiguos, le otorgó preferencia al valor textual de ellos y relegó a un aspecto secundario los valores históricos.

Cabría recordar que el pensamiento histórico del siglo XIX, también permitió que el impreso antiguo comenzara a reconocerse como un bien patrimonial digno de la atención del coleccionismo particular. Dicho reconocimiento hizo posible la consolidación de colecciones importantes, pero también representó el desarraigo de numerosos materiales que fueron removidos y saqueados de los sitios en donde habían sido conservados durante siglos.

Es en parte por lo anterior como surge el interés por el estudio y la clasificación de los impresos antiguos, gracias a lo cual contamos hoy con valiosos repertorios bibliográficos sin cuya ayuda no podríamos identificar puntualmente los libros que hoy conservamos. Pero como hemos dicho, tal estudio se limitó al valor textual del libro, es decir a aquello que fue impreso, consideración que, salvo excepciones, no distinguió a los demás elementos que le dan historicidad al impreso antiguo, en especial, la encuadernación.

El conjunto de elementos históricos que constituyen también a estos impresos cobra importancia hasta la segunda mitad del siglo XX, cuando se establece el interés por conocer al libro en el contexto cultural en el que lo heredamos. De esta manera cobra relevancia patrimonial el ejemplar de un impreso antiguo sobre la edición conservada. Esta apreciación, soportada principalmente por la codicología permite que el libro comience a valorarse no sólo por la información que contiene sino también por la estructura que lo compone y los elementos que narran su devenir histórico.

El libro ya no es sólo contenido, sino continente. Se reconoce como un objeto en donde el funcionamiento armonioso de los elementos que lo componen garantiza su función como guardián de la memoria, pero, a su vez, como forma material, atestigua el tiempo y el espacio que le dio origen. No obstante, la materialidad del objeto y la realidad de su producción nos obligan a desdibujar el idealismo romántico con el que nos acercamos frecuentemente a cualquier historia del libro: durante la época de la producción de impresos antiguos, los lectores siempre fueron una minoría y no un fenómeno multitudinario.

5 Cfr. Amalia Sarrá Rueda, "De libros raros y antiguos", en *La estética del libro español: manuscritos e impresos españoles hasta finales del siglo XVI en la Biblioteca Lázaro Galdiano* / José Antonio Yeves Andrés, Madrid: Fundación Lázaro Galdiano, 1997. p. 71-72.

Este mero hecho determinó que las bibliotecas fueran un espacio privilegiado de conocimiento y valoración en el que se encontraban también evidencias de la encuadernación.

Como se dan casos hoy en día, muchos bibliófilos estaban tan interesados (o aún más) en hermosas encuadernaciones, elegante tipografía, grabados xilográficos intercalados o incorporados al texto (desde los primeros incunables), como en el contenido del libro mismo. Ser dueño de libros preciosos era también una manera de presumir opulencia y gusto principesco.⁶

Si bien el desarrollo de este conocimiento nos mostró que algunas de las encuadernaciones más apreciadas tuvieron su origen en los talleres de imprenta más notables como el del Manuzio en Italia, también salieron a la luz otros estilos de encuadernación de gran maestría que hoy siguen siendo la obra de artistas anónimos, algo tan fundamental que de esto ha dependido en gran parte la conservación de los impresos antiguos.

La mirada historiográfica sobre el desarrollo del conocimiento nos permite comprender ahora que la valoración de impresos antiguos es

un proceso en el que mediante un examen minucioso, desde diversas perspectivas y con muy diferentes saberes, descubrimos los rasgos de una pieza o de un conjunto de piezas que nos permiten concretar su *valor cultural*.⁷

El reconocimiento y concreción de dicho valor es el resultado del estudio entre la relación directa y vinculante que existe entre un libro, la encuadernación que lo abriga y todos aquellos elementos que nos permiten comprender al objeto en los diferentes mundos sociales por los que ha pasado desde el momento de su producción hasta el momento de su actual conservación. Pero a pesar de la relevancia cultural que hemos depositado en el impreso antiguo todavía falta que el conjunto de valores que le reconocemos forme parte de una comprensión puntal y compartida como bien cultural.

6 Jacques Lafaye, *Albores de la imprenta: el libro en España y Portugal y sus posesiones de ultramar, siglos XV y XVI*, México: FCE, 2002 p. 66

7 Julián Martín Abad, "La valoración del libro: el punto de vista del bibliotecario de fondo antiguo", en *Ciclo de conferencias sobre bibliofilia y mercado del libro*, Biblioteca Histórica Marques de Valdecilla. Texto disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/foa/conferencia2.pdf> [Consultado: noviembre de 2004] p. 4

LAS ENCUADERNACIONES HISTÓRICAS DENTRO
DEL UNIVERSO DE LOS BIENES CULTURALES

El proceso de consolidación del impreso antiguo como bien cultural ha tenido diversos desarrollos en los diferentes países y no ha logrado imponerse una visión compartida de la construcción de su valor entre las disciplinas que comparten este objeto de estudio. Ciertamente reconocemos que para funcionar adecuadamente como elemento de transmisión cultural el libro antiguo requiere del desempeño armónico de todas sus partes. Se trata de un objeto constituido básicamente por un soporte, ya sea papel o pergamino, que forma los cuadernillos sujetos a través de una costura que los mantiene unidos y que permite una adecuada apertura. Sin el funcionamiento adecuado de estos elementos, el libro no puede cumplir con las funciones a las que fue destinado o éstas se ven limitadas.

La encuadernación como objeto de interés ha estado presente desde el siglo XIX, pero ésta se enfocó mayoritariamente a distinguir los tipos de encuadernaciones históricas que se habían conservado. En esta tendencia sobresale el trabajo realizado por los bibliógrafos y bibliotecarios ingleses, franceses y alemanes. Gracias a este interés contamos para la investigación con numerosos catálogos e inventarios de época que identifican los tipos de encuadernación de impresos antiguos.

No será sino hasta el siglo XX cuando se dará una revalorización cultural de la encuadernación vinculada directamente al impreso que resguarda. Podemos identificar entre los trabajos más notables con esta orientación el de Ernst Philip Goldschmidt (*Gothic and Renaissance Bookbindings*),⁸ quien por primera vez va a puntualizar un conocimiento sobre la encuadernación con elementos académicos más que meramente descriptivos, como lo hacían los textos publicados desde finales del siglo XIX. Su investigación se suma al esfuerzo realizado por los primeros estudiosos de la bibliografía material,⁹ en el estudio del impreso antiguo como objeto cultural producto de un tiempo específico.

A partir de ese momento la encuadernación comenzó a concebirse como elemento patrimonial, y con ello se inició la recuperación de las técnicas de encuadernación tradicionales, lo cual se vio reflejado en la elaboración de manuales y en la reimpresión de textos antiguos en donde este elemento histórico desempeñaba un papel. Efectivamente no existía en ese entonces una concepción patrimonial como la que actualmente tenemos, pero ya empezaba a

8 Edición publicada por primera vez en 1928.

9 Mirjam Foot, "The future of bookbinding research", en *The book encompassed: studies in twentieth-century bibliography* / ed. Peter Davison, Cambridge: Cambridge University Press, 1992, p. 99.

establecerse la necesidad de respetar la “originalidad” del conjunto librario, así como la importancia de la encuadernación como elemento significativo de la historia del impreso.

Ciertamente esta tendencia siguió favoreciendo la distinción de los estilos de encuadernación más que los procesos de manufactura, y con ello la caracterización material de las cubiertas. Pero sin duda favoreció el desarrollo de otras investigaciones que pusieron el énfasis en el estudio de los materiales de las encuadernaciones históricas; con lo cual se establecieron importantes bases para hacer de la encuadernación una parte fundamental de la salvaguardia del patrimonio librario.

Los trabajos realizados en Inglaterra, Francia, Alemania y Estados Unidos, que son resultado de este proceso, han permitido hacer planteamientos metodológicos sobre el estudio de la encuadernación, pero especialmente aplicar a ella elementos de la teoría de la restauración para conservar el impreso antiguo. Y también han facilitado la elaboración de interesantes estudios que resaltan las técnicas de encuadernación en ciertos momentos históricos y la confección de censos completos sobre estilos de encuadernación que distinguieron a ciertas épocas históricas.

El reconocimiento del valor del impreso antiguo como bien cultural heredado de generaciones pasadas, también se vio favorecido con el desarrollo de la bibliografía material y sus aportaciones metodológicas. De esta forma las descripciones como formas de representación de objetos materiales han ido gradualmente evolucionando y son ahora cada vez más precisas, detalladas y completas, al grado que se han alcanzado acuerdos internacionales que se manifiestan en la elaboración de normas internacionales. Pero en éstas sigue prevaleciendo el valor textual sobre los elementos históricos, como las anotaciones manuscritas, los *ex libris* y también las encuadernaciones. Elementos, estos últimos, que pese a su importancia han sido descritos escasamente y sin normalización.

Como resultado de lo anterior, tales elementos son considerados discrecionalmente por la biblioteca que cataloga sus impresos antiguos sin considerar la relevancia que éstos tienen para ubicar y relacionar un libro con quienes lo han poseído. Así, las descripciones bibliográficas que consideran la importancia de informar sobre la procedencia de un impreso antiguo, en su mayoría obvian la indicación del elemento histórico mediante el cual se ha llegado a esa conclusión.

Por otra parte el conocimiento histórico que puso su interés en la historia del libro contribuyó notablemente a identificar los aspectos relevantes que el impreso antiguo tiene como objeto material en el mundo social y cultural en el que se inserta. Con ello se pudo reconocer el trabajo que realizaba con

cierta autonomía el gremio de impresores y encuadernadores que nos ha dejado su legado.

Es indudable que la investigación desarrollada durante más de un siglo sobre el mundo de la encuadernación ha contribuido notablemente a consolidar su valor cultural, tanto de forma aislada como integrada al objeto funcional. Pero también resulta notorio que este desarrollo del conocimiento no haya logrado consolidar su papel en el estudio de la procedencia de las colecciones.

La procedencia es un tema de investigación que fortalece el valor cultural del impreso antiguo y que permite comprender cómo esas magníficas bibliotecas del pasado se han ido congregando en muchas colecciones modernas. Una historia que desgraciadamente ha sido víctima de numerosos procesos de reencuadernación que no solamente han eliminado las encuadernaciones históricas originales sino que también han afectado considerablemente al texto impreso, tan apreciado.

La comprensión moderna del bien cultural en lo que respecta a la encuadernación histórica, tampoco ha logrado conciliar los intereses de investigación de las disciplinas que tienen la responsabilidad de garantizar la permanencia del objeto original para las generaciones futuras. De ahí que en la valoración cultural de la encuadernación sobresalga la apreciación de la institución de custodia más que la del elemento material. Esta afirmación puede observarse por ejemplo en la elaboración de catálogos especializados como el de la British Library,¹⁰ un instrumento electrónico que permite apreciar una imagen digital de calidad con posibilidad de ampliarla a pantalla completa, lo que permite apreciar los detalles de cada encuadernación registrada.

Este tipo de instrumentos, de gran utilidad para la investigación, no suelen relacionarse siempre con otros semejantes para desarrollar una visión completa del problema patrimonial que representa el impreso antiguo. Sabemos que para determinar el valor cultural de un impreso antiguo siempre deben establecerse dos puntos: los aspectos textuales resultado de su impresión y los aspectos históricos resultados de su posesión.

Así como hemos llegado a un acuerdo sobre la descripción del valor textual, debemos caminar ahora hacia un concierto en la definición e identificación de los elementos históricos para que un impreso antiguo sea reconocido como un bien cultural y así sea transmitido históricamente. Esto implicaría fortalecer en la formación de los conservadores y restauradores de encuadernaciones el conocimiento del objeto y sus relaciones culturales como paso previo a su labor.

Quizá de esta manera la identificación de una encuadernación histórica, tanto en estilo como en material, pueda ser registrada de manera homogénea

10 Información disponible en <http://www.bl.uk/catalogues/bookbindings/welcome.htm> [Consultado: marzo de 2005]

y contribuir así al estudio fiable de su manufactura y también a aceptar su relevancia en el conocimiento del impreso antiguo. No hay que olvidar que la valoración cultural de la encuadernación ha sido el soporte de identificación de verdaderos estilos como el Mudéjar, el Escorialense o el Grolier.

Este tipo de estudios y otros más específicos que han distinguido y caracterizado a cada estilo de encuadernación, permiten que otras instituciones de custodia puedan aportar mayores elementos para valorar culturalmente un objeto bibliográfico. Efectivamente,

[...] cada ejemplar concreto es siempre un producto histórico. Quiere esto simplemente decir que el paso del tiempo habrá adherido a cada ejemplar de la edición elementos foráneos (que se han convertido en propios y caracterizadores de ese ejemplar concreto), relatándonos nombres de sucesivos poseedores y en ocasiones añadiendo además signos específicos de posesión [...] La consideración de cada ejemplar como producto histórico admite la posibilidad de considerarlo, al subrayar determinados detalles, como producto bibliotecario y como producto bibliofílico. Son las historias mil que permiten añadir a su noticia los calificativos de único, raro, curioso, esencial para determinada investigación, etc.¹¹

Es con esta consideración como debemos comprender que el valor de los impresos antiguos conservados no está únicamente relacionado con aquellos que fueron producidos ahí donde la institución bibliotecaria custodia. Más bien la composición de una colección moderna en términos patrimoniales es el resultado de intercambios culturales que podemos conocer y documentar si le damos importancia a todos los elementos que tiene un bien bibliográfico.

Un bien que pese a toda la relevancia cultural que podamos otorgarle es también un mero producto de mercado. Pero hablamos de un producto que se transformó en un verdadero negocio que sirvió a fines tan cruciales como la difusión del conocimiento. En efecto, sobre el impreso antiguo y sus funciones se ha construido una memoria colectiva que no debemos olvidar.

INVESTIGACIÓN MEXICANA SOBRE LA ENCUADERNACIÓN HISTÓRICA

La primera mirada de cualquier persona en un fondo antiguo, está dedicada a las encuadernaciones. Esta mirada es inevitable, pues a diferencia de otros

11 Julián Martín Abad, "Incunables, post-incunables y libros antiguos", en *Exposición virtual Civitas Librorum (La ciudad de los libros)*, Centro Virtual Cisneros, Universidad de Alcalá. Texto disponible en <http://www.centrocisneros.uah.es/civitas/texto4.htm> [Consultado: marzo de 2005]

tiempos solemos acomodar los libros en los estantes por los lomos, en los cuales encontramos la primera referencia al título de la obra en cuestión, por lo que las encuadernaciones son las cartas de presentación de cualquier libro, sea antiguo o moderno.

Naturalmente los impresos antiguos que actualmente se conservan en bibliotecas mexicanas no solamente fueron producidos en el territorio de la colonia novohispana; por el contrario, existen en nuestras colecciones ediciones europeas que ilustran intercambios culturales de gran complejidad y riqueza. En estos objetos encontramos la representación de un mundo cultural que hemos heredado de otras generaciones, pero que no valoramos en la misma medida y relevancia, cosa que sí hacen en otros países.

Dicha situación lamentablemente refiere, en primer lugar, al problema del registro e inventario de las colecciones de impresos antiguos que existen a lo largo y ancho del territorio mexicano. Pero en segundo lugar, hablamos de la realidad institucional relacionada con la custodia, lo cual nos conduce a reflexionar sobre el escaso valor social que tienen en México tanto el libro como la biblioteca, y en el hecho de que no logramos colocar en las preocupaciones culturales la específica problemática patrimonial del impreso antiguo.

Pese a la existencia de la encuadernación como objeto de estudio en otras latitudes, en nuestro país este elemento cultural ha estado relegado en la valoración y en la investigación especializada a un segundo –o tercer– plano, pues lejos de concebirla como parte del bien cultural, se le reconoce un valor meramente funcional, lo cual deja de lado la información que la encuadernación como elemento histórico le proporciona al impreso antiguo al reconocerlo como objeto patrimonial. De lo anterior podría desprenderse la importancia misma que la sociedad mexicana le ha dado tradicionalmente al contenido del libro, lo que ha provocado que se estudie y conserve el libro como objeto, priorizando el texto o mensaje depositado en los impresos, más que los elementos que constituyen parte de su materialidad, como la ilustración o la encuadernación.

La misma apreciación también ha producido que los escasos estudios dedicados al impreso antiguo olviden resaltar los elementos históricos sobre los que se soporta el valor cultural que se les reconoce a tales impresos. En todos estos textos, la encuadernación es completamente ignorada o apenas breve y superficialmente mencionada. De ahí que la bibliografía existente para darle soporte a la investigación sea escasa y pobre en comparación con la bibliografía procedente de otras tradiciones.

Este panorama se refleja claramente en la importancia que las bibliotecas y archivos mexicanos le dan al tema. Aunque es escasa la realización de inventarios, registros y catálogos, en éstos la descripción de las encuadernaciones

es mínima y en muchas ocasiones se omite por completo. Se olvida así que el tipo de materiales y su cubierta, así como el estado de conservación de los volúmenes representa una valiosa información histórica para reconocerlos como bienes culturales.

En México la encuadernación no ha cobrado relevancia a pesar de que en los últimos tiempos el impreso antiguo sí ha alcanzado el estatus de objeto de estudio. En parte esta situación se mantiene por el tipo de valoración que existe dentro del propio gremio de los conservadores y bibliotecarios en relación con la encuadernación histórica.

Pese a su innegable importancia testimonial, en nuestro país no se le presta la debida atención a las encuadernaciones como objeto de estudio. Efectivamente, se sabe muy poco sobre el tipo y el material de las encuadernaciones que tienen los impresos antiguos conservados en las bibliotecas mexicanas, y sobre las modas y las tendencias que podrían caracterizar a toda una época histórica.

Con esta pobre perspectiva el libro es únicamente concebido como un mensaje escrito, y se deja de lado la información que puede aportar éste como “objeto arqueológico”. Una somera revisión de las revistas y libros especializados nos mostrará el nivel de importancia que se le ha dado al estudio de la encuadernación en diversas escuelas de pensamiento.

El trabajo de Romero de Terreros (1932) sobre las encuadernaciones mexicanas, pone ciertamente más énfasis en el valor de la encuadernación, que en los libros que portan dignamente. Pese a ello, este trabajo resulta actualmente el texto inevitable de referencia para quién desea estudiar la encuadernación de los impresos antiguos, pues a pesar de los años es un trabajo cuya riqueza y detalle se extraña en el marco de nuestra literatura contemporánea especializada.

Efectivamente, carecemos de una bibliografía nacional que sea el resultado de un trabajo consolidado y continuo sobre el conocimiento del impreso antiguo. Es importante señalar que esto se debe al escaso interés que tienen en México para nosotros, tanto la historia del libro como la de la biblioteca. Simplemente no existe una tradición académica sobre el estudio de los materiales y las técnicas de manufactura del impreso, ni tampoco sobre los aspectos relacionados con la naturaleza social y cultural de este tipo de objetos.

Si bien en el extranjero el conocimiento sobre este objeto cultural y sus relaciones históricas ha sido ampliamente difundido y discutido, en nuestro país la situación apenas empieza a modificarse. Como bien lo señala Sánchez Bueno,¹² siendo México un país propenso a la realización de estudios arqueológicos, se ha ignorado casi por completo el estudio de materiales como

12 Cfr. María Cristina Sánchez Bueno de Bonfil, *El papel del papel en la Nueva España*, México: INAH, 1993.

el papel. Es decir, aunque se realizan innumerables investigaciones de los objetos arqueológicos como fuentes documentales, este tipo de estudios no se realiza para los bienes bibliográficos.

Los investigadores mexicanos han preferido el texto escrito, y dejado de lado este otro tipo de información que se encuentra también contenida en el objeto material, que como ya hemos mencionado se propone identificar puntualmente los elementos históricos que testimonian el devenir del impreso desde su confección hasta su conservación en las bibliotecas.

El principal problema que encontramos en nuestro país para investigar el impreso antiguo como objeto utilizado en algún momento de la historia, está relacionado con el registro patrimonial del mismo. Por esto resulta lamentable que pese a la existencia de una notable tradición bibliográfica mexicana no se haya todavía definido un modelo general de registro que cuando menos resalte todos los elementos que distinguen culturalmente a un impreso antiguo.

Efectivamente, esta distinción reconoce no sólo las características de impresión del objeto sino también otros aspectos que le dan historicidad. “El uso del libro se manifiesta en su evidencia histórica y mediante ésta podemos acercarnos a la comprensión del libro en su medio social”.¹³ Por tanto los elementos históricos requieren ser representados en los modelos bibliográficos para garantizar así su conocimiento y posterior valoración.

En los trabajos mexicanos de registro e inventario realizados sobre colecciones de impresos antiguos todavía no se contempla como elemento esencial la relevancia de informar sobre los elementos históricos que posee el objeto que se describe. Es decir, no les hemos dado la relevancia que merecen las marcas de fuego, las anotaciones manuscritas y las encuadernaciones que caracterizan a esos impresos.

Esta falta de registro del tipo de encuadernación en un impreso antiguo también ha propiciado su escasa valoración dentro del patrimonio cultural y por tanto el desinterés como tema de investigación. Ni siquiera trabajos tan importantes como los de García Icazbalceta o Toribio Medina incluyen información sobre el tipo de encuadernación que poseían los impresos que describieron.

Esto afecta necesariamente la comprensión e identificación de las encuadernaciones conservadas en las colecciones bibliográficas, pues también determina las condiciones de conservación de las encuadernaciones, lo que se debería soportar sobre una valoración cultural previamente construida y fundamentada por el desarrollo de un conocimiento especializado. Así sin la inclusión de la encuadernación en la descripción de un impreso antiguo, ésta

13 Idalia García, “El legado bibliográfico en México: un aspecto inconcluso de la investigación bibliotecológica”, en *Memoria del XXI Coloquio de Investigación Bibliotecológica y de la Información: la investigación bibliotecológica en la era de la información*, México: UNAM. CUIB, 2004. p. 244.

puede ser modificada sin que el hecho se considere relevante. Y lo mismo ocurre cuando el conservador o restaurador tiene que realizar una actuación sobre el impreso sin tener información que lo ayude a tomar decisiones relacionadas con el valor cultural del objeto material.

Es indudable que poseemos ricos acervos bibliográficos en los que existen impresos antiguos que tienen encuadernaciones dignas de estudio, pero la falta de reconocimiento de su valor como bienes culturales ha negligido e incluso mantenido en el olvido este tipo de información histórica. A diferencia de lo realizado en otras latitudes, no tenemos certeza respecto a la situación propia de la Nueva España debido a la falta de estudios específicos en esta materia. Oficialmente no existía el gremio de encuadernadores, y por ello no se puede asegurar si era usual que éstos trabajaran dentro de las imprentas novohispanas. Probablemente existieron algunos encuadernadores que por gozar de cierto prestigio pudieron asentarse y constituirse como empresas encuadernadoras.

El conocimiento que tenemos sobre esta materia, sólo nos confirma que la encuadernación es sumamente importante en los estudios relacionados con bibliotecas e impresores. De ahí que su relevancia como elemento bibliográfico haya sido establecida por los bibliógrafos materiales como Gaskell, Bowers, y Tanselle,¹⁴ entre otros.

Sin embargo, sabemos que el mundo del impreso antiguo apenas ha comenzado su desarrollo como tema de conocimiento en nuestro país, lo que no justifica de ninguna manera que se descuide el desarrollo de una materia que encontramos en las publicaciones especializadas de otros países. Lo anterior afecta tanto a la formación como a la investigación relacionadas con disciplinas como la conservación, la restauración, la historia, el arte o la bibliotecología, que tienen por objeto el estudio del impreso antiguo como objeto material, cultural y social. Así, corremos el terrible riesgo de perder irremediabilmente aquellos objetos materiales que denominamos impresos antiguos cuyo valor cultural es incalculable.

Ciertamente el conocimiento al que nos referimos no puede soportarse sin considerar las problemáticas de la formación y la investigación que caracterizan al mundo del impreso antiguo en nuestro país, el cual, podemos decir, sin temor a equivocarnos, se encuentra completamente aislado entre las disciplinas afines. Pero esta situación podría modificarse si desarrollamos investigación multidisciplinaria y trabajamos directamente con los materiales custodiados. Sin embargo dicha modificación exige que previamente se le otorgue un valor a la encuadernación histórica para que ésta sea respetada en

14 Douglas Ball, *Victorian Publisher's Bindings*, Cambridge: The Book Press, 1985. p. 28.

el contexto de la colección bibliográfica, pero también implicaría reconocer que:

[...] la investigación inductiva, experimental y descriptiva no es meramente subsidiaria de la deductiva intelectual, y que compete al historiador del libro, pues, aun en los casos en que la fuente histórica proporciona algún dato sobre la actividad encuadernadora de un taller o sobre la existencia de una colección concreta, siempre enriquecerá los criterios mencionados con observaciones concretas de <primera mano> del material librario e interesa directamente, y enriquece, el trabajo descriptivo del catalogador en un campo tan necesitado de estudios como descuidado por los propios bibliotecarios. Las contadas y sucintas referencias a la descripción de encuadernaciones que encontramos tanto en los inventarios de libros que nos han llegado [...] como en los modernos catálogos al uso sobre fondo antiguo, prueban dicha circunstancia.¹⁵

El estado en que se encuentra la investigación en México en relación con la encuadernación histórica del impreso antiguo permite identificar dos tendencias que no favorecen la construcción de su valor cultural. La primera se refiere al escaso valor que la academia le da a la elaboración de catálogos y bibliografías como instrumentos para la investigación especializada. No es un secreto que una buena investigación histórica identifica previa y puntualmente sus fuentes. La segunda tendencia es la escasa investigación que se realiza sobre este tema, lo cual permite que se hagan afirmaciones sobre la época de la encuadernación que no siempre son ciertas en tanto que no se soportan sobre datos concretos y verificables.

Reconocer nuestras limitaciones en la investigación especializada, y también nuestros aciertos (aunque escasos), contribuiría a reforzar nuestra valoración cultural en general. Y de ese modo la garantía de socializar el bien patrimonial no resultaría una tarea imposible sino deseable, y consolidaría el marco de la cooperación y el intercambio no solamente entre instituciones sino entre profesionistas de diversas disciplinas preocupados por la destrucción y el deterioro que hoy nos caracteriza, pero también nos horroriza. Quizá en un futuro no muy lejano podamos realizar investigaciones multidisciplinarias con el mismo objetivo: la recuperación y transmisión del libro antiguo como herencia cultural. Pero este anhelo requiere necesariamente que primero se produzca la introducción de materias relevantes en los programas de formación relacionados con el patrimonio documental: bibliografía material, conservación, paleografía, latín, tratamiento digital, entre otras, que le indiquen

a las instituciones de custodia que no están solas en su responsabilidad social y cultural con los bienes patrimoniales. Todo esfuerzo encaminado al rescate y la recuperación del libro antiguo y de los documentos que lo constituyen será, sin duda, agradecido por las futuras generaciones que no se verán privadas de este trozo de su patrimonio y cuya recuperación nos ayudará a entender mejor la historia del libro en México.

CONCLUSIONES

Desde nuestra perspectiva es indudable que la encuadernación del impreso antiguo constituye un recurso cultural en permanente riesgo si se mantiene la valoración que sobre la misma encontramos en el panorama cultural mexicano. Consideramos que si identificamos las características materiales de la encuadernación y diseñamos categorías para favorecer su valoración, estaremos contribuyendo a la comprensión del libro, como un objeto material que debe ser conservado con todos sus elementos internos y externos, para asegurar la transmisión completa de su significado y representación cultural.

Por eso nos sumamos a la valoración de la encuadernación como constituyente inseparable del libro, un elemento que posee valores propios tanto o máspreciados que los del libro que protegen, y consideramos que es nuestra responsabilidad garantizar su permanencia y transmisión a las generaciones futuras.

Si reconocemos que la misma ausencia de investigación especializada incrementa la problemática relacionada con la conservación del impreso antiguo, estaremos en condición de entender al bien cultural como un objeto integral, no como un conjunto de elementos que pueden separarse y concebirse como unidades aisladas. De esta manera los conservadores y restauradores de encuadernaciones en México comprenderían este valor y podrían documentar la mayor parte de sus intervenciones.

Una comprensión de esta naturaleza impediría que muchas intervenciones en impresos antiguos se realizaran sin hacer antes una valoración y reflexión teórica que sustentara los procedimientos empleados. De ese modo dejaríamos en el pasado aquellas intervenciones que se han limitado a reparar los materiales deteriorados –sin registro o reflexión previa–, o a sustituir los materiales “viejos y deteriorados” por nuevas encuadernaciones.¹⁶ No lamentaríamos que un gran número de impresos antiguos se encuentren actualmente presentados por “radiantes” cubiertas de piel y keratol –que nada

16 Este fue el panorama predominante en la conservación de libros en México, lo que no significa que no existieran ejemplos aislados de restauradores preocupados por realizar intervenciones de restauración respetuosas de la integridad del libro.

tienen que ver con el contenido original resguardado—. Afortunadamente dicha situación se encuentra en un proceso de modificación paulatino, pues se está generando un cuerpo de profesionistas e investigadores de distintas áreas, interesados en salvaguardar al libro como un objeto integral; es decir, compuesto por elementos textuales e históricos en una sola unidad. Sin embargo este tipo de intereses carece de información fiable sobre los tipos de encuadernaciones conservados en nuestras bibliotecas. Sin lugar a dudas este elemento histórico ha sido uno de los aspectos de valoración cultural más abandonados tanto por los bibliotecarios como por los conservadores.

Pero el cambio gradual de la valoración del impreso antiguo nos permite apuntalar que las anotaciones o las manchas que ese objeto presenta, no son meros agregados o “agentes de deterioro”, sino los vestigios o huellas que determinadas acciones dejaron en el objeto.

La salvaguarda del patrimonio bibliográfico —manoseado constantemente y poco comprendido por políticos y funcionarios— integra estas dos grandes esferas de apreciación: el impreso antiguo en su contenido y los elementos históricos que lo complementan. Sin esta valoración, el mero almacenamiento de los materiales bibliográficos no cumple con el compromiso patrimonial y, a la larga, redundará en el olvido y destrucción de las colecciones.

De ahí que nos atrevamos a proponer el desarrollo de modelos constructivos sobre las encuadernaciones mexicanas, que incluya la caracterización de los materiales utilizados en su construcción. Pero esta tarea debe ser el resultado de un trabajo interdisciplinario entre bibliotecarios, archivistas, historiadores, historiadores del arte, libreros y conservadores, entre otros.

Además los resultados de esta colaboración profesional no deberán quedar en el marco cerrado de las instituciones culturales de custodia. Por el contrario, este trabajo deberá favorecer y fortalecer el desarrollo de exposiciones, tanto presenciales como virtuales, que conduzcan al reconocimiento del valor cultural y por tanto patrimonial de las encuadernaciones. Es ésta una tarea que deben abordar las bibliotecas y archivos mexicanos como parte de sus actividades cotidianas, soportadas conjuntamente en el desarrollo del conocimiento sobre la materia. Esta situación ideal debe incluir a todas las instituciones, nacionales, estatales, privadas, etcétera, que custodian encuadernaciones valiosas.

De esta manera se evitaría la pérdida patrimonial lenta y gradual de nuestras colecciones, que no nos permite ahondar en investigaciones tendientes a esclarecer la procedencia de las colecciones de los impresos antiguos conservados. El estudio de la encuadernación original podría ayudar a identificar lo que aún queda de las magníficas bibliotecas que dieron origen a nuestro patrimonio librario. La plena identificación de la procedencia de los impresos antiguos

es un punto pendiente y en éste la encuadernación tiene su propio lugar y mérito cultural.

Ojalá que la construcción de nuestra modernidad no olvide el resguardo de nuestra memoria bibliográfica con todas las facetas que la caracterizan, y que sea el inicio de la construcción de un terreno social derivado de la investigación y no el mantenimiento de feudos disciplinares.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, Julián Martín, "Incunables, post-incunables y libros antiguos", en *Exposición virtual Civitas Librorum (La ciudad de los libros)*, Centro Virtual Cisneros, Universidad de Alcalá. Texto disponible en <http://www.centrocisneros.uah.es/civitas/texto4.htm> [Consultado: marzo de 2005]
- _____, "La valoración del libro: el punto de vista del bibliotecario de fondo antiguo", en *Ciclo de Conferencias sobre Bibliofilia y Mercado del Libro*, Biblioteca Histórica Marques de Valdecilla. Texto disponible en <http://www.ucm.es/BUCM/foa/conferencia2.pdf> [Consultado: noviembre de 2004]
- Brugalla, Emilio, *Tres ensayos sobre el arte de la encuadernación*, Madrid: Ollero & Ramos, 2000.
- _____, *En torno a la encuadernación y las artes del libro: diez temas académicos*, Madrid: CLAN, 1996.
- Carpallo Bautista, Antonio, *Análisis documental de la encuadernación española*, Madrid: Asociación para el fomento de la encuadernación de arte, 2002.
- _____, "El papel de la conservación documental como disciplina al servicios de los profesionales de la documentación", Texto disponible: <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num10/paginas/pdfs/acarpallo.pdf> [Consultado: noviembre de 2004]
- Checa Cremades, José Luis, *La encuadernación renacentista en la Biblioteca del Monasterio de El Escorial: Introducción al estudio de la decoración exterior del libro en la España de Felipe II*, Madrid: Ollero & Ramos, 1998.
- _____, *El libro antiguo*, Madrid: Acento Editorial, 1999.
- Cloonan, Michele Valerie, "Bookbinding, aesthetics, and conservation", en *Libraries & Culture*, Vol. 30, no. 2 (spring 1995). P. 137-152.
- _____, *Early Binding in Papers: a Brief History of European Hand-made Paper Covered Books with a Multilingual Glossary*, Great Britain: G.K. HALL, 1991.
- Cockerell, Douglas, *Bookbinding and the Care of Books*, Nueva York: Lyons and Burford, 1991
- Enciclopedia de la encuadernación*, Madrid: Ollero & Ramos, 1998.

- Foot, Mirjam, "The future of bookbinding research", en *The Book en Compassed: Studies in Twentieth-century Bibliography* / ed. Peter Davison, Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 99-106
- _____, *The History of Bookbinding as a Mirror of Society*, Londres: The British Library, 1986.
- For the Love of the Binding: Studies in Bookbinding History Presented to Mirjam Foot*/edited by David Pearson. Londres: The British Library: Oak Knoll Press, 2000.
- García, Idalia, "El legado bibliográfico en México: un aspecto inconcluso de la investigación bibliotecológica", en *Memoria del XXI Coloquio de Investigación Bibliotecológica y de la Información: la investigación bibliotecológica en la era de la información*, México: UNAM. CUIB, 2004. p. 226-247.
- Gómez Raggio, Francisco, *El libro de la encuadernación*, 1º reimp. Madrid: Alianza Editorial, 1996.
- Lafaye, Jacques, *Albores de la imprenta: el libro en España y Portugal y sus posesiones de ultramar, siglos XV y XVI*, México: FCE, 2002
- Marks, P. J. M., *The British Library Guide to Bookbinding: History and Techniques*, Milan: The British Library, 1998.
- Martín, Henri-Jean, *Historia y poder de lo escrito*, Gijón: Trea, 1999
- Martin Dudin, René, *Arte del encuadernador y dorador de libros*, Madrid: Ollero & Ramos, 1997.
- Monje Ayala, Mariano, *El arte de la encuadernación*, Madrid: CLAN, 1995.
- Pedraza Gracia, Manuel J., "Concepto, estructura material y formal y descripción del libro antiguo", p. 11-48, en *Tasación, valoración y comercio del libro antiguo (Textos y materiales)*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2002.
- Raros y preciosos: *encuadernación de arte actual en las bibliotecas europeas*, Madrid: Fundación Central Hispano: Asociación para el Fomento de la Encuadernación de Arte, 1997.
- Romero de Terreros, Manuel, *Encuadernaciones artísticas mexicanas, Siglo XVI al XIX*, México: Secretaria de Relaciones Exteriores, 1932.
- Sánchez Bueno de Bonfil, María Cristina, *El papel del papel en la Nueva España*, México: INAH, 1993
- Sarriá Rueda, Amalia, "De libros raros y antiguos", en *La estética del libro español: manuscritos e impresos españoles hasta finales del siglo XVI en la Biblioteca Lázaro Galdiano* / José Antonio Yeves Andrés, Madrid: Fundación Lázaro Galdiano, 1997. p. 71-85.
- Tanselle, G. Thomas. "The Bibliographical Description of Patterns", *Studies in Bibliography*, Volume 23 (1970), Texto disponible en <http://etext.lib.virgdu/bsuva/sb/> [Consultado: marzo de 2005]
- Yeves, Juan Antonio. "Don José Lázaro: el bibliófilo y su biblioteca", p. 9-49, en *La estética del libro español: manuscritos e impresos españoles hasta finales del siglo XVI en la Biblioteca Lázaro Galdiano*, Madrid: Fundación Lázaro Galdiano, 1997.



Hacia la educación a distancia en la bibliotecología: algunas propuestas en México y en España

Juan Carlos Marcos Recio *

*Artículo recibido:
1 de diciembre de 2004.*

*Artículo aceptado:
5 de mayo de 2005.*

RESUMEN

El compromiso docente de un gobierno se hace real cuando los resultados del sistema educativo alcanzan grados importantes de calidad y eficiencia en la sociedad. Para ello se requiere un conocimiento previo de los componentes sociales, económicos y, sobre todo, educativos en los tres niveles principales: institución educativa, docentes y alumnos. Se evalúan los estudios actuales y se presenta una evolución hacia la educación a distancia determinando sus ventajas e inconvenientes. El punto de partida es la situación actual de los recursos utilizados en la educación mexicana en bibliotecología, tomando como referencia algunas universidades españolas que trabajan estas herramientas. Se trata de cursos, asignaturas o parte de ellas en métodos a distancia con el fin de conocer cuáles son las aplicaciones tecnológicas con las que cuenta la bibliotecología.

* Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, México.
jmarcos@cuib.laborales.unam.mx

Palabras Clave: Recursos docentes; Bibliotecología; Educación; Educación a distancia; Docentes; Alumnos.

ABSTRACT

Towards distant education in library science: some proposals for Mexico and Spain

Juan Carlos Marcos-Recio

The educational commitment of a government becomes real when the results of the educational system reach important degrees of quality and efficiency in the society. But previous knowledge of social, economic and, above all, educational components in all three main levels: educational institution, teachers and students, is required. Current studies are assessed and a possible evolution towards e-learning is presented determining advantages and disadvantages. The starting point is the current situation of resources used in Mexican library science education, with reference to some Spanish universities already working with these tools. The aim is to obtain information about courses, subjects and other elements related with distant education in order to know which technological applications are used by library science.

Keywords: Educational resources; Library science education; E-Learning; Teachers; Students.

"Para que las tecnologías no engañen ni nos dominen hay que pensarlas a fondo, es decir, no perder de vista en qué consisten, independientemente de lo que bagamos con ellas. Debería ser enseñada antes que aplicada. La enseñanza debería procurar que las tecnologías susciten tanto asombro como la propia realidad natural, porque ésta es más compleja que lo que la imaginación puede alcanzar".

JOSÉ LUIS GONZÁLEZ QUIRÓS. CSIC



"No more pencils, no more books, no more teachers' dirty looks. Forget that. It's time for even the most seasoned IT professionals to head back to school". (No más lápices, no más libros, no más miradas malévolas de los maestros. Olvidense de eso. Es tiempo de que aun los profesionistas más experimentados de las tecnologías de la informnación, regresen a la escuela).

VON DE RAYMOND DRAN

INTRODUCCIÓN

El horizonte de la educación no debe perderse nunca. El futuro de una sociedad depende del camino que recorran sus ciudadanos en la escuela y en la universidad. De ahí la importancia que cada gobierno le da a la educación, consciente de que si conserva la cultura y la tradición y, sobre todo, si la mejora y la enriquece, esa nación seguirá la senda del bienestar. No hay progreso sin educación. Como tampoco lo hay sin esfuerzo, investigación, desarrollo y el trabajo bien hecho de cada día. Lograrlo implica una participación de toda la sociedad. La educación es una tarea colectiva. Se dice muchas veces, se cumple con el dicho mucho menos. Los padres envían a sus hijos al colegio creyendo que de allí saldrán unos niños disciplinados y con una carga de saber en su mochila. Luego los dejan en la universidad para que se hagan hombres y aprendan una profesión. Sin embargo, el sistema no funciona o funciona mal cuando una de las tres partes (padres, educadores y alumnos) no cumple con su compromiso.

En ocasiones los tres polos principales actúan en consecuencia y sin embargo los resultados siguen sin ser los deseados. ¿Qué falla en el proceso educativo? ¿Por qué los alumnos se sienten desmotivados? ¿Quién debe asumir los errores? ¿Cómo se han de reconducir esas situaciones de desencanto en los profesores y en los alumnos? ¿Qué hace el país para mejorar su educación? ¿Y la universidad? Son tantas las interrogantes que se plantean que si se resuelve al menos una porción de ellas se habrá recorrido una buena parte del camino hacia la educación de la sociedad misma.

El punto de partida de la educación pasa por solventar tres grandes retos que son: una cobertura con equidad, la calidad de los procesos educativos y de los niveles de aprendizaje, y la integración y el funcionamiento del sistema educativo. En este sentido, México se halla inmerso en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 y necesita cambios profundos para preparar una educación tanto por lo que toca a contenidos como a métodos y también con las actuaciones de profesores y alumnos. El objetivo de este Plan es ofrecer información de calidad para mejorar la sociedad, siempre dentro de un ámbito de competitividad y equidad entre los diferentes estados. El plan viene delimitado con la siguiente formulación:

[...]la educación es el eje fundamental y deberá ser la prioridad del gobierno de la República. No podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida si nuestra población no posee la educación que le permita, dentro de un entorno de competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia.¹

1 Véase Documentos en línea de la Secretaría de Educación Pública:
<http://sesic.sep.gob.mx/docsenlinea/pne/introduccion/introduccionIII.htm> [Consultada: 31-05-2004]

El sistema educativo tanto en México como en España ha de dar un giro profundo en sus estructuras. Tendrán que ser, desde luego, más flexibles y permitir decisiones que se puedan ejecutar en un breve plazo de tiempo. Se les demandará también a ambos ámbitos educativos que hagan un esfuerzo por abrirse a nuevos sistemas de aprendizaje, entre ellos la educación a distancia, y esto en todos los niveles educativos, ya que se pretende llegar a la “sociedad del conocimiento”² por el camino de la innovación educativa. Las tecnologías de la información y comunicación seguirán abriendo nuevas perspectivas para la educación a distancia, y permitiendo atender, de manera más amplia y mejor, las necesidades educativas, cada día más urgentes y diversas de quienes no han podido terminar su educación básica, pero también las de los egresados de niveles superiores.

Este proceso se dirige a dos frentes de forma significativa: profesores y alumnos. Los primeros se han de implicar en nuevos procesos de aprendizaje, y realizar cursos de capacitación y formación en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Como la educación del futuro requiere aprender a compartir recursos, los profesores han de saber interactuar con otros docentes y con los alumnos, hasta el grado de hacer necesaria una aptitud para fomentar la comunicación interpersonal y el trabajo en grupo. Habrá de mostrar el docente un talante abierto hacia la tecnología como herramienta de ayuda para su creatividad y una enseñanza cada vez más alejada del aula, la cual deja de ser el principal espacio de aprendizaje para convertirse en un factor de ayuda en la educación. La actividad escrita, la clase magistral y el aula, se presentan ahora como actividades de apoyo para una educación que tiene como eje principal la interacción entre profesores y alumnos, entre alumnos y sus propios compañeros, y entre varios profesores. Por lo que respecta a los alumnos, éstos habrán de llegar a la universidad con una formación tecnológica elevada que les permita seguir estudios interactivos con los que accederán a programas impartidos de forma mixta: una parte en clase y otra a distancia. Se les propondrán también actividades y prácticas para desarrollar en su tiempo libre y que se hacen de forma colectiva, en grupos de trabajo que compartirán la información y los logros obtenidos por los propios grupos.

Todo eso necesita mostrar resultados aceptables para la sociedad. Así, se demandará de los docentes una respuesta clara y diferenciada, que le dé calidad a la información y que atienda de forma adecuada las necesidades de

2 La innovación educativa en la sociedad del conocimiento. Enfoque educativo para el Siglo XXI. Plan Nacional de Desarrollo.
<http://sesic.sep.gob.mx/docsenlinea/pne/introduccion/introduccionIII.htm>
 [Consultada: 31-05-2004]

los estudiantes. Durante un tiempo habrá que experimentar con otras formas educativas que puedan garantizar el acceso a los estudios para todas las personas, y los recursos suficientes para que se imparta una docencia que implique garantías por parte del docente. Ese proceso continuo de mejora de la docencia, que utilizará necesariamente la tecnología, ha de ser reconocido por las autoridades educativas, sobre todo en las primeras fases, pues el tiempo consumido por parte del profesor será elevado.

Conviene recordar aquí un reciente estudio de IBM en el que se pronostica un triple salto en la educación global en los próximos años (hasta el 2013) y en el que se invertirán 4,5 trillones de dólares. Por su parte, el Banco Mundial cree que el número de estudiantes de enseñanza superior se duplicará y pasará de 70 a 160 millones en el 2025.³ De esta forma, algunos autores piensan que en una década, las actuales universidades se habrán convertido en una especie de dinosaurio en extinción, pero esa expresión no se aplicará a todas ellas.

CONCEPTO DE EDUCACIÓN: EVOLUCIÓN HACIA LOS SISTEMAS A DISTANCIA

El ambiente que rodea a la educación (institución, profesores, alumnos, personal administrativo, etcétera) forma parte de un colectivo dinámico. La mayoría de los estudios transcurren cuando la persona es más joven, cuando la actividad es más fuerte y cuando las ideas fluyen con más rapidez. Ese caldo de cultivo permite hacer investigaciones, enfrentarse a retos que parecían irresolubles o mejorar algún aspecto social que ha sido olvidado por las autoridades. Son años de trabajo, rendimiento y aproximación a las ideas fundamentales de la cultura que abren luego el camino hacia la madurez intelectual y profesional.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC o ICT por sus siglas en inglés) les ofrecen alternativas y actividades complementarias a los profesores para que impartan su docencia, y obtengan otros recursos informativos y los empleen en su quehacer diario. La educación del siglo XXI evolucionará en esta primera década de forma considerable, pero esa implantación habrá de dejar un sedimento en los docentes, una reflexión oportuna para sentar nuevas bases de trabajo que se irán cimentando sobre los aciertos y errores de estos primeros años en los que la educación a distancia se está abriendo camino en una gran mayoría de las instituciones educativas. Habrá que estar atentos para que la brecha digital no rompa más las diferencias que

3 Fuente: <http://finance.news.com.au>. [Consultada: 22-04-2004]

la educación industrial dejó (época que coincide con el desarrollo pleno de libros y medios de comunicación), ya que podrían ser muy pocos los países que luego tendrían acceso a una nueva forma de educar.

Se entiende a la educación como la ciencia que le permite a una sociedad acceder a la cultura y a una formación individual que luego aplicará en su beneficio. Se trata de un viaje de ida y vuelta: se le ofrecen al alumno ideas, contenidos y experiencias, que luego éste aplicará en su quehacer profesional. Para ello, contará con la experiencia del profesor, las aportaciones de los investigadores, su formación personal lograda a través de lecturas y conversaciones, y las herramientas de apoyo con las que llegará al mundo del saber. María Moliner dice que “educar (del lat. *educare*) es preparar la inteligencia y el carácter de los niños para que vivan en sociedad”.⁴ De esta definición se desprende que la educación se aplica principalmente a los niños, cuando en los tiempos presentes esa idea es tan sólo el punto de partida. Por su parte, Noe Jitrik⁵ aplica el concepto de socialización, ya que para él educar es transmitir y recibir conocimientos tanto teóricos como prácticos. Moore⁶ es uno de los autores que mejor ha precisado otro de los conceptos significativos para este artículo y para la sociedad actual: la educación a distancia. Para él la implicación profesor-alumno y sus relaciones son la base que sustenta esta educación:

la enseñanza a distancia es el tipo de método de instrucción en que las conductas docentes acontecen aparte de las discentes, de tal manera que la comunicación entre el profesor y el alumno pueda realizarse mediante textos impresos, por medios electrónicos, mecánicos, o por otras técnicas (Moore, 1972).

En la mayoría de las definiciones presentadas aparece un denominador común: acciones para el aprendizaje de forma continua. El ser humano ha revalorizado su formación. La separación física del profesor con el alumno en los estudios que se perfilan de cara al futuro será traumática si no se establecen mecanismos de trabajo que sean adaptables para ambos. El corte de ese cordón umbilical se ha de hacer cuanto antes para que, una vez efectuado, el profesor se adentre sin miedo en el sistema a distancia, prepare sus materias y las ponga a disposición de los alumnos.

4 María Moliner, *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos, 2001 – p. 1055.

5 Noe Jitrik, *Glosario de Educación Superior*, México: Comité Interinstitucional para el Glosario y el Tesoro de Educación Superior, 1986 – p. 62 (Mecanografiado)

6 M. G. Moore, “Learner autonomy: the second dimension of independent learning”, en *Collection of Conference Papers*, Warrenton, 1972.

DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN: DESTINO DEL SIGLO XXI

Con relativa frecuencia se piensa que la educación es un sistema cerrado y poco dado a cambios y, menos aún, a la experimentación. Sin embargo, a lo largo de los siglos ha sido un campo en el que no se ha dejado de investigar para aplicar luego esos resultados al ámbito profesional. Desde el método griego que consistía en pasear junto al maestro, quien interpelaba con dudas a los alumnos, hasta la presencia de la enseñanza a distancia a través de la tecnología, se han producido pequeñas revoluciones en cada era: edad media, renacimiento, época de la razón y la ilustración francesa, modernismo, etcétera.

¿A qué se tienen que enfrentar los profesores en la actualidad? ¿Cómo y con qué herramientas cuentan? ¿La sociedad apoyará definitivamente los sistemas educativos a distancia? Todas estas interrogantes no tienen una respuesta clara, tan sólo se percibe en el horizonte un compromiso de las instituciones, de los docentes y, en menor medida, de los alumnos, quienes asumen como válidos los sistemas que encuentran en su llegada a la universidad. La educación en el siglo XXI será sobre todo información.

Cuando un profesor enseña, transmite conocimiento; es decir, ofrece información para que a su vez quien recibe esos contenidos los pueda utilizar en su beneficio. Si se busca el origen de la palabra información, obtenemos esa justificación que sirve de marco al docente para ofrecer ideas, experiencias, ejemplo personal, etcétera, y todo eso es la educación.

Aunque las computadoras están cada día más cerca de las personas, la educación a distancia es un elemento reciente en la sociedad. Durante años, la información que servía como elemento de comunicación entre países se desarrollaba a través de cartas y embajadores. A lo largo de la edad media y en los siglos posteriores, la educación de carácter religioso se ofrecía mediante escritos que llevaban de un monasterio a otro los religiosos. Eran mensajeros que transportaban ciencia que habían escrito o copiado otros monjes. Luego, aparecieron los periódicos y revistas como soportes de información. También durante muchos años sirvieron como elemento de aprendizaje para la lectura y consecuentemente la educación de sociedades donde los libros eran escasos. Así, antes de la llegada de los sistemas en línea, el principal elemento de educación a distancia era la carta; algunos autores (Horton, 2000) sostienen que uno de los pioneros de este tipo de sistema de educación fue Sir Isaac Pitman, allá por 1840, cuando organizó por correspondencia unos cursos de estenografía.

El siglo XIX se ha considerado como el de los grandes inventos (ferrocarril, telégrafo, radio, cinematógrafo, automóvil, máquinas de escribir y coser,

cámara de fotos, lámpara eléctrica, etcétera), aunque algunos se desarrollaron o completaron a lo largo del siglo XX. Esa tecnología que actuaba de forma limitada se transfiguró años después en una acción revolucionaria. Cada nuevo descubrimiento les ha abierto las puertas a muchos otros. Una diversificación que ahora se hizo realidad gracias a los sistemas de comunicación.

En el siglo XX se mejoró de forma notoria la transmisión del conocimiento, sobre todo a través de revistas científicas, de tal forma que los inventos y los descubrimientos se dieron a conocer de forma inmediata, incluso a veces sin estar seguros de si con ello se abrían posibilidades para que otros no se adelantaran. Este sistema de trabajo entre científicos posibilitó un nivel de competitividad mayor y esto hizo que las distancias se fueran acortando. Lo difícil es poder seguir el movido ritmo que imponen las tecnologías. Así lo explica Miguel Pérez Subías⁷ en su discurso de apertura de Internet 99: IV Congreso Nacional de Usuarios de Internet:

La tecnología va más deprisa que las personas, por ejemplo el teléfono tardó 40 años en conseguir 10 millones de usuarios, el fax tardó 10 años. Los móviles 5 años y en Internet se ha llegado a los diez millones en poco más de un año y medio.

Ya en pleno siglo XXI la idea principal apunta a trabajos conjuntos entre los diferentes soportes que emplea la tecnología. La utilizada en el siglo XX, incluyendo radio y televisión educativa, sólo servirá ahora como referencia en el ámbito de la educación superior. El sistema educativo sigue siendo uno, pero los soportes utilizados para su desarrollo muchos: videoteca, satélite, Internet, pedidos bajo demanda, la telefonía celular, etcétera.

Ante esta situación hay que actuar con cautela, pues no todos tienen las mismas motivaciones frente a la tecnología. Algunos se sienten empujados cuando no han asumido a nivel personal las ventajas que ésta ofrece. No se trata de entregar un paquete conjunto pensando en que ahí entran todos los profesores y todos los alumnos. Hay que ir perfilando y delimitando las asignaturas, sus contenidos, su enfoque y, sobre todo, su adaptación a los alumnos.

Las primeras décadas de este siglo serán de convivencia entre los sistemas ya utilizados y los que se están experimentando en algunas universidades virtuales. Ni todo lo soluciona la tecnología, ni tampoco eran tan malos los sistemas que hicieron avanzar la sociedad hasta el importante desarrollo de comienzos del tercer milenio. La anticipación es la clave del éxito, pero llegar antes no significa que los estudios que se ofrezcan sean mejores. Habrá

7 Miguel Pérez Subías, "Acto de inauguración del Internet 99: IV Congreso Nacional de Usuarios de Internet", Madrid, 3-6 de febrero de 1999.
<http://www.aui.es/i99/i99.htm> [Consultada: 26-05-2004]

que complementar mientras tanto la docencia en las aulas con la impartida a distancia; es decir, adoptar sistemas mixtos que les permitan a los alumnos adaptarse a los nuevos horarios que la universidad les ofrece. Avanzada ya la primera década del nuevo siglo, se perfila un camino a seguir: estudios a distancia sí, porque la educación exige una actualización por parte de los profesionistas, pero estudios con alumnos presentes también porque la formación a la que tendrán acceso será más guiada y obtendrá mejores resultados siempre y cuando se cumplan las reglas ofrecidas por el docente. Hay que pensar también que no todos los alumnos tendrán la suficiente capacidad para el autoaprendizaje por lo que necesitarán de profesores que los orienten y les marquen el camino que han de seguir.

RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Las personas se esfuerzan constantemente para que cada logro, cada avance y cada paso adelante sirvan para sustentar ese edificio que se llama sociedad. A lo largo de la historia la mayoría de los inventos se han planteado como un retroceso social porque las máquinas hacen cosas que el hombre deja de hacer. Ese temor seguirá latente con cada nuevo descubrimiento, forma parte del devenir adaptarse a cada nueva situación ante los retos que imponen las tecnologías y el acoso y el desplazamiento de la persona; frente a la computadora sólo tenemos la adaptación. En la educación ha sucedido algo parecido, sobre todo a lo largo del siglo XX, cuando el aumento de actividades educativas impulsadas por los gobiernos obtuvo cotas impensables hasta entonces. El primer paso ya está dado en una mayoría de países, puesto que han alcanzado un alto nivel de lucha contra el analfabetismo y logrado índices próximos al 90-95% de escolarización.

La presencia de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la última década del siglo XX le abrió las puertas a modelos de educación nuevos, creados con su ayuda pero basados en sistemas tradicionales que en ocasiones eran difíciles de aplicar. En efecto, no todos los contenidos se pueden trasvasar de la forma presencial a una educación a distancia. Al principio los planteamientos de la educación actual –en torno a 1990-1995– se estructuran incluyendo materias educativas y siguiendo formas mixtas que en su mayoría se desarrollan en el aula universitaria. Se apuesta por una continuidad en la forma de impartir la docencia pero se introducen prácticas que se evalúan y se comentan en la clase presencial. De ahí a la actualidad han aparecido mejoras constantes en cada curso, unas impuestas por la propia universidad, otras basadas en el trabajo de algunos departamentos, y las últimas, han sido

desarrolladas por ciertos profesores que no encuentran en su institución un sistema de trabajo más acorde con la metodología actual que demandan los alumnos.

En una década se pasa de unos comienzos titubeantes a un trabajo metódico y sistemático por parte de algunas universidades, siempre valorando los pasos intermedios, los errores cometidos en los cursos impartidos y las mejoras que se hacen antes de comenzar el siguiente. No se trata de separar; al contrario, unir es la respuesta inteligente para que el sistema dé mejores resultados. Así, educación presencial y educación a distancia no se deben presentar enfrentadas, ni tampoco como rivales que intentan conseguir un mercado de alumnos que ofrece cada vez más opciones educativas. Se debe precisar desde el principio que ambas persiguen el mismo objetivo: enseñar, aprender y formar a las personas de una o muchas culturas, en una o muchas culturas. No cambia el sistema, lo único que varía es el medio en el que actúan los docentes y los alumnos.

Nuevos ambientes de aprendizaje

Está claro que se trata de un nuevo ambiente de aprendizaje apoyado en dos aspectos: gran diversidad cultural y nuevas estructuras lingüísticas. La primera de ellas pone en escena alumnos de diversos países. En este sentido se produce un enriquecimiento cultural porque se discutirán temas en los que participarán alumnos de Madrid, El Cairo, México D.F. o Melbourne, y cada uno de ellos ofrecerá una visión sobre la materia educativa pero añadirá una perspectiva más: la realidad social, política, económica, etcétera, de su país. Esa diversidad modificará sin duda las futuras relaciones profesionales de estos estudiantes, que dentro de la globalidad empresarial y antes de iniciar su proyección laboral, han tenido contacto con casos prácticos de diversas empresas en el mundo.

El otro gran marco de desarrollo es el lenguaje. Aquí está uno de los mayores retos de estos estudios. Llegar más lejos, más rápido y mejor, podría ser el lema de una o varias universidades que ya estén impartiendo docencia a distancia, pero todas se encuentran con diferentes idiomas. La tendencia podría ser a asociarse entre comunidades con el mismo lenguaje; es decir, España con Latinoamérica o Inglaterra con sus ex colonias. Pero, entonces se puede romper el proceso referido con anterioridad, en el que la diversidad cultural es ineficaz porque falla el idioma entre Madrid y El Cairo. Sin embargo no existen soluciones eficaces para los dos planteamientos previos porque estos estudios se encuentran en una fase de experimentación. Generar recursos para uso de la educación no significa poner contenidos en Internet y esperar, eso pudo ser al principio, hoy la interacción es el elemento que mejor define

estos estudios. En ningún caso educación y tecnología son excluyentes, más bien se complementan para darles servicio a los alumnos y permitir un desarrollo expositivo más dinámico por parte del profesor. La clase magistral se quedará en el futuro para jornadas, eventos, exposiciones, presentaciones y muestras de un día, donde los ponentes ofrecen varias ideas de una realidad que sirve como punto de partida para el debate posterior.

De muchas formas se conoce la educación que utiliza recursos tecnológicos: educación virtual (la más común y aceptada junto a la educación a distancia), teleeducación, teleaprendizaje, teleformación, educación *online*, educación sin aulas, educación a través de la web, hasta llegar al *e-learning* o aprendizaje electrónico o a través de Internet donde entran en juego, intranets y extranets, pero también la tecnología de los satélites, la televisión y el DVD interactivo. Tres son los pilares –Figura 1– en los que se sustenta la educación a distancia: los equipos de trabajo docente, compuestos por profesores y alumnos, una normativa internacional y un desarrollo informático que les permita trabajar a profesores y alumnos.



Figura 1. Tres ejes principales sobre los que bascula la educación a distancia

Al final, sea cual sea el nombre que se use, todos acaban por tener su acción dentro de Internet y otras redes similares, como el futuro tipo Internet II; sitios donde la docencia y la investigación no se vean asaltados constantemente con publicidad o con páginas de diversos contenidos alejados totalmente de la educación. Importa poco el nombre o el soporte a través del cual llegue, lo que será decisivo para su asentamiento será la combinación de los recursos tradicionales con las innovaciones de la tecnología que le permitirán al profesor mostrar su saber en varios frentes. Así, profesores y alumnos están encontrando fórmulas de acercamiento para hacer uso de la tecnología en sus clases, donde las funciones principales serían las siguientes:

1. Profesor: crear contenidos, evaluar la formación, ofrecer una bibliografía más amplia y actualizada y, sobre todo, reutilizar una parte de

la docencia para cada curso. Recortar el tiempo de trabajo, fomentar grupos de trabajo con otros profesores del área temática, y producir un intercambio fluido de contenidos en la misma especialidad. Los metadatos aportarían mayores y mejores contenidos dentro de la red.

2. Alumnos: acceder a más cursos y más baratos, no desconfiar al ver que varias universidades usan los mismos programas de trabajo, acceder a diferentes asignaturas en una o varias universidades, ya que éstas emplearán el mismo estándar y habrá seguramente una mayor compra y venta de contenidos educativos.

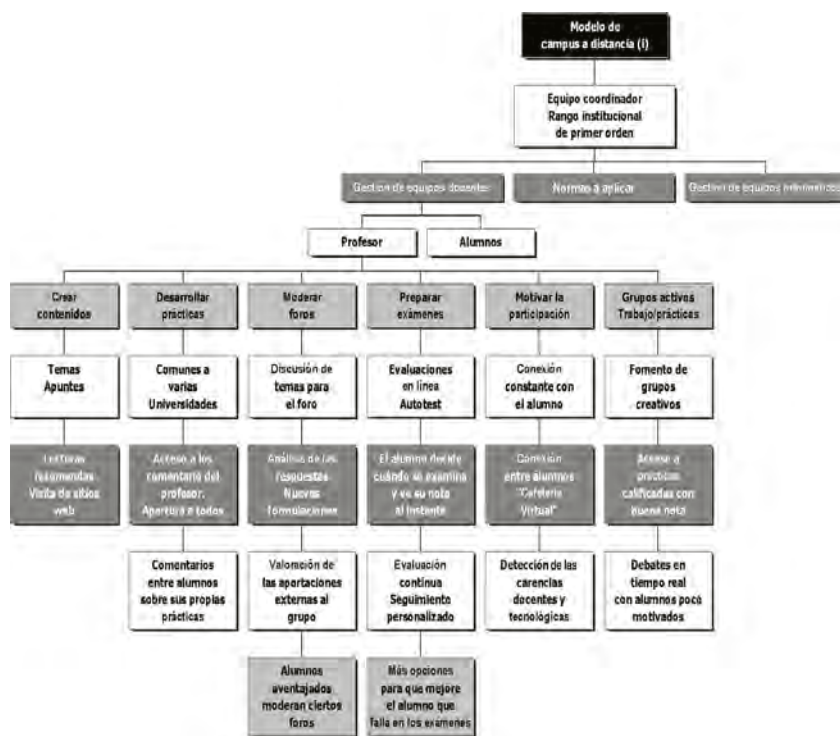


Figura 2. Principales funciones del profesor en un sistema a distancia

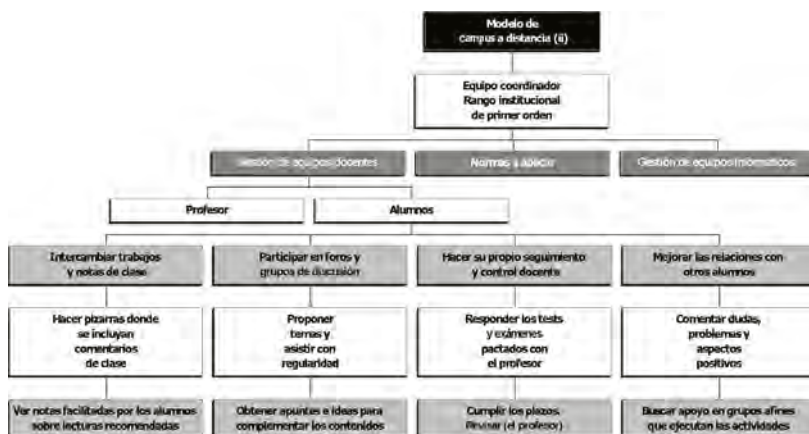


Figura 3. Tareas que desarrolla el alumno en educación a distancia

Ventajas de la educación a distancia

Los pilares en que se sostiene la educación a distancia son cambiantes, como la misma educación. Lo que durante un tiempo se considera una ventaja, luego puede transformarse en inconveniente. Cerrar el círculo impone dejar fuera criterios que han servido durante años a los académicos pero que se han visto desbordados por el tiempo. Éstas serían algunas de las ventajas:

- Se acaban los problemas de espacio físico y se limita la masificación a la que están sometidas algunas universidades centrales en algunos países. Se diversifican los espacios, ya que no es necesario que acudan todos los alumnos, ni siquiera todos al mismo tiempo. Se pueden pactar tutorías presenciales en diferentes momentos.
- Se flexibilizan los estudios. No se requiere acudir todos los días y en el horario que ha determinado la universidad. Se puede combinar mejor el estudio con el trabajo y la docencia porque el alumno es quien decide la hora en que participa en sus asignaturas.
- El tiempo cambia su función. Se hacen programas muy variables para darle oportunidad a estudiantes que disponen de poco tiempo. Así, ese estudiante se ahorra tener que ir a su centro y consumir en ello una o dos horas de desplazamiento.
- Los procesos económicos se hacen más baratos. Hay mayores costos iniciales, pero disminuyen progresivamente cuando se ha puesto el sistema en marcha, sobre todo porque los costos se pueden repartir entre varias universidades que utilicen la misma herramienta de trabajo.

- La actualización de los estudios se vuelve una especie de formación continua a la que el profesional o el trabajador va accediendo en función de sus necesidades o mejoras profesionistas. Sólo se propone esta actualización, se ofrecen opciones para que se regrese a los estudios sin tener que hacer un esfuerzo adicional.
- Se da una autoformación del alumno. Algunos autores utilizan el concepto de autodisciplina. El alumno deberá acostumbrarse a un proceso de estudio diferente al que utilizó en sus estudios tradicionales. Necesitará aprender a repartir su tiempo entre el estudio y su trabajo, el cual también en algunos casos hará a distancia.
- Resolución de dudas en tiempo real. En los sistemas tradicionales el alumno pregunta en clase una duda o acude a tutoría para resolverla. Esa situación ha cambiado recientemente y la interactividad es mayor, lo que le permite al alumno una aproximación en tiempo real al profesor.
- Al final habrá más oportunidades educativas para todos y en diferentes niveles, ya que la educación superior llegará a sitios donde no haya una universidad.

Desventajas de la educación a distancia

Si bien algunas instituciones llevan ya más de una década de haber instaurado la docencia a distancia, la mayoría de ellas sigue estando en fase de implementación y pruebas. Por eso resulta a veces arriesgado adelantar desventajas de estos estudios, pues ciertas pruebas que han salido mal se pueden ir mejorando y revisando para el siguiente curso. En todo caso, algunas de las desventajas serían:

- Acceso a la tecnología. No todos los países están en disposición de ofrecer a los estudiantes una red fluida para comunicarse con su profesor, para descargar los ficheros o para intercambiar y realizar trabajo con sus compañeros.
- Precio de los servicios. Algunos proveedores siguen cobrando tarifas altas, lo que sumado a la compra de un equipo y a su mantenimiento, más el pago de conexión, deja sin opción a personas con preparación y ganas de hacer este tipo de estudios.
- Exigencias técnicas de muy alto nivel para los alumnos. Ésta es una formación personal del alumno, pero para ello se le exigen ciertas destrezas en la informática, el conocimiento de normas internacionales aplicadas a los sistemas informáticos, trabajar con varios programas de computación, etcétera. Ante esta situación, y a pesar de que

cada día todo esto es más sencillo, el alumno puede llegar a sentirse impotente y decidir abandonar los estudios o cambiarlos por el método presencial.

- Formación tecnológica de profesores y alumnos. Se trata de un paso previo necesario para que no se rompa la dinámica de trabajo. A nivel de profesores, la universidad avalará esa formación mediante cursos sobre tecnología en general y también sobre la herramienta de trabajo que se emplea en la docencia. Asimismo los alumnos recibirán, en su nivel, otros cursos de orientación y casos prácticos para resolver las dudas que se planteen en su uso.
- Falta de bibliografía y recursos informativos. Los contenidos que ofrecen algunos cursos o asignaturas en los estudios a distancia son limitados. Desde hace dos décadas la mayoría de los recursos que se manejan están digitalizados, pero ¿qué sucede con los libros, revistas y documentos en general, que no lo están? El alumno se pierde una parte importante si no complementa sus estudios a distancia con la presencia continua en una biblioteca o centro de documentación.
- Muchos de los documentos que se manejan en un curso cuando éste inicia, ya no están en el siguiente. Algunos contenidos de Internet desaparecen y nadie sigue su rastro. Este inconveniente es menor si se dispone de un servidor en el cual almacenar estos contenidos, pero esto ya exige un trabajo complementario.

Tecnología informática al servicio de la educación

La sociedad está inmersa en un proceso global que afecta a todas las naciones. Muchas de las funciones que desarrollan los Estados van más allá de sus fronteras. Las tareas políticas, educativas, de comunicación, tecnología, religión, etcétera, actúan dentro de un mercado más abierto en el que las tecnologías ofrecen las herramientas que hacen posible esa comunicación. Algunos autores incluso sostienen que la sociedad del siglo XXI vivirá inmersa en una supranación de la que ya forma parte la sociedad actual.

Si se indaga en el transcurso de la civilización, la tecnología ha estado presente constantemente, en ocasiones de forma muy rudimentaria –primeros usos de la piedra o la rueda– y en otras muy sofisticadas –fusión del átomo–. Algunos historiadores ponen el punto de partida de la tecnología en los cambios que se produjeron en tiempos de la ilustración francesa y en el triunfo del positivismo, porque se valora la razón para juzgar cualquier proceso y ese trabajo implica una relación interdisciplinar entre las principales ciencias de entonces: las matemáticas, la física, la astronomía y la física. Se busca una

aproximación más real de la ciencia a la humanidad, a lo que se dio en llamar las leyes universales con las que conviven las personas. Con posterioridad, a lo largo del siglo XIX, esos esquemas se rompen y esa ciencia que se plantea para mejorar las relaciones sociales, económicas y humanas, no fructifica; de ahí que aparezcan otras corrientes de opinión que consideran necesaria una sociedad más racional, justa y motivada. En el siglo XX la tecnología está marcada por las guerras, fundamentalmente las dos grandes guerras en Europa. Se empieza a valorar el conocimiento porque ayuda a resolver situaciones que implican llegar antes que el enemigo o saber cómo enfrentar la estrategia que propone el rival. Durante el siglo XXI se irán resolviendo los problemas tecnológicos para que la brecha digital disminuya. El futuro apunta a la introducción de la realidad virtual en la educación, –figura 4– según algunos expertos (Reinghold (1986), Lanier (1999).

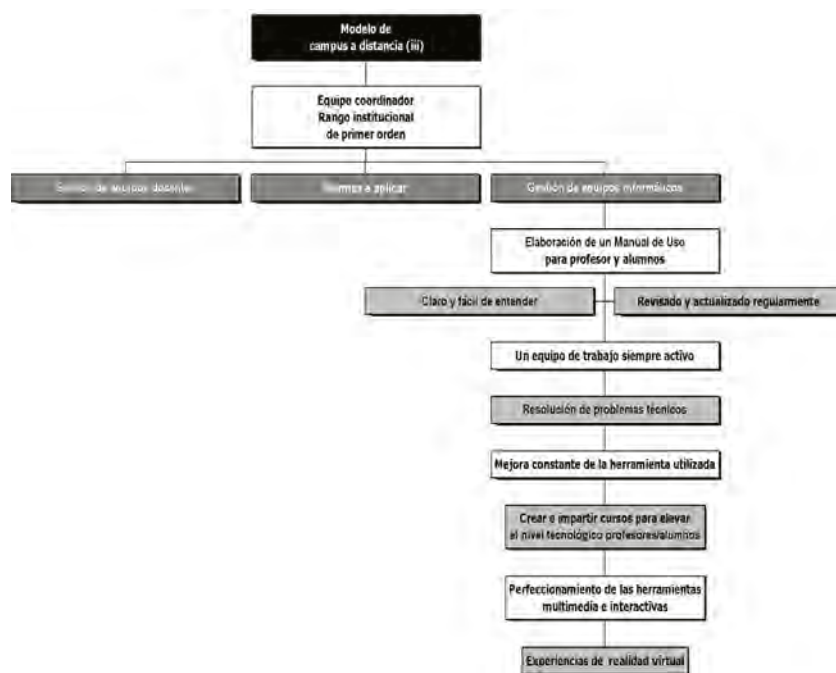


Figura 4. Control y mejora de las tecnologías para uso de la docencia a distancia

En la última década del siglo XX se produjo el gran avance, el despegue hacia otra forma de mostrar la docencia y la implicación con nuevas tareas para los alumnos y los profesores, quienes ahora empiezan a compartir recursos y a tener actividades fuera del horario y el ámbito educativo. Llegar a

la situación actual ha sido posible gracias a una serie de ciclos o revoluciones que en sus orígenes son comunes para la mayoría de los teóricos, mientras que las cifras y las formas cambian cuando se trata de los soportes y el momento de su utilización. Lo normal han sido entre tres y cinco revoluciones, pero cada autor propone algunos aspectos diferenciales.

Fabio Chacón (1996, 1998) propone cuatro ciclos:

- 1er ciclo. Material escrito (cartas, correspondencia, etcétera): Algunos textos vienen acompañados de imágenes, pero no siempre llegan a tiempo y existe el riesgo de que desaparezcan. Existe una sola dirección: el alumno recibe el curso y lo estudia.
- 2º ciclo. Material escrito/sonoro: El proceso de envío sigue siendo por correspondencia pero las actuaciones educativas incluyen ya una comunicación entre el docente y el alumno. El teléfono sirve para resolver las dudas del estudiante y para hacer propuestas de trabajo entre profesor y alumno. Hay doble direccionalidad pero ésta es muy limitada.
- 3er ciclo. Materiales audivosuales: Éstos se complementan con lo anterior, pero entran en acción otros medios de comunicación como la radio y la televisión. Cambian los métodos porque junto a la palabra impresa el alumno escucha y también ve lo que le explican: se mezcla el texto con las actividades multimedia. La dirección sigue siendo limitada y el teléfono es más utilizado que la carta; los actores son pasivos, reciben mucha información pero aportan poca.
- 4º ciclo: Materiales interactivos: Los sistemas de conexión en línea le sirven al docente para ofrecer contenidos educativos a distancia y al alumno para acceder a los mismos desde su casa o su trabajo. Aumenta la interactividad: correo electrónico, videoconferencia, *chat*, grupos de discusión, etcétera. Es posible la actualización diaria de contenidos y la presentación de prácticas, así como el intercambio de tareas entre estudiantes, y entre profesores y estudiantes. Se experimenta con sistemas móviles como el teléfono y otros que vendrán en el futuro. En esta etapa la reducción de costos es mayor, pues con una copia miles de alumnos pueden acceder al contenido.

Otros autores, entre ellos, Taylor, J. C. (2003) enumeran cinco generaciones. Más recientemente Anssi Vanjoki (2004), vicepresidente de Nokia, enuncia seis revoluciones desde la llegada del libro hasta la fecha actual: imprenta, radio, televisión, grabadoras de todo tipo, Internet y móviles. Es ese pequeño aparato, el teléfono móvil, el que más recursos está ofreciendo en el ámbito de la comunicación y una herramienta que ha sido estupendamente bien

aceptada por las generaciones más jóvenes, de ahí la importancia de su uso para la educación.

Propuesta de estándares educativos

Llegados a este punto es necesario identificar qué es y para qué sirve un estándar educativo. Lo podríamos definir como un conjunto de reglas de uso común entre universidades que desean otorgar educación a distancia, siguiendo criterios previamente establecidos y respetados por todas las instituciones que manejen el mismo estándar. Si bien la mayoría de los programas informáticos tienen sus funciones cerradas, es decir no se pueden innovar otras, en el caso de la educación se ha pensado disponer de fórmulas amplias que le permiten luego a cada profesor obtener las que mejor se adapten a su asignatura. Lo que rompe un estándar educativo es implementar servicios de otras herramientas que luego dificultan el trabajo docente de cada día. Si lo que se persigue por parte de las universidades que imparten estos estudios es compartir recursos, aquellos que se empleen fuera del estándar no serán visibles para el resto de los miembros de esa comunidad. Por eso se crearán reglas que deberán especificar cómo se prepara la docencia y cuál será la plataforma sobre la que se realizará la actividad, de tal forma que se pueda interactuar con otras plataformas e intercambiar cursos, asignaturas y otros servicios. Si se siguen estas normas, diversas plataformas LMS (*Learning Management Systems*) podrían compartir datos, e incluso diferentes profesores de una misma área ofrecer sus trabajos dentro de un mismo programa de estudios.

Autores como Jorge Diéguez consideran que si no se aplica algún tipo de estándar en la educación, ésta pierde competitividad y calidad, aunque reconocen quienes ya están utilizando algunas herramientas que nunca habrá estándares que se adapten a las necesidades de cada profesor. “Los estándares deben aplicarse en la educación virtual por el mismo motivo que usamos la corriente 220V en casi todas las redes del mundo” explica Diéguez.⁸

Algunas características de un sistema normalizado de enseñanza propuestas por Romero, Barale, Rinaldi⁹ (2004) son:

1. Durabilidad: que la tecnología desarrollada con el estándar evite la obsolescencia de los cursos.

8 Jorge Diéguez, “Normativas y estándares para el tratamiento de contenidos”, en *Estándares y especificaciones tecnológicas para el e-learning*, Congreso Online Educa Madrid, 2004.

9 Daniel Romero; Juan Pablo Barale y Carlos Manuel Rinaldi, “Gateway para el reciclaje de sistemas e-learning que no cumplen con SORM”, en *Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia*, 23 de marzo al 4 de abril de 2004.
http://www.ateneonline.net/datos/65_03_Romero_Daniel.pdf [Consultada 10-05-2004].

2. Interoperabilidad: que se pueda intercambiar información a través de una amplia variedad de LMS.
3. Accesibilidad: que se permita un seguimiento del comportamiento de los alumnos.
4. Reusabilidad: que los distintos cursos y objetos de aprendizaje puedan ser reutilizados con diferentes herramientas y en distintas plataformas.

A pesar de ese esfuerzo normalizador se hace necesaria una postura común entre los diversos órganos que crean estándares para que los sistemas avancen. El ejemplo más claro de la expansión de Internet no sólo está en la presentación multimedia que ofrecen las páginas web, sino en que previamente se acordó un estándar de comunicación, un protocolo conocido como TCP/IP que ha servido para que las computadoras de todo el mundo se puedan conectar de manera más fácil. Al final habrá que buscar un lenguaje común y unas especificaciones y estándares para aplicar en la mayoría de los casos, como propone Castellanos Coutiño:¹⁰

En *e-learning*, los metadatos describen e identifican los contenidos educativos para que puedan ser encontrados, ensamblados y enviados a las personas correctas y en el tiempo correcto. El contenido está siendo dividido constantemente en piezas pequeñas de información llamadas *Learning Objects* que son adaptadas a necesidades específicas. Los lenguajes utilizados por las organizaciones relacionadas con la estandarización son RDF, *Dublin Core* y principalmente el lenguaje de marcado XML.

Los estándares son necesarios, pero más importante es la voluntad, las ganas, las necesidades y la implicación que ponga el docente, así como el interés, participación y uso que ejerzan los estudiantes.

En este sentido, las principales propuestas de especificaciones llegan de fuera del ámbito educativo, pero en la mayoría de los casos la adaptación ha sido ejemplar. Las que más han aportado al desarrollo y la situación actual de la educación a distancia son:

1. *Aviation Industry Computer Based Training Committee* (AICC) que se inició en el campo de la aviación pero que ha traspasado ese ámbito y ofrece enseñanza a través de computadores.

10 Carlos Alberto Castellanos Coutiño, "Panorama general de los sistemas de educación a distancia", ponencia en el *Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia*, LatinEduca 2004.com
http://www.ateneonline.net/datos/19_01_castellanos_carlos.pdf [Consultada: 04-05-2004].

2. *Advanced Distributed Learning* (ADL) del Departamento de Defensa de Estados Unidos que se diseñó para reutilizar las tecnologías militares en beneficio de la enseñanza.
3. *Learning Technology Standards Committee* (IEEE/LTSC), produce estándares abiertos de reconocido prestigio que luego se pueden aplicar en diversos campos.
4. *Instructorial Management System Global Learning Consortium* (IMS). Se trata de una institución sin ánimo de lucro que trabaja para el ámbito educativo y que desde comienzos del 2000 actúa como organismo independiente. No ofrece programas concretos sino que da normas para que sean desarrolladas. En este consorcio tienen intereses grandes empresas con presencia educativa como son Oracle, Microsoft, Apple, IBM o WebCT, entre otras.

Dentro de esta herramienta se configuran varios servicios; por citar algunos, en 2001 se creó *IMS Learning Resources Meta-data Specifications*, que permite generar recursos de aprendizaje de manera uniforme para que con posterioridad sean encontrados con rapidez; *IMS Enterprise Specification*, en 2002, que resuelve las situaciones administrativas que se producen al gestionar cursos y asignaturas en Internet, o el módulo que sirve para hacer exámenes y autoevaluación y que se conoce como *IMS Question&Test Specification*, en el 2002. Desde la creación de esta herramienta se le han ido introduciendo mejoras en función de las necesidades planteadas por los profesores y, sobre todo, por los alumnos.

5. *Learning Management System* (LMS): es un software para servidores de Internet e Intranet que realiza tres funciones básicas según Romero, Barale, Rinaldi,¹¹ (2004):

1.- Gestionar los usuarios: inscripción, control de sus aprendizajes e historial, generación de informes, etcétera. Cuando el alumno hace su matrícula se le asigna un grupo con esta herramienta. El profesor, a su vez, dispone de listas de alumnos, por lo que no tiene que preparar sus fichas de control y seguimiento de los alumnos.

2.- Gestionar y lanzar los cursos así como realizar un registro de la actividad del usuario, de los resultados de los tests

11 Daniel Romero; Juan Pablo Barale y Carlos Manuel Rinaldi, "Gateway para el reciclaje de sistemas *e-learning* que no cumplen con SORM", en *Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia*, 23 de marzo al 4 de abril de 2004. http://www.ateneonline.net/datos/65_03_Romero_Daniel.pdf [Consulta 10-05-2004].

y evaluaciones que se realicen, y del tiempo que se empleó y el acceso que se tuvo al material formativo.

3.- Gestionar los servicios de comunicación que son el apoyo al material en línea, y programar y ofrecerlos, conforme sean necesarios, foros de discusión, charlas y videoconferencias.

Si se cumplen estos requisitos el docente no tiene que modificar sus cursos y asignaturas cada vez que su universidad decide implementar una nueva herramienta. Simplemente tendrá que trasvasar el contenido.

Existen muchos LSM de distintos fabricantes y hay que lograr una norma que permita compatibilizarlos. Sin embargo algunas universidades han encontrado modelos de uso que aplican con suficientes garantías para el uso de alumnos y profesores. Al menos en una primera fase el rendimiento es aceptable. En el futuro podrán plantearse problemas cuando se quiera implementar este tipo de educación en otras universidades.

DE LA EDUCACIÓN CONTINUA A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN MÉXICO

La acelerada revolución que está experimentando la educación superior no es ajena a México, país que siempre ha tenido una inquietud (aunque sea a nivel de pequeños grupos o instituciones) por probar y estar a la vanguardia en la educación. Los antecedentes se sitúan a comienzos de los años setenta del siglo pasado, concretamente en 1972, cuando empieza a funcionar el Sistema de Universidad Abierta de México. Desde entonces hasta la fecha, las ideas de educación continua, educación abierta, educación constante han marcado parte de las actividades educativas. Los actuales estudios a distancia proponen precisamente esa forma de realizar la docencia, es decir, una actividad que no tiene horarios fijos sino que se desarrolla en función de las necesidades y disponibilidades del alumno.

La educación a distancia está pensada para los estudios superiores, pero al ser la interactividad una de sus características principales se le exige al alumno una formación previa personal y tecnológica para que pueda interactuar. En este sentido difiere de los programas educativos que se emiten para niveles inferiores y en los que el alumno aprende a través de la imagen pero no tiene opción de responder. La educación superior exige un esfuerzo de las instituciones para que éstas sean capaces de formar alumnos con capacidades creativas y con iniciativas dentro del mundo empresarial para que contribuyan a crear una sociedad más justa, tal y como se recoge en el

Compendio de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO.¹²

La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Para ello, las instituciones y los sistemas, en particular en sus relaciones aún más estrechas con el mundo del trabajo, deben fundar sus orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, y en particular el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. Fomentar el espíritu de empresa y las correspondientes capacidades e iniciativas ha de convertirse en una de las principales preocupaciones de la educación superior.

Aquí no se pretende ofrecer una historia de este tipo de estudios en México, sino recoger los avances producidos en los últimos años, es decir finales del pasado y los recientes del siglo XXI, en algunas universidades y centros de educación privados, y ver luego cómo han ido evolucionando en el ámbito bibliotecológico. Así se podrá analizar la situación actual y hacer predicciones sobre la implantación de estudios a distancia, y sobre el desarrollo y la evolución de algunos que ya llevan funcionando varios años. Es necesario mencionar el esfuerzo que están realizando instituciones como la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES),¹³ con programas como la *Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. Una propuesta de la ANUIES donde se recogen las líneas maestras de actuación para las universidades, los profesores y los alumnos, que está respaldada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), entre otras universidades.

Retomando los comienzos, algunos autores (Vega García;¹⁴ De la Rosa Reyes,¹⁵ 2004) sostienen que el desarrollo educativo actual está buscando una nueva oportunidad formativa con el apoyo de las tecnologías como la fibra óptica, los satélites, la programación de televisión educativa, el uso del video bajo demanda o la utilización de las videoconferencias. La primera de las autoras hace un análisis de cómo ha ido cambiando la educación desde los años

12 UNESCO, "Compendio de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior". <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/compendio.htm> [Consultada: 10-06-2004].

13 Ver este estudio en el sitio oficial de ANUIES, sección Biblioteca digital: <http://www.anui.es.mx/index1024.html> [Consultada: 10-06-2004]

14 Rosario Vega García, "Educación continua y capacitación a distancia en México", en *Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia*, 23 de marzo al 4 de abril de 2004. http://www.ateneonline.net/datos/99_01_Vega.pdf [Consultada: 12-05-2004].

15 María de los Ángeles De la Rosa Reyes, "El desarrollo de competencias comunicativas: uno de los principales retos en la Educación Superior a Distancia", en *Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia*, 23 de marzo al 4 de abril de 2004. http://www.ateneonline.net/datos/25_03_De_la_Rosa-Angeles.pdf [Consultada: 12-05-2004].

setenta, cuando se apostó que la universidad sería el trampolín para formar a los grandes profesionistas que México necesitaba. Más tarde, en los ochenta, descendió la valoración y el título de licenciado de la educación superior perdió fuerza de cara al mercado. Se demandaba una mejor y mayor preparación, algo que en esos momentos no parecía ofrecer la universidad. Los años noventa tampoco aclararon el panorama pese a algunos esfuerzos que hizo el Gobierno. Vega García señala como principales problemas la masificación en las aulas, la baja calidad académica, la escasa flexibilidad y movilidad institucionales, el pobre financiamiento y un alejamiento de la educación superior frente a la sociedad, lo que permitió que nacieran universidades privadas con un fuerte dinamismo que atrajo a muchos estudiantes. Precisamente algunas universidades privadas aprovecharon ese vacío de calidad y ofrecieron programas de estudio competentes que las han convertido en punteras dentro de la educación y el campo profesional mexicano.

Por su parte De la Rosa apuesta por unos estudios basados en la competencia, entendida ésta como las actitudes y habilidades que deben desarrollar los profesores y los alumnos. Se trata en realidad de producir programas educativos que sean interactivos y aprovechar todos los recursos que ofrecen las tecnologías para que lleguen a una gran cantidad de alumnos, sobre todo en espacios geográficos tan grandes como los de México. La tan pronunciada frase *aprender a aprender* le sirve a esta autora para delimitar el objetivo y las responsabilidades de las universidades con la educación a distancia:

[...] la importancia de los sistemas educativos en general, y las universidades en particular –como centros de producción y circulación de conocimientos–, en la creación de las condiciones de posibilidad de alcanzar el nivel de sociedad del conocimiento, es que juegan un papel fundamental en la formación de los sujetos para que aprendan a aprender, a hacer un procesamiento crítico de la información a la que tienen acceso y a generar conocimiento.¹⁶

Para evaluar la educación a distancia en México hay que delimitar antes el proceso de educación continua y los intentos de mejora y capacitación desarrollados a lo largo del siglo XX. Hay que conocer también las estrategias políticas, porque éstas reflejan un esfuerzo que no siempre se traduce en apoyos financieros. Sin embargo, salvo en periodos de crisis social, los diferentes gobiernos mexicanos han mostrado casi siempre interés hacia este sector, muchas veces debido a la propia demanda del ámbito profesional, que requiere una mayor preparación para no tener que importar trabajadores cualificados.

16 *Ibidem*, De la Rosa Reyes. – p. 4.

Ese apoyo institucional viene de lejos, tal y como señala García González,¹⁷ quien pone como fecha de partida el año de 1993, cuando la UNAM celebró las Primeras Jornadas Médicas.

Desde entonces cada año han surgido nuevas e interesante propuestas de este tipo que han cambiado sustancialmente en los últimos tiempos con la implantación de tecnologías que permiten una interactividad entre el profesor y el alumno. En este sentido, hay que señalar que sin ese esfuerzo de educación continua, de educación abierta, por dar más posibilidades para que todos los mexicanos tengan acceso a la educación superior, implementar ahora estudios a distancia utilizando la tecnología implicaría más tiempo y más recursos. Por lo tanto, se habrá de experimentar un cambio que implique desarrollos tecnológicos, pero quizá no sea traumático para las universidades si éstas aprovechan algunos de los recursos que se utilizaron en la educación continua. Al final surgirá un nuevo sistema de aprendizaje, pero para hacer este trasvase los estudios superiores mexicanos tienen suficientes experiencias y quizá no tengan que hacer cambios radicales, al menos en algunas disciplinas.

¿Cómo se tiene que hacer?, ¿cuánto tiempo va a durar?, ¿quién ha de financiar esta transformación?. Las respuestas son muchas y diversificadas porque afectan a toda la sociedad. La implantación de los estudios a distancia será gradual, y en ella las instituciones asumirán el papel protagonista, y gestionarán y colaborarán con los profesores para que hagan un primer esfuerzo frente a los alumnos. A éstos se les pedirá un compromiso mayor porque todas esas inversiones se harán para que el alumno pueda hacer estudios superiores al mismo tiempo que trabaja.

En el ámbito privado son ya muchas las universidades e instituciones que ofrecen educación superior a distancia. Pionero fue el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey que desde hace quince años está desarrollando tecnologías educativas a distancia en diversas licenciaturas. Este instituto cuenta con 33 campus en 20 estados de la República y ofrece programas para todo el continente, y dispone de una Universidad Virtual que imparte educación de calidad. Además ha formado ya una comunidad educativa que tiene influencia internacional. Esta institución se ha convertido en la más importante en el uso de la tecnología, aplica diversos sistemas y experimenta nuevas formas. En el ITESM se pueden hacer estudios combinando recursos como la televisión, el satélite, el video bajo demanda y, por supuesto, Internet. Para dar servicio a una comunidad de mas de 80.000 alumnos en todo el continente, el instituto ha creado, a través de la educación a distancia,

17 Eva Laura García González, *Gestión de la educación superior continua y la capacitación*, Manual moderno, 2004.

herramientas de apoyo como bibliotecas digitales y tutores académicos que atienden las necesidades reales de los alumnos. Al contrario que en algunas universidades públicas, donde el profesor es quien hace todas las gestiones; en el ITESM, en función del número de alumnos, el profesor cuenta con ayudantes y tutores. Pero no se trata de acciones aisladas, como ha sucedido en universidades europeas, sino de todo un conjunto en el que están implicadas diversas áreas y departamentos.

Otra institución que ha desarrollado planes de formación a distancia es el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) que tiene como misión potenciar el uso de las tecnologías de información y comunicación, y ayudar al desarrollo y superación de las personas de manera integral, fomentando la cooperación, el trabajo y la formación a distancia (flexibilidad de tiempo y espacio), y disminuyendo y optimizando los costos ofreciéndoles soluciones oportunas a sus clientes y usuarios. Entre sus proyectos más actuales figura la puesta en marcha del Centro Interactivo Multitecnológico de Educación a Distancia (CIMED) cuyo fin, según Rosario Freixas,¹⁸ directora académica, es: “[...]dar capacitación a servidores públicos en diferentes plataformas y basados en objetos de aprendizaje con las normas internacionales SCORM y ADL”. Esa opinión se suma a la expuesta en este artículo, que reitera la necesidad de usar normas internacionales que permitan compartir experiencias y no duplicar las acciones formativas. De similares características es el Instituto Autónomo de México (ITAM), que en colaboración con Canacinttra-Satelital¹⁹ ofrece cursos vía satélite para más de 50 ciudades del país, y que en la actualidad trabaja para presentar un software educativo propio que le permitirá ofrecerles a los alumnos un diploma interactivo. Además, se propone que el alumno pueda utilizar las computadoras en sistemas de tutoría a distancia.

De los numerosos centros que imparten ya educación superior a distancia, referenciaré uno de los últimos en llegar: la Universidad Tecnológica de México (UNITEC) que está adaptando estos estudios para el desarrollo profesional diversificado mediante cursos, seminarios y jornadas que sirven para preparar los temas educativos interactivos en línea, lo que luego se ofrecerá en las licenciaturas. Esto se hace a través de la “incubadora de empresas”²⁰ que consiste en

18 Rosario Freixas Flores, “Hay que compartir experiencias y dejar de duplicar esfuerzos”, en *E-learning America Latina*, Entrevista publicada en el número 3, año 2, 10 de septiembre de 2004. http://www.elearningamericalatina.com/edicionseptiembre1_2004/tr_1.php [Consultada: 10-09-2004].

19 “La experiencia de Educación en Línea de México”, en *Instituto de Financiamiento e Información para la Educación (EDUCAFIN)*. <http://www.educafin.com/editorial.htm> [Consultada: 10-06-2004].

20 Ver sitio oficial de esta Universidad. <http://www.unitec.mx/Incubadora/index.html> [Consultada: 3-06-2004].

[...]un conjunto de recursos que apoyan a un equipo de personas emprendedoras en la creación de una empresa basada en una idea de negocio innovadora y con factibilidad de éxito en el mercado. Una incubadora especializada en negocios electrónicos está orientada a la generación de negocios para los cuales la tecnología de Internet es un componente fundamental.

En el ámbito público, la mayoría de las universidades ya tiene alguna experiencia en la implantación de estudios en línea, aunque sea a nivel de casos prácticos realizados por algún profesor. Asimismo se han creado centros para que las estrategias sean comunes en las diferentes instancias educativas, como el Centro de Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia. Es necesario indicar que se deben coordinar acciones desde un principio para evitar repeticiones de contenidos y duplicar prácticas o actividades solapadas que no le aportan nada a la educación.

Propuestas globales de educación a distancia en la UNAM

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha tenido siempre una inquietud, un espíritu abierto para mejorar la educación, y su constatación más importante se refleja en los numerosos centros que ha creado para darles opciones a todos los mexicanos que quieren acceder a una cultura superior. Hace esto a través de la educación presencial en sus aulas; creando y gestionando un sistema de universidad abierta; dando facilidades para que los alumnos opten a estudios de educación a distancia, y amparando y gestionando programas de educación continua. Estas actuaciones no son fruto de una casualidad o de una moda reciente por el consumo tecnológico. Ya en la década de los cincuenta del siglo pasado, la UNAM utilizó la tecnología de entonces para ofrecer su trabajo. Primero fue por medio de la radio, luego creando programas para la televisión y, más adelante, con el uso del video, que permitía grabar y repetir los productos educativos en función de las necesidades de los alumnos.

Se hizo necesario, entonces, un avance mayor. El video y la televisión son sistemas cerrados que permiten una actualización con base en mucho trabajo. La llegada de los satélites abrió la transmisión hacia comunidades alejadas geográficamente, pero aún se mostró esto como insuficiente. Entonces llegaron las computadoras para darle un vuelco al trabajo docente. En los comienzos se continuó utilizando soportes cerrados como el CD-ROM, que mejoraba las capacidades de texto e imágenes pero que presentaba un problema: su actualización. Se necesitaban varios discos compactos para ofrecer una sola materia educativa. A pesar de la interactividad que ofrecían –un avance con

respecto al soporte papel— no fue suficiente para el desarrollo normal de una asignatura, lo cual necesitaría manejar datos recientes y actuales.

Llegaron entonces los sistemas en línea y revolucionaron la forma de trabajar, enseñar y hasta vivir. Las redes digitales ofrecían conexión a millones de computadoras situadas en los límites más insospechados. La educación aprovechó estos recursos para crear y transmitir cursos, videoconferencias, jornadas y actos puntuales. Más tarde se produjo un avance más significativo, cuando algunas universidades deciden colocar asignaturas para que los alumnos las tomen presencialmente a distancia o en un sistema mixto. Ciertas propuestas docentes del ámbito de la tecnología, sobre todo facultades de informática, ingeniería y disciplinas científicas, sirvieron para convencer a los equipos rectores de las universidades para que tomaran una decisión común sobre un proyecto institucional educativo a distancia, basado en alguna de las propuestas internacionales que permiten la cooperación con otras instituciones.

En el caso de la UNAM, el último Catálogo de Educación a Distancia recoge las actividades de 29 instituciones universitarias que dieron a conocer sus actividades en este ámbito. En total este catálogo incluye 383 cursos, diplomados, talleres y seminarios, 81 de los cuales se hacen a través de Internet; 244 en video; 42 en CD ROM y otros con varias combinaciones de estos elementos. Otros recursos empleados son la videoconferencia, que se graba y luego se puede ver en Internet; revistas y libros en la red y diversos portales temáticos. También como uso alternativo, el catálogo recoge otros soportes didácticos como la radio y la televisión, hasta alcanzar un total de 1062 materiales. Entre los 29 diferentes participantes se encuentran la Facultad de Filosofía y Letras y el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.

México está considerado dentro de América Latina como el país que más aportaciones realiza dentro de la educación abierta y a distancia, gracias al trabajo desarrollado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), entre otras instituciones de educación superior.

Coordinación de la Universidad Abierta y la Educación a Distancia (CUAED)

El organismo encargado de la educación abierta y a distancia en la UNAM es el centro de Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), institución que trabaja para hacer la educación más flexible, dinámica y de calidad. Otro objetivo importante es atender las necesidades personales de los estudiantes en materia educativa. Entre sus actividades destacan la

[...]divulgación de las prácticas de educación del Sistema Universidad Abierta, Continua y a Distancia más adecuadas, así como el impulso a los mejores usos educativos de la tecnología que resultan de su actividad de prospección y producción de materiales. Su tarea también radica en difundir los métodos de evaluación, acreditación y certificación de conocimientos; colaborar con las entidades universitarias para su óptima integración en Educación Abierta, Continua y a Distancia y, responder a las necesidades de educación y capacitación de instituciones educativas, sociales, gubernamentales y empresas privadas a fin de llevar la Universidad a las diferentes organizaciones que la requieran, sean éstas nacionales o internacionales.²¹

Aquí se mencionan sus diversos campos de actuación, entre los que figura, como dato significativo, dar un servicio óptimo a las universidades en los estudios a distancia, pero también hacer su evaluación y certificación, tan necesitada en estos estudios que han ido apareciendo a veces sin control por parte de las universidades.

El Sistema Universidad Abierta (SUA),²² creado el 16 de febrero de 1972, formaliza sus trabajos para ofrecer materiales didácticos, y fórmulas para aplicar y evaluar en los sistemas de aprendizaje el uso de los medios de comunicación y diferentes estructuras de gestión, todo ello con el fin de mejorar y diversificar los materiales didácticos. Como se señala en su página web, pretende

[...]extender la educación universitaria a grandes sectores de la población por medio de métodos teórico-prácticos de transmisión y evaluación de conocimientos y de la creación de grupos de aprendizaje que trabajarán dentro o fuera de los planteles universitarios.

Su principal objetivo es facilitarles a los estudiantes “[...]la posibilidad de combinar el estudio con el trabajo, mediante la flexibilidad de horarios y la adaptación personal a ritmos y métodos de aprendizaje”. Su campo de actuación son las carreras de contaduría, administración e informática. Esta experiencia, ya lejana en el tiempo, orienta sobre una de las necesidades básicas de los estudios actuales: la falta de tiempo, o la imposibilidad de desplazarse hasta los centros educativos. Con este sistema se les daba opción a los alumnos para que a través de métodos alternativos se evaluaran y adquirieran conocimientos.

21 Fuente: página web CUAED.
<http://www.cuaed.unam.mx/contenido/notices.htm> [Consultada: 11-06-2004]

22 Fuente: página web SUA
http://fcasua.contad.unam.mx/sua/que_sua.htm [Consultada: 11-06-2004]

Otro avance significativo se produjo con el apoyo a la educación a distancia. En sus orígenes a través de un sistema de telecampus y la aplicación de una normatividad que hiciera posible una educación abierta, presencial y continua, y que contemplara a su vez la formación de profesores y el desarrollo del proyecto para una universidad en línea. La CUAED participó ampliamente en programas de apoyo a EDUSAT, lo que implicó que más de quince mil alumnos tuvieran acceso a estos programas. Por su parte la educación continua sigue realizando cursos, talleres, seminarios y diplomados con alta participación, un total de más de 125.000 alumnos por año.

Sin embargo el avance más reciente y significativo del CUAED se produce a comienzos del siglo presente, cuando se le da un impulso a la educación a distancia y se establecen relaciones con instituciones y universidades de otros países, además de que se fomenta el uso de las tecnologías a través de congresos; así, el *Virtual Educa 2005* se celebró en la UNAM. Experto en la educación a distancia, Berruecos Villalobos ha manifestado en diversas ocasiones que existe ya un respaldo hacia este tipo de educación en algunas universidades mexicanas, entre las que destaca la propia UNAM, la Universidad de Guadalajara, la de Nuevo León, el Instituto Tecnológico de Monterrey, etcétera.

Berruecos propone como método de trabajo para avanzar en este tipo de educación una serie de colaboraciones entre los países latinoamericanos, a saber:

1. Preparar personal que pueda organizar cursos, que conozca el diseño y que introduzca contenidos. Será importante vigilar esos contenidos para ofrecer información de calidad.
2. Algunos cursos serán presenciales, pero se ofrecerá una versión en línea.
3. Desde la UNAM se lanzarán luego programas de apoyo a otras universidades de América Latina.
4. El *e-learning* puede ser un medio de unión entre las naciones.²³

La aplicación de estas actividades se debe realizar dentro de un marco global, con la universidad como referencia. Se piensa desde hace años en mostrar alternativas a la educación presencial que acoge cerca de 240.000 alumnos en la UNAM, sobre todo porque se ha comprobado que ciertas materias básicas han tenido una excelente acogida por parte de los alumnos.

El desarrollo de las tecnologías y las inversiones necesarias enfrenta a las instituciones educativas que demandan más recursos ante el problema de la

23 José Manuel Berruecos Villalobos, "Crece el respaldo a la educación virtual desde las universidades", en *E-learning la revista digital de América Latina*.
http://www.elearningamericalatina.com/edicion/agosto2/tr_1.php [Consultada: 27-05-2004].

llamada brecha digital con los países más desarrollados. A juicio de Berruecos Villalobos, México está haciendo un esfuerzo en este sentido:

Hay un programa gubernamental que tiene planeado abrir en todo el territorio mexicano cerca de 20.000 centros comunitarios con computadoras, a disposición del público. La idea es que en pueblos o ciudades con más de 3.000 habitantes exista al menos un centro con 20 computadoras.²⁴

Sin embargo, la gran mayoría de los analistas de este tipo de estudios valoran más la formación personal, la introducción de los contenidos y la buena voluntad de los estudiantes, que la presencia de computadoras, ya que, aunque necesarias, en ocasiones han de ofrecer algo más que la simple máquina.

La propia UNAM fomenta cursos de capacitación en línea para profesores²⁵ a través del Sistema Programa Universidad en Línea (PUEL).²⁶ Se trata de cursos de unas 30 horas en donde el profesor aprende a manejar herramientas y a trabajar en foros no moderados, para lo que también dispone de un asesor a través del correo electrónico. Una vez que el docente adquiere los elementos básicos puede completar y preparar cursos en línea a través del Taller Planeación Didáctica para cursos en línea,²⁷ cuyo propósito es

[...]proporcionar a los participantes los elementos didácticos que les permitan planear, diseñar y poner en marcha programas educativos en línea, apoyados en las principales herramientas de Internet

Desde ese momento, el docente tiene conocimientos suficientes para poner su docencia en línea.

Centro de Alta Tecnología de Educación a Distancia (CATED)

Pero la institución dentro de la UNAM que habrá de impulsar el gran desarrollo de la educación a distancia es el Centro de Alta Tecnología de Educación a Distancia, el CATED, situado en Tlaxcala. En el acto de inauguración, el rector de la UNAM, Juan Ramón de la Fuente, señaló que este centro se creaba para responder a las necesidades educativas de carácter superior de México, y además precisó la importancia que el CATED tiene para el estudio a distancia, el cual se compartirá con los sistemas tradicionales:

24 *Ibidem*. http://www.elearningamericalatina.com/edicion/agosto2/tr_1.php [Consultada: 27-05-2004].

25 *Cfr.*: http://www.puel.unam.mx/cursos/c_intro/index.htm [Consultada: 14-06-2004].

26 *Cfr.*: http://www.puel.unam.mx/cursos/t_puel/ [Consultada: 14-06-2004].

27 *Cfr.*: http://www.puel.unam.mx/cursos/t_planeacion/index.htm# [Consultada: 14-06-2004].

El CATED ha de ser visto como un polo educativo a nivel continental. No reemplazará a las universidades sino las enriquecerá. Su moderna tecnología tampoco sustituirá el binomio maestro-alumnos, más bien lo complementará.²⁸

Este centro se creó con el objetivo de promover la tecnología más avanzada en el ámbito de la educación abierta, continua y a distancia, y recoge de este modo los tres sistemas que habrán de integrar una educación de calidad. La idea del centro es ofrecer este tipo de estudios a los alumnos de la UNAM, pero se ha pensado desde un primer momento en ampliarlo a otras instituciones en el marco de la educación superior. En ese mismo acto, la secretaria de Desarrollo Institucional, Rosaura Ruiz Gutiérrez, precisó que se avanza con este centro en la creación de la “universidad en línea”, a la que habrá que añadir el mayor número de licenciaturas y postgrados. Los primeros esfuerzos se dirigen hacia las carreras y programas de posgrado en humanidades y ciencias sociales porque son más fáciles de implementar ya que el alumno puede completar sus estudios en línea, mientras que las carreras técnicas que necesitan prácticas de laboratorio entrarán en una segunda fase. Un aspecto significativo en las carreras experimentales pasa por colocar la teoría en línea, pero las prácticas se harán en otras universidades mexicanas o fuera del país, por eso Rosaura Ruiz Gutiérrez precisó que éste es un “modelo de formación conjunta” que se ejecutará entre varias universidades. Aquí se refleja un aspecto fundamental de los estudios a distancia. Los recursos se comparten y los exámenes prácticos se pueden tomar en una universidad alejada físicamente de la ciudad o el país en el que vive el estudiante. Los títulos serán, en ese sentido, impartidos por una, dos o varias universidades. Esa es la gran aportación al mundo globalizado.

Desde el CATED ya se controlan algunas asignaturas que están en línea, pero se espera que en breve se amplíe la oferta educativa de esta modalidad para reducir las tasas de rezago y deserción de muchos alumnos universitarios. En aquellas asignaturas que se produzcan esos bajos rendimientos, se aplicarán primero estos programas a distancia. En todo caso, justifica Ruiz Gutiérrez²⁹ se pretende que el ciclo de educación a distancia sea completo.

El proyecto permitirá que el alumno pueda realizar desde su propia inscripción en la computadora. Tomará clases en casa o donde tenga acceso a la red; presentará

28 M. Álvarez, “Inaugura el rector trascendente Centro de Alta Tecnología de Educación a Distancia (CATED)”
<http://www.elearningworkshops.com/modules.php?name=News&file=article&sid=106>
 [Consultada: 27-05-2004]

29 M. Álvarez, “Con clases en línea, ampliará la UNAM su oferta educativa a distancia”.
<http://www.elearningworkshops.com/modules.php?name=News&file=article&sid=207>
 [Consultada: 28-05-2004]

los exámenes por la misma vía y tendrá el apoyo de un tutor, con el cual se comunicará por medio de la página electrónica.

Para llevar a cabo esta tarea la Secretaría de Desarrollo contará con el apoyo de varias Direcciones Generales: la de Estudios de Posgrado; la de Evaluación Educativa; la de Bibliotecas; la de Coordinación de la Universidad Abierta y Educación a Distancia, y la del Centro de Estudios para Extranjeros. A estas instituciones se les pedirá apoyo para crear y fomentar estudios a distancia.

RECURSOS EDUCATIVOS EN ESPAÑA: MODELOS DE APLICACIÓN EN ALGUNAS UNIVERSIDADES

Toda actividad educativa que se quiera realizar en línea precisa del trabajo colectivo de una universidad, un departamento o un grupo de profesores. Lo que se ha hecho hasta ahora responde a necesidades, inquietudes o avatares de un docente por ofrecer, a título personal, algunos contenidos en Internet. El punto de partida de muchas universidades no ha contado con un apoyo institucional, ha sido más bien el tesón de los profesores lo que ha obligado a la institución a aportar los recursos para crear la docencia en línea. Sin embargo una asignatura en línea, que suele ser el punto de partida y el campo de actuación de un profesor, un curso en línea como entidad menor, o un programa global de una institución, se crean siempre en torno a varias personas; a saber, uno o varios docentes, además de los moderadores; es decir, personas que no imparten clase pero que vigilan y ayudan a cumplir una asignatura: gestores de contenidos que se encargan de mejorar las propuestas educativas una vez que han sido ofrecidas por los docentes y el resto del equipo; uno o varios técnicos informáticos atentos a las propuestas del colectivo para convertir las ideas del grupo en una realidad manejable para profesores y alumnos y, en último lugar, un buen equipo de diseño que se encargará de que ese lugar de Internet sea atractivo para quien lo visita.

Los responsables de algunas instituciones educativas intentan mejorar con cada curso sus planes de estudios, y cada cierto tiempo se lleva a cabo un cambio significativo. Sin embargo en los últimos tiempos esto no es suficiente debido a que los alumnos demandan cada vez mejor calidad en los estudios y mayores salidas profesionales, lo que obliga a las universidades y centros docentes a mejorar su enseñanza y los lleva a considerar que el uso y apoyo de las tecnologías es una ayuda necesaria. Sin embargo estos organismos siguen conservándose muy estáticos frente a una tecnología que avanza

significativamente. Los cambios se dan en todos los niveles y no sólo en la actitud y desarrollo del docente sino también en los equipos de gobierno que deben invertir en tecnología para que su institución sea más competitiva. Pero quizá de esta forma se garanticen las inversiones en educación, ya que una vez creados los cursos se pueden trasvasar de un sistema a otro, lo que a su vez permite crear más y dar acceso al campus a alumnos que hasta entonces no encontraban estos contenidos en un lugar a distancia.

Las instituciones están adaptándose y generando ya algunas orientaciones de cómo han de ser los alumnos y como han de actuar los profesores. Conscientes de que la evolución deberá ser medida y equilibrada, y no buscar cambios dramáticos, los dos actores principales están acercándose tímidamente a las propuestas institucionales. Habrá que mejorar las situaciones de grupos docentes muy numerosos, lograr un mayor número de prácticas y darle más tiempo a la investigación. De la misma opinión es el rector de la Universidad Complutense, Carlos Berzosa,³⁰ quien explica cómo se está preparando esta universidad ante el Espacio Europeo de Educación Superior:

Para nosotros, la adaptación supone que haya menos alumnos por grupo y que haya más profesores, porque tenemos todavía una relación alumno/profesor muy alta comparada con el resto de Europa. Este cambio tiene que servir para facilitar la formación práctica. Creo que el alumno es muy pasivo en la enseñanza, se le da poco juego, hace pocos trabajos, tiene poca capacidad de exponer en clase, le cuesta mucho exponer en público, y éste es uno de los déficit que tenemos respecto a otros países. Hemos llegado a la clase de los apuntes en la que el alumno apenas si estudia los manuales. El alumno tiene que leer libros, tiene que participar en clase, tiene que acostumbrarse a exponer en público y tiene que ser un agente activo en la docencia y el aprendizaje.

Dentro de las instituciones están los profesores que a título personal y sin apenas reconocimiento académico y económico apuestan por mejorar su docencia introduciendo una parte de sus contenidos, prácticas y evaluaciones a través de Internet. Es necesario un mayor apoyo no sólo en recursos sino en motivaciones para que estos docentes sigan con su esfuerzo por acercar al alumno a otras formas de trabajar y estudiar.

Algunas universidades españolas ya dieron sus primeros pasos hacia el desarrollo de este tipo de herramientas. Dos ejemplos servirán para mostrar su implantación y los primeros resultados obtenidos: Universidad Complutense de Madrid (UCM) y Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla.

30 Carlos Berzosa, "El estado de la educación superior".
<http://aula.elmundo.es/aula/especiales/2004/50carreras/analisis.html> [Consultada: 09-06-2004]

En la UCM la herramienta informática que gestiona la educación en la red se conoce como *Course Management System* (CMS) y su soporte es WebCT. Los servicios son de tres tipos:

1. Alumnos: fichas de clase y listas. El profesor recibe su asignatura con un listado completo de los alumnos inscritos. La herramienta es muy sencilla de usar para el alumno.
2. Profesor: (creador de contenido y de los cursos) organiza grupos de trabajo con los alumnos. Recoge dentro de la asignatura sus trabajos y prácticas. Mejora la comunicación profesor-alumno, o alumno con otros alumnos y a su vez entre diversos profesores que estén colaborando o que tengan asignaturas parecidas. El profesor puede proponer controles, pruebas y exámenes más objetivos, y autoevaluación para que los alumnos se examinen. En definitiva, se concibe el sitio como un lugar para la organización de todos los recursos didácticos que propone el profesor, desde su publicación hasta los comentarios de los alumnos y una distribución más clara con respecto a los contenidos. La UCM seguirá las recomendaciones y estándares internacionales propuestos por W3C, IEEE-LTSC, (Learning Technology Standards Comité) IMS (Institutional Management System) y otras que se vayan creando con el fin de garantizar el funcionamiento de las actividades docentes en línea y su operabilidad entre las distintas facultades y futuros acuerdos con otras universidades.
3. Administrador de la plataforma: determina las categorías y los cursos. Implementa la herramienta de acuerdo con los estándares internacionales y con las necesidades de su propia universidad.

Esta herramienta, Figura 5 (a continuación), ofrece una flexibilidad y requiere una gran autodisciplina y organización por parte del alumno. Al profesor se le exige una adecuada planificación para aprovechar al máximo los recursos con los que cuenta. En la guía psicopedagógica de WebCT, puesta a disposición de los profesores por la Oficina de Cooperación Universitaria, se valora de forma considerable al alumno a quien no hay que considerar como un mero receptor de la información. Se le pide, sobre todo, que “[...] él mismo sea quien busque la información y construya conocimiento”.

Las principales funciones con las que cuenta el profesor son:

1. Cronograma: que permite hacer un seguimiento temporal de todas las actividades, como pueden ser los foros, las videoconferencias o las evaluaciones, entre otras.

2. Sistemas de evaluación en función del desarrollo del curso.
3. Bibliografía: libros y revistas, tanto básicos como complementarios, pero también sitios web y recursos dentro de Internet.
4. Otros recursos: desde el programa de la asignatura hasta el correo del profesor o jornadas que amplían los contenidos que facilita el profesor.



Figura 5. Las funciones del campus virtual de la UCM son comunes a las de otras universidades ya que emplea WebCT

Por su parte, el alumno accede a:

1. Foros o debates asíncronos para poner en común ideas desarrolladas en clase o para precisar o ampliar alguna de ellas.
2. Empleo de *chats* para comunicarse de forma síncrona. Se propone un tema y se debate entre todos los alumnos. Se debe pactar un tiempo y no excederse de él. Luego se puede continuar, distendidamente, en las llamadas “cafeterías virtuales”, sitios de encuentro a los que los alumnos entran con posterioridad para compartir y debatir temas.
3. Uso de correo electrónico: como herramienta para comunicar cuestiones inmediatas. Los trabajos y las prácticas se depositan directamente en el espacio del profesor. Dos recomendaciones de los expertos de WebCT, convocar a los alumnos con tiempo suficiente y recordárselo el día anterior, y no excederse de dos horas.

4. Pizarra compartida para el empleo de recursos gráficos. Se complementa con las actividades realizadas en un *chat*.

En mayo de 2004 se celebró la 1ª Jornada Campus Virtual UCM: “En apoyo del aprendizaje en la universidad, hacia el espacio europeo de educación superior”, en la que se presentó el balance del primer año de actividad docente virtual en facultades y escuelas a través de varias ponencias. Los resultados más destacados de este primer año a nivel virtual en UCM son los que figuran en la Tabla I, de los que se destaca que el 66% de los alumnos inscritos en el campus virtual participó de forma activa:

Tabla I: Aula Virtual UCM;³¹

Curso 2003-04	Datos globales
Alumnos	+ 3.500
Profesores	200
Asignaturas	91 (61 primer ciclo y 21 tercer ciclo)
Promedio de entradas al CV	147 (alumnos que han participado)
3 cursos de formación continua	+ 5 títulos propios

Tabla II: Balance primer año de actividad del campus virtual UCM

Curso 2004-05	Previsiones
Alumnos	Licencias ilimitadas
Profesores	Todos los que opten por solicitarlo
Asignaturas	Seminario virtual/Asignatura con fichas
Seminarios de Formación	Colaboración con los coordinadores
Colaboración con grupos de trabajo	+ Investigación de la UCM

Es previsible que para el curso 2004-05 el crecimiento de asignaturas y alumnos aumente, puesto que además se han introducido mejoras que le facilitan el trabajo al profesor, como el no tener que introducir la ficha de sus alumnos, pues será la propia universidad la que ofrezca el grupo ya constituido. No habrá límite, como sucedió en el curso pasado, de tal forma que podrán solicitar el curso todos los profesores que lo pidan. En este sentido, el rector de esta universidad, Carlos Berzosa anunció que durante el curso 2004-2005 la universidad impartirá 280 asignaturas en la Red. El Campus Virtual UCM, mediante la herramienta de gestión de cursos Web-CT, permitirá el seguimiento de los alumnos, la evaluación de los mismos, la comunicación –tutorías, correo electrónico interno, foros de debate, *chats* y

31 Fuente: 1ª Jornada Campus Virtual UCM
<http://www.ucm.es/campusvirtual> [Consultada: 02-06-2004].

pizarra compartida–, y la organización y la publicación de contenidos. Con esta iniciativa se pretende tener una herramienta de apoyo a la docencia, concebida para facilitar el trabajo de profesores y alumnos, y la transición al nuevo modelo de enseñanza europeo.

Por su parte, otra institución española, la Universidad Pablo de Olavide, en Sevilla, dispone desde hace ya tres cursos de una plataforma de teleinformación WebCT. A modo de resumen, el curso 2003-04 contó con 137 asignaturas; es decir, un 40% más que el anterior, lo que significa que casi la mitad del personal ya usa esta plataforma WebCT en sus asignaturas. Con respecto a los alumnos, cabe indicar que el 95% de los del primero y segundo ciclo usan esta herramienta como apoyo a sus estudios. En la tabla III se aprecia el incremento de asignaturas del curso 2002-03 al 2003-04.

Tabla III: Balance del curso 2003-04 e incremento con respecto al año anterior.
Asignaturas dadas de alta en WebCT (por titulación)³²

U. Pablo de Olavide	Curso 2003-04	Incremento 2002-03
Asignaturas de Libre Configuración	6	50%
Diplomatura en Ciencias Empresariales	14	29%
Lic. Derecho	12	58%
Dip. Relaciones Laborales	7	29%
Dip. Trabajo Social	6	17%
Dip. Educación Social (Nueva Titulación)	5	100%
Dip. Conjunta Ed. Social y Trab. Social (N. Titulación)	3	100%
Licenciatura en Ciencias del Trabajo (nueva Titulación)	2	100%
Lic. Administración y Dirección de Empresas	23	39%
Lic. Ciencias Ambientales	40	28%
Lic. Humanidades	22	68%
Lic. Conjuntas en Empresariales y Rel. Laborales	3	33%
Lic. Conjuntas en Dcho. y Administración de Empresas	12	83%
OTROS	3	
TOTAL	158	48%

Puede parecer un contrasentido que estas universidades presenciales estén consiguiendo cifras tan altas de actividades en un campo virtual, sin embargo esto no significa que los profesores y el sistema estén en peligro y que todo se hará a distancia. Esta etapa intermedia sirve para educar al alumno en una nueva cultura del aprendizaje en la que tiene que mejorar su esfuerzo personal frente a las propuestas del profesor. Por su parte, este último deberá adaptar sus propuestas y canalizarlas hacia un entendimiento con los alumnos. Quien

32 http://webcic.upo.es/docu/estadisticas16_3_04.pdf [Consultada: 09-06-2004].

hace predicciones probablemente se equivoca, porque al menos en las dos primeras décadas de este siglo la docencia en las aulas seguirá teniendo la mayor parte de los alumnos. Las universidades como instituciones de vanguardia hacen bien al acercarse a metodologías que hacen más dinámica y efectiva la enseñanza. Con el paso del tiempo, es posible que las aulas se vacíen o al menos no estén tan masificadas como en la actualidad, pero para entonces las universidades ya habrán previsto mecanismos alternativos. Por eso es fundamental que no se queden atrás, que entren con decisión en el sistema a distancia para ser igual o más competitivas que cuando sólo existía la modalidad presencial.

MODELOS DOCENTES EN BIBLIOTECOLOGÍA: CENTRO UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIONES BIBLIOTECOLÓGICAS Y DEPARTAMENTO DE BIBLIOTECONOMÍA Y DOCUMENTACIÓN

En el ámbito de la bibliotecología ya se han utilizado las tecnologías en la educación mixta y a distancia. En el caso del Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas (CUIB) se analizan y valoran los recursos que ya se han empleado en su campus de educación a distancia, y también las aportaciones hechas por el departamento de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad Complutense de Madrid, el cual participó en ADA-Madrid y creó un campus virtual ByD para que los profesores utilizaran la tecnología en sus clases.

En este sentido, el CUIB³³, además de dar asesoría y apoyo docente a instituciones, es corresponsable del posgrado de Bibliotecología y Estudios de la información de la Facultad de Filosofía y Letras en la UNAM. Para estar a la altura de las demandas tecnológicas el CUIB inició el desarrollo de herramientas de apoyo que le permitan impartir cursos a distancia a nivel de maestría, licenciatura y cursos de actualización. Para ello diseñó una aplicación basada en Internet que contempla dos puntos de vista y operaciones principales: la del profesor y la del alumno:

1. Profesor: le proporciona una estructura en la que puede mostrarles a los alumnos los elementos principales de un curso, nombre, objetivo, temario, programa de actividades, aspectos generales del profesor, antecedentes del curso, etcétera.

33 Datos facilitados por René Pérez Espinosa quien en su día puso en marcha la tecnología necesaria para hacer realidad este proyecto docente virtual.

2. Alumno: le da acceso a la información del curso para que pueda comunicarse con el profesor y/o los alumnos, ya sea de forma síncrona o asíncrona, y obtener el material de apoyo necesario (material de origen digital) y los mecanismos que le permitan observar su avance en el curso.

El objetivo de la aplicación es proporcionar una estructura de apoyo que sirva para impartir cursos de manera semipresencial en diversos niveles académicos. Para ello se requiere que sea flexible en cuanto a los elementos que la componen y también en la plataforma de cómputo en la que se implante. Además, los cursos pueden formar parte de un plan de estudios o ser cursos independientes. Considerando la aplicación anterior se desarrolló un software denominado “espacio de aprendizaje” que se puede implantar en plataformas UNIX, Linux y Windows.

La estructura general tanto para los alumnos como para los profesores está formada por una sección titulada “presentación del curso” en la que se incluyen los objetivos generales y específicos, así como un temario, una bibliografía, diversas actividades a desarrollar, la creación de foros de discusión, la utilización de recursos de aprendizaje en formato digital, una carpeta para el alumno y la evaluación de sus actividades. En este sistema de educación para la bibliotecología, profesores y alumnos cumplen nuevos roles formativos. En el primer caso, el profesor puede dar de alta a los alumnos, asignar y modificar sus calificaciones, establecer y modificar criterios de evaluación, ofrecer actividades y recursos de aprendizaje, plantear tópicos en el foro de discusión y establecer la duración de cada una de las actividades entre otras cosas. Por su parte, el alumno cuenta con un espacio denominado “carpeta” en el que va ingresando los activos correspondientes a las actividades realizadas. Asimismo, puede consultar sus calificaciones personales, tener acceso a sus recursos de aprendizaje y participar en foros de discusión, como lo muestra la Figura 6, en los periodos que el profesor establezca.

Una de las herramientas que más se han utilizado y en la que se han tenido buenas experiencias de aprendizaje son los foros de discusión, ya que les permiten a los alumnos responder y/u opinar sobre cuestionamientos planteados por el profesor, y pueden dar origen a nuevas discusiones generadas a partir de las opiniones vertidas. El foro está diseñado con una estructura jerárquica que permite la discusión a diferentes niveles (Figura 6).

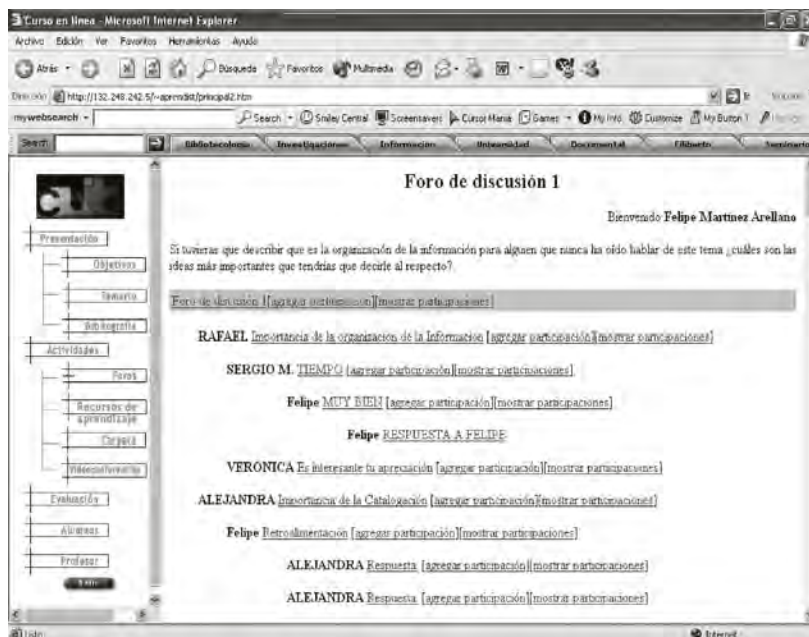


Figura 6. Foros contestados por los alumnos del campus virtual del CUIB.

En los cursos impartidos hasta el momento se han observado algunas situaciones que deberán mejorarse en los siguientes cursos programados: que tanto los alumnos como los profesores deberán establecer un ritmo constante de participación, lo cual conlleva una revisión constante de la información vertida en el espacio. Es crítico que el profesor tenga planteado –Figura 7– el esquema del curso desde un inicio y que los participantes tengan conocimiento del mismo, lo cual implica tener fechas, actividades, criterios de evaluación y objetivos muy bien definidos, y que no den lugar a ambigüedades.

Los alumnos deben organizar muy bien los tiempos en que realizan sus actividades y considerar los elementos que requieren, de manera que cuenten con éstos para poder hacer sus actividades de forma efectiva. Hay que establecer planes alternativos que le permitan, tanto a profesores como alumnos, paliar imprevistos como son la falta de acceso a Internet o problemas en los equipos donde se encuentre instalada la aplicación. Se prueba su nivel de aplicación considerando principalmente su aspecto operativo como una primera etapa; esto es, que el funcionamiento de la aplicación sea sencillo, que la navegación dentro de la herramienta sea funcional y adecuada, y que las actividades automatizadas sean precisas. Sin embargo una etapa futura considerará el aspecto de visualización y el diseño gráfico, el cual requiere de tres elementos críticos:

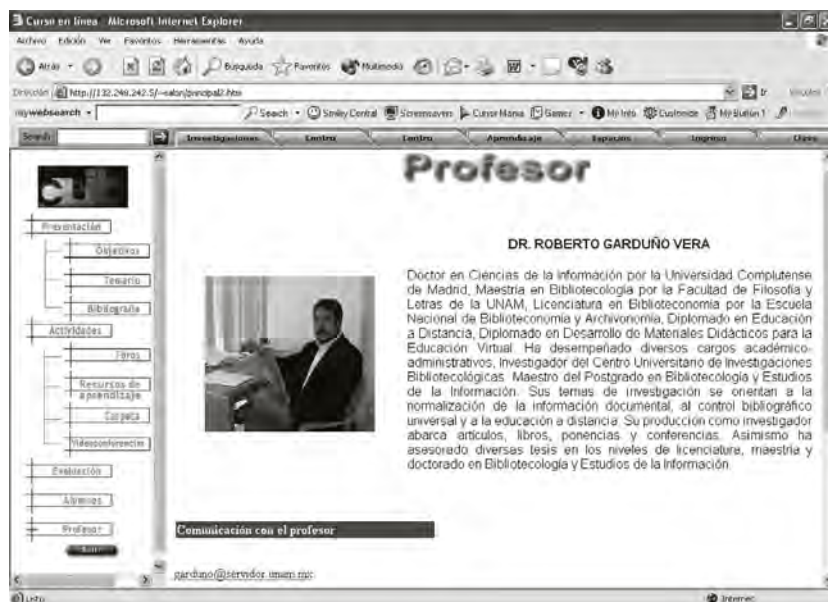


Figura 7. Sitio del profesor y actividades que se pueden realizar en el Campus.

1. Que sea agradable
2. Que sea sencillo
3. Que pueda ser utilizado con las diversas versiones de navegadores en diversos sistemas operativos

Por último, se ha pensado en utilizar herramientas de evaluación en tiempo real, pero esto no se ha concretado aún. Es éste un paso importante que hay que estudiar y sobre todo disponer de la tecnología necesaria para realizarlo. Hay que mencionar también a la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía (ENBA) ya que en el campo de la bibliotecología fue la pionera en ofrecer estudios a distancia y en la actualidad se mantiene como una escuela que mantiene amplias actividades educativas a distancia. Por su parte, el Departamento de Biblioteconomía y Documentación de la UCM colabora en el proyecto ADA-Madrid, una experiencia profesor-alumno en un sitio cerrado dentro de Internet que le ofrece a los profesores la posibilidad de crear recursos en ese sitio web. Esta primera experiencia se hizo a lo largo del curso 2003-04 y en ella participaron siete profesores del Departamento y tres de la Escuela de Biblioteconomía y Documentación.

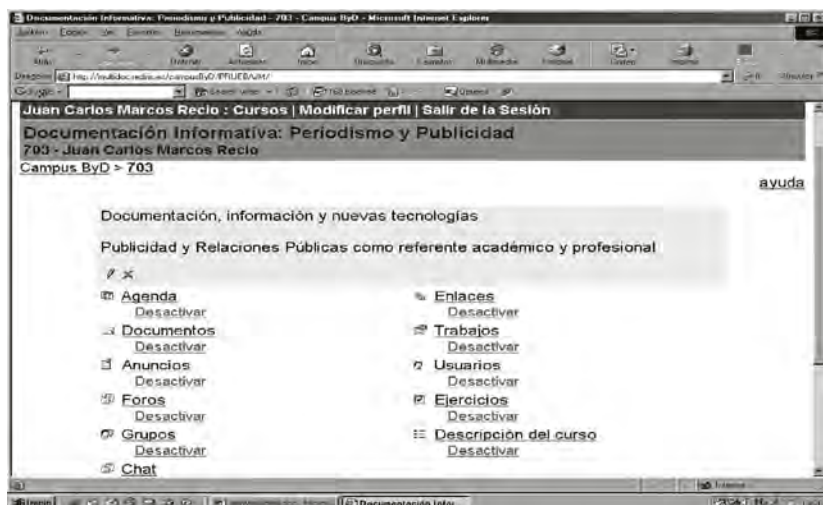


Figura 8. Opciones que ofrece para una asignatura el campus virtual de biblioteconomía y documentación.

Esta herramienta le permite al profesor colocar sus apuntes, sus ideas y los guiones de su clase dentro de la sección documentos. Tiene asimismo una agenda en la que anuncia las actividades a desarrollar en clase y un espacio de anuncios para otros eventos que quiera organizar. Por supuesto la interactividad está presente –ver figura 8– a través del *chat*, los foros y los grupos de discusión. Cuenta también con un espacio para generar enlaces de interés a sitios o artículos que el profesor considere que se deben leer. Dos secciones recogen las actividades prácticas del alumno: trabajos y ejercicios. El profesor deja a un lado el papel y los soportes cerrados, disquetes que pueden llevar virus, o CD-ROM y corrige las prácticas en ese espacio, cosa que puede hacer en cualquier momento y desde cualquier lugar que tenga una conexión a Internet. Dentro de Usuarios el profesor puede crear grupos generales para el control docente o grupos particulares para distribuir las prácticas y los trabajos de curso. Se pueden crear tantos grupos como necesidades académicas se requieran.

Cuando el alumno llega por primera vez a una herramienta de estas características necesita información sobre cómo trabajar y cuáles deben ser los métodos de evaluación para su trabajo. Dentro de este sitio se formulan todas esas propuestas, así como los objetivos y logros que se conseguirán en Descripción del curso. Se trata de un referente para que el alumno se habitúe al trabajo, el estudio y la realización de actividades complementarias dentro de Internet. Por su parte el profesor tiene acceso a una serie de estadísticas que recogen de forma resumida las actuaciones de los alumnos, lo que le permite hacer un seguimiento personalizado de aquellos que se quedan rezagados y que deben mejorar.

En todo caso esta herramienta no es específica de la bibliotecología, ni está adaptada al uso documental. Es un sitio que recoge actividades educativas que se pueden llevar a cabo a distancia en cualquiera de las temáticas docentes universitarias. Es un espacio global para muchas materias e instituciones y, una vez dentro, se puede adaptar a necesidades concretas de una asignatura si se implementan otros programas.

Hay otra opción que se pondrá en marcha a lo largo del curso 2004-05 y hacia la que algunos docentes del Departamento de Biblioteconomía y Documentación migrarán sus cursos, la plataforma del Campus Virtual de la Universidad Complutense ya citada con anterioridad, pues de esta forma verán reconocido su trabajo y hasta podrá ser considerado evaluable, ya que la actual herramienta al ser de uso del Departamento y de la Escuela de Biblioteconomía y Documentación ofrecía recursos pero no estaba avalada por la universidad como institución global. En menos de cinco años, la bibliotecología en España habrá asumido con mucha probabilidad el modelo general que propone la Universidad Complutense a través de su Campus Virtual, para lo cual utilizará una herramienta WebCT que se creó para todas las disciplinas, pero que desde los estudios de bibliotecología se irá perfilando y mejorando en los cursos, las prácticas y trabajos propios de esta especialidad.

CONCLUSIONES: RETOS Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

La actividad educativa es cambiante como la sociedad a la que le da servicio. Aunque esos cambios se experimentan muy lentamente, la realidad muestra que, en apenas una década, la universidad ha pasado de no tener ningún tipo de estudios a distancia, a configurar universidades que ofrecen sólo esa modalidad educativa. Toda transformación requiere un tiempo, pero con el impulso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación este tiempo será menor.

En una década se han formulado tantas propuestas educativas que a estas alturas los principales puntos de debate se centran en comprobar si las instituciones políticas van a ofrecer los recursos para impartir y ofrecer educación a distancia, si las universidades apoyarán e incentivarán el trabajo de los profesores y si los alumnos llegarán con un nivel tecnológico adecuado. Estos tres sectores darán el impulso decisivo.

Los docentes tendrán que adaptarse a otra forma de impartir sus clases. Ya cuentan con multitud de recursos en línea que deben aprovechar. Y se formarán grupos de profesores de una misma especialidad o área temática para preparar los contenidos, las prácticas y el uso de la bibliografía

correspondiente. Se fomenta ya una educación más compartida donde las ideas del profesor sean fruto del trabajo de un equipo de docentes, pero donde se respeta siempre la libertad de opinión del profesor. Hay que promover una interacción social que acerque el trabajo del profesor a los alumnos. El mayor problema puede plantearse en el desarrollo académico cuando se propongan los contenidos, al menos en las primeras fases de implementación de una asignatura. Luego será todo más sencillo, pero en los primeros cursos se le exigirá un esfuerzo mayor al docente. Sin embargo, se requiere un impulso por parte de la universidad.

Pasada ya la euforia inicial de estos primeros sistemas de educación a distancia experimentados en algunas universidades públicas, la mayoría de profesores sigue prefiriendo los sistemas tradicionales y desconfía de que la interactividad y las aportaciones que le hace el alumno al grupo, y las que hacen entre ellos, sean decisivas para su formación. Siguen creyendo que la civilización ha ido avanzando gracias a que ellos y quienes los precedieron a ellos fueron capaces de sintetizar el conocimiento y exponérselo a los alumnos. Es así como ha sido y funcionado para los tiempos de la revolución de la imprenta, pero en el siglo XXI el soporte principal ya no son los libros, sino la computadora, que a su vez puede ofrecer gracias a la ampliación de su memoria miles de libros y material docente, artículos escritos por otros profesores, etcétera. Algunos miran y evalúan, pero les falta un pequeño empujón, alguien que les reconozca otras maneras de impartir docencia. Será responsabilidad de la universidad ofrecerles a los docentes cursos de formación y capacitación de carácter general sobre la herramienta que deberán emplear en su trabajo. Aquí es necesario recordar la importancia de que sean sistemas normalizados y estandarizados porque esto le permitirá luego a ese profesor acceder a otros iguales o similares en su intercambio de contenidos o prácticas docentes.

Los alumnos son quienes habrán de asumir la mayor responsabilidad. Hasta ahora llegaban a clase en la universidad y escuchaban cada día un discurso más o menos coherente del profesor. Pasado un tiempo se examinaban en esa materia y con un trabajo final y algunas prácticas habían resuelto las asignaturas; así durante cuatro o cinco años que duraba su licenciatura. Ahora su actuación cambiará radicalmente; se convertirá en protagonista de los estudios; dejará de ser pasivo para convertirse en el motor principal de su educación, siempre bajo la atenta supervisión del profesor.

La adaptación del alumno ha de ser inmediata. Para ello, se le exigirá al gobierno una política educativa nacional en todos los niveles, para que cuando el interesado llegue a la educación superior no esté rezagado con respecto a la tecnología. Es precisamente durante las etapas iniciales cuando el esfuerzo

habrá de ser mayor, pues desde sus primeros estudios habrá tenido que acostumbrarse a manejar computadoras. Así, su incorporación a la universidad, con trabajos docentes a distancia, resultará más sencilla. De esta forma el esfuerzo realizado por el profesor habrá de estar acompañado del que hace el alumno. Se trata de colectivizar sistemas de aprendizaje en los que se pedirá un esfuerzo de todos los actores implicados en la educación a distancia. Las universidades tendrán que garantizar ciertos niveles de conectividad para que el alumno pueda acceder al campus, en cualquier momento.

De manera global el presupuesto deberá cubrir las necesidades técnicas de los profesores y permitirle al alumno el acceso a la tecnología sin que tenga que hacer un desembolso importante. Esto exigirá la creación de redes fuera del ámbito universitario, pues una parte de los estudios se realizará desde casa o desde el trabajo. Así, no sólo se implica a una universidad sino a todo un país, el cual tendrá que garantizar el mantenimiento de una tecnología activa que funcione en el momento requerido por el alumno, cuando éste enfrente sus prácticas o cuando esté compartiendo con otros su opinión a través de un foro en tiempo real. Por su parte, el estado demandará de las universidades actuaciones conjuntas para evitar las repeticiones innecesarias de contenidos.

Una buena manera de evaluar y dar a conocer el trabajo y el esfuerzo de la educación a distancia es a través de publicaciones digitales. Las universidades habrán de crear, potenciar y dar a conocer revistas que analicen estos sistemas docentes. Los congresos, tanto en línea como presenciales, son un ejemplo claro de cómo los expertos están apoyando la docencia a distancia. En ellos se exponen los últimos avances y las proyecciones futuras que están intentando crear las universidades. Así, una parte importante de los contenidos de este trabajo proviene de ponencias y presentaciones en congresos a distancia celebrados en los primeros meses del 2004.

Por último, se requiere también que la biblioteca haga esfuerzos. Muchos materiales aún no están digitalizados. El alumno no ha de conformarse con lo que se le facilita en el curso a distancia sino obtener otros recursos en las bibliotecas tradicionales; al menos, hasta que las bibliotecas digitales dispongan también de fondos que les permitan una visión amplia del trabajo del alumno. Habrá que crear una red de bibliotecas digitales que den servicio desde distintos lugares de conexión para los alumnos a distancia.

Al final se impondrá un “nuevo paradigma educativo” como señalaba recientemente la directora académica del ILCE, Rosario Freixas Flores:

[...]establecer el e-learning en tanto nuevo paradigma educativo es un soporte valiosísimo con un potencial enorme que puede transformar radicalmente la educación en cuanto al acceso y la equidad.³⁴

La autora señala en esa misma entrevista que América Latina tiene aún algunas dificultades como las geográficas o la insuficiente infraestructura en comunicación, pero los primeros pasos ya se han dado.

BIBLIOGRAFÍA:

Almada de Ascencio, Margarita, "El acceso a la información y la universidad virtual: una perspectiva de políticas de información y educación", en *La información en el inicio de la era electrónica. información sociedad y tecnología*, Vol. 2, CUIB, 1998.

_____, "Los flujos de información electrónica y la educación del futuro", en *Internet, metadatos y acceso a la información en bibliotecas y redes en la era electrónica*, Martínez A., F. F. y Escalona, L. Eds, CUIB, UNAM, 2000.

_____, "Los flujos de información electrónica y la educación del futuro", en *XVIII Coloquio Internacional de Investigación Bibliotecológica. El medio digital en el siglo XXI: retos y perspectivas para los bibliotecólogos, investigadores, educadores y editores*, México, D.F. UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 5-6 de octubre del 2002.

Amaya Ramírez, Miguel Ángel; Calva González, Juan José, "Uso de la tecnología en la educación bibliotecológica", en *Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía*, 31 de mayo 2000, Querétaro.

Badia, E., *La educación en la red: actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*, Barcelona: Piados, 2004.

Chacón, Fabio, "Aproximación histórica a las tecnologías de la educación a distancia", ponencia presentada en el *1 Seminario Internacional de Nuevas Tecnologías en Educación* organizado por CEDI-PROE, 1996.

Chacón, Fabio, *El nuevo paradigma para el adiestramiento corporativo*, Teleconferencia EDUDIST, 1998.

Diéguez, Jorge, "Normativas y estándares para el tratamiento de contenidos", en *Estándares y especificaciones tecnológicas para el e-learning*, Congreso Online Educa Madrid, 2004.

34 Rosario Freixas Flores, "Hay que compartir experiencias y dejar de duplicar esfuerzos", en *E-learning America latina*, Entrevista publicada en el número 3, año 2, 10 de septiembre de 2004. http://www.elearningamericalatina.com/edicióseptiembre1_2004/tr_1.php [Consultada: 10-09-2004].

- Escalona Ríos, Lina, “*La modalidad de educación abierta y a distancia de la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía: entrevista con el Lic. Guillermo García Olvera*”, México: *Liber*, Vol. 2, Núm. 1 (ene.mar.)
- Garduño Vera, Roberto, “Internet en la educación virtual: un enfoque desde la investigación y la enseñanza en bibliotecología”, en *Investigación Bibliotecológica, archivonomía, bibliotecología e información*. Vol. 18, no.36 (ene./jun. 2004).
- _____, *Educación a distancia y bibliotecología*, México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 2003.
- _____, “Educación bibliotecaria vía Internet”, en *Documentación de las Ciencias de la Información*, Vol. 26, (2003).
- Herrero Ricaño, Rodolfo, *La educación a distancia en la Universidad Nacional Autónoma de México*, México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 1996.
- Jitrik, Noé, *Glosario de Educación Superior*, México: Comité Interinstitucional para el Glosario y el Tesoro de Educación Superior, 1986. (Mecanografiado)
- Lafuente López, Ramiro [et al], “La enseñanza de la bibliotecología digital en la modalidad de educación a distancia”, en: *XXXI Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía*. 31 de mayo y 1 y 2 de junio del 2000.
- López Roblero, Edgar Leonel, “Consideraciones para la creación de un programa de licenciatura en bibliotecología en el sistema abierto”, México: AMBAC, 1986, en *Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía*, Pachuca, 1985.
- Moliner, María, *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos, 2001.
- Pérez Paz, Nahum, *Las licenciaturas en biblioteconomía y en archivonomía, en la modalidad abierta y a distancia, de la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía*, México: Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales, 1996.
- Pérez Paz, Nahum, *El sistema de educación a distancia de la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía*, México: Consejo Nacional para Asuntos Bibliotecarios de las Universidades Públicas Estatales, 1997.
- Pérez Paz, Nahum, *La modalidad de educación abierta y a distancia de la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía*, México: AMBAC; Poder Ejecutivo del Estado de Morelos, 1997.
- Pisanty Baruch, Alejandro, *Distancia y presencia: nuevos paradigmas en educación a distancia*. México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 2001.
- Ramírez Aguirre, Arnulfo, *La escuela abierta: una posibilidad para resolver la necesidad de capacitación en biblioteconomía*, México: AMBAC, 1976.
- Rodríguez Gallardo, Adolfo, “Bibliotecología Mexicana: una visión global hacia el futuro”, en *Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía*, 31 de mayo de 2000, Querétaro.

- Sametz Remba, Linda, *Bibliografía: guía de autoaprendizaje*, México: Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía, 1997.
- Sánchez Telléz, María Isabel, *Tecnología de redes y servicios de red*, México: ENBA, 2000.
- Taylor, J.C. (2004), "E-learning futures", Plenary Session Presentation to the Annual Estonian Information Technology Foundation Conference "E-Learning – a challenge to higher education", Tallinn, Estonia, 12 March, vía videoconference.
- Taylor, J.C. (2004), "Increasing access to higher education through the application of appropriate models of distance education". Presented to the All African Ministers' Conference on Open Learning and Distance Education, Cape Town, South Africa, 1 - 4 February.



Evaluación de normalización de las revistas contenidas en el Índice del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México

Jaime Ríos Ortega *

Artículo recibido:
25 de abril de 2005.

Artículo aceptado:
11 de mayo de 2005.

RESUMEN

Se presentan los resultados de la evaluación practicada al Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), en relación con el porcentaje de normalización que muestran. Los criterios empleados se tomaron de las directrices elaboradas por el Grupo de Trabajo de Información y Documentación de la Comisión Nacional de España de la UNESCO. Los resultados indican que ninguna de las 76 revistas evaluadas alcanza más del 90% del porcentaje de normalización. Es poco significativo el número de revistas calificadas como muy bien normalizadas ya que únicamente son 7 (9%); 30 revistas (39%) son aceptables en términos

* Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, México.
jrios@servidor.unam.mx

de normalización; 25 de ellas (32%), presentan deficiencias de normalización considerables, y 14 (20%) no son aceptables. Con base en las dos últimas cifras se aprecia que prácticamente la mitad de revistas del Índice, tienen fallas importantes de normalización. De acuerdo con los promedios obtenido por cada sección evaluada de las revistas, la sección con menor promedio fue la relacionada con “Sumario o Contenido”. Importa destacar que en todos los casos existe algún tipo de problema de normalización que es posible superar.

Palabras clave: Normalización de revistas académicas; Evaluación de revistas científicas.

ABSTRACT

Assessment of journal standardization in the Index of the Mexican National Council of Science and Technology

Jaime Ríos-Ortega

Results of assessment on the Index of Mexican Journals of Scientific and Technological Research of the National Council on Science and Technology (CONACyT) in relation to the percentage of standardization are shown. Evaluation criteria were elaborated by the Information and Documentation Work Group of the National Spanish Commission of UNESCO. Results indicate that none of the 76 journals evaluated, reached more than 90% of normalization percentage. The number of journals qualified as very well standardized was only 7 (9%); while 30 (39%) were acceptable in terms of standardization, and 25 (32%) were thought of as having considerable deficiencies, and 14 (20%) were found not acceptable in the same terms. Based on the last two ciphers it can be appreciated that practically half of the journals in the Index include important flaws of normalization. According to the media obtained for each section assessed, the one with the least average was the section called “Summary or Content”. It is important to emphasize that in all cases there exists some kind of standardization problem that can be overcome.

Keywords: Academic journal standardization; Scientific journal assessment.

INTRODUCCIÓN

Según explica Garvey, el principal esfuerzo de los científicos individuales es manufacturar nueva información con el propósito de describir nuevos datos, formular nuevos conceptos o integrar conceptualmente los datos. Asimismo, Garvey destaca que estas contribuciones deben comunicarse de tal forma que puedan ser comprendidas y verificadas por otros científicos y entonces quizá usadas para abrir nuevos campos para futuras investigaciones. Alcanzado este punto hablaríamos de contribuciones exitosas.¹ De esta manera, la comunicabilidad se convierte en un rasgo sobresaliente del producto científico e incluirá el reconocimiento de los pares como una contribución única y esencial que ha logrado éxito científico en la empresa de indagación sistemática.

Este proceso ocurre gracias al establecimiento de revistas de investigación original que llevan siglos de conformar un sistema de comunicación bien estructurado. Por ello no es casual que Meadows describa a las revistas académicas como el canal formal de comunicación más significativo de la investigación científica.² Sin embargo, a fin de garantizar que este “canal” cumpla plenamente sus objetivos de comunicación debe ser diseñado de acuerdo con normas universales.

La aplicación de normas que deben seguirse en las publicaciones científicas, así como los problemas vinculados a la transferencia de información, ha preocupado desde hace por lo menos cuatro décadas a organismos internacionales como son la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la International Standardization Organization (ISO).³ No obstante, se aprecia que a pesar del tiempo transcurrido y la normatividad que al respecto se ha producido, ésta se ha incorporado de distinto modo en las normas editoriales de las revistas de conocimiento original que publican las entidades académicas del país, pues mientras que las revistas publicadas en las áreas de la vida y la materia cuentan con una tradición de uso de normas editoriales más homogénea, en las revistas publicadas en las áreas de las humanidades y las ciencias sociales esta tradición es menor.

- 1 William D. Garvey, *Communication: The essence of Science* (UK: Pergamon Press, 1979), 2.
- 2 Jack Meadows, “Changing Patterns in Scientific Communication”, en *Memoria del simposio internacional, investigación sobre la comunicación científica: un enfoque multidisciplinario, 2-4 de octubre de 2000 en la Ciudad de México*. Comp. Margarita Almada de Ascencio, Sofía Liberman y Jane M. Russel (México: UNAM, CUIB, Facultad de Psicología, 2002), 2.
- 3 Véase el “Anexo 1. Guía para la redacción de artículos científicos destinados a la publicación” y el “Anexo 2, Lista de Normas ISO Relacionadas con la Transferencia de Información”, en Helmut Grünewald, *Directrices para los Directores de revistas Científicas y Técnicas* (París: UNESCO, 1982), 47-50.

Se observan dos perspectivas que hacen necesario evaluar la normalización de las revistas académicas y elevar su calidad.

En la primera perspectiva está lo señalado por Ruiz Pérez y Pinto Molina,⁴ quienes mencionan que la actividad normativa ha de iniciarse en el momento en que el documento es generado, tanto en su forma física como en su contenido, y porque su práctica implica la regulación del ciclo de transferencia de información, es decir, favorece cada una de las fases del ciclo:

- La producción del documento como resultado final de la investigación.
- La transformación de la información y la generación del documento referencial cuyo fin es facilitar su control.
- La recuperación y difusión de la información para el aprovechamiento por parte del usuario.

En la segunda perspectiva el proceso de transferencia de información es afectado por diferentes variables de carácter exógeno que tienen diferente origen, a saber:

1. La necesidad de crear referentes de calidad a través de núcleos seleccionados de títulos académicos, como respuesta a un número creciente y disperso de revistas académicas de baja calidad.
2. El requerimiento de contar con instrumentos que faciliten la evaluación de las comunidades científicas y su producción.
3. La necesidad de impulsar políticas científicas nacionales y la asignación de fondos públicos para consolidar, promover y difundir la ciencia nacional y elevar la calidad de sus productos e impactos.
4. La aplicación cuidadosa de recursos económicos para la selección pertinente de publicaciones académicas.
5. El uso eficiente de espacios, almacenamiento y disponibilidad en las bibliotecas académicas o unidades de información especializadas.

A lo anterior se agrega, como factor de fuerte peso, que ante los crecientes costos y el gran número de revistas se ha generado una crisis de dimensión internacional que ha obligado a pensar en respuestas estratégicas, como las coaliciones, a fin de enfrentar este grave problema.⁵ Aquí de nueva cuenta la

4 Rafael Ruiz Pérez y María Pinto Molina, *Directrices fundamentales para la normalización de revistas científicas: recomendaciones destinadas a autores, directores y editores* (Granada: Universidad de Granada, Grupo de Trabajo de Información y Documentación de la Comisión Nacional de España de la UNESCO, 1990), 10.

5 Duane Webster, "Emerging Responses to the Science Journal Crisis", en *IFLA Journal* 26, no.2 (2000): 97-102.

calidad de la revista académica está implicada como criterio imprescindible para que la coalición sea competitiva.

El concepto de calidad de una revista es *multifacético*⁶ y es un hecho que la normalización es sólo un factor dentro de un conjunto de indicadores al evaluar la calidad de las revistas científicas.

Los bibliotecólogos tradicionalmente han valorado las revistas académicas tanto debido a requerimientos profesionales de selección y adquisición, como a razones de impacto y precio. Particularmente, la normalización de las revistas ha sido un punto fundamental que evalúan los bibliotecólogos, ya que dependiendo de la aceptación se nutren los servicios de información que proveen, o bien los índices y bases de datos que producen.

Por otra parte los investigadores llevan a cabo evaluaciones objetivas acerca de las revistas académicas a las cuales piensan enviar sus artículos y desde su formación se les orienta para ello.⁷ Esto es así porque publicar en revistas académicas prestigiadas representa tanto una consolidación como un avance en la carrera académica del investigador.

Los actores sociales involucrados en los procesos de transferencia de información, son varios: los editores, los proveedores de servicios de información y resúmenes y, por supuesto, los usuarios y demandantes de información científica.⁸

En México, se publica un listado de títulos de revistas académicas que selecciona el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología desde 1994, previa evaluación de pares. A dicho listado se le ha denominado “Índice” y representa el núcleo de revistas más importantes que publican las diferentes comunidades científicas y entidades académicas del país. De acuerdo con Bazdresch, la primera convocatoria, de 1993, recibió 127 revistas para evaluación, y la correspondiente a 1997 incluyó 133 solicitudes, de las cuales sólo se aceptaron 56, es decir, el 42%.⁹

Esta práctica institucional de evaluación de revistas académicas ya cumplió una década de trabajo y cabe señalar que los resultados de los títulos

6 Ronald Rousseau, “Journal Evaluation: Technical and Practical Issues”, en *Library Trends* 50, no. 3 (2002): 418.

7 Fred Pyrczak, *Evaluating Research in Academic Journals: A practical Guide to Realistic Evaluation*, EU: Pyrczak, 1999.

8 Emilio Delgado López-Cortázar, “Incidencia de la normalización de las revistas científicas en la transferencia y evaluación de información científica”, en *Revista de Neurología* 25, no. 148 (1997): 1942-3.

9 Carlos Bazdresch, “El Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT”, en *Revistas Científicas en América Latina*, Comp. Ana María Cetto y Octavio Alonso (México: ICSU, UNAM, CNACYT, FCE, 1999), 337. Lamentablemente no se ha publicado información adicional sobre el número de revistas que han presentado solicitud de evaluación para ingresar al Índice.

aceptados en el índice son públicos y pueden consultarse en la hoja electrónica del CONACYT.¹⁰

El Comité de Evaluación de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica actualizó en el año de 2000 nueve criterios a partir de los cuales realizaba la evaluación de las revistas y, en consecuencia, integraba el Índice. Los criterios, de los cuales sólo señaló el rubro, son los siguientes:¹¹

1. Contenido
2. Calidad del contenido (composición del comité editorial, selección del material que se publica, integración de la cartera de árbitros, contribuciones y composición de la revista)
3. Antigüedad
4. Periodicidad
5. Regularidad
6. Estructura de los artículos (resumen, palabras clave, fechas de recepción, de aceptación, dirección institucional de los autores, resumen en otro idioma y colocación al principio del artículo)
7. Registro de índices internacionales
8. Registro en *abstract*
9. Distribución

De un modo u otro, todos estos criterios están vinculados con la normalización de la revista académica. Pero es evidente que no se establece un conjunto de estándares de normalización que integre un modelo sistematizado y exhaustivo, o por lo menos más completo en función de la normatividad que existe actualmente.

Por su parte, y refiriéndonos específicamente al contexto nacional, las revistas académicas o de investigación original en las áreas de las ciencias de la vida y la materia están regularmente vinculadas a tradiciones editoriales bien normadas y establecidas, a diferencia de las revistas académicas de ciencias

10 El primer "Índice" que publicó el CONACYT en 1994 se denominó "Índice de Revistas Científicas Mexicanas de Excelencia". El título ha tenido variaciones y actualmente se denomina como "Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica". A unos cuantos meses de que se publicara el Índice por primera vez, se inició una amplia discusión sobre la calidad y situación de las publicaciones científicas mexicanas y de otros países latinoamericanos. No obstante que diversos temas tuvieron de fondo problemas centrados en la normalización, esta última no fue abordada explícitamente. Los temas tratados y las recomendaciones de los foros académicos pueden verse en: *Publicaciones científicas en América Latina*, Comp. Ana María Cetto y Kai-Inge Hillerud (México: ICSU, UNESCO, UNAM, CIC, FCE, 1995).

11 *Criterios de evaluación para el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT*, 2000. Actualización 14 de julio 2000. Consultado 11 de septiembre de 2000:
http://www.conacyt.mx/daic/revistas/criterios_eval2000.html

sociales y humanidades. Por ello, no es extraño que en la literatura especializada se encuentren estudios comparativos en las áreas médicas o biológicas,¹² por citar algunas, pero son casi nulos estos estudios en las revistas de humanidades y ciencias sociales, a las que sólo en años recientes les ha dado en el país la importancia que requieren.¹³

Comparativamente, en España la preocupación por la normalización de las revistas científicas ha dado frutos interesantes en cuanto a directrices. En primer lugar es importante mencionar al Grupo de Trabajo de Información y Documentación de la Comisión Nacional de España de la UNESCO, que en 1990 publicó las *Directrices fundamentales para la normalización de revistas científicas: recomendaciones destinadas a autores, directores y editores*.¹⁴ Posteriormente, en 2001, se publicó *La edición de revistas científicas: Guía de buenos usos*.¹⁵ Cabe señalar que ambos textos tienen como objetivo incidir en las revistas españolas de investigación original, pero su importancia también es considerable si se toma en cuenta el conjunto de países de habla hispana que también publican revistas académicas. Asimismo conviene decir que estos trabajos pueden entenderse como una actualización de las *Directrices* publicadas por la UNESCO en 1982, y una continuación del esfuerzo por divulgar y utilizar el conjunto de normas que abarcan.¹⁶

Las revistas académicas más prestigiadas sirven de modelo de trabajo a otras que hayan iniciado recientemente sus actividades de publicación. Por ello, es importante que si ya se cuenta con un núcleo que ha sido considerado como representativo y de alto valor académico de la ciencia que se produce en el país, se valore en su conjunto el cumplimiento de los estándares internacionales de normalización y que se incluyan éstos de modo sistemático en los requisitos de evaluación de las revistas de investigación original.

12 Por ejemplo, véase: Delgado López-Cozar, Emilio "ISO Standards for The Presentation of Scientific periodicals: Little Known and Little Used by Spanish Biomedical Journals", *Journal of Documentation* 55, no.3 (1999): 288-309 y Sosa-de- Martínez, María Cristina, Alexandra Carnevale y Jorge Avendaño-Inestrillas, "Comparación de las normas para autores de revistas médicas mexicanas con las normas de Vancouver. *La revista de investigación clínica* 47, no. 3 (1995): 203-10.

13 Véase: Jaime Ríos Ortega, "Normalización de revistas científicas mexicanas: Campo de investigación y aportación", *Biblioteca Universitaria* 3, no. 2 (2000): 85-91.

14 Rafael Ruiz Pérez y María Pinto Molina, *Directrices fundamentales para la normalización de revistas científicas: recomendaciones destinadas a autores, directores y editores* (Granada: Universidad de Granada, Grupo de Trabajo de Información y Documentación de la Comisión Nacional de España de la UNESCO, 1990).

15 *La edición de revistas científicas: Guía de buenos usos*, Coord. Adelaida Román Román (España: Centro de Información y Documentación Científica, CSIC, 2001). En el capítulo 3 que se refiere a Normalización, básicamente se ilustran las normas tratadas en las *Directrices* de Rafael Ruiz Pérez y María Pinto Molina. Asimismo ha sido escasamente abordada la normalización de revistas electrónicas.

16 Helmulth Grünewald, *Directrices para los directores de revistas científicas y técnicas* (París: UNESCO, 1982).

El estudio que aquí se presenta evalúa el porcentaje de cumplimiento de normalización que obtienen las revistas contenidas en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT (IRMCYT) del 2001,¹⁷ e incluye un total de 76 títulos. La última actualización del índice corresponde a 2002 y respecto al índice de 2001 éste se redujo a 10 títulos.¹⁸

Cabe señalar que existe un estudio sobre algunas revistas del área de humanidades y ciencias sociales del Índice, pero de años anteriores.¹⁹

MÉTODOS

Con base en las *Directrices fundamentales para la normalización de revistas científicas: Recomendaciones destinadas a autores, directores y editores*,²⁰ se elaboró el instrumento de evaluación denominado “ficha de evaluación”. El instrumento consta de seis secciones y cada una de ellas contiene un determinado número de unidades de normalización. Las secciones y el número de unidades de normalización de cada una de ellas son las siguientes:

Sección I: Cubierta (7 unidades)

Sección II: Información sobre la revista (10 unidades)

Sección III: Sumario o Contenido (11 unidades)

Sección IV: Identificación del artículo: sección bibliográfica (6 unidades)

Sección V: Identificación de la revista en los artículos (5 unidades)

Sección VI: Otros (4 unidades)

El total de unidades suma 43, sin embargo únicamente se consideraron 42 para efectos de evaluación. Por lo que toca al ítem 25 “Mención de continuidad” de la ficha de evaluación, cuando aparece, sí es tomado en cuenta.

17 <http://www.conacyt.mx/daic/revistas/index.html> Consultado el 24 de octubre de 2001

18 <http://www.conacyt.mx/dac/revistas/index.html> Consultado el 5 de junio de 2004.

19 Jaime Ríos Ortega, *Las revistas científicas del subsistema de humanidades, UNAM que aparecen en los índices del CONACYT: Estudio sobre su normalización, arbitraje y disponibilidad* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México), 2000. En esta línea de trabajo, es interesante mencionar el análisis de normalización practicado a la *Revista Interamericana de Bibliotecología* por Chinchilla Rodríguez, Zaida. “Evaluación normativa de la Revista Interamericana de Bibliotecología”, en *Revista Interamericana de Bibliotecología* 23, no. 1-2 (2000): Separata.

20 Ruiz Pérez, Rafael y María Pinto Molina, *Directrices fundamentales para la normalización de revistas científicas: recomendaciones destinadas a autores, directores y editores*, España: Universidad de Granada, Grupo de Trabajo de Información y Documentación de la Comisión Nacional de España de la UNESCO, 1990. Aunque en 1995, Rafael Ruiz Pérez y Emilio Delgado López-Cózar elaboraron un modelo de evaluación de revistas científicas, los elementos esenciales de dicho modelo están contenidos en las *Directrices* de 1990. Véase: Rafael Ruiz Pérez y Emilio Delgado López-Cózar, “A Model for Assessing Compliance of Scientific Journals with International Standards”, en *Libri* 45 (1995): 145-159.

El valor de cada unidad de normalización fue de dos puntos y cuando la información requerida por la norma se presentaba parcialmente, se asignó un punto. El puntaje máximo fue de 82 puntos que equivalió al 100%. (Véase Anexo 2: Ficha de evaluación).

El instrumento se aplicó a los fascículos impresos de las revistas incluidas en el IRMCYT.

RESULTADOS

Se evaluaron las 76 revistas del Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT. Ninguna de las revistas evaluadas logró un porcentaje de normalización por arriba del 90% (Véase Anexo 3: Puntuación de las revistas por Área del IRMCYT)

Los resultados se organizaron en cinco rangos. El primer rango abarca del 80 al 89% y en él se ubicaron siete revistas. El segundo rango va del 70 al 79% y en él se identificaron 30 revistas. El tercer rango cubre del 60 a 69% y en él se involucraron 25 revistas. El cuarto rango abarca del 50 al 59% e incluyó 11 revistas. El quinto rango va del 40 al 49% y en él se incorporaron tres revistas.

La Tabla 1, “Revistas por rango de normalización”, muestra en orden decreciente los rangos, así como la categoría asociada a cada uno de ellos.

Tabla 1: Revistas por rango de normalización

Normalización	Rango	Revistas
Muy bien	80 al 89%	7
Aceptable	70 al 79%	30
Deficiente	60 a 69%	25
No aceptable	50 al 59%	11
	40 al 49%	3

En el primer rango (80 al 89%), la revista *Computación y Sistemas* obtuvo 73 puntos, que corresponden al 89%. La revista *Salud Pública en México* calificó con 69 puntos, es decir, 84%. La revista *Crítica* calificó con 67 puntos, que corresponden al 82%, al igual que la revista *Salud Mental*. Por su parte la *Revista Mexicana de Ciencias Geológicas y Agrociencias*, así como la *Revista Mexicana de Física*, obtuvieron 66 puntos cada una que corresponden al 80%.

En el segundo rango (70 a 79%), las revistas que calificaron con el mayor puntaje fueron *Gaceta Médica de México* e *Investigación Bibliotecológica*, con 65 puntos cada una que corresponden al 79%. Tanto la revista *Chapingo*

Serie Horticultura como la revista *Investigaciones Geográficas*, *Boletín del Instituto de Geografía*, calificaron cada una con 64 puntos, esto es, el 78%. Por su parte, las revistas *Momento Económico* y *Estudios de Historia Novohispana* sumaron 63 puntos cada una, que equivalen al 77%. Las revistas *Papeles de Población*, *Revista de la Sociedad Química de México*, *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta* y *Revista Internacional de Contaminación* obtuvieron un puntaje de 62 puntos cada una que corresponden al 76%. Por su parte, las revistas *Archives of Medical Research*, *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, *Ciencias Marinas*, *La Revista de Investigación Clínica*, *Revista Fitotecnia Mexicana*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y la *Revista Mexicana de Sociología*, calificaron con 61 puntos cada una, lo que equivale al 74%. Las revistas que lograron 60 puntos; es decir, el 73%, son las cuatro siguientes: *Folia Entomológica Mexicana*, *Gestión y Política Pública*, *Investigación Económica*, y *Política y Gobierno*. Tres revistas calificaron con 59 puntos cada una, que corresponden al 72%: *Atmósfera*, *Geofísica Internacional* y *Terra*. También otras tres calificaron con 58 puntos, que equivalen al 71%, estas revistas son: *Acta Zoológica Mexicana*, *Revista Mexicana del Caribe* y “*Zoología*” y *Anales del Instituto de Biología*. Tres revistas calificaron con 57 puntos, es decir, 70%, las revistas son: *Foro Internacional*, *Ingeniería Hidráulica en México* y *Veterinaria México*.

En el tercer rango del 60 a 69%, la revista de mayor puntaje fue *Escritos*, *Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje* que calificó con 57 puntos. *Frontera Norte*, *Problemas del Desarrollo* y *Revista Internacional de Filosofía Política*, obtuvieron cada una 56 puntos, que equivalen al 68%. Únicamente el *Boletín de la Sociedad Matemática Mexicana* y *Estudios Sociológicos de El Colegio de México* calificaron con 55 puntos, que corresponden al 67%. Las revistas: *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, *Estudios de Asia y África*, *Perfiles Educativos*, *Revista Mexicana de Ingeniería Biomédica*, así como la *Revista Mexicana de Fitopatología* marcaron 54 puntos cada una, que equivalen al 66%. Por su parte, la revista *Historia Mexicana* y la *Revista Mexicana de Astronomía y Astrofísica* obtuvieron 53 puntos, que corresponden al 65%. Cuatro revistas obtuvieron 52 puntos cada una, que equivalen al 63%; estas revistas son: “*Botánica*” *Anales del Instituto de Biología*, *Economía Mexicana*, *Hidrobiología*, así como *Región y Sociedad*. *Revista del Colegio de Sonora*. La revista *Técnica Pecuaria en México* calificó con 51 puntos, que equivalen al 62%. Las revistas: *Estudios Demográficos y Urbanos*, *Historia y Grafía*, *Instrumentación y Desarrollo* (*Instrumentation & Development*), así como *Sociológica*, calificaron con 50 puntos cada una, que corresponden al 61%. Tres revistas calificaron con 49 puntos cada una, que corresponden al 60%, éstas son: *Nova Tellus*, *Secuencia* y *Nueva Antropología*, *Revista de Ciencias Sociales*.

En el cuarto rango (50 al 59%), las revistas que lograron mayor puntaje fueron *Cuicuilco* y *Estudios Económicos*, cada una con 48 puntos. Dos revistas alcanzaron 47 puntos, es decir, el 57%, éstas son: *Acta Botánica Mexicana* y *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. La revista *El Trimestre Económico* calificó con 46 puntos que equivalen al 56%. La revista *Comunicación y Sociedad* obtuvo 45 puntos, que corresponden a 55%. Cuatro revistas calificaron con 44 puntos, que equivalen al 54%; estas revistas son: *Argumentos: Estudios Críticos de la Sociedad*, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, *Espiral: Estudios sobre Estado y Sociedad*, así como *Perfiles Latinoamericanos*. La revista *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas* calificó con 43 puntos, que equivalen al 52%.

En el quinto rango (40 al 49 al %), la revista *Nueva Revista de Filología Hispánica* alcanzó 39 puntos, que equivalen al 47%. La *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* calificó con 37 puntos que corresponden al 45%. Finalmente la revista “*Relaciones*”, *Estudios de Historia y Sociedad* calificó con 35 puntos que equivalen al 43%.

Al promediar las calificaciones de las revistas en relación con su propia área de conocimiento de acuerdo con los puntos obtenidos, se obtienen los resultados que se muestran en la Tabla 2, “Promedio de puntuación de revistas por área”, ordenados dichos promedios en orden decreciente.

Tabla 2: Promedio de puntuación de revistas por Área

Área	Puntuación
Área 4 Ciencias de la Tierra, del Mar y la Atmósfera	62
Área 1 Ciencias Aplicadas Biológicas	60
Área 2 Ciencias Aplicadas a la Ingeniería	60
Área 3 Ciencias de la Salud	60
Área 5 Ciencias Exactas	59
Área 7 Ciencias Naturales	54
Área 6 Ciencias Humanas y de la Conducta	53
Área 8 Ciencias Sociales	52

Destaca con el promedio más alto el Área 4, Ciencias de la Tierra, del Mar y la Atmósfera (62 puntos) y el Área 8, Ciencias Sociales (52 puntos) con el promedio más bajo.

En la Tabla 3, “Secciones y promedios de las revistas por área de conocimiento”, que se presenta a continuación, se concentran los resultados de los promedios más altos y más bajos. La coincidencia es total en la última columna en cuanto a la Sección III.

Tabla 3: Secciones y promedios de las revistas por área de conocimiento

Área	Sección / promedio más alto en pts.	Sección / promedio más bajo en pts.
Área 1 Ciencias Aplicadas Biológicas	IV / 11	III / 12
Área 2 Ciencias Aplicadas a la Ingeniería	V / 9	III / 12
Área 3 Ciencias de la Salud	II / 17	III / 14
Área 4 Ciencias de la Tierra, del Mar y la Atmósfera	IV / 11	III / 11
Área 5 Ciencias Exactas	V / 9	III / 10
Área 6 Ciencias Humanas y de la Conducta	V / 8	III / 10
Área 7 Ciencias Naturales	V / 8	III / 11
Área 8 Ciencias Sociales	II / 15	III / 10

Nota: Las Secciones en número romano son: II Información sobre la revista; III Sumario o Contenido; IV Identificación del artículo: sección bibliográfica; y V Identificación de la revista en los artículos,

Respecto al Área 1, Ciencias Aplicadas Biológicas, la sección con promedio más alto fue la sección IV (Identificación del artículo: sección bibliográfica) con 11 de 12 puntos. La más baja fue la Sección III (Sumario o Contenido) con 12 de 20 puntos.

En relación con el Área 2, Ciencias Aplicadas a la Ingeniería, la sección con promedio más alto fue la sección V (Identificación de la revista en los artículos) con 9 de 10 puntos. La más baja fue la Sección III (Sumario o Contenido) con 12 de 20 puntos.

En relación con el Área 3, Ciencias de la Salud, la sección con promedio más alto fue la sección II (Información sobre la revista) con 17 de 18 puntos. La más baja fue la Sección III (Sumario o Contenido) con 14 de 20 puntos.

En relación con el Área 4, Ciencias de la Tierra, del Mar y la Atmósfera la sección con promedio más alto fue la sección IV (Identificación del artículo: sección bibliográfica) con 11 de 12 puntos. La más baja fue la Sección III (Sumario o Contenido) con 11 de 20 puntos.

En el Área 5, Ciencias Exactas, la sección con promedio más alto fue la sección V (Identificación de la revista en los artículos) con 9 de 10 puntos. La más baja fue la Sección III (Sumario o Contenido) con 10 de 20 puntos.

Por lo que hace al Área 6, Ciencias Humanas y de la Conducta, la sección con promedio más alto fue la sección V (Identificación de la revista en los artículos) con 8 de 10 puntos. La más baja fue la Sección III (Sumario o Contenido) con 10 de 20 puntos.

Respecto al Área 7, Ciencias Naturales, la sección con promedio más alto fue la sección V (Identificación de la Revista en los Artículos) con 8 de 10 puntos. La más baja fue la Sección III (Sumario o Contenido) con 11 de 20 puntos.

En cuanto al Área 8, Ciencias Sociales, la sección con promedio más alto fue la sección II (Información sobre la revista) con 15 de 18 puntos. La más baja fue la Sección III (Sumario o Contenido) con 10 de 20 puntos.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En primer lugar destaca que ninguna revista alcanza más allá del 90% del porcentaje de normalización.

También llama la atención, de acuerdo con los datos obtenidos, que de las 76 revistas evaluadas únicamente siete de ellas, es decir el 9%, se ubican en el primer rango del 80 a 89% de porcentaje de normalización. De igual modo, es importante mencionar que el 39% de las revistas evaluadas; esto es, 30 revistas, se encuentran en el segundo rango, que va del 70 a 79% de porcentaje de normalización. De igual forma, se hace notar que el 32% de las revistas, es decir 25 títulos, forman parte del tercer rango, que abarca del 60 a 69% de normalización. Con menos peso numérico y por ello de modo menos significativo, 11 revistas (15%), componen el cuarto rango del 50 al 59% de normalización.

Por último, el 4% de las revistas, es decir, tres revistas, se encuentran en el último rango, quinto, que va del 40 al 49% de normalización.

Lo anterior implica que no contamos con revistas cabalmente normalizadas en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT. También se constata que es poco significativo el número de revistas calificadas como muy bien normalizadas, ya que se trata únicamente de siete (11%) del total que compone el Índice. Asimismo, se afirma que una parte considerable de ellas es aceptable en términos de normalización, esto es, 30 revistas (39%) del Índice antes mencionado. Sin embargo, 25 revistas (el 32%), presentan deficiencias de normalización considerables. Asimismo, las 15 revistas restantes que constituyen el 20% del total del Índice, simplemente no son aceptables en términos de normalización. Con base en las dos últimas cifras se aprecia que el 52 % de las revistas evaluadas; es decir, prácticamente la mitad de revistas del Índice, tienen fallas importantes de normalización.

Con base en los promedios obtenidos por cada sección evaluada de las revistas, se afirma que en todas las áreas, la sección con menor promedio fue la sección de “Sumario o Contenido”. Esto induce a considerar que en sus propias áreas, así como las valoradas en su conjunto, las revistas del Índice presentan, sin excepción alguna, problemas en esta sección. Obviamente, las variantes de una revista a otra en esta importante sección pueden ser notorias y en algunos casos fuera de toda proporción, pero el hecho que importa destacar es que en todos los casos existe algún tipo de problema.

Por otra parte, y de acuerdo con el promedio mayor por sección evaluada, cuatro de las ocho áreas son más cuidadas sobre todo, en la Sección V: Identificación de la revista en los artículos. Estas áreas son: el Área 2, Cien-

cias Aplicadas a la Ingeniería, el Área 5, Ciencias Exactas, el Área 6, Ciencias Humanas y de la Conducta, y el Área 7, Ciencias Naturales.

En el caso del Área 1 Ciencias Aplicadas Biológicas, así como en el del Área 4, Ciencias de la Tierra, del Mar y la Atmósfera, la sección a la que se presta mayor importancia es la Sección IV: Identificación de los artículos. Por su parte el Área 3, Ciencias de la Salud y el Área 8, Ciencias Sociales, le dan mayor atención a la Sección II: Información sobre la revista.

No obstante que estamos hablando del núcleo de revistas de mayor importancia que generan las instituciones científicas del país, se aprecia que existe un rezago notable en materia de normalización que es necesario abordar. Con base en ello, se reitera la propuesta de legislar para el país la obligación jurídica de que las entidades y los editores de las revistas académicas asuman la responsabilidad de normalizar sus publicaciones y de incorporarlas a las fuentes secundarias, como es el caso de los índices nacionales e internacionales, con el fin de garantizar los procesos de transferencia de formación científica hacia la sociedad mexicana y de vincularse aún más al entorno mundial en cuanto a transferencia de conocimientos.

Esto implica también que las entidades académicas, junto con sus editores, cobren conciencia de las implicaciones de estos esfuerzos para que se incremente la preocupación por normalizar estos importantes vehículos de comunicación de la ciencia y, en consecuencia, envíen sus revistas a los servicios de indización.

En una primera instancia la diferencia entre los puntajes promedio de las áreas científicas del Índice, respecto a su normalización, puede apreciarse como poco relevante, pero las asimetrías que se observan si se comparan las revistas una a una resultan, en los casos más extremos, totalmente drásticas ya que en la escala más baja una revista calificó en sólo 35 puntos, que equivalen al 43% de normalización, lo que comparado al puntaje máximo de 73 puntos, es decir el 89% de normalización, marca una distancia de 42 puntos.

Los esfuerzos de normalización deben darse en todas las áreas. Sin embargo, deberán avanzar en ello con especial énfasis el Área 8, Ciencias Sociales, seguida del Área 6, Ciencias Humanas y de la Conducta, así como el Área 7, Ciencias Naturales y el Área 5, Ciencias Exactas.

Preocupa particularmente que en todas las revistas de las áreas que forman parte del Índice, la Sección III Sumario o Contenido, presente algún problema, ya que justamente esta sección es la que proporciona información muy relevante que se incorpora a los servicios de información. Esta sección de sumario o contenido se compone de identificación del sumario, el título completo de la revista, el número de volumen y fascículos, su paginación e ISSN, los nombres de los autores, el título completo del artículo, la mención de

continuidad, la traducción de los títulos, la lengua original en que fue escrito el artículo, así como la paginación. A diferencia de otras secciones, todos los elementos contenidos en esta sección son fundamentales para la recuperación tanto de la revista como de los artículos. Por lo tanto, su descuido afecta considerablemente el trabajo de los autores, la entidad editora y, claramente, a la comunidad de usuarios que potencialmente se beneficia con el conocimiento nuevo que presenta la revista. Afecta también la posibilidad de incorporar todos los datos que requiere el servicio de información, que al no estar completos rompen eslabones importantes del ciclo de registro y transferencia de información.

Dado que las revistas que conforman el Índice cuentan con el reconocimiento de sus pares y de hecho cumplen con criterios de calidad esenciales para mantenerse dentro de este núcleo fundamental de revistas de investigación original, tales como el arbitraje riguroso y su visibilidad nacional e internacional, es deseable que su función como vehículos de comunicación de la ciencia no tenga obstáculos. Por ello es absolutamente indispensable garantizar que cumplan los objetivos y funciones que tienen previstos dentro de la empresa científica. Es entonces necesario no perder de vista que estos vehículos de comunicación del conocimiento original forman parte de un proceso esencial para la propia ciencia: la transferencia de información. Esto significa que debe apoyarse sin ninguna restricción, particularmente en las áreas en las que no ha existido una tradición de trabajo de normalización de revistas, todo esfuerzo orientado a que en el corto plazo se alcancen los estándares internacionales de normalización.

A la fecha, la evaluación que hace el CONACYT de las revistas a las que les interesa formar parte del Índice o mantenerse en él, incluye elementos de normalización. Sin embargo, y de acuerdo con los resultados que se presentan en este estudio, se constata que no existe una evaluación más sistemática de los elementos de normalización que se consideran esenciales, tanto en número como en forma. Por ello sería conveniente que este organismo contara con una propuesta más sistemática y exhaustiva del conjunto de elementos que son de carácter imprescindible en la normalización, con lo cual garantizaría un aspecto sustantivo de la calidad de las revistas científicas mexicanas.

En este sentido, es importante señalar que en algunas revistas el problema no es que carezcan de aquello que la norma exige; más bien, el problema es la adecuada ubicación de aquellos elementos que prescribe la norma dentro de la revista o el artículo de investigación. En otros casos es necesario incorporar el criterio editorial que exige la norma, así como su adopción y práctica. En este estudio los fascículos sobre los cuales se llevo a cabo la evaluación pueden verse en el Anexo 4: *Fascículos evaluados*.

La normalización de las revistas académicas es una condición necesaria para alcanzar un adecuado proceso de transferencia de información científica en el país y el mundo, e igualmente repercute en el avance y la consolidación de las carreras de los científicos y la visibilidad de la ciencia de los países. Sin embargo la importancia que reviste este aspecto no ha logrado aún hacerse presente en la mayor parte de las revistas académicas de nuestro país.

Aunque las revistas académicas en el mundo tienden a difundirse tanto en formato impreso como electrónico, y cada vez más en éste último, las revistas mexicanas incluidas en el Índice básicamente se presentan en formato impreso, el cual digitalizan e incorporan en la WEB. Empero, el formato impreso es predominante en nuestro contexto nacional y por ello se justifica trabajar intensamente sobre los criterios de normalización que debe presentar, además de orientar y señalar los criterios que en el contexto de la publicación electrónica deben cumplirse; por supuesto, también es necesario analizar la normalización de las revistas en el formato electrónico y cómo se está desarrollando esto.

Lo anterior debe comprenderse en el contexto y las tendencias de los cambios en los modelos de comunicación científica, cuyo rasgo básico está dado por el desarrollo de la información digital y su transmisión.²¹ Sin embargo no puede dejar de mencionarse la reticencia que muestran algunas comunidades científicas para publicar en revistas electrónicas, a pesar de las ventajas técnicas que les son inherentes a éstas.²²

Las normas que sirvieron de base para evaluar las revistas del estudio aquí presentado, son tan sólo una parte, la más sustantiva, pero sólo una porción de ellas. Como sucede con toda norma, surge por una necesidad de regular y su aplicación también obedece al uso y la ventaja que reporta dicho uso, o bien, como sucede en muchos casos, es una reacción a la incorporación de las tecnologías de información y comunicación.

Sin embargo, los problemas de normalización que se vislumbran no son derivados de la eficacia de las normas o su obsolescencia, sino de su desconocimiento. Resulta así que de no corregirse los problemas de normalización en las revistas académicas impresas, es fácilmente predecible que los problemas detectados se reiteren en el formato electrónico, en tanto no se tenga claridad sobre la importancia que detenta la existencia de la normalización y las funciones específicas que cumple el corpus que la constituye y, por tanto, nada de esto se aplique.

El CONACYT ya cumplió una década evaluando las revistas académicas del país. Esto significa que la práctica de la valoración de las revistas de

21 Meadows, *Ibid.*

22 *Comunicacao científica*, Com. Suzana Pinheiro Machado Mueller y Edilenice Jovelina Lima Pasos (Brasilia: Departamento de Ciencia da Informacao, Universidade de Brasilia, 2000), 19.

investigación se ha convertido en un trabajo instituido que ha tenido repercusiones importantes en el prestigio de las entidades de investigación que las producen, una de cuyas consecuencias ha sido contribuir a elevar la calidad de las revistas académicas.

La normalización es un elemento sustantivo de la calidad de las revistas de indagación sistemática, y aunque en otros países se considera que no debiera formar parte de la evaluación formal porque está fuera de duda su contribución a la comunicación científica, hay que impulsarla hasta alcanzar los mejores y más prestigiados estándares internacionales. También debe darse mayor impulso a la práctica de normalización, porque no debe olvidarse que las revistas académicas de mayor calidad sirven de modelo para otras revistas que apenas inician su publicación, así como a las nuevas comunidades epistémicas que buscan consolidar su institucionalización y establecer, como una condición necesaria, el canal formal de comunicación científica más importante: la revista de investigación original.

OBRAS CONSULTADAS

- Bazdresch, Carlos, "El Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT", en *Revistas Científicas en América Latina*, Comp. Ana María Cetto y Octavio Alonso. México: ICSU, UNAM, CNACYT, FCE, 1999. p. 337-353.
- Chinchilla Rodríguez, Zaida, "Evaluación normativa de la Revista Interamericana de Bibliotecología", en *Revista Interamericana de Bibliotecología* 23, no. 1-2 (2000): Separata.
- Comunicacao científica*, Comp. Suzana Pinheiro Machado Mueller y Edilenice Jovelina Lima Pasos. Brasilia: Departamento de Ciencia da Informacao, Universidade de Brasilia, 2000.
- Criterios de evaluación para el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT*, 2000. Actualización 14 de julio 2000. Consultado 11 de septiembre de 2000.
http://www.conacyt.mx/daic/revistas/criterios_eval2000.html
- Delgado López-Cozar, Emilio, "ISO Standards for the presentation of scientific periodicals: little known and little used by Spanish biomedical journals", en *Journal of Documentation* 55, no.3 (1999): 288-309.
- Delgado López-Cortázar, Emilio, "Incidencia de la normalización de las revistas científicas en la transferencia y evaluación de información científica", en *Revista de Neurología* 25, no. 148 (1997): 1942-3.
- Garvey, William D., *Communication: The essence of Science*, UK: Pergamon Press, 1979.

- Grünewald, Helmut, *Directrices para los Directores de revistas Científicas y Técnicas*, París: UNESCO, 1982.
- <http://www.conacyt.mx/daic/revistas/index.html>
[Consultado el 24 de octubre de 2001].
- <http://www.conacyt.mx/dac/revistas/index.html>
[Consultado el 5 de junio de 2004].
- Meadows, Jack, "Changing patterns in scientific communication", en *Memoria del simposio internacional, investigación sobre la comunicación científica: un enfoque multidisciplinario, 2-4 de octubre de 2000 en la Ciudad de México*. Comp. Margarita Almada de Ascencio, Sofía Liberman y Jane M. Russel. México: UNAM, CUIB, Facultad de Psicología, 2002.
- Pyrzczak, Fred, *Evaluating Research in Academic Journals: A practical Guide to Realistic Evaluation*, EUA: Pyrczak, 1999.
- Ríos Ortega, Jaime, *Las revistas científicas del subsistema de humanidades, UNAM que aparecen en los índices del CONACYT: Estudio sobre su normalización, arbitraje y disponibilidad*, Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.
- _____, "Normalización de revistas científicas mexicanas: Campo de investigación y aportación", en *Biblioteca Universitaria* 3, no. 2 (2000): 85-91.
- Rousseau, Ronald, "Journal evaluation: technical and practical issues" *Library Trends* 50, no. 3 (2002): 418.
- Ruiz Pérez, Rafael y Emilio Delgado López – Cózar, "A model for assessing compliance of scientific journals with international standards", en *Libri* 45 (1995): 145-159.
- Ruiz Pérez, Rafael y María Pinto Molina, *Directrices fundamentales para la normalización de revistas científicas: recomendaciones destinadas a autores, directores y editores*, Granada: Universidad de Granada, Grupo de Trabajo de Información y Documentación de la Comisión Nacional de España de la UNESCO, 1990.
- Sosa de Martínez, María Cristina, Alexandra Carnevale y Jorge Aven-daño-Inestrillas, "Comparación de las normas para autores de revistas médicas mexicanas con las normas de Vancouver", en *La revista de investigación clínica* 47, no. 3 (1995): 203-10.
- Webster, Duane, "Emerging responses to the science journal crisis", en *IFLA Journal* 26, no.2 (2000): 97-102.

ANEXO I:

Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica, 2001

Nombre de la revista	Organismo que la publica
I. Ciencias aplicadas biológicas	
1. <i>Agrociencia</i>	Colegio de Postgraduados
2. <i>Revista Chapingo Serie Horticultura</i>	Universidad Autónoma Chapingo
3. <i>Revista Fitotecnica Mexicana</i>	Sociedad Mexicana de Fitogenetica, A.C.
4. <i>Técnica Pecuaria en México</i>	Inst. Nal. de Inv. Forestales, Agrícolas y Pecuaria
5. <i>Veterinaria-México</i>	UNAM-Facultad de Medicina, Veterinaria y Zoo
II. Ciencias aplicadas a la ingeniería	
1. <i>Computación y Sistemas</i>	Instituto Politécnico Nacional
2. <i>Ingeniería Hidráulica en México</i>	Inst. Mex. de Tecnología del Agua, Semarnap
3. <i>Instrumentation and Development/ Instrumentación y Desarrollo</i>	Sociedad Mexicana de Instrumentacion
III. Ciencias de la salud	
1. <i>Archives of Medical Research</i>	IMSS-Elsevier
2. <i>Boletín Médico del Hospital Infantil de México</i>	Hospital Infantil de México "Federico Gomez" S.S.
3. <i>Gaceta Médica de México</i>	Academia Nal. de Medicina de México, A.C.
4. <i>La Revista de Investigación Clínica</i>	Inst. Nal. de La Nutrición "Salvador Zubirán"
5. <i>Salud Mental</i>	Instituto Mexicano de Psiquiatría
6. <i>Salud Pública en México</i>	Instituto Nacional de Salud Pública
IV. Ciencias de la tierra , del mar y la atmósfera	
1. <i>"Investigaciones Geográficas" Boletín del Instituto de Geografía</i>	UNAM-Instituto de Geografía. Atmósfera
2. <i>Ciencias Marinas</i>	UNAM-Centro de Ciencias de la Atmósfera
3. <i>Geofísica Internacional</i>	ABC-Inst. de Inv. Oceanológicas
4. <i>Revista Internacional de Contaminación Ambiental</i>	UNAM-Instituto de Geofísica
5. <i>Revista Mexicana de Ciencias Geológicas</i>	UATLAX-Inst. Nal. de Inv. Nucleares, U. Ver.
6. <i>Terra</i>	UNAM-Inst. de Geología y Soc. Geológica Mex. Sociedad Mexicana de las Ciencias del Suelo, A.C.

Nombre de la revista	Organismo que la publica
V. Ciencias exactas	
1. <i>Boletín de la Sociedad Matemática Mexicana</i>	Sociedad Matemática Mexicana
2. <i>Mexicana de Física</i>	Sociedad Mexicana de Física
3. <i>Revista de la Sociedad Química de México</i>	Sociedad Química de México, A.C.
4. <i>Revista Mexicana de Astronomía y Astrofísica</i>	UNAM-Instituto de Astronomía
VI. Ciencias humanas y de la conducta	
1. <i>"Crítica", Revista Hispanoamericana de Filosofía</i>	UNAM-Instituto de Investigaciones Filosóficas
2. <i>Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas</i>	UNAM-Instituto de Investigaciones Estéticas
3. <i>Cuicuilco, Nueva Época</i>	Escuela Nacional de Antropología e Historia
4. <i>Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje</i>	BUAP, Centro de Ciencias del Leng. Vicerrectoría
5. <i>Investigación Bibliotecológica</i>	UNAM-Centro Univ. de Inv. Bibliotecológicas
6. <i>Nova Tellus</i>	UNAM-Instituto de Investigaciones Filológicas
7. <i>Nueva Revista de Filología Hispánica</i>	Nueva Revista de Filología Hispánica El Colegio de México, A.C.
8. <i>Revista Internacional de Filosofía Política</i>	UAM-Univ. Nal. de Educ. a Dist. Madrid España
9. <i>Revista Mexicana de Análisis de la Conducta</i>	Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta
10. <i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i>	Consejo Mex. de Investigación Educativa, A.C.
11. <i>Secuencia</i>	Inst. de Inv. "Dr. Jose María Luis Mora"
12. <i>Historia y Grafía</i>	Universidad Iberoamericana
13. <i>Estudio sobre las Culturas Contemporáneas</i>	Programa Cultura/CUIS/Univ. Colima
VII. Ciencias Naturales	
1. <i>"Botánica", Anales del Instituto de Biología</i>	UNAM-Instituto de Biología
2. <i>"Zoología", Anales del Instituto de Biología</i>	UNAM-Instituto de Biología
3. <i>Acta Botánica Mexicana</i>	Instituto de Ecología, A.C.
4. <i>Acta Zoológica Mexicana (Nueva Serie)</i>	Instituto de Ecología, A.C.
5. <i>Folia Entomológica Mexicana</i>	Sociedad Mexicana de Entomología A.C.
6. <i>Hidrobiología</i>	UAM-Iztapalapa
7. <i>Revista Mexicana de Fitopatología</i>	Sociedad Mexicana de Fitopatología A.C.
VIII. Ciencias Sociales	
1. <i>"Relaciones", Estudios de Historia y Sociedad</i>	El Colegio de Michoacán, A.C.
2. <i>Argumentos</i>	UAM-Xoch/ Div. de Ciencias Sociales y Hum.
3. <i>Boletín Mexicano de Derecho Comparado</i>	UNAM-Inst. de Inv. Jurídicas
4. <i>Comunicación y Sociedad</i>	Univ. de Guadalajara- Centro Univ. de C.S. y Hum.

Nombre de la revista	Organismo que la publica
5. <i>Convergencia</i> 6. <i>Economía Mexicana "Nueva Época"</i> 7. <i>El Trimestre Económico</i> 8. <i>Espiral, Estudios sobre el Estado y Sociedad</i> 9. <i>Estudios de Asia y África</i> 10. <i>Estudios de Historia Novohispana</i> 11. <i>Estudios demográficos y Urbanos</i> 12. <i>Estudios Económicos</i> 13. <i>Estudios Sociológicos</i> 14. <i>Foro Internacional</i> 15. <i>Frontera Norte</i> 16. <i>Gestión y Política Pública</i> 17. <i>Historia Mexicana</i> 18. <i>Investigación Económica</i> 19. <i>Mexicana del Caribe</i> 20. <i>Momento Económico</i> 21. <i>Nueva Antropología, Revista de Ciencias Sociales</i> 22. <i>Papeles de Población</i> 23. <i>Perfiles Educativos</i> 24. <i>Perfiles Latinoamericanos</i> 25. <i>Política y Gobierno</i> 26. <i>Problemas del Desarrollo "Revista Latinoamericana de Economía"</i> 27. <i>Región y Sociedad, Revista del Colegio de Sonora</i> 28. <i>Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales</i> 29. <i>Revista Mexicana de Sociología</i> 30. <i>Sociológica</i>	Universidad Autónoma del Estado de México Centro de Inv. y Docencia Económicas, A. C. Fondo de Cultura Económica Univ. de Guadalajara—Div. de Est. de Estado y S. El Colegio de México, A. C. UNAM—Instituto de Investigaciones Históricas. El Colegio de México, A. C. El Colegio de México, A. C. Centro de Est. Sociológicos de El Col. de México El Colegio de México, A. C. El Colegio de la Frontera Norte Centro de Inv. y Docencia Económicas, A.C. El Colegio de México, A. C. UNAM—Facultad de Economía Universidad de Quintana Roo UNAM—Inst. de Inv. Económicas Nueva Antropología UAEDOMEX—Centro de Inv. y Est. Avanzados de Pob. UNAM—Centro de Estudios sobre la Universidad Fac. Latinoamericana de C. Sociales, Flacso-Mex. Centro de Inv. y Docencia Económicas, A.C. UNAM—Inst. de Inv. Económicas El Colegio de Sonora UNAM—Fac. de C. Pol. y Soc.- Div. de Est. de Posg. UNAM—Inst. de Investigaciones Sociales UAM—Azcapotzalco/ Dep. de Sociología
IX. Revistas aceptadas como emergentes	
1. <i>Revista Mexicana de Ingeniería Biomédica</i>	Sociedad Mexicana de Ing. Biomédica

ANEXO: II

Evaluación de normalización de las revistas del Índice CONACYT 2001

Ficha de evaluación:

Revista:

Unidades de normalización	Puntuación
I. Cubierta	
1. Título completo de la revista	
2. Numeración	
3. Fecha de publicación	
4. Lugar (de publicación)	
5. Nombre del editor o entidad responsable	
6. Membrete bibliográfico	
7. ISSN	
II. Información sobre la revista	
8. Datos de la administración, redacción y director	
9. Integrantes del Consejo de redacción y cargos	
10. Integrantes del Consejo asesor	
11. Periodicidad y campo de cobertura	
12. Información para suscripción	
13. Depositario de derechos de autor	
14. No-compromiso con las opiniones de los autores	
15. Autorización o no para la reproducción de la revista	
16. Nombres de editores colaboradores y ayudas para la publicación de la revista	
17. Instrucciones para autores	
III. Sumario o contenido	
18. Palabra: "sumario" o "contenido"	
19. Título completo de la revista	
20. Número del volumen y fascículo	
21. Paginación del fascículo	
22. ISSN	
23. Nombres de los autores	
24. Título completo del artículo	
25. Mención de continuidad	
26. Traducción del título entre paréntesis	
27. Lengua original del artículo en forma codificada	
28. Números de 1ª y última página separadas por un guión	
IV. Identificación del artículo: sección bibliográfica	
29. Título del artículo	
30. Traducción del título	
31. Nombre(s) del autor(es)	
32. Fecha de recepción del original o aceptación	
33. Resumen en español o inglés según sea el caso	
34. Descriptores o palabras-clave	

V. Identificación de la revista en los artículos		
35. Título abreviado de la revista		
36. Número de volumen		
37. Número de fascículo		
38. Fecha		
39. Páginas del artículo		
VI. Otros		
40. Mención de los servicios que indizan la revista		
41. Identificación institucional de los autores		
42. Mención de disponibilidad de la revista en formato electrónico		
43. Traducción de las Instrucciones para autores		
Puntaje por sección	Obtenido	Máximo
Subtotal sección I		14
Subtotal sección II		18
Subtotal sección III		20
Subtotal sección IV		12
Subtotal sección V		10
Subtotal sección VI		8
TOTAL		82 100%

Fuente

Notas:

ANEXO III:

Puntuación de las revistas por Área del IRMICT*

Área 1: Ciencias aplicadas biológicas (revistas)	Secciones** y puntuación obtenida						Total	
	I / 14	II / 18	III / 20	IV/12	V / 10	VI / 8	82	100%
<i>Agrociencia</i>	12	14	13	12	7	8	66	80
<i>Revista Chapingo Serie Horticultura</i>	10	16	11	12	9	6	64	78
<i>Revista Fitotecnia Mexicana</i>	8	12	13	12	10	6	61	74
<i>Veterinaria México</i>	10	14	11	10	8	4	57	70
<i>Técnica Pecuaria en México</i>	10	16	13	10	0	2	51	62
Área 2: Ciencias aplicadas a la ingeniería (revistas)	Secciones						Total	
	I / 14	II / 18	III / 20	IV/12	V / 10	VI / 8	82	100%
<i>Computación y Sistemas</i>	12	18	15	12	10	6	73	89
<i>Ingeniería Hidráulica en México</i>	8	18	7	8	10	6	57	70
<i>Instrumentation & Development / Instrumentación y Desarrollo</i>	10	10	14	8	6	2	50	61

* Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT (2001)

** Secciones. Sección I: *Cubierta*; Sección II: *Información sobre la revista*; Sección III: *Sumario o Contenido*; Sección IV: *Identificación del Artículo*; Sección bibliográfica; Sección V: *Identificación de la Revista en los Artículos*; Sección VI: *Otros*.

► Área 3: Ciencias de la salud (revistas)	Secciones						Total	
	I / 14	II / 18	III / 20	IV / 12	V / 10	VI / 8	82	100%
<i>Salud Pública de México</i>	8	18	15	12	8	8	69	84
<i>Salud Mental</i>	10	18	15	10	8	6	67	82
<i>Gaceta Médica de México</i>	10	18	13	10	8	4	65	77
<i>Boletín Médico del Hospital Infantil de México</i>	10	14	15	12	6	4	61	74
<i>La Revista de Investigación Clínica</i>	8	16	13	10	10	4	61	74
<i>Archives of Medical Research</i>	10	16	11	10	8	6	61	74
Área 4: Ciencias de la tierra, del mar y la atmósfera (revistas)	Secciones						Total	
	I / 14	II / 18	III / 20	IV / 12	V / 10	VI / 8	82	100%
<i>Revista Mexicana de Ciencias Geológicas</i>	10	14	15	10	9	8	66	80
<i>Investigaciones Geográficas. Bol. Inst. Geog.</i>	10	18	10	12	6	8	64	78
<i>Revista Internacional de Contaminación Ambiental</i>	10	16	10	10	10	6	62	75
<i>Ciencias Marinas</i>	8	14	12	12	10	6	62	74
<i>Atmósfera</i>	12	14	13	8	6	6	59	72
<i>Geofísica Internacional</i>	8	16	9	10	10	6	59	72
<i>Terra</i>	10	14	11	12	8	4	59	72
Área 5: Ciencias exactas (revistas)	Secciones						Total	
	I / 14	II / 18	III / 20	IV / 12	V / 10	VI / 8	82	100%
<i>Revista Mexicana de Física</i>	10	18	12	10	10	10	6	80
<i>Revista de la Sociedad Química de México</i>	10	16	10	10	10	6	62	76
<i>Boletín de la Sociedad Matemática Mexicana</i>	8	14	11	7	8	6	55	67
<i>Revista Mexicana de Astronomía y Astrofísica</i>	10	14	7	8	8	6	53	65
Área 6: Ciencias humanas y de la conducta (revistas)	Secciones						Total	
	I / 14	II / 18	III / 20	IV / 12	V / 10	VI / 8	82	100%
<i>Crítica</i>	8	16	16	10	9	8	67	82
<i>Investigación Bibliotecológica</i>	10	18	11	12	8	6	65	79
<i>Revista Mexicana de Análisis de la Conducta</i>	8	16	15	10	9	4	62	76
<i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i>	10	18	11	10	10	2	61	74
<i>Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje</i>	10	18	9	6	10	4	57	69
<i>Revista Internacional de Filosofía Política</i>	10	15	13	8	8	2	56	68
<i>Historia y Grafía</i>	8	14	8	8	6	6	50	61
<i>Nova Tellus</i>	10	9	11	10	7	2	49	60
<i>Secuencia</i>	8	16	7	8	6	4	49	60
<i>Cuicuilco</i>	10	14	8	6	8	2	48	59

Estudios sobre las Culturas Contemporáneas	8	12	5	8	10	4	47	57
Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas	9	14	7	6	5	2	43	52
Nueva Revista de Filología Hispánica	8	10	7	4	10	0	39	47
Área 7: Ciencias naturales (revistas)	Secciones						Total	
	I / 14	II/18	III /20	IV/12	V / 10	VI / 8	82	100%
Folia Entomológica Mexicana	12	12	12	10	10	4	60	73
Acta Zoológica Mexicana	12	12	10	10	8	6	58	71
"Zoología" Anales del Instituto de Biología	10	14	13	8	9	4	58	71
Revista Mexicana de Fitopatología	10	12	11	10	7	4	54	66
"Botánica" Anales del Instituto de Biología	10	8	13	8	9	4	52	63
Hidrobiología	10	8	12	8	10	4	52	63
Acta Botánica Mexicana	10	8	10	10	7	2	47	57
Área 8: Ciencias sociales (revistas)	Secciones						Total	
	I / 14	II /18	III /20	IV/12	V / 10	VI / 8	82	100%
Momento Económico	10	16	10	12	7	8	63	77
Estudios de Historia Novohispana	9	18	12	10	8	6	63	77
Papeles de Población	8	16	11	6	5	6	62	76
Revista Mexicana de Sociología	10	16	12	8	9	6	61	74
Gestión y Política Pública	10	14	13	10	7	6	60	73
Investigación Económica	10	14	11	10	9	6	60	73
Política y Gobierno	10	14	11	12	7	6	60	73
Foro Internacional	8	16	15	8	8	2	57	70
Revista Mexicana del Caribe	7	18	9	8	8	8	58	71
Frontera Norte	10	18	9	8	7	4	56	68
Problemas de Desarrollo	10	18	11	6	7	4	56	68
Estudios Sociológicos de El Colegio de México	8	14	13	12	6	2	55	67
Convergencia: Revista de Ciencias Sociales	8	14	11	8	7	6	54	66
Estudios de Asia y África	8	18	11	8	7	2	54	66
Perfiles Educativos	10	16	7	8	9	4	54	66
Historia Mexicana	8	16	11	6	10	2	53	65
Economía Mexicana "Nueva Época"	10	12	11	6	7	6	52	63
Región y Sociedad. Revista del Colegio de Sonora	10	10	11	8	7	6	52	63
Estudios Demográficos y Urbanos	8	16	13	8	1	4	50	61
Sociológica	10	12	7	8	9	4	50	61
Nueva Antropología Revista de Ciencias Sociales	8	16	11	12	0	2	49	60
Estudios Económicos	8	16	9	8	1	6	48	59
El Trimestre Económico	12	13	10	8	1	2	46	56
Comunicación y Sociedad	10	16	10	6	7	6	45	55

Argumentos: Estudios Críticos de la Sociedad	10	12	5	8	5	4	44	54
Boletín Mexicano de Derecho Comparado	8	10	7	8	9	2	44	54
Espiral: Estudios sobre Estado y Sociedad	8	10	9	6	7	4	44	54
Perfiles Latinoamericanos	8	14	7	8	5	2	44	54
Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales	8	12	7	6	0	4	37	45
"Relaciones" Estudios de Historia y Sociedad	8	12	7	6	0	2	35	43
Área 9: Revistas aceptadas como emergentes	Secciones						Total	
	I / 14	II /18	III /20	IV/12	V / 10	VI / 8	82	100%
Revista Mexicana de Ingeniería Biomédica	10	10	13	10	9	2	54	66

ANEXO IV:

Áreas	Revista
Área 1: Ciencias aplicadas biológicas	Agrociencia 35,no.2 (2001)
	Revista Chapingo Serie Horticultura 6, no. 2 (2000)
	Revista Fitotecnica Mexicana 25, no. 1 (2002)
	Técnica Pecuaria en México 38, no. 3 (2002)
	Veterinaria México 32, no. 2 (2001)
Área 2: Ciencias aplicadas a la ingeniería	Computación y Sistemas 5, no. 1 (2001)
	Ingeniería Hidráulica en México 15, no. 2 (2000)
	Instrumentation & Development 4, no. 5 (2000)
Área 3: Ciencias de la salud	Archives of Medical Research 32, no. 4 (2001)
	Bóletín Médico del Hospital Infantil de México 58, no. 9 (2001)
	Gaceta Médica de México 137, no. 5 (2001)
	La Revista de Investigación Clínica 53, no. 4 (2001)
	Salud Mental 24, no. 4 (2001)
Área 4: Ciencias de la tierra, el mar y la atmosfera	Salud Pública de México 43, no. 4 (2001)
	Atmósfera 14, no. 3 (2001)
	Ciencias Marinas 24, no. 3 (2001)
	Geofísica Internacional 34, no. 4 (1999)
	Investigaciones Geográficas 45, (Agosto 2001)
	Revista Internacional de Contaminación Ambiental 17, no. 1 (2001)
	Revista Mexicana de Ciencias Geológicas 18, no. 1 (2001)
Área 5 ciencias exactas	Terra 18, no. 4 (2000)
	Boletín de la Sociedad Matemática Mexicana 7, no. 1 (2001)
	Revista de la Sociedad Química de México 45, no. 3 (2001)
	Revista Mexicana de Astronomía y Astrofísica 10, (Marzo 2001)
	Revista Mexicana de Física 47, no. 3 (2001)

► Área 6: Ciencias humanas y de la conducta	<i>Crítica Revista Hispanoamericana de filosofía</i> 33, no. 98 (2001)
	<i>Cuicuilco Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia</i> 7, no. 18 (2000)
	<i>Escritos Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje</i> 22, (Julio-Diciembre-2000)
	<i>Estudios Sobre las Culturas Contemporáneas</i> 6, no. 12 (2000)
	<i>Historia y Geografía</i> 16, (2001)
	<i>Investigación Bibliotecológica</i> 16, no. 32 (2002)
	<i>Nova Tellus</i> 20, no. 1 (2002)
	<i>Nueva Revista de Filología Hispánica</i> 49, no. 1 (2001)
	<i>Revista de Filosofía Política</i> no. 17 (Julio-2001)
	<i>Revista Mexicana de Análisis de la Conducta</i> 26, no. 2 (2002)
	<i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i> 5, no. 9 (2000)
	<i>Secuencia</i> no. 48 (sep-2000)
Área 7: Ciencias naturales	<i>Acta Botánica Mexicana</i> no. 55 (Agosto-2001)
	<i>Acta Zoológica Mexicana</i> no. 82 (Abril-2001)
	<i>Anales del Instituto de Biología Serie Zoolología</i> 72, no. 1 (2001)
	<i>Anales del Instituto de Biología Serie Botánica</i> 72, no. 1 (2001)
	<i>Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas</i> 21, no. 74-75 (primavera- Otoño 1999)
	<i>Folia Entomológica Mexicana</i> 40, no. 2 (2001)
	<i>Hidrobiológica</i> 10, no. 2 (2000)
Área 8: Ciencias sociales	<i>Revista Mexicana de Fitopatología</i> 18, no. 1 (2000)
	<i>Argumentos Internacionales*</i>
	<i>Argumentos</i> no. 38 (Abril-2001)
	<i>Boletín Mexicano</i> no.34 (sep.-dic. 2001)
	<i>Comunicación y Sociedad</i> no.35 (enero-junio 1999)
	<i>Convergencia</i> no. 24 (enero-abril 2001)
	<i>Economía Mexicana: Nueva Época</i> 10, no. 1 (2001)
	<i>El trimestre Económico</i> 58, no.271 (2001)
	<i>Espiral</i> 7, no.21 (2001)
	<i>Estudios de Asia y África</i> 35, no. 3 (2000)
	<i>Estudios de Historia Novohispana</i> 25, no. 25 (2001)
	<i>Estudios Demográficos y Urbanos</i> 16, no. 2 (2001)
	<i>Estudios Económicos</i> 16, no.1 (2001)
	<i>Estudios Sociológicos</i> 19, no. 55 (2001)
	<i>Foro Internacional</i> 41, no. 3 (2001)
	<i>Frontera Norte</i> 13, no.24 (2000)
	<i>Gestión y Política Pública</i> 10, no. 1 (2001)
	<i>Historia Mexicana</i> 1, no.1 (2000)
	<i>Investigación Económica</i> no. 236 (abril -junio 2001)
	<i>Momento Económico</i> no.119(Enero-Febrero 2002)
	<i>Nueva Antropología: Revista de Ciencias Sociales</i> 28, no.59 (2001)
	<i>Papeles de Población</i> 7, no. 27 (2001)
	<i>Perfiles Educativos</i> 24, no. 95(2002)
	<i>Perfiles Latinoamericanos</i> 9, no, 17 (2000)

	<i>Política y Gobierno</i> 8, no. 2 (2001)
	<i>Problemas del Desarrollo: Revista de Latinoamérica</i> 32, no. 124 (2001)
	<i>Región y Sociedad: Revista del Colegio de Sonora</i> 14, no. 23 (2002)
	<i>Relaciones Estudios de Historia y Sociedad</i> 22, no.85 (2001)
	<i>Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales</i> no.179 (Mayo-Agosto 2000)
	<i>Revista Mexicana de Sociología</i> 64, no.2 (2002)
	<i>Revista mexicana del Caribe</i> 5, no. 9 (2000)
	<i>Sociológica*</i>
Área 9: Revistas emergentes	<i>Revista Mexicana de Ingeniería Biomédica</i> 22, no. 1 (2001)

Revistas fuera del índice 200, respecto al índice 2000	
Área 2	<i>Instrumentation & Development</i>
Área 3	<i>Bóletín Médico del Hospital Infantil de México</i> 58, no. 9 (2001)
	<i>Gaceta Médica de México</i> 137, no. 5 (2001)
	<i>La Revista de Investigación Clínica</i> 53, no. 4 (2001)
Área 6	<i>Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas</i> 21, no. 74-75 (Primavera- otoño 1999)
Área 8	<i>Momento Económico</i> no.119(Enero-febrero 2002)
	<i>Problemas del Desarrollo: Revista de Latinoamérica</i> 32, no. 124 (2001)
	<i>Sociológica*</i>
	<i>Comunicación y Sociedad</i> no.35 (Enero-junio 1999)



La unificación en la descripción: el modelo FRBR y las RCAA2R

Ariel Alejandro Rodríguez García *

Artículo recibido:
30 de marzo de 2005.

Artículo aceptado:
16 de mayo de 2005.

RESUMEN

La unificación de la descripción consta de cuatro partes (el modelo FRBR, el análisis de las RCAA2R, la comparación y la unificación en la descripción bibliográfica) que, a su vez, agrupan varias contribuciones sobre el impacto del FRBR. El modelo es revisado desde su origen y también su estructura y componentes; las RCAA2 son explicadas a partir de la revisión que hace Delsey con base en la propuesta del modelo. La comparación que se hace es entre el modelo y las reglas de catalogación, y la unificación implica la yuxtaposición entre los componentes de ambas propuestas. Este conjunto de elementos se desarrolla partiendo de la idea de que el registro bibliográfico debe responder a las

* Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, México.
ariel@cuib.unam.mx

nuevas exigencias que tienen los usuarios al navegar en el universo bibliográfico, y a los cambios paradigmáticos que se han dado en la catalogación.

Palabras clave: Organización de la información, registro bibliográfico, RCAA2R, FRBR.

ABSTRACT

Unification in the description: model FRBR and the RCAA2R

Ariel Alejandro Rodríguez-García

Unification comprises four parts (model FRBR, analysis of RCAA2R, comparison and unification in bibliographic description) which at the same time cluster several contributions on the impact of FRBR. Origin, structure and components of model FRBR are revised; RCAA2R are explained after Delsey's examination of them based on the model; comparison is made between the model and cataloging rules, and the unification is a juxtaposition among the components of both proposals. This group of elements is developed according to the idea that bibliographic record must respond to new user demands when they navigate in the bibliographic universe, and to paradigmatic changes in cataloguing.

Keywords: Information organization; Bibliographic record; RCAA2R; FRBR.

INTRODUCCIÓN

Con la aparición del modelo *Functional Requirement for Bibliographic Record* (Requisitos funcionales de los registros bibliográficos, FRBR, por sus siglas en inglés), en 1997, se da inicio a la revisión de los principios, las prácticas y los códigos de catalogación, lo que sucede por ejemplo con las Reglas de Catalogación Angloamericanas (RCAA2R), que además de contribuir con la normalización de la descripción bibliográfica, permiten crear el catálogo donde se encuentran los “objetos” que el usuario consulta al navegar en el “universo bibliográfico”.

Hay quienes están a favor y quienes están en contra de implementar el modelo FRBR; los que están a favor sostienen que la armonización en la descripción

bibliográfica es el medio que permitirá que las tradiciones y prácticas catalográficas unifiquen sus criterios en cuanto a la creación de catálogos; aquellos que están en contra se resisten a cambiar los paradigmas de la teoría de la catalogación.

Desde luego la reflexión y la crítica son elementos básicos para desarrollar los juicios sobre los cuales se sostengan los puntos de coincidencia o divergencia. No obstante, el modelo FRBR es una propuesta que se sustenta en el diseño de las bases de datos de entidad-relación, para lo cual se emplea como medio de análisis el registro bibliográfico y las normas internacionales de descripción bibliográfica, de ahí que su estructura responda a la forma que adopta el catálogo en un sistema de información, y que le permite al usuario navegar en el “universo bibliográfico”.

Tillett, impulsora del modelo, en entrevista con Tom Storey dice que

[...]el modelo es un sistema teórico que permite comprender la catalogación y ofrece juicios más profesionales a los catalogadores sobre el objeto que se encuentra en el catálogo.¹

Opinión que no resulta tan abarcativa después de revisar una serie de documentos sobre el asunto.

Desde el punto de vista técnico, Tom Delsey, quien revisa las Reglas de Catalogación Angloamericanas, segunda edición con base en el modelo FRBR, sostiene que debería existir una congruencia entre ambas, pero no es así en parte debido a las repeticiones en las reglas, por ejemplo, las reglas de puntuación.

Es propósito de esta investigación examinar el *Grupo 1, Entidades y relaciones primarias* del modelo FRBR con base en la Parte I de las RCAA2, para comprender el surgimiento de las entidades: la obra, la expresión, la manifestación y el ítem, así como las relaciones y atributos entre éstas, y el esquema de representación que emplean las reglas de catalogación.

EL MODELO FRBR

El modelo FRBR es la respuesta a una serie de problemáticas que se vivieron en la década de los años 90 en el ámbito bibliotecológico, a saber: la introducción de sistemas automatizados que cambian drásticamente los procesos de catalogación; el intercambio de datos bibliográficos, y la reducción en los

1 Tom Storey. Interview BarbaraTillett, “FRBR: bringing new capabilities to the catalog”, en: *OCLC newsletter*. 262 oct.- dec., 2003.

costos de los programas sobre catalogación cooperativa debido a presiones económicas.

Fue en Estocolmo, dentro del marco de trabajo del *Seminario de Catalogadores*, donde se presentó la propuesta de “[...]definir los requerimientos funcionales para los registros bibliográficos”.² Se trata pues de determinar, en términos de función y ejecución, los medios, las aplicaciones y las necesidades de los usuarios con relación a la búsqueda y recuperación de datos que se encuentra en los catálogos de las bibliotecas.

Además, el Seminario se encarga de producir un modelo por medio del cual se entiende con claridad el registro bibliográfico como proveedor de información, y responde a las necesidades de los bibliotecarios y usuarios de los sistemas de información.

Entre 1992 y 1995, los miembros de IFLA, Sección de Catalogación, Clasificación e Indización, elaboran una serie de trabajos que se proponían delinear el anteproyecto de investigación que será presentado en 1996.

Olivia Madson, quien presidía en 1997 la Sección de Catalogación da a conocer el informe final del anteproyecto al Comité Permanente de Catalogación de la IFLA, el que, al conocer ese trabajo constituye el grupo de estudio ya mencionado denominado *Functional Requirement of Bibliographic Records*,³ el cual se propone como meta principal realizar trabajos de análisis sobre los registros bibliográficos y crear un modelo conceptual que sirva como base para elaborar los registros bibliográficos y que satisfaga las necesidades de los usuarios.

El modelo FRBR se da a conocer en 1998, con el propósito de que se realicen los estudios pertinentes para analizar la descripción de los objetos que incluyen los catálogos de las bibliotecas, sus relaciones y los datos que los usuarios emplean para encontrar, identificar, seleccionar, obtener y navegar en los sistemas de información. Desde ese año hasta la fecha (2005), el modelo ha sido puesto a prueba tanto en sus aspectos generales como en los particulares; no obstante, la mayoría de los reportes de investigación carecen de un acuerdo contundente y generalizado.

Desde el punto de vista técnico, el modelo FRBR crea estructuras conceptuales,⁴ un análisis técnico y representaciones gráficas⁵ que se proponen aportar elementos suficientes para que los sistemas de información puedan establecer relaciones adecuadas entre las entidades y sus atributos, así como permitir el análisis lógico de los registros bibliográficos. Consecuentemente, emplea como

2 IFLA. Group Study, *Functional Requirement for Bibliographic records: final report*, p.2.

3 *Idem.* p. 3.

4 *Idem.* p.4.

5 *Idem.* p.10

fuentes principales de análisis a las ISBD (Normas Internacionales para la Descripción Bibliográfica), las *Guidelines for Authority and Reference Entries* (GARE Directrices para Entradas de Autoridad y Referencia), las *Guidelines for Subject Authority and Reference Entries* (GSARE Directrices para entradas de Autoridad de Materia y Referencia), y el manual de UNIMARC, así como las AITF *Categories for the Description of Works of Arts* (Categorías AITF para la Descripción de Obras de Arte) .

En suma, Tillett⁶ dice que el informe final del FRBR indica los elementos que deben considerarse en los registros bibliográficos en el ámbito nacional. Además, como modelo, auxilia en la provisión de un sistema teórico para comprender la catalogación y ofrecerles juicios más profesionales a los catalogadores sobre el objeto que se encuentra en el catálogo.

ESTRUCTURA LÓGICA DEL FRBR

La estructura lógica del FRBR se basa en un análisis teórico de la entidad⁷ que se usa en el desarrollo de modelos conceptuales para sistemas de bases de datos relacionales. La entidad del FRBR se constituyó en tres etapas: la primera consistió en analizar técnicamente las entidades⁸ como objetos claves de interés para los usuarios de la información en un dominio⁹ particular. La segunda consistió en identificar las características importantes o atributos de cada entidad, y dio lugar a una estructura que derivó en el análisis de entidades, atributos y relaciones, todo lo cual es representado por un grupo configurado para determinar las relevancias de cada atributo y su relación con la acción u operación hecha por el usuario de los datos bibliográficos. La tercera etapa muestra las recomendaciones que debe considerar un nivel básico de funcionalidad en los registros creados por agencias bibliográficas nacionales.

6 Tom Storey. *Op cit.*

7 *Ídem.* p. 9.

8 En HTML es un código que representa un carácter no ASCII, como es un carácter acentuado en un idioma extraño.

En los *Sistemas de información* se reconoce como un registro que tiene ciertos atributos, es decir, un archivo.

9 En Internet se entiende por dominio a la subdivisión más grande, por lo general un país. Sin embargo, en Estados Unidos la subdivisión es por el tipo de organización; esto es, de carácter comercial (.com), educativo (.edu) o gubernamental (gov. y .mil.).

En *computación* es un conjunto de procesos y objetos; por objetos se refiere tanto a los del Hardware como a los del Software. Cada objeto tiene un nombre único que lo distingue de todos los demás objetos en el sistema, y solo es posible acceder a cada uno a través de operaciones útiles y bien definidas.

COMPONENTES DEL MODELO FRBR

El modelo FRBR¹⁰ se compone de tres grupos:

- *Grupo 1. Entidades y relaciones primarias:* comprende los productos intelectuales o artísticos nombrados o descritos en los registros bibliográficos, como son: obra (*work*), expresión (*expression*), manifestación (*manifestation*) e ítem. (ver Fig.1)

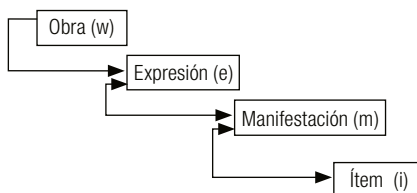


Figura 1: Grupo 1 Entidades y Relaciones Primarias ¹¹

- *Grupo 2. Entidades y sus relaciones de “responsabilidad”,* hace referencia a la responsabilidad del contenido intelectual o artístico, la producción física y la diseminación o custodia del producto, ya se trate de cuerpos personales o corporativos. (ver Fig. 2).

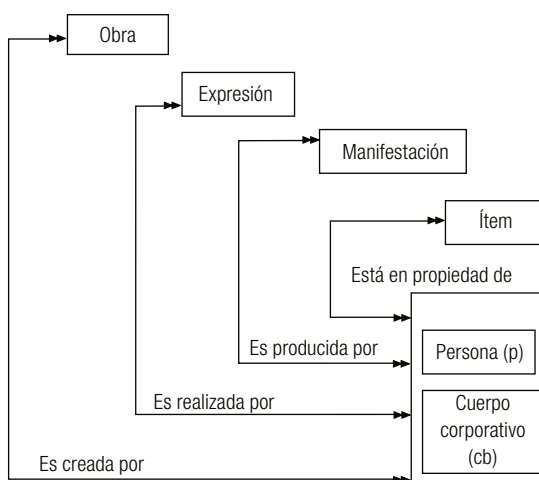


Figura 2: Grupo 2 Entidades y relaciones de responsabilidad

10 IFLA, Group Study, *Functional Requirement for Bibliographic records: final report*. Op cit. pp. 12-15.

11 Diagrama tomado del FRBR: final report. p.13.

- *Grupo 3. Entidades y sus relaciones “temáticas”*: corresponden al conjunto adicional de las entidades que revelan los contenidos del esfuerzo intelectual y artístico de la obra. Aquí se encuentran los conceptos (una noción abstracta o idea) los objetos (algo material), los eventos (una acción o suceso) y los lugares (una espacio geográfico), (ver Fig. 3).

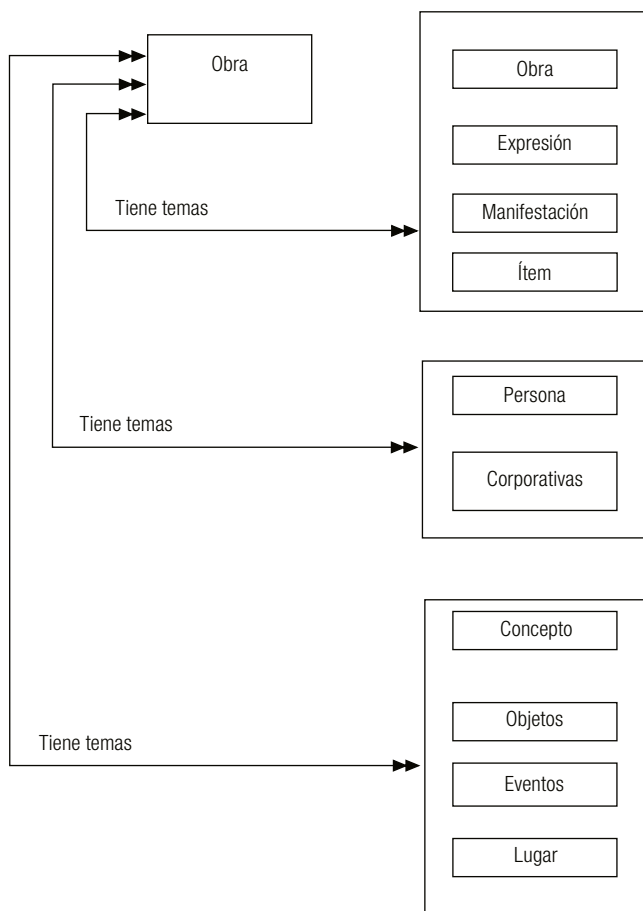


Figura 3: Grupo 3 Entidades y Relaciones Temáticas

Además de los tres grupos, el modelo muestra los *atributos* de cada una de las entidades, así como las relaciones bibliográficas, un mapa de los atributos y entidades orientado hacia los intereses de uso del registro bibliográfico de los usuarios y, por último, la propuesta de los requerimientos básicos para hacer un registro bibliográfico nacional.

Sobre los *atributos*, éstos se identifican en dos categorías: la primera de ellas representa las características físicas tomadas de las propiedades de cada etiqueta de información (i.e. página clave, cubierta, estuche); la segunda incluye la asignación de identificadores y la información contextual.

Las *relaciones bibliográficas* sirven como medio de representación entre una entidad u otra, y ambas ayudan al usuario a “navegar” en el universo que está representado en la bibliografía, el catálogo o la base de datos bibliográficos.

El *mapa de atributos* y la *orientación de intereses* del usuario es definido por cuatro tareas básicas:

- La primera es *encontrar* la entidad que corresponda a los criterios de búsqueda.
- La segunda es *identificar* una entidad.
- La tercera es *seleccionar* una entidad apropiada a las necesidades del usuario.
- La cuarta es *adquirir u obtener* el acceso a la descripción de la entidad.

Dentro de sus propios límites, el desarrollo del modelo FRBR es, en buena parte, la solución a los problemas por los que atraviesan las bibliotecas en su proceso de catalogación y, por ello mismo, el surgimiento se da como alternativa de solución, pero sus implicaciones aún requieren que se reflexione y se critiquen las normas internacionales de descripción bibliográfica. De esta manera, se pone de manifiesto el análisis de las RCAA2 para comprender la estructura del modelo.

ANÁLISIS DE LAS RCAA2 CON BASE EN EL MODELO FRBR

Tom Delsey,¹² quien hace el análisis lógico de las RCAA2, sugiere que el proceso de catalogación se vea como un asunto propio, y que el código sea el mismo conjunto de reglas que se aplica en el asunto para las entidades y objetos de nuestros catálogos. Compartimos esta opinión después de hacer varias revisiones sobre el tema, aunque es un asunto polémico que sin duda debe desarrollarse críticamente con apoyo en los principios de catalogación.

Son varios los estudios que se avocan a reexaminar la estructura de los datos convencionales, las relaciones bibliográficas y el modelado, con la intención de reestructurar los registros y bases de datos. Los más recientes son los realizados por Heaney,¹³ quien emplea la técnica del análisis de

12 Tom Delsey, “Modeling the logical of AACR”, en *The principles and future of AACR*.... p.2.

13 Michael Heaney, “Object-oriented cataloging”, en *Information Technology and libraries*, 14, 3, sept., 1995: 135-153.

objetos-orientados para la “deconstrucción” de registros MARC; Green hace lo propio con el análisis técnico de las entidades-relación; Tillett¹⁴ establece la representación de las relaciones en las bases de datos bibliográficas; Leazer¹⁵ y Smiraglia desarrollan un modelo conceptual que da lugar a las relaciones dentro de las “familias bibliográficas” de la obra.

Así, el análisis técnico de las RCAA2, según Tom Delsey¹⁶, necesita reexaminar los principios fundamentales sobre los cuales fueron delimitados el código y su aplicación hacia desarrollos futuros, debido a que el proceso de catalogación es el eje central de la descripción de las entidades y los objetos.

Desde luego, el análisis lógico de las reglas permitió identificar las entidades y objetos a los que se refiere el modelo FRBR; no obstante, el resultado no fue demasiado alentador porque las RCAA2 carecen de una estructura sistémica, aunque el modelo de Delsey sirve como parámetro para estudiar las reglas dentro de la propuesta entidad-relación.

Por eso las RCAA2 son consideradas como un código que debe actualizarse para desarrollos futuros en donde las reglas operarán con base en las relaciones entre entidades y objetos, pero ¿cuáles son las semejanzas y diferencias entre las RCAA2 y el modelo FRBR?

SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE LAS RCAA2 Y EL MODELO FRBR

Después de analizar las RCAA2 y el modelo FRBR, y de revisar el estudio realizado por Tom Delsey, se llega a la conclusión de que no hay semejanza alguna entre ambos, pues las RCAA2 y el FRBR responden a objetivos, organización y estructuras lógicas distintas. Es decir, por lo que toca a los *objetivos*, las RCAA2 están dirigidas a crear catálogos y listas bibliográficas, mientras que el FRBR analiza técnicamente las entidades, sus relaciones y sus atributos.

En cuanto a la organización, las RCAA2 se dividen en dos partes:

- la primera destinada a la descripción física del ítem, y
- la segunda a la identificación de la obra.

Por su parte, el FRBR se divide en tres grupos:

- el primero describe la entidad y sus relaciones,

14 Bárbara B. Tillett, “A taxonomy of bibliographic relationships”, en *LRTS*, 35, 2 : 151-158.

15 Gregory H. Leazer. “An examination of data elements for bibliographic description: toward a conceptual schema for the USMARC formats”, en *LRTS*, 36, 2 : 189-197.

16 Tom Delsey. *Op cit.* p. 3.

- el segundo representa la entidad y la responsabilidad del contenido, y
- el tercero representa la entidad y las relaciones temáticas.

Cabe mencionar que desde un punto de vista técnico, Tom Delsey,¹⁷ dice que la división de las reglas en dos partes se relaciona directamente con el modo secuencial del proceso de catalogación, de ahí que con la primera parte puede detallarse la descripción física del objeto que se quiere catalogar, mientras que la segunda parte permite la determinación y elección de la entrada respecto de la cual la descripción del objeto deberá presentarse en el catálogo.

Por su parte el FRBR divide el modelo en grupos de entidades porque de ese modo es posible analizar la entidad para establecer la taxonomía entre las relaciones verticales y horizontales del objeto que se encuentra en el universo bibliográfico; desde luego, esta estructura asume que, con base en el modelo de entidad-relación, los objetos tienen una pertenencia física y otra conceptual, ya que cada uno de ellos tiene propiedades particulares llamadas atributos, y éstos pueden ser simples o compuestos, tener un solo valor o multivalores, y estar almacenados o ser derivados y tener un valor nulo. Estos atributos puede dividirse en pequeñas subpartes a las que se las llama simples o atómicas.

En suma las semejanzas y diferencias entre las RCAA2 y el modelo FRBR, son, sin duda, los medios intelectuales básicos que desde luego deben identificarse como los indicios de desarrollo entre un modelo y otro; no obstante, desde el surgimiento del modelo FRBR, las RCAA2 han iniciado un cambio de paradigma y actualización que está propiciando su renovación y volviéndolas útiles para la era digital de la catalogación.

ENTRE LA OBRA Y EL ÍTEM, Y LA ENTIDAD Y LA OBRA

La obra y el ítem en las RCAA2

Las RCAA2 y el modelo FRBR tienen propósitos distintos al fijar su atención sobre la relación que hay entre la obra y el ítem. Mientras las RCAA2 lo hacen en función de la descripción e interpretación, el modelo FRBR hace lo mismo pero las denomina entidades.

Al respecto, Martha Yee,¹⁸ quien analiza las RCAA2, sostiene que en última instancia la obra es analizada desde dos perspectivas: una que toma en

17 *Ídem.*

18 Martha M. Yee. "What is a work?", en *The principles and future of AACR...* pp. 62-104.

cuenta el punto de vista del usuario y otra que pone atención a la aplicación de las reglas de catalogación.

La perspectiva del usuario es que éste:

- a) busca una obra en particular, no una edición,
- b) asume que encontrará todas las ediciones reunidas de una misma obra,
- c) desconoce la edición que está buscando,
- d) raramente protesta al no encontrar la obra que necesita.

De lo anterior se deduce que debería existir una definición elemental respecto de la obra; no obstante, la práctica real indica que no la hay, y por tal motivo las diferencias existentes entre los usuarios sobre la conceptualización de la obra, dificultan el uso del catálogo y la localización de la obra que desea encontrar.

En la segunda perspectiva, la aplicación de las reglas de catalogación es que éstas, cuando son puestas a prueba con dos ítems que tienen el mismo asiento principal (entrada), comúnmente emplean el mismo identificador para el autor y el título. Es decir, en las RCAA2 son consideradas como nuevas obras, las siguientes:

- la redacción de un texto en otra forma. Por ejemplo, una novela transcrita como guión para TV,
- la filmación de una novela,
- la adaptación de una obra de arte en un medio distinto al original. Por ejemplo, una pintura en fotografía,
- la revisión de un texto,
- la adaptación de comentarios y biografías o materiales complementarios cuando éstos son presentados en la fuente principal de información,
- la traducción libre de una obra, etcétera.

En suma, la obra, vista desde la perspectiva de las RCAA2, determina que cualquier modificación, por simple que sea, es causal para considerarse como una obra nueva, lo cual propicia una diferencia entre lo que se hace en la práctica de la catalogación y lo que el usuario busca en un catálogo.

Taninguchi considera que la expresión aparece con frecuencia en más de un medio o forma. Esto hace que en la práctica de la catalogación se generen problemas debido a que regularmente se hacen nuevos registros bibliográficos para cada nueva expresión. Un resultado de lo anterior es que se decide comunicarle al usuario sobre las diferentes manifestaciones que hay de una expresión idéntica. Ante tal situación el usuario se queda perplejo al ver registros similares y no

se explica su interrelación. Técnicamente, a lo anterior se le denomina “variante del formato” o “versiones múltiples”.

Sobre el ítem, las RCAA2 en su glosario,¹⁹ dicen que es un documento (o conjunto de documentos) que se encuentra bajo cualquier forma física, y que ha sido publicado, impreso o tratado como entidad y, como tal, constituye la base de una sola descripción física.

De ahí que el ítem se reconozca como la pieza fundamental para obtener la información, puesto que es un documento tangible y existente en el acervo o la colección de un archivo o biblioteca.

La entidad y la obra en el modelo FRBR

La entidad y la obra en el FRBR, después de que el modelo se da a conocer, traen consigo una serie de artículos y reportes de investigación que en su conjunto intentan clarificar, orientar, informar y proponer las distintas implicaciones que tiene el modelo; sin embargo cada publicación muestra resultados parciales que sirven como base para comprender la utilidad del modelo.

La obra

Sobre la obras, desde el punto de vista técnico, Tillett²⁰ dice que son la asociación entre dos o más ítems bibliográficos u obras que interactúan con base en ciertas características, tales como el idioma, el lugar de publicación, el editor y las particularidades físicas: tamaño, color de las encuadernaciones, etcétera.

Mientras que Smiraglia²¹ afirma que la entidad bibliográfica es la instancia única del registro del conocimiento. En lenguaje bibliotecológico, con frecuencia, esto quiere decir el “título”, aunque cada entidad tiene dos propiedades: una física, representada por el ítem y la otra intelectual –la obra en sí–, el registro actual del conocimiento que está contenido en el ítem.

Por su parte, Yee²² sostiene que una obra es el producto intelectual o la actividad artística de una persona o personas, o de un grupo con o sin nombre expresado por un medio particular.

En suma, la entidad, como obra, es aquella que cuenta con dos propiedades: una física y otra intelectual, y que es creada por una persona o

19 *Reglas de Catalogación Angloamericanas* / preparadas bajo la dirección del Joint Steering Committee for Revision of AACR. 2ª ed. Rev. Santafé de Bogotá, D.C.: Rojas Eberhard Editores Ltda., 1998. 689 p.

20 Bárbara B. Tillett. “A Taxonomix of bibliographic relationships”, en *LRTS* 35, 2. 1991: 151-157.

21 Richard Smiraglia P., *The nature of work*. pp.1-13.

22 Martha Yee, “What is work?” pp.62-104, en *The principles of International Conference on the Principles and Future Development of AACR*. Chicago: ALA, 1998.

grupo de personas que se unieron para representar un conjunto de ideas o conocimientos.

La expresión

La expresión es la segunda entidad en el modelo FRBR, y según Taniguchi²³ es ésta la que le proporciona significado a los distintos contenidos intelectuales y artísticos que diferencian a una cierta realización de otra, aunque se trate en realidad de la misma obra pero con diferentes características.

En este sentido Taniguchi²⁴ sostiene que el modelo FRBR introduce la entidad ‘expresión’ como una entidad bibliográfica u objeto, para describir algunos de los contenidos intelectuales o artísticos independientes que suelen llamarse comúnmente “obras”. Por lo tanto la aparición de la entidad como “expresión” tiene que aclararse para identificar su rol y funcionamiento en el modelo FRBR.

En síntesis, la entidad “expresión” crea un punto de vista diferente sobre lo que es la entidad bibliográfica y lo que es la elaboración del registro bibliográfico basado en entidades como objetos de información.

Es decir, la asociación entre los atributos y la entidad a nivel de expresión son, por ejemplo, los títulos y las menciones de responsabilidad que nos proporciona el ítem. Los títulos pueden ser los propiamente dichos, los paralelos y/o alguna otra información sobre el título, así como la mención de responsabilidad; esto siempre de acuerdo con las RCAA2.

La otra forma de asociación es relacionar el título, con la mención de responsabilidad y con la de edición; es decir, cuando el ítem se asocia con la expresión, salvo que la edición solamente se relacione con una manifestación.

En breve, un registro bibliográfico, desde el punto de vista de Taniguchi,²⁵ deberá elaborarse tomando como base la unidad de la entidad que tiene primacía; es decir, adoptará la política de crear cada registro sustentándose en la entidad bibliográfica.

La manifestación

La manifestación es la tercera entidad del modelo FRBR, y es reconocida como un objeto físico en el cual se personifica la expresión de una obra; tal manifestación abarca un amplio rango de materiales, que incluye manuscritos, libros, publicaciones periódicas, mapas, pósters, CD's y otros más.

23 Shoichi Taniguchi. “A conceptual model giving primacy to expression-level bibliographic entity in cataloging”, pp.363-382, en *Journal of Documentation*, 58, 4, 2002.

24 *Ídem*.

25 *Ídem*.

Desde el punto de vista técnico de Doerr, Hunter y Lagoze,²⁶ se trata de la representación de la obra a través de un soporte específico, y en consecuencia una manifestación puede ser:

- observada como el objeto central de la descripción bibliográfica,
- identificada por su ISBN y representar su estado, el cual puede ser tangible,
- considerada como un conjunto de ítems o como una sola unidad y
- apreciada como documento que le puede incluir documentos agregados al principal.

De este modo, se concuerda con los autores cuando dicen que una manifestación es una representación del estado en el cual están determinadas las partes físicas relevantes de un producto, pero que no es el producto mismo. De ahí que “...el concepto de manifestación se vea con atención como una metaclase, una clase de clases (especie) y que la relación de un ítem hacia una manifestación es inmediata”.²⁷

El ítem

Respecto a los documentos audiovisuales, como es el caso de las videgrabaciones, videodiscos e imágenes en movimiento, Yee sostiene que tienen diferencias respecto a las obras textuales, diferencias que existen esencialmente en la obra gráfica. Compartimos esta opinión con la autora porque los documentos audiovisuales deben revisarse antes de ser catalogados, considerando cuatro alteraciones que puede haber respecto a la obra original, éstas son:

- la longitud
- la continuidad
- los cambios en el guión, texto o pista sonora
- la realización

Sobre los recursos continuables²⁸ (serialidad), se dice que son el universo bibliográfico que consiste de “entidades monográficas”, de “entidades en movimiento continuo”. Las monográficas son las que tienen como propósito

26 Martín Doerr, Jane Hunter, Carl Lagoze, “Towards a core ontology for information integration”, [en línea] en *Journal of digital information*, 4, 1 2003 Disponible en: <http://jodi.esc.soton.ac.uk/Articles/V04/i01/Doerr> [Consultado 7 junio 2004]

27 *Ídem*.

28 Jean Hiron, Kevin M. Randall, “The latest on latest (Entry) and other hot new on seriality”, en *The serials librarian*. 36, 3 /4: 483-490.

quedar comprendidas en una sola edición. Las que están en movimiento continuo tienen como propósito no cerrarse en una sola edición sino continuarse indefinidamente; entre éstas se encuentran las publicaciones seriadas, numeradas y sin numerar, las multipartes, y los servicios de hojas sueltas y recursos electrónicos que se agregan o actualizan su información.

Los documentos audiovisuales, como las imágenes en movimiento, sufren cambios en sus características con el paso del tiempo; si a esto le agregamos los cambios en la versión y las ediciones, observaremos que tales modificaciones son indicadores confiables para establecer las diferencias entre una filmación y otra.

Por esta razón, los catalogadores deberán analizar con especial atención los documentos audiovisuales, pues sus variantes físicas y visuales no son, como lo indica Yee²⁹, elementos suficientes para diferenciar una versión de otra. Opinión que compartimos con la autora porque los materiales audiovisuales deben analizarse según los cuatro tipos de alteraciones que pueden sufrir:

- la primera alteración es la longitud,
- la segunda es el cambio en la continuidad,
- la tercera es el cambio de aspecto textual en la cinta y en su pista sonora y,
- la cuarta es el cambio de ejecución en las numerosas imágenes que representan su dramatismo.

La imagen en movimiento, desde luego, sufre alteraciones con el paso del tiempo, los cambios de formato, la versión o la edición; no obstante, esas alteraciones son válidas para la catalogación en los archivos y bibliotecas. Tales cambios sirven como indicadores confiables para establecer diferencias intelectuales o de contenido, o de duración de la imagen.

Por tales motivos la catalogación debe analizar con especial atención los materiales audiovisuales, pues sus variantes físicas y visuales no son, como lo indica Yee, elementos suficientes para diferenciar una versión de otra.

Otro tipo de ítem investigado es el material musical,³⁰ éste, al igual que los otros, presenta variantes que requieren atención especial, ya que la obra ha sido creada en una época diferente a la actual y por tanto ha sufrido modificaciones, ya sea debido a la ejecución de un solista, grupo, banda, orquesta o instrumento; o que más recientemente se guarda en un archivo electrónico en MID o MP3.

29 Martha M. Yee, "Manifestations and near-equivalents : theory, with special attention to moving-image materials", pp. 227-255, en *LRTS*. 38, 3, y "Manifestation and near-equivalents of moving image work: a research project", pp. 355-372.

30 Incola Tangari, "I document musicalie FRBR", en *Bulletin A1B*. 43, 2 :179-188.

En el análisis que hace McEathron³¹ de los materiales cartográficos considera que requieren atención especial, particularmente, aquellas obras creadas antes del siglo XIX, porque sus características, descritas con las RCAA2 y el formato MARC, dejan al descubierto las ineficiencias de los mecanismos de la catalogación para la recuperación y el acceso.

Es decir, las obras cartográficas, en particular los atlas y sus manifestaciones como mapas, proporcionan ciertos elementos que los catalogadores deben tomar en cuenta para que los materiales cartográficos sean obras.

En síntesis, el análisis del ítem en sus diversas formas documentales, como se observa en los casos anteriores, implica un acercamiento a la objetividad del FRBR; sin lugar a dudas es éste el nivel en el que recae el análisis e impacto del modelo.

LA UNIFICACIÓN EN LA DESCRIPCIÓN BIBLIOGRÁFICA

La unificación en la descripción se inicia en los años 60 del siglo XX, cuando los *Principios de París* y las normas internacionales para la descripción (ISBD, siglas en inglés) se establecen como los lineamientos a seguir para crear listas bibliográficas y catálogos de bibliotecas y archivos, y cuando las instituciones interesadas en regularizar la descripción crean los códigos de catalogación, por ejemplo, las reglas de catalogación angloamericanas.

Los principios, normas, códigos y reglas han sido adoptados a través del tiempo como los ejes principales para el control bibliográfico universal; no obstante, cada país o región sigue sus propias prácticas y tradiciones catalográficas, lo que ha producido que no se haya podido hasta la fecha consolidar la idea de unificación en la descripción. De ahí que el modelo FRBR, como defiende Tillett,³² ofrezca una perspectiva renovadora de las estructuras y las relaciones de los registros bibliográficos y de autoridad; y de ahí también que su vocabulario sea más preciso para ayudar a los creadores de las reglas y a los diseñadores de sistemas, a satisfacer las necesidades de información de los usuarios. Compartimos esta opinión después de revisar el impacto que causó el modelo en las reglas de catalogación angloamericanas.

En el interior del Joint Steering Committee (JSC) de las RCAA2R, el análisis no sólo implica una actualización sino también una mejoría de los mecanismos

31 Scott R McEathron, "Cartographic materials as works", pp. 181-191, en *Works as Entities for Information Retrieval*/ Richard. P. Smiraglia.- *Cataloging and Classification Quarterly*.

32 Bárbara B. Tillett FRBR: "Requerimientos funcionales para registros bibliográficos" / tr. Al español Ageo García-Barbabosa, en 2ª Reunión IFLA de Expertos sobre un Código Internacional de Catalogación: *Antecedentes y Documentos*, México: Consejo Consultivo Latinoamericano para la Cooperación en Catalogación: UASLP, 2004. p.30.

tradicionales para vincular los títulos uniformes, las designaciones generales de material y las capacidades de despliegue visual de los sistemas en línea.

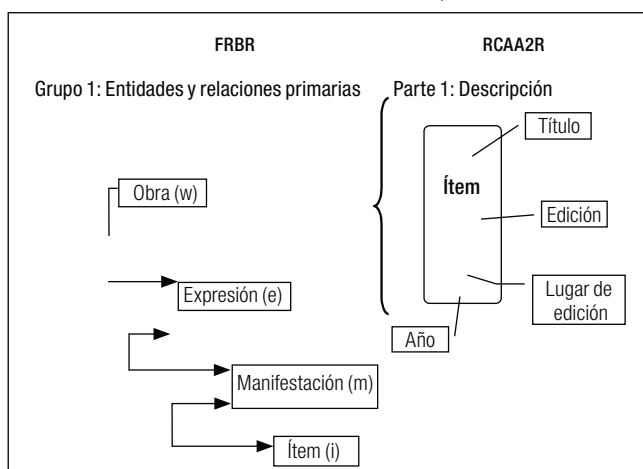
El alcance del FRBR ha sobrepasado a las RCAA2, debido a que en 2003 y 2004 se llevaron a cabo las Reuniones IFLA de Expertos sobre un Código Internacional de Catalogación (IME ICC). La primera de estas reuniones se celebra en Francfort, Alemania, y la segunda en Buenos Aires, Argentina, y ambas reexaminaron los Principios de París de 1961 a la luz de FRBR. Cada reunión arrojó una serie de conclusiones que, sin lugar a dudas, dejan de manifiesto que los Principios de París son obsoletos y que las Declaraciones Internacionales de Catalogación de 2003 abren la posibilidad de reorientar los sistemas de información y los catálogos en línea que imperan actualmente en las bibliotecas.

En síntesis, la unificación de la descripción ha sido, es y será una tarea en constante renovación, y aun si el tiempo, las instituciones y los sistemas no cambiaran, es algo que debería preverse ya que simplemente dejar pasar el tiempo, como ha sucedido con los Principios de París, sólo trae como resultado una falta de visión sobre el futuro.

El enlace entre FRBR y RCAA2R

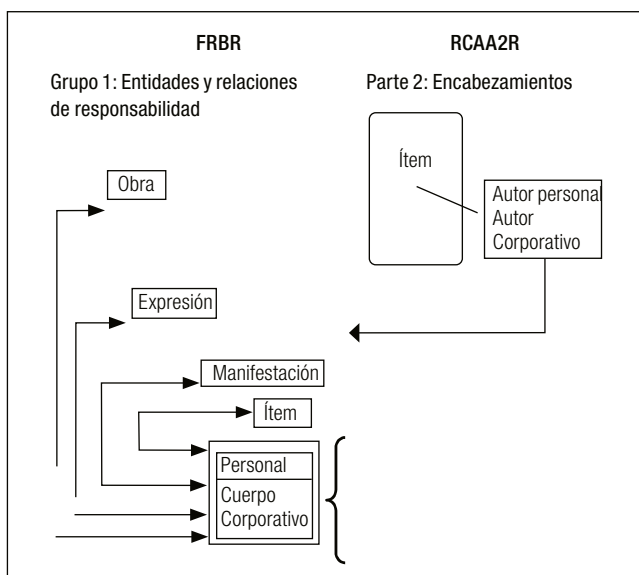
El enlace entre FRBR y las RCAA2R se hace de dos formas: la primera es esquemática; es decir, vincula las dos estructuras de los modelos para después superponerlas y crear una sola propuesta de representación; la segunda se hace con ejemplos de obras; es decir, en primer lugar tal como éstas se observan en FRBR, y en segundo lugar como se observan en las RCAA2R; por último se muestra el ejemplo en conjunto. El enlace esquemático se observa en la siguiente tabla:

Tabla 1: Vinculación Gráfica Descripción



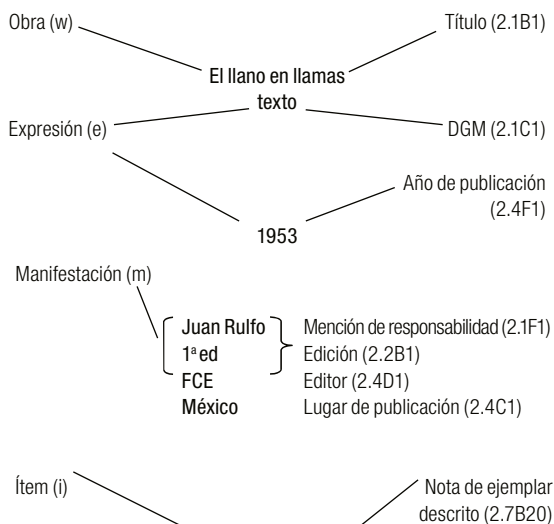
El enlace del grupo 2 del FRBR y las RCAA2R se observa en la siguiente tabla.

Tabla 2: Vinculación Gráfica Asientos



Propuesta de representación entre el Grupo 1

Entidades y relaciones primarias FRBR, y la *Parte I Descripción* RCAA2R



Copia con el número 71273

La propuesta se simplifica de la siguiente manera:

- **w1** Rulfo, Juan. El llano en llamas
 - **e1** 1ª ed.
 - **e2** 16ª reimpresión
 - **m1** Publicado en México por el FCE en 1953
 - **m2** Publicado en México por el FCE en 1978 con el ISBN 9681602072 en la colección popular con el número 1
 - **i1** Copia con el número 71273

Propuesta de representación entre el Grupo 2 Entidades y relaciones de responsabilidad del FRBR y la Parte II Elección de puntos de acceso de las RCAA2R

FRBR	Autor	RCAA2
Persona (p)	Juan Rulfo Salvador Novo Fernando Benítez	Autoría individual (21.1 A 2)

La propuesta se simplifica de la siguiente manera:

- **p1** Rulfo, Juan
 - **w1** El llano en llamas
 - **w2** Pedro Páramo
- **p2** Novo, Salvador
 - **w1** La raza cósmica
- **p3** Benítez, Fernando
 - **w1** Genio y figura

CONCLUSIONES

El análisis del FRBR y las RCAA2R, desde cualquiera de los ángulos que se observe, trae consigo dos contribuciones significativas para la catalogación: una teórica y otra práctica. La contribución teórica es que define e identifica a las entidades y los objetos que son de interés para los usuarios de los registros bibliográficos, y que enumera sus atributos, los cuales se articulan mediante varias relaciones entre las entidades. La contribución práctica especifica cambios en el paradigma de elaboración de los catálogos y pronuncia juicios de valor en la interpretación del registro bibliográfico; desde luego, los catalogadores estarán en posibilidad de emitir los juicios luego de interiorizar e interpretar el FRBR como complemento para el uso de las reglas de catalogación.

Este análisis ha demostrado que la reflexión crítica sobre el FRBR beneficia en primera instancia a quienes se dedican a la elaboración de catálogos, y en segunda a los usuarios, quienes consultan los datos de las entidades y trabajan con los objetos que se encuentran en el catálogo, con lo cual pueden seleccionar, evaluar, encontrar e incluso navegar con certeza en el universo bibliográfico. Por último, el FRBR implica una ruptura entre las tradiciones catalográficas de cada país y región, siempre que se quiera ingresar a la propuesta sistémica de los modelos de entidad-relación.

BIBLIOGRAFÍA

Anglo-American Cataloguing Rules, 2nd ed., 1988 revision. Chicago: ALA, 1988.

Carlyle, Allyson, "Document ontologies in library and information science: an introduction and critical analysis" In: *Knowledge Technologies Conference 2002, Seattle, WA, USA* [en línea] Disponible en: <<http://www.knowledgetechnologies.net/proceedings/presentations/carlyle/allysoncarlyle.ppt>>.

Carpenter, Michael and Svenonius, Elaine, eds., *Foundations of cataloging: a Sourcebook*, Littleton, Col. : Libraries Unlimited, 1985. 255 p.

Danskin, Alan & Chapman, Ann, "A new direction for bibliographic records? the development of Functional Requirements for Bibliographic Records", Part 1, en *Catalogue and Index*. Summer 2003: 8-10.

Danskin, Alan; & Chapman, Ann, "Bibliographic records in the computer age", en *Library & Information Update*, 2, 9: 42-43.

FattahI, Rahmatollah, *The relevance of cataloguing principles to the on-line environment: an historical and analytical study: a thesis submitted in fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy in the School of information, library and archive studies, University of South Wales* [Australia], 1997 [en línea] Disponible en: <<http://wilma.silas.nsw.edu.au/students/rfattahi/chappref.htm>> [Consultado el 29 de junio de 2004].

Gorman, Michael, "Cataloging in an electronic age", en *Cataloging and Classification Quarterly*, 36,3/4: 5-17.

IFLA. Study Group, *Functional Requirement for Bibliographic records: final report*, Munchen: K.G. Saur, 1998. 136 p.

Leazer, Gregory H., "An examination of data elements for bibliographic description: toward a conceptual schema for the USMARC format", en *LRTS*, 36, 2: 189-208.

- Manning, Ralph W., "The Anglo-American Cataloguing Rules and their future", en *Library Resources and Technical Services*, 44, 3: 129-133.
- Schottlaende, Brian E.C. ed., *The Future of the Descriptive Cataloging Rules*, Chicago: ALA, 1998. 135 p.
- Smiraglia, Richard P., *The Nature of Work of "a work": Implication for the Organization of Knowledge*, Lanham, Maryland: Scarecrow Press, 2001. 182p.
- Smiraglia, Richard P., ed., Works as entities for information retrieval, en *Cataloging & Classification Quarterly*, 33, 3 / 4, 2003: 255.
- Smiraglia, Richard, "Works as signs, symbols, and canons: the epistemology of the work", en *Knowledge Organization*. 28, 4, 2001: 192-202.
- Storey, Tom, "Interview Barbara Tillett. FRBR: bringing new capabilities to the catalog. Storey", en *OCLC newsletter*. 262 oct.- dec., 2003.
- Svenonius Elaine, Dorothy McGarry, comp. y ed., *Seymour Lubetzky: Writings on the Classical Art of Cataloging*, Englewood, Col.: Libraries Unlimited, 2001.
- Svenonius, Elaine, *The Intellectual Foundation of Information Organization*, Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2000. 255 p.
- Taniguchi, Shoichi, "Conceptual modeling of component parts of bibliographic resources in cataloging", en *Journal of Documentation*, 59 6, 2003: 692-708.
- _____, "A conceptual model giving primacy to expression-level bibliographic entity in cataloging", en *Journal of Documentation*, 58, 4, 2002: 363-382.
- Tillett, Bárbara B., "FRBR: Requerimientos funcionales para registros bibliográficos" / tr. Al español Ageo García-Barbosa, en *2ª Reunión IFLA de Expertos sobre un Código Internacional de Catalogación: Antecedentes y Documentos*. México: Consejo Consultivo Latinoamericano para la Cooperación en Catalogación: UASLP, 2004. p.30.
- The principles of International Conference on the Principles and Future Development of AACR. Chicago: ALA, 1998.
- Yee, Martha M., "Manifestations and near-equivalents for moving image work: a research project", en *LRTS*. 38, 4: 355-372.
- _____, "The concept of work for moving image materials", en *Cataloging & Classification Quarterly*. 18, 2, 1993: 33-40.
- _____, "Manifestations and near-equivalents: theory, with special attention to moving-image material", en *LRTS*. 38, 3: 227-255.

Producción de las profesoras de la Universidad de Granada (España) en el último cuarto del siglo XX

Ana María Muñoz-Muñoz *

Artículo recibido:
22 de marzo de 2005.

Artículo aceptado:
18 de mayo de 2005.

RESUMEN

Se estudia la producción científica de las profesoras de la Universidad de Granada durante el periodo comprendido entre 1975-1990 desde una perspectiva de género. A partir de un análisis cuantitativo se analiza esta producción por tipo de publicaciones: artículos, tesis, comunicaciones, monografías, capítulos de libro, reseñas, videos y patentes; por áreas de conocimiento: Ciencias Humanas y Sociales, Ciencia y Tecnología y Ciencias Médicas y de la Vida; y por años. Además, se ofrece una visión global de los resultados de su investigación mediante el seguimiento de la producción hasta 1999. Se pretende conocer los medios de publicación utilizados por las profesoras para difundir sus

* Facultad de Biblioteconomía y Documentación. Universidad de Granada, España.
anamaria@ugr.es

investigaciones, las áreas de conocimiento en las que las profesoras son más productivas y la productividad a través de los años, teniendo en cuenta que el estudio abarca un periodo histórico de cambios –transición política española–.

Palabras clave: Producción científica; Producción académica; Profesoras universitarias; Mujeres académicas; Universidad de Granada; Transición política española; Análisis bibliométrico; España.

ABSTRACTS

Women teachers' production at the University of Granada during the last quarter of the XXth century

Ana María Muñoz-Muñoz

Scientific production of women teachers in the University of Granada during 1975-1990 is studied from a gender perspective. Production by year and type of publication is quantitatively analyzed by areas of knowledge: humanities and social sciences, science and technology, and medical and life sciences, according to scholarly publications, thesis, monographs, book chapters, critical reviews, video recordings and patents. Additionally a vision of research results is offered by means of monitoring the said production up to 1999. Bearing in mind that the study covers a historical period of change (the so called Spanish political transition) the paper intends to know the means of publication used by women teachers in order to diffuse their research.

Keywords: Scientific production; Academic production; Women university teachers; Academic women; University of Granada; Spanish political transition; Bibliometric analysis, Spain.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende desvelar cómo tiene lugar el proceso de incorporación de la mujer a la actividad investigadora en la Universidad de Granada durante el periodo 1975-1990 haciendo un seguimiento hasta el año 1999.

Al hablar de producción científica nos referimos al resultado de la actividad investigadora del profesorado que se materializa en una tipología documental diversa. De esos documentos, los que realmente nos ocupan son aquéllos que de una u otra forma llegan a ver la luz pública, fundamentalmente los que son publicados. Por lo tanto, es de nuestro interés el producto de la actividad investigadora del profesorado que se difunde públicamente mediante distintos tipos de documentos: monografías, artículos científicos, tesis doctorales, comunicaciones publicadas en actas de congresos y patentes, estos tres últimos agrupados dentro de la denominada literatura gris.

Sobre la producción científica de las universidades españolas y del Consejo Superior de Investigaciones Científicas se han realizado diversos trabajos y se ha constatado un crecimiento notable en ambas instituciones (Bordons, M; García-Jover, F. y Barrigón, S., 1992; Bordons, M y Barrigón, S. 1992; Méndez, A. y Salvador, P., 1995; Campanario, JM.; Cabos, W. y Hidalgo, Ma., 1998), pero ninguno de ellos estudia la variable género, excepto un estudio de género y categorías profesionales sobre la producción científica realizada por el Consejo Superior de Investigaciones científicas en el área de Recursos naturales y Química (Bordons, M., *et al.*, 2003). Además de estos trabajos, hay uno en concreto, efectuado por Evaristo Jiménez Contreras, que analiza la producción científica de la Universidad de Granada en el periodo 1975-1987, pero no contempla el indicador género; su investigación se centra en el análisis de citas en publicaciones periódicas tomando como base el *Science Citation Index* (SCI) y sólo considera aquellas áreas de conocimiento que conforman las disciplinas específicas de Ciencias, en las que incluye las áreas pertenecientes a las Facultades de Ciencias, Medicina y Farmacia (Jiménez Contreras, E., 1997).

El objetivo de este trabajo es estudiar el volumen de investigación producido por las profesoras, su distribución agregada en grandes áreas de conocimiento y, posteriormente, la distribución desagregada en las áreas de conocimiento que forman cada gran área, el número de autoras de cada tipo de publicación, la distribución anual de la producción en relación con la evolución del número de profesoras, el estudio de la coautoría, y la distribución de las publicaciones según la situación académica. Para conseguir los objetivos marcados hemos aplicado un análisis cuantitativo-descriptivo.

FUENTES Y METODOLOGÍA EMPLEADA

Las fuentes bibliográficas utilizadas para analizar la producción son las siguientes: catálogos en línea, bases de datos bibliográficas, índices españoles de

cobertura nacional, índices de citas y revistas de resúmenes. Con el objeto de recoger de la forma más completa posible la producción científica de estas profesoras, las referencias se han recuperado a partir de 21 bases de datos, tres de ellas de carácter general: *Bibliografía Nacional Española* (BNE), *Catálogo de monografías en línea de la Biblioteca de la Universidad de Granada*, y *Teseo*, una base de datos de tesis doctorales defendidas en España, editada y realizada en Madrid por el Centro de Proceso de Datos del Ministerio de Educación y Cultura, y el resto especializadas en áreas concretas de conocimiento. Éstas fueron las bases de datos consultadas en ciencias humanas y sociales: A&HCI (*Art and Humanities Citation Index*), ERIC (*Educational Resources Information Center*), Francis (CNRS), Historical Abstracts, Índice Español de Ciencias Sociales y Humanidades (CSIC), MLA-International Bibliography (*Modern Language Association of America International Bibliography of Book and Articles*), PsycLIT (*The American Psychological Association*), SSCI (*Social Science Citation Index*). Las bases de datos consultadas en cuanto a ciencia y tecnología fueron: *Chemical Abstracts* (CA), *ESTA Current* (*Food Science and Technology Abstracts*), *Índice Español de Ciencia y Tecnología* (CSIC), INSPEC, Math SCI, NTIS (*National Technical Information Service*), SCI (*Science Citation Index*). Y en cuanto a médicas y de la vida, consultamos *CAB Abstracts Agricultura*, *Índice Médico Español* (CSIC) y *Medline*. La decisión de consultar distintas bases de datos se debe a que los hábitos de difusión de la investigación en una tipología documental u otra (libros o revistas) va unida al tipo de áreas de conocimiento (Sanz, Elia, *et al.*, 1999). Una vez consultadas las fuentes bibliográficas se procedió a recopilar, seleccionar y ordenar los datos utilizando la base de datos bibliográfica *Procite*.

Durante este proceso pudimos comprobar la falta de normalización en algunas bases de datos nacionales e internacionales, en lo que respecta a las distintas denominaciones que se le asignan a una misma entidad, tal y como lo señalan algunos especialistas en la materia, (Delgado López-Corzar, E., 1997); resaltaron especialmente los errores ortográficos y de orden. También faltó normalización en los apellidos y nombres referidos a la identificación de las autoras y autores, cuando se pone el primer apellido como segundo o tercer nombre en algunas ocasiones, y se observa falta de control de autoridades en las bases de datos consultadas (Ruiz Pérez. Rafael, *et al.*, 1999).

La información relativa a las profesoras, facilitadas por el Vicerrectorado de Ordenación Académica de la Universidad de Granada, engloba tres tipos de datos: nombres y apellidos de las profesoras contratadas en la Universidad de 1975 a 1990 (813), áreas de enseñanza (127), y categorías académicas a las que pertenecen. Esta información fue tabulada y organizada en una base de datos creada con el programa Access y se representó gráficamente con la hoja de cálculo Excell.

La metodología se basa en un análisis cuantitativo-descriptivo y se emplearon indicadores de producción, como el número y porcentaje de publicaciones pertenecientes a una autora, a un área de conocimiento y a un año.

Al estudiar los medios de difusión de las investigaciones se contabilizó el número de documentos publicados por las profesoras y se clasificó por tipologías documentales (artículos, tesis, comunicaciones, monografías, capítulos de libro, reseñas, vídeos y patentes); finalmente, para normalizar los recuentos se calculó el porcentaje que representan respecto al total de documentos.

Para conocer las áreas de conocimiento con mayor producción se empleó la distribución de las publicaciones en –Ciencias Sociales y Humanidades (CSH), Ciencias Médicas y de la Vida (CMV) y Ciencia y Tecnología (CT)– por profesoras, autoras y áreas de conocimiento. En este caso cuando una publicación fue escrita en coautoría por profesoras que pertenecen a grandes áreas distintas se contabilizó la publicación en las dos grandes áreas. Con el número de profesoras ocurre algo similar, pues en las 813 que participaron, hubo 9 que a lo largo del periodo de estudio cambiaron de área en un año determinado y se contabilizaron por duplicado. Del mismo modo, estas contabilizaciones del número de publicaciones y de profesoras afectaron el número de autoras por grandes áreas de conocimiento. Por ello, aunque en los resultados por grandes áreas se contabilizan los datos unívocamente, en los totales se decidió no hacerlo así para no incurrir en una doble contabilidad. Se hace esta aclaración en las notas correspondientes en los pies de página.

Para estudiar la productividad por años se aplicó la distribución del número de autoras y publicaciones; la distribución del número total de profesoras que fueron autoras que firmaron entre una y más de nueve publicaciones; la distribución del porcentaje de autoras según la categoría académica (funcionarias o contratadas), y esta misma distribución para el número de publicaciones.

RESULTADOS

Medios de difusión de las investigaciones

El tipo de documento empleado por las profesoras da respuesta a cómo se difunden las investigaciones y cuáles son los medios preferentemente utilizados por ellas para publicar sus trabajos. Como figura en la tabla 1, casi todas las publicaciones salieron a luz en forma de artículos científicos, un 45,0% del total, y fueron el medio de difusión más habitual dentro de la investigación. Las tesis doctorales ocuparon el segundo lugar, con un significativo 17,4%, pues el número de tesis localizadas (330) se aproxima bastante al número total

de profesoras funcionarias con tesis y profesoras asociadas doctoras (335) para el año 1990. Las comunicaciones presentadas en congresos representan el 17,2% del total de la producción; se trata de investigaciones concretas o puntuales sobre una temática fijada por el comité organizador del Congreso. Las monografías constituyeron el 13,4% de las publicaciones de estas profesoras granadinas. Aunque puede parecer un porcentaje bajo, hay que recordar que la publicación de un libro supone una larga investigación previa, el acceso a las editoriales y recursos económicos para editarlo, por lo que el porcentaje de libros es siempre inferior al de artículos en cualquier *currícula*. En cuanto a los datos porcentuales de reseñas (1,1%), videos (0,7%) y patentes (0,05%) sus resultados son poco representativos.

Tabla 1: Aportaciones a la producción científica de las profesoras en la Universidad de Granada según el tipo de publicación (1975-90)

Tipo de publicación	Número de documentos	Porcentaje
Artículos	852	45.0
Tesis	330 ¹	17.4
Comunicaciones	326	17.2
Monografías	253	13.4
Capítulos de libro	96	5.1
Reseñas	22	1.1
Videos	14	0.7
Patentes	1	0.05
Total	1.898	100.0

Áreas de conocimiento con mayor producción

Un total de 439 profesoras distribuidas en 109 áreas participan como autoras en 1.898 publicaciones. El porcentaje de publicaciones que se difunden en CHS (Ciencias Humanas y Sociales) y en CMV (Ciencias Médicas y de la Vida) y es aproximadamente proporcional al número de autoras pertenecientes a sus respectivas áreas. Mientras que en CT (Ciencias y Tecnología) una de cada cuatro autoras publican la tercera parte de la producción total (v. pág. siguiente tabla 2).

1 El número de tesis doctorales defendidas analizadas fue de 330, pero de ellas hay cuatro que se repiten porque se publicaron con ISBN como tesis y posteriormente como libro.

Tabla 2: Distribución de publicaciones, profesoras, autoras y áreas de conocimiento en las grandes áreas (1975-90)

	Publicaciones	Profesoras	Autoras	Áreas	Áreas con publ.
CHS	910 (47.8)	410 (49.9)	186 (41.7)	69 (54.3)	57 (52.3)
CT	324 (17.0)	187 (22.7)	108 (24.2)	33 (26.0)	27 (24.8)
CMV	669 (35.2)	225 (27.4)	152 (34.1)	25 (19.7)	25 (22.9)
Total	1.898² (100.0)	813³ (100.0)	439⁴ (100.0)	127 (100.0)	109 (100.0)

En la distribución de número de publicación y número de autoras por áreas de conocimiento, no siempre se da el caso de que las áreas con más profesoras-autoras tengan el mayor número de publicaciones y viceversa. La Tabla 3 (página siguiente) muestra que de las diez primeras áreas más productivas, en cinco de ellas cuanto más alto es el número de publicaciones en el área, es mayor el número de autoras (*Microbiología*, *Estudios árabes e islámicos*, *Farmacología*, *Filología Inglesa*, y *Medicina*), y son éstas las más productivas. Además, en las tres primeras áreas mencionadas y en la de *Prehistoria* todas las profesoras del área son autoras, es decir, han publicado.

Los artículos en revistas científicas son el tipo de documento más empleado por las profesoras de la Universidad de Granada para difundir sus trabajos de investigación. En CMV difunden la mitad del total de sus publicaciones; y en CHS y Ciencias y Tecnología dos de cada cinco publicaciones son artículos. Por otra parte las monografías y las comunicaciones a congresos, sin tener en cuenta las tesis doctorales, ocupan el segundo y tercer lugar respectivamente en CHS.

- 2 El total de publicaciones, 1.898, no coincide con la suma de publicaciones distribuidas por grandes áreas 1.903, porque hay cinco publicaciones escritas en coautoría por profesoras pertenecientes a distintas grandes áreas. Tres de ellas son artículos de publicaciones periódicas firmados por dos autoras: uno escrito por una profesora de *Biología animal* (CMV) y otra de *Química analítica* (CT) y los otros dos por una profesora de *Psicobiología* (CHS) y otra de *Farmacología* (CMV). Las otras dos publicaciones son monografías: una firmada por dos autoras, una profesora de *Teoría e historia de la educación* (CHS) e *Historia de la ciencia* (CMV), y la otra escrita por cuatro profesoras tres pertenecientes a *Filología latina*, *Filología española*, *Estudios árabes e islámicos* (CH) y otra perteneciente a *Historia de la ciencia* (CMV).
- 3 El total de profesoras, 813, no coincide con la suma de profesoras por áreas de conocimiento, 822, porque nueve de ellas cambian de área a lo largo del periodo (en CHS: de *Historia medieval a Ciencias y técnicas historiográficas*, de *Filología alemana a Filología inglesa*, de *Lingüística aplicada a la traducción a Filología alemana*, de *Ciencia política y de la administración a Trabajo social y servicios sociales*; en CT: de *Farmacia y tecnología farmacéutica a Química orgánica*, de *Física aplicada a Física de la tierra, astronomía y astrofísica*; en CMV: de *Fisiología a Enfermería*, de *Microbiología a Inmunología*; y una profesora que cambia de *Lenguajes y sistemas informáticos* (CT) a *Organización de empresas* (CHS)).
- 4 El total de profesoras que publican, 439, no coincide con la suma por áreas, 446, porque hay siete de ellas que publican y cambian de área a lo largo del periodo (en CHS: de *Historia medieval a Ciencias y técnicas historiográficas*, de *Filología alemana a Filología inglesa*, de *Lingüística aplicada a la traducción a Filología alemana*; en CT: de *Farmacia y tecnología farmacéutica a Química orgánica*, de *Física aplicada a Física de la tierra, astronomía y astrofísica*; y en CMV: de *Fisiología a Enfermería*, de *Microbiología a Inmunología*).

En CT y CMV ocurre el caso inverso: en segundo lugar se prefiere difundir en forma de comunicaciones y en tercer lugar en forma de monografías. Existe coincidencia en CT y en CMV en cuanto a que una de cada cinco publicaciones se difunde en forma de comunicaciones, y en CHS la proporción de monografías que se difunden es también aproximadamente una de cada cinco (v. Tabla 4).

Tabla 3: Distribución de las diez áreas de conocimiento con mayor número de publicaciones y de autoras (1975-90)

Áreas con mayor nº de publicaciones	Nº de autoras	Áreas con mayor nº de autoras	Nº de publicac.
Microbiología	165	Microbiología	21
Farmacología	89	Farmacia y Tecnología Farmac.	14
Biblioteconomía y Doc.	78	Filología Inglesa	14
Estudios Árabes e Islámicos	76	Estomatología	13
Filología Inglesa	68	Química Inorgánica	13
Fisiología	66	Farmacología	12
Medicina	65	Química Física	12
Prehistoria	60	Bioquímica y Biología Molec.	11
Didáctica de la Matemática	52	Estudios Árabes e Islámicos	11
Historia Contemporánea	50	Medicina	11
Historia Moderna	50		

Tabla 4: Aportaciones a la producción científica de las profesoras por tipo de publicación y grandes áreas de conocimiento (1975-90)

	Ciencias Humanas y Sociales	Ciencia y Tecnología	Ciencias Médicas y de la Vida	Total
Artículos	364 (40.0)	140 (43.2)	351 (52.5)	852 ⁵ (44.9)
Tesis	114 (12.6)	85 (26.2)	135 (20.2)	334 (17.6)
Comunic.	121 (13.3)	67 (20.7)	138 (20.6)	326 (17.2)
Monograf.	210 (23.1)	23 (7.1)	22 (3.3)	253 ⁶ (13.3)
Capt. Lib.	72 (7.9)	8 (2.5)	16 (2.4)	96 (5.1)
Reseñas	14 (1.5)	1 (0.3)	7 (1.0)	22 (1.2)
Videos	14 (1.5)	-- --	-- --	14 (0.7)
Patentes	1 (0.1)	-- --	-- --	1 (0.1)
Total	910 (100.0)	324 (100.0)	669 (100.0)	1898 (100.0)

- 5 La suma de las tres grandes áreas (855) no coincide con el total (852) porque hay tres artículos de publicaciones periódicas firmados por dos autoras: uno escrito por una profesora de *Biología animal* (CMV) y otra de *Química analítica* (CT) y los otros dos por una profesora de *Psicobiología* (CHS) y otra de *Farmacología* (CMV).
- 6 La suma de monografías (255) no coincide con el total (253) porque hay dos monografías: una firmada por dos autoras, una profesora de *Teoría e historia de la educación* (CHS) e *Historia de la ciencia* (CMV), y la otra escrita por cuatro profesoras tres pertenecientes a *Filología latina*, *Filología española*, *Estudios árabes e islámicos* (CHS) y otra perteneciente a *Historia de la ciencia* (CMV).

Periodos de mayor productividad

A lo largo del periodo de estudio, tanto el número de profesoras como el de autoras aumentó a lo largo del tiempo. Sin embargo mientras el número de autoras y publicaciones sigue un crecimiento constante (lineal), el número de profesoras parece aumentar de forma exponencial. El elevado número de incorporación de profesoras en los últimos años del estudio provoca que el ritmo de aumento de las publicaciones y del número de autoras no recoja aún el aumento de profesoras debido a que éstas necesitan algún tiempo para llegar a su máximo rendimiento científico. Se puede esperar que el aumento de profesoras se refleje en publicaciones, en autoras y en mayor número de años posteriores al estudio. (v. tabla 5)

En concreto los ajustes obtenidos son los siguientes:

- Profesoras - tiempo $\rightarrow r = 0.989$ para un modelo exponencial y sólo $r = 0,875$ para el lineal
- Publicaciones - tiempo $\rightarrow r = 0.968$ para el modelo lineal
- Autoras - tiempo $\rightarrow r = 0.968$ para el modelo lineal

En la Tabla 6 observamos que a lo largo del periodo 1975-1990 aumenta el número de profesoras que publican sus trabajos. Hasta 1978 el número de profesoras con cuatro publicaciones en un año es muy bajo. A partir del año 1979 y hasta 1984 el número de autoras con más de tres publicaciones es variable, pero se destacan los años 1982 y 1984, pues cinco profesoras publican seis trabajos en 1982, y una sola publica más de nueve en 1984. Desde 1985 hasta 1990 aumenta considerablemente el número de profesoras que publica más de tres trabajos al año, con respecto al periodo 1975-1984, y en los años 1986, 1987 y 1990, respectivamente, dos profesoras publican más de nueve trabajos de investigación. En cada año del periodo las profesoras funcionarias 1975-1990, comienzan a publicar en 1979, y el porcentaje más alto de estas profesoras autoras se alcanza en los años que van de 1987 a 1990. Las profesoras que prestan sus servicios a la Universidad mediante contrato comienzan a ser autoras a partir de 1975, y el periodo en el que más profesoras publican es el que va de 1979 a 1986.

Tabla 5: Distribución del número de autoras y publicaciones por años (1975-90)

Años	Profesoras	Autoras	Publicaciones
1975	27	8	9
1976	33	9	11
1977	34	16	24
1978	43	14	21
1979	53	38	56
1980	60	46	50
1981	75	67	89
1982	86	59	85
1983	105	66	97
1984	133	74	112
1985	215	98	173
1986	253	115	205
1987	386	157	238
1988	495	133	226
1989	654	130	214
1990	784	176	288

Tabla 6: Distribución del número total de profesoras-autoras por años que firman entre una y más de nueve publicaciones

	Una publ.	Dos publ.	Tres publ.	Cuatro publ.	Cinco publ.	Seis publ.	Siete publ.	Ocho publ.	Nueve publ.	Más de nueve	Total autoras
1975	6		2								12
1976	8			1							12
1977	12	1	2	1							24
1978	9	4		1							21
1979	26	9	1		1	1					58
1980	41	4		1							53
1981	48	11	4	2			1	1			105
1982	40	9	2		3	5					113
1983	49	10	3	1	1	1	1				100
1984	47	15	7	4						1	125
1985	54	16	10	5	3	4	3	3			220
1986	68	16	13	10	2		1	2	1	2	243
1987	101	24	17	6	3	1	1	1	1	2	290
1988	75	23	14	5	6	4	2	2	1	1	286
1989	81	24	8	6	3	2	3	1	1	1	256
1990	105	36	16	3	6	5		3		2	351

En la tabla 7 observamos con claridad que los años en que hay más autoras entre las profesoras contratadas, hay menos autoras entre las profesoras funcionarias, y viceversa.

De la totalidad de profesoras autoras, tanto contratadas como funcionarias, se comprueba que a partir de 1979, a medida que aumenta el porcentaje de autoras que son funcionarias, el porcentaje de autoras que son contratadas va disminuyendo durante el periodo que va de 1975 a 1990. El porcentaje máximo de profesoras funcionarias autoras (54,3%) varía tan sólo un 10 % con respecto al mínimo de profesoras contratadas que son autoras (44,3%). Entre el total de profesoras que son autoras, a partir del año 1984, aumenta el número de autoras funcionarias y aumentan éstas su producción hasta alcanzar un 58,2% de publicaciones en 1990. La producción de las autoras contratadas que comienzan a publicar a partir de 1975, disminuye constantemente aproximadamente un 5% cada año, a excepción de 1982, cuando aumenta un 5%. Si se compara la producción de las profesoras funcionarias con la de las contratadas, las segundas publican más hasta 1987, a partir de ese año el porcentaje de publicaciones casi se equipara al de las funcionarias (v. Tabla 8). Esto se debe a que la situación de estabilidad profesional influye en las profesoras para publicar más trabajos.

El impulso de los últimos diez años (1991-1999)

Desde que se cierra esta investigación, 1990, la producción científica de las profesoras de la Universidad de Granada ha tenido un desarrollo acelerado hasta llegar a finales del siglo XX, que nos insta a detenernos, aunque sea brevemente, y a señalar en grandes líneas los datos más significativos de este empuje. En dieciséis años, 1975-1990, se publicaron 1.898 documentos, y en los nueve años posteriores, 1991-1999, el número de publicaciones aumentó a 3.982. La producción científica de las profesoras de la Universidad de Granada en los últimos nueve años del siglo XX incrementó su producción en un 67,7%; es decir, más de dos terceras partes de la producción total.⁷

Teniendo en cuenta la suma de la producción total de ambos periodos, 5.880 publicaciones, la difusión de trabajos en monografías casi se duplicó y pasó de un 4,3% en 1975-1990 a un 7,5% en 1991-1999. Y los artículos de publicaciones periódicas casi se triplicaron al pasar de un 14,5% en el periodo de estudio a un 42,9% en el periodo de seguimiento. En cuanto a la llamada literatura gris, se defendieron aproximadamente el doble de tesis durante el primer periodo, 5,7%, con respecto al segundo, 2,6%. Las comunicaciones

7 Los datos del periodo 1991-1999 los hemos obtenido de las mismas fuentes que utilizamos para el estudio del periodo 1975-1990.

Tabla 7: Distribución del porcentaje de autoras por años según la situación académica

	Funcionarias			Contratadas		
	Profas.	Aut.	% Aut.	Profas.	Aut.	% Aut.
1975	6	0	0.0	72	8	11.1
1976	9	0	0.0	92	9	9.8
1977	9	0	0.0	100	16	16.0
1978	14	0	0.0	110	15	13.6
1979	19	2	10.5	121	36	29.7
1980	21	3	14.3	136	43	31.6
1981	34	3	8.8	144	64	44.4
1982	36	4	11.1	157	56	35.7
1983	49	4	8.2	170	62	36.5
1984	72	8	11.1	173	66	38.2
1985	154	22	14.3	163	76	46.6
1986	197	30	15.2	158	84	53.2
1987	287	60	20.9	309	107	34.6
1988	334	62	18.6	509	70	13.7
1989	375	70	18.7	895	59	6.6
1990	429	98	22.8	1188	78	6.6

Tabla 8: Distribución del porcentaje de autoras y publicaciones por años según la situación académica

Año	Total	Autoras (funcionarias)		Autoras (contratadas)		Total	Publicaciones de autoras funcionarias		Publicaciones de autoras contratadas	
		Aut.	% Aut.	Aut.	% Aut.		Publ.	% Publ.	Publ.	% Publ.
1975	8	0	0,0	8	100,0	12	0	0,0	12	100,0
1976	9	0	0,0	9	100,0	12	0	0,0	12	100,0
1977	16	0	0,0	16	100,0	24	0	0,0	24	100,0
1978	15	0	0,0	15	100,0	22	0	0,0	22	100,0
1979	38	2	5,3	36	94,7	57	2	3,5	55	96,5
1980	46	3	6,5	43	93,5	53	3	5,7	50	94,3
1981	67	3	4,5	64	95,5	105	5	4,8	100	95,2
1982	60	4	6,7	56	93,3	111	11	9,9	100	90,1
1983	66	4	6,1	62	93,9	100	5	5,0	95	95,0
1984	74	8	10,8	66	89,2	125	14	11,2	111	88,8
1985	98	22	22,5	76	77,5	222	56	25,2	166	74,7
1986	114	30	26,3	84	73,7	242	69	28,5	173	71,5
1987	167	60	35,9	107	64,1	290	149	51,4	141	48,6
1988	132	62	47,0	70	53,0	285	156	54,7	129	45,3
1989	129	70	54,3	59	45,7	257	153	59,5	104	40,5
1990	176	98	55,7	78	44,3	354	206	58,2	148	41,8

a congresos siguieron siendo el segundo medio en el que prefieren las profesoras difundir sus trabajos, y aunque el porcentaje aumentó en el segundo periodo, 7,9%, varió muy poco con respecto al primero, 5,5%. Por último, la producción de patentes siguió siendo escasa y aunque su porcentaje se duplicó en 1991-1999, no fue significativo, pues varió de un 0,01% a un 0,03%, con respecto a la producción total (v. Tabla 9).

Tabla 9: Aportaciones a la producción científica de las profesoras en la Universidad de Granada según tipo de publicación (1975-90 y 1991-99)

Tipo de publicación	1975-1990		1991-1999	
	Nº de doc.	Porcentaje	Nº de doc.	Porcentaje
Artículos	852	14,5	2.523	42,9
Comunicaciones	326	5,5	466	7,9
Monografías	253	4,3	442	7,5
Capítulos de libro	96	1,6	281	4,8
Tesis	334	5,7	155	2,6
Reseñas, cartas y notas	22	0,4	101	1,7
Videos	14	0,2	12	0,2
Patentes	1	0,01	2	0,03
Total = 5.880	1.898		3.982	

Si de un periodo a otro aumentó la producción por número de documentos, también aumentó en cuanto al número de profesoras que publicaron. Así, mientras que para el periodo 75-90 el total de autoras fue de 447, para el de 91-99 fue de 624, que participaban en 125 áreas; es decir, dieciséis áreas más que en 1975-1990. De estas áreas en las que las profesoras se incorporan, tres son de nueva creación, en CT: *Electromagnetismo y Teoría de la Señal*, y en CHS: *Traducción e Interpretación*. En 1991-1999, al contrario de lo que sucedía en el periodo de 1975-1990, el porcentaje de publicaciones que se difunden en CT fue aproximadamente proporcional al número de autoras pertenecientes a sus respectivas áreas; en cambio en CHS, dos de cada cinco profesoras publicaron casi una tercera parte de la producción total, y en Ciencias Médicas de la Vida, un tercio de las profesoras publicaron casi la mitad de la producción total. (v. Tabla 10).

En la producción por áreas sigue a la cabeza *Microbiología* en cuanto al número de publicaciones y número de autoras pertenecientes al área, seguida por *Medicina*, que antes se situaba en el séptimo lugar, y por *Nutrición y Bromatología*. Ninguna de éstas se encuentra entre los diez primeros puestos en número de autoras, lo que indica que hay pocas autoras con una producción bastante alta. Además de Microbiología, se posicionan entre los primeros

puestos, tanto en número de publicaciones como de autoras, dos áreas que en el periodo anterior no estaban ahí: *Bioquímica y Biología Molecular y Biología Vegetal* (v. Tabla 11).

Tabla 10: Porcentajes por grandes áreas del conjunto de autoras, áreas de conocimiento y publicaciones (1991-99)

	Total autoras		Total áreas		Total publicaciones	
Ciencias Humanas y Soc ⁸	267	42.79%	67	53.60%	1534	30.99%
Ciencia y Tecnología ⁹	155	24.84%	33	26.40%	1212	24.48%
Ccs Médicas y de la Vida	202	32.37%	25	20.00%	2204	44.53%
	624	100.00%	125	100.00%	4950	100.00%

Tabla 11: Distribución de las diez áreas de conocimiento con mayor número de publicaciones y de autoras (1991-99)

Áreas con mayor nº de publicaciones		Nº de autoras	Áreas con mayor nº de autoras		Nº de publicac.
Microbiología	383	24	Microbiología	24	383
Medicina	301	12	Estomatología	22	84
Nutrición y Bromatología	291	12	Filología Inglesa	22	66
Bioquímica y Biología Mol.	209	18	Bioquímica y Biología Molec.	18	209
Biblioteconomía y Doc.	168	10	Enfermería	16	49
Didáctica de la Matemática	150	8	Farmacia y Tecnol. Farmacéut.	16	102
Biología Vegetal	146	14	Química Física	15	65
Fisiología	140	13	Biología Vegetal	14	146
Farmacología	118	13	Estadística e Investig. Operat.	14	80
Química Inorgánica	147	14	Lingüística Aplicada a la Traduc.	14	97

Finalizaré este seguimiento diciendo que si en dieciséis años, 1975-1990, el promedio de publicaciones por año era de 119, en los nueve siguientes años, 1991-1999, la media casi se cuadruplicó, pues se difundió un promedio de 443 documentos por año (v. Tabla 12 en la siguiente página). Durante el periodo 1991-1999 la producción de publicaciones aumentó casi el doble con respecto al periodo 1975-1990; en cambio el crecimiento del número de autoras desde 1975 hasta 1999 fue en sentido amplio, constante, exceptuando

8 Del total de áreas de CHS, 70, en un 4,28% no se encontró producción durante el periodo 1991-1999. Las áreas en CHS en las que no se localizó producción: *Derecho Constitucional, Derecho Mercantil*, e I.C.E.

9 Del total de áreas de CT, 35, en un 5,72% no se encontró producción durante el periodo 1991-1999. Las áreas en CT en las que no hubo producción fueron: *Construcciones Arquitectónicas y Física Teórica*.

los tres últimos años, cuando decreció pero sin dejar de alcanzar el aumento que se dio entre 1984 y 1985. A partir de 1991 y hasta 1995, aumentó el número de publicaciones junto con el número de autoras, pero en 1996, aunque creció el número de publicaciones, decreció el de autoras. Y en los dos años siguientes disminuyeron en número tanto las autoras como las publicaciones, mientras que en 1999 sucedió lo mismo pero en menor medida; en 1996 pasó que aumentaron las publicaciones y decrecieron las autoras.

Tabla 12: Distribución del número de autoras y publicaciones por años (1991-99)

Años	Autoras	Publicaciones
1991	234	391
1992	271	456
1993	278	453
1994	281	516
1995	291	514
1996	281	561
1997	241	480
1998	203	462
1999	105	149

CONCLUSIONES

La producción científica aumentó considerablemente tanto por haber un mayor número de autoras como un incremento de los trabajos publicados por ellas; los últimos cinco años del periodo fueron los más productivos. Existe una mayor integración de las profesoras en todos los ámbitos universitarios y una mayor contribución en todos los aspectos, que se manifiesta en el incremento anual de su producción.

La producción científica por grandes áreas de conocimiento guarda una cierta proporcionalidad con el número de profesoras y de autoras que forman parte del área. Las profesoras pertenecientes a las áreas de CHS publican casi la mitad de la producción total, seguidas de las de CMV y de CT. La producción de artículos de revistas científicas es mayor que en el resto de las otras publicaciones, dado que son el medio más ágil e inmediato para dar a conocer los resultados de las investigaciones. El trabajo en equipo es el preferido por las profesoras para publicar, pues en las publicaciones existe más presencia de coautoras que de autoras individuales.

Las transformaciones ocurridas durante la transición política española sentaron las bases para incorporar cuantitativa y cualitativamente a la mujer

en la actividad investigadora, y repercutieron en las condiciones contextuales que tenían las profesoras de la Universidad de Granada. Pero este hecho no ha supuesto el correlativo aumento de las mujeres en los centros de poder y decisión dentro de la estructura académica, los cuales representan un *techo de cristal* difícil de romper. Si bien el aumento del profesorado femenino en el periodo estudiado ha originado la creación de espacios de intercambio de conocimientos entre mujeres, así como de acuerdos y pactos entre ellas en el ámbito universitario, y la creación del Seminario de Estudios de la Mujer,¹⁰ no ha supuesto un mayor nivel de democracia paritaria. La mera adición de mujeres al profesorado y, concretamente, a la actividad investigadora, puede significar que ellas asumen los tradicionales valores androcéntricos o, por el contrario, implicar una manera diferente y enriquecedora de interrogar la realidad.

Agradecimientos:

Deseo agradecer las sugerencias de los revisores anónimos que me han sido de gran utilidad para mejorar algunos aspectos del artículo.

REFERENCIAS

- Bordons, M; García-Jover, F. y Barrigón, S. (1992), Bibliometric analysis of publications of Spanish pharmacologists in the SCI (1984-89), I. Contribution to the "Pharmacology & Pharmacy" subfield (ISI), *Scientometrics*, vol. 24, nº 1, pp. 163-177.
- Bordons, M y Barrigón, S. (1992) Bibliometric analysis of publications of Spanish pharmacologists in the SCI (1984-89), II. Contribution to subfields other than "Pharmacology & Pharmacy" (ISI). *Scientometrics*, vol. 25, nº 3, pp. 425-446.
- Bordons M, Morillo F, Fernández Mt, Gómez, I. (2003), One step further in the production of bibliometric indicators at the micro level: Differences by gender and professional category of scientists, *Scientometrics*, vol. 57, nº 2, pp. 159-173.
- Campanario, Juan Miguel; Cabos, William y Hidalgo, Miguel Ángel (1998). "El impacto de la producción científica de la Universidad de Alcalá de Henares", en *Revista Española De Documentación Científica*, vol. 21, nº 4, pp. 402-415.
- Delgado López-Cozar, Emilio (1997), "Incidencia de la normalización de las revistas científicas en la transferencia y evaluación de la información científica", en *Revista de Neurología*, vol. 25, nº 148, pp. 1942-1946.

10 El Seminario de Estudios de la Mujer de la Universidad de Granada se constituyó en el curso académico 1986-87, y se convirtió en el Instituto Universitario LRU el 15 de Febrero de 1995 con la denominación de Instituto de Estudios de la Mujer de la Universidad de Granada.

- Jiménez Contreras, Evaristo (1997), Universidad de Granada: 1975-1987, *La transición científica: (Un estudio sobre la difusión internacional de la literatura científica granadina)*, Granada: Universidad, 381 p.
- Ruiz Pérez, Rafael; Delgado López-Cózar, Emilio; Corera, Elena; Alvarez Suárez, María José; Jiménez Contreras, Evaristo (1999), "Tratamiento de los nombres españoles en las bases de datos internacionales: Su incidencia en la recuperación de información y en los análisis bibliométricos", en *Congreso ISKO-ESPAÑA: La representación y la organización del conocimiento en sus distintas perspectivas*, (IV. 1999. Granada 1999) Granada: Isko, pp. 205-210.
- Sanz, Elías; Castro, Federico; Povedano, Elisa; Hernández, Antonio; Martín, Carmen; Morillo-velarde, José; García-zorita, Carlos; Nuez, José Luis de la; Fuentes, María Jesús (2002), "Creación de un índice de citas de revistas españolas de humanidades para el estudio de la actividad investigadora de los científicos de estas disciplinas", en *Revista Española de Documentación Científica*, vol. 25, nº 4, pp. 443-454.
- Méndez, Aida y Salvador, P. (1992), "The application of scientometrics indicators to the Spanish scientific research council", en *Scientometrics*, vol. 24, nº 1, pp. 61-78.
- Pestaña, Ángel (1992), "Spanish performance in Life Sciences. A comparative appraisal of the scientific production of Spain and five other european countries in 1989", en *Scientometrics*, vol. 24, nº 1, pp. 95-114.



La escritura de la lectura. El discurso testimonial de los lectores

Héctor Guillermo Alfaro López *

*Artículo recibido:
18 de enero de 2005.*

*Artículo aceptado:
30 de mayo de 2005.*

RESUMEN

A través de los testimonios dejados en registro escrito por los lectores sobre su práctica lectora se formula el esquema de una tipología de los lectores: fácticos y teóricos; así como las categorías de su discurso testimonial: fragmentario y orgánico. La finalidad es que ese esquema sirva a los bibliotecólogos para mejor comprender la práctica de la lectura en su dimensión individual y concreta, lo que a la vez les permitirá tener una visión humanística de los lectores y su actividad lectora.

Palabras clave: Lector; Lectura; Escritura; Tipología; Categorías; Humanismo.

* Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, México.
galfaro@cuib.unam.mx

ABSTRACT

The writing of reading.**The testimonial discourse of readers***Héctor Guillermo Alfaro-López*

Through testimonies on reading practice left as written record by readers, a scheme is formulated for a reader typology: factual and theoretical, as well as the categories of their testimonial discourse: fragmentary and organic. The purpose is that the scheme gives librarians a better understanding of reading practice and its individual and concrete dimensions, which simultaneously will allow them a humanistic vision of readers and their reading activity.

Keywords: Reader; Reading; Writing; Typology; Categories; Humanism.

I

Aunque lectura y escritura no guardan una unidad de continuidad inmediata y de necesidad una de la otra, puesto que la historia de ambas prácticas ha mostrado que se puede saber leer sin necesariamente saber escribir y, al contrario, ejercer la escritura (como, por ejemplo, hacían algunos copistas de la antigüedad) sin saber leer aquello que se escribía; sin embargo, establecen entre sí un amplio entramado de relaciones. Al ser estudiada por separado, cada una de ellas clarifica sus aspectos particulares y diferenciales, pero al estudiarlas a través de las relaciones que pueden establecer muestran su extraordinaria complejidad, la cual a su vez deja de manifiesto la sólida raíz humana que les da forma. Esto puede apreciarse con mayor claridad cuando ambas establecen una relación en la que una se convierte en reflejo de la otra; es decir, cuando la escritura describe o explica el proceso y los efectos de la lectura en los lectores: la escritura de la lectura, en cuanto tal, es el discurso testimonial de los lectores. A través de la escritura varios lectores han dejado testimonio de lo que para ellos ha significado y representado la lectura. No se trata aquí, pues, de comprender la relación que establecen estas prácticas a la manera en que la lectura deriva en el ejercicio de cualquier tipo de escritura, como por ejemplo el investigador que lee gran cantidad de libros para escribir algún tratado sobre el fenómeno que investiga. Por el contrario,

el objetivo que aquí se busca dilucidar es una forma de relación menos visible pero sí más profunda: la manera en que la propia escritura explica su relación con la lectura a través de los testimonios de los propios lectores. Objetivo éste del que se deriva otro más: la manera en como esta relación entre escritura y lectura contribuye a que los bibliotecólogos tengan una comprensión concreta y humana de estas prácticas pero más aún de aquellos que la llevan a cabo, los lectores.

Sólo unas palabras sobre dos términos centrales aquí implementados: *tipología y categoría*. Los términos de carácter técnico que se implementan en una argumentación cognoscitiva tienen la función de contrarrestar la dispersión y ambigüedades que los fenómenos en su movimiento real producen, y ello es condición necesaria para que el pensamiento pueda acceder a su comprensión. Así, los términos técnicos vienen a constituir una especie de perímetro que ubica, delimita y estabiliza (por eso son parte fundamental y estratégica en el proceso de construcción del objeto de conocimiento) el fenómeno, o, más exactamente, la parte o aspecto del fenómeno que se quiere estudiar. Además de que también contribuyen a ponerle límite a las *prenociones* de las opiniones inmediatas que se producen en la vida cotidiana, y que acaban por ocultar al fenómeno puesto que bloquean o perturban su conocimiento. Los términos de tipología y categoría cumplen aquí la función de suministrar un marco de orden clasificatorio, que a su vez sirve para mostrar la intrínseca relación de conexión lógica entre ambos términos. *Tipología* significa en este caso una forma de clasificación de los tipos de lectores de acuerdo con la perspectiva del fenómeno aquí estudiado. Y la *categoría* busca darle orden y jerarquía a las distintas formas de testimonios escritos. Entre la tipología y las categorías hay una correspondencia lógica que permite comprender la articulación entre el individuo (lector-escritor) y sus prácticas (lectura-escritura): tipo de lector y categoría de testimonio. Estos términos funcionan por lo tanto como marco de orden clasificatorio y, en cuanto tal, son una guía que nos conduce a través de nuestro objeto de conocimiento y nos permite alcanzar mejor los objetivos antes indicados en esta investigación.

II

La lectura es una actividad compleja. Aunque a primera vista se muestre de manera simple: se trata sólo de decodificar un texto. Y esa complejidad no radica únicamente en el largo camino de enseñanza alfabetizadora que desemboca en la decodificación fluida de un texto, ni en los procesos mentales que se suceden durante esa decodificación. Es compleja porque abarca la

vida interior y exterior del individuo lector; esto es, tanto sus procesos vitales como el mundo que lo rodea. La lectura nos muestra a cada momento aspectos cambiantes, según se la trate de asir o comprender. Se la puede enfocar en perspectiva para comprenderla, como lo hace el estudioso del tema de la lectura; o desde dentro, como lo hace el propio lector cuando deja testimonio de ello; o, en última instancia, aunando ambos enfoques, donde el estudioso del tema utiliza la experiencia y los testimonios de toda índole que dejan de su actividad lectora los lectores. Esto último resulta apropiado para los bibliotecólogos, quienes se interesan o investigan todo lo concerniente al fenómeno de la lectura, puesto que a diferencia de, por ejemplo, los historiadores y los sociólogos, que hacen de la lectura un tema de sus indagaciones, no requieren que los lectores individuales y concretos estén presentes todo el tiempo; es decir, no les es indispensable el testimonio de lectores particulares con nombre propio. Para los historiadores se trata de los lectores, y de las formas de lectura que ya fueron hechas. Mientras que para los sociólogos el lector es la colectividad genérica y la lectura un acto social. Además, tanto para la historia como para la sociología, los lectores no son un objeto de conocimiento central en su visión de la realidad, o, más exactamente, del aspecto de la realidad que es su objetivo.

Por otra parte, para el bibliotecólogo sí es determinante el conocimiento que le pueden aportar los lectores individuales y concretos, porque son ellos los que concurren a las bibliotecas y hacen uso de sus servicios con miras a llevar a cabo su actividad de lectura. De hecho la biblioteca trabaja en función de ellos, de satisfacer sus necesidades de lectura (información). De ahí que para la bibliotecología la lectura sí sea un objeto de conocimiento central. Así pues, el conocimiento directo del lector y la lectura está en consonancia con los supuestos cognoscitivos de su disciplina. Lo que no significa que sea éste el único enfoque que ha de seguir el bibliotecólogo, pues de hecho puede y debe hacer uso de enfoques más complejos y abstractos desde supuestos, incluso, elaboradamente teóricos, como se explicará más adelante. Pero aquí se trata de expresar la pertinencia fundamental del enfoque inmediato y directo que le procuran los lectores individuales, aquellos que son de “carne y hueso” (como diría Unamuno).

Los testimonios que han dejado y dejan los lectores son de diversos tipos. Aunque cabe subrayarse que aquí nos referimos, obviamente, al testimonio que ha quedado como información registrada, acorde con los mismos supuestos de la bibliotecología, y no a aquellos testimonios volátiles que se hacen al calor de la conversación. Se trata, pues, del testimonio que han dejado por escrito los lectores, el cual no es homogéneo, por lo que para su mejor inteligibilidad adelantaré un esbozo provisorio de esquema clasificatorio dividido en una tipología de los lectores que han dejado testimonio escrito sobre

su actividad lectora, así como una categorización de los testimonios escritos dejados por ellos, tal esquema puede ilustrarse de la siguiente manera:

<i>Tipología de lectores</i>	<i>Categoría de Testimonios</i>
I. Fáctico	$\left\{ \begin{array}{l} 1. \text{ Fragmentario} \\ 2. \text{ Orgánico} \end{array} \right.$
II. Teórico	$\left\{ \begin{array}{l} 3. \text{ Fragmentario} \\ 4. \text{ Orgánico} \end{array} \right.$

Nuevamente cabe señalar que tal esquema es sólo un esbozo cuya función es darnos un orden y servirnos de guía en el seguimiento del tema aquí tratado. Asimismo, por su propio carácter temático esta indagación se encuentra inscrita dentro de ese universo que Michel Foucault definió como *el orden del discurso*;¹ donde el lector se convierte en palabra escrita (discurso escrito) que testimonia su ser lector y su hacer lector, para ser leído por otro lector: espejo de lectores. Palabra leída que se transfigura en palabra escrita.

No todo lector ha dejado testimonio sobre el ejercicio de su actividad lectora; de hecho, a la inmensa mayoría de lectores que han existido jamás se les ha ocurrido dejar testimonio escrito de ello. Lo cual se entiende porque en primera e incluso última instancia lo que le interesa al lector es leer; la lectura es la que hace de él un lector. Y mientras la lectura llene las necesidades por las que el lector acudió a ella, éste no irá más allá. Además la lectura como actividad que proyecta al lector hacia el interior de un texto en el que encuentra satisfacción, y que por lo tanto lo mantiene cautivo, no lo impulsa a salir de ese largo horizonte de textualidad leída para dejar testimonio de esa inmersión. Del mismo modo muchos lectores no sienten el mismo agrado hacia la lectura que hacia la escritura, para la cual incluso se consideran incapacitados. Y finalmente, porque muy coherentemente se dirán “¿Qué sentido tiene escribir sobre mi lectura y mi yo-lector si lo importante y lo que me interesa, es leer? por eso soy lector y no escritor.” Desde la contundencia de este argumento, no es poca la razón que estos lectores esgrimen para no dejar testimonio escrito de su actividad lectora. Pero con ello nos cierran las posibilidades de ver cómo desde la especificidad y diferencia de un individuo que no es igual a otro, toma el primero conciencia de sí mismo a través de la lectura, lo cual podría ser un estímulo y guía para que otros comenzaran a leer

1 M Foucault, *L'ordre du discours*, París, Gallimard, 2003.

o perseveraran en la lectura. Esto sin considerar que, como en el caso de los bibliotecólogos que estudian esos testimonios, tal hecho los limita para comprender las particularidades y cualidades de la lectura que se corresponde, de múltiples maneras, con la lectura que llevan a cabo aquellos que concurren a una biblioteca. Además para un bibliotecólogo conocer testimonios de lectores también le permite captar en sí mismo los procesos transformadores de la lectura y, a partir de ello, actuar en consonancia respecto a su temática de indagación y a su campo de conocimiento: lo que puede repercutir en la reconstitución de los servicios de la biblioteca para satisfacer necesidades concretas y específicas de lectores, quienes, además, no son una entidad homogénea y neutra, sino individuos particulares y diferenciados.

III

Los dos tipos de lectores señalados han sido considerados así desde una perspectiva analítica para su mejor comprensión, pero no se trata de entidades fijas, inmutables o aisladas; de hecho en términos reales se dan combinaciones o amplias gradaciones entre ambos. Así, puede haber lectores testimoniales en los que se combinen ambos tipos, o que oscilen en su testimonio de uno a otro de esos tipos de lector, por lo que el tipo de lector se constituiría en función de la categoría de los testimonios indicados en la gráfica. Así pues, el tipo de lector se constituye en función de la categoría de testimonio que deja registrado por escrito. La lectura es un fenómeno en movimiento, tiene su propio *élan vital*, pero al pasar al registro escrito como testimonio entra en el orden del discurso y, en cuanto tal, puede ser comprendido cognoscitivamente. Las categorías de los testimonios pueden considerarse como variaciones de la orientación con que el lector asume y lleva a cabo su lectura, la que al plasmarse en su testimonio muestra una diferencia organizativa del discurso. Pero también ello revela las diversas formas en que es vivida transformadoramente la acción de la lectura sobre el lector. Comencemos por la comprensión del lector que aquí defino como *fáctico*; esto es, el lector que lleva a cabo su lectura sin mayores preocupaciones reflexivas sobre el sentido o esencia de la misma; es la lectura de la inmediatez. El testimonio que deja sobre ella puede ser de dos clases, que vienen a ser las dos categorías anunciadas: fragmentario y orgánico. *Tenemos así un tipo de lector fáctico cuyo testimonio puede dividirse en las categorías de fragmentario u orgánico*; esto es, según la diferencia organizativa del discurso.

El lector fáctico sólo se dedica a leer libro tras libro buscando absorber, vivir, conocer la información que se le ofrece en el texto leído, sin hacerse

mayores cuestionamientos y reflexiones al respecto. La lectura por eso le es, en cuanto tal, un objeto fáctico, cotidiano, y cuando deja testimonio de esto, como por ejemplo en la categoría de fragmentario, nos ofrece esquirlas, atisbos, impresiones instantáneas de lo que la lectura en conjunto o alguna o algunas lecturas en particular le significaron para su vida o su pensamiento, pero que en cuanto tal no conforman una visión unitaria, concatenada y argumentada de lo que en términos amplios representó para su vida o la impactó. La literatura está saturada de tales testimonios fragmentarios. Por mediación de personajes literarios, que son un *alter ego* del escritor, se dan opiniones, o se hacen observaciones o remembranzas sobre la significatividad de la lectura de una o varias obras y de lo que representó en la vida de esos personajes (escritores). Incluso en otros géneros no son tan inusuales tales testimonios, así por ejemplo en filosofía es famosa esa esquirla testimonial de Kant que decía que la lectura de las obras del filósofo inglés David Hume lo “habían despertado de su sueño dogmático”, lo cual ha de entenderse como que esa lectura transformó su vida, mas al ser Kant un filósofo esto significaba también que había cambiado su manera de pensar y practicar la filosofía, lo que redundó en la elaboración de su *filosofía crítica*, por la que es justamente conocido. No es inusual que lectores que no fueron escritores en el sentido profesional del término dejaran en diarios, memorias o cartas fragmentarias testimonios de la acción transfiguradora de la lectura en sus vidas. Pero esos testimonios sólo nos muestran aspectos fraccionales, muy parciales de la influencia de la lectura en la vida de todos aquellos que dejaron esta clase de testimonio, como si más bien la lectura sólo hubiera pasado aleteando sobre ellos, y tocado partes muy localizadas de sus vidas, pero esta impresión en buena medida es producto de lo fragmentario del discurso testimonial, que por lo mismo no nos permite apreciar con una exposición amplia y concatenada la acción profunda y continua de la lectura y de cómo los transformó de manera radical. Durante largo tiempo y hasta la fecha, esta categoría de testimonio parcial es la que ha predominado y proliferado; lo cual se entiende porque no exige una autoindagación intensa y extensa respecto al proceso removiente de la lectura en la vida personal, íntima, del lector para luego ser expuesta discursivamente. Basta con mostrar algunos atisbos y dejar flotando los supuestos para considerar que eso es suficiente. Pero la otra categoría de testimonio nos muestra que no basta con ello.

El testimonio orgánico representa en el orden del discurso un paso de mayor elaboración y complejidad respecto a la categoría precedente. Es ésta una categoría donde queda patente y argumentado el largo recorrido transformador que la lectura lleva a cabo en la vida de aquél que ha elegido el destino de ser un lector. También la literatura nos ofrece excelsos ejemplos de tal

categoría testimonial, por ejemplo aquellas novelas o relatos donde la lectura es precisamente el tema, y donde hasta el personaje principal nos muestra con lujo de detalles la acción que ha desempeñado la lectura en su vida, que asimismo es un *alter ego* del escritor; como lo reflexiona Ricardo Piglia en su fascinante ensayo *El último lector*, donde muestra las múltiples y complejas relaciones que se dan entre literatura, lectura y realidad o, en otras palabras, la lectura y su acción transformadora de la vida del lector; un bello ejemplo de esto lo tenemos con la novela *Balzac et la petite tailleuse chinoise* donde el narrador, que es la voz del propio escritor Dai Sijie, nos explica cómo la lectura le ayudó a sobrevivir y construir su vida futura aún por encima de las más terribles condiciones de represión política en China. Pero una forma muy depurada de esta categoría es la que nos ofrece la investigadora Michèle Petit, tanto respecto a sí misma como sobre aquellos lectores en quienes ella centra su atención. M. Petit pide y promueve, porque ella lo ha llevado a cabo respecto a sí misma, la escritura de la autobiografía de los lectores, precisamente en cuanto lectores. En el capítulo final de su libro *Lecturas del espacio íntimo al espacio público*² escribe su autobiografía “Del Pato Donald a Thomas Bernhard. Autobiografía de una lectora nacida en París en los años de posguerra” donde con precisión no exenta de un exquisito sentido, lírico muestra paso a paso su formación como lectora, y nos cuenta cómo la lectura transformó radicalmente su vida e incluso la orientó hacia la indagación sobre los efectos que produce la lectura, principalmente en los jóvenes; a quienes escucha narrar su autobiografía lectora para ella a su vez plasmarla testimonialmente. Es decir, comprendiendo a fondo las implicaciones cognitivas y prácticas que conlleva la escritura de semejante autobiografía, pide a los lectores de cualquier latitud y de cualquier edad que emprendan esa autobiografía lectora. Empresa que clarifica los aspectos y los alcances de la lectura en la vida de cada individuo, lo que en términos prácticos le permite a ella conocer los problemas, carencias y necesidades de los lectores, y así poder actuar en consonancia para encontrar soluciones a lo planteado. Mas para lo que aquí se argumenta, esta clase de testimonios orgánicos le permiten al bibliotecólogo una visión más clara y precisa del *continuum* transformador de la lectura en la vida de los lectores individuales. Si, como solicita M. Petit, cada vez mayor número de lectores escribiera su autobiografía se tendría una cartografía intelectual y espiritual más completa de los efectos de la lectura a lo largo de la vida de los lectores, lo que ayudaría a los bibliotecólogos a tener una visión más humana y humanística, de los lectores, quienes por lo

2 (Col. Espacios para la lectura) México, FCE, 2002. Véase la reseña que sobre este libro hago en *Revista de Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, bibliotecología e información*, vol. 18, no. 36, enero-junio, 2004, CUIB-UNAM.

mismo, serían algo más que meros usuarios de la información en medio de una biblioteca.

IV

El segundo tipo de lector es aquél que denomino teórico y cuyo testimonio se divide de manera análoga a las categorías precedentes en fragmentaria y orgánica. El lector teórico, entendiendo teórico como estructura concatenada y sistemática de reflexión, es aquél que no se conforma con la mera lectura fáctica, inmediata y vivencial del texto, sino que toma distancia de ella para comprenderla en perspectiva. Y desde esa perspectiva lleva a cabo una reflexión sobre el sentido o el ser de lo que para él representa la lectura, pero también lo que ésta le significa *per se*, con lo que su testimonio adquiere la tonalidad teórica; visión concatenada y sistemática (aun sobre lo fragmentario del testimonio) de conceptos sobre la lectura. Así pues, *este segundo tipo es el lector teórico cuyo testimonio se divide en las categorías de fragmentario y orgánico*.

Este tipo de lectores representa un segmento muy breve de la totalidad de los lectores, de hecho, son *rara avis*. En ellos se da la transmutación de la lectura de *objeto fáctico a objeto de conocimiento*, lo que por otra parte entraña una mayor elaboración cognoscitiva del discurso. Estos lectores suelen tener una natural inclinación hacia la esfera abstracta que proyectan sobre aquello que leen, por lo que la o las lecturas hechas a lo largo de su vida sufren una transfiguración abstracta que se revierte sobre la propia lectura para tratar de contestar a la pregunta básica a todo tipo de discurso testimonial teórico: ¿qué es la lectura? o en su variante ¿cuál es el sentido de la lectura? A diferencia de la pregunta implícita que se plantea el lector fáctico ¿cómo me ha transformado, construido vivencial y humanamente la lectura? La respuesta a la primera pregunta es múltiple y depende de la manera en que previamente han asumido y llevado a cabo su vida lectora los lectores teóricos. Lo que a su vez puede derivar en una concepción práctica de la escritura. No pocos de los lectores teóricos son también escritores y sus visiones teóricas de la lectura entroncan directamente con su concepción de la escritura: círculo de símbolos donde se construye la vida, el pensamiento y la obra de tales lectores-escritores. Como nos extenderemos explicativamente con un ejemplo de testimonio fragmentario teórico, su explicitación la llevaremos a cabo después del testimonio orgánico.

Tal testimonio consiste en un discurso que, breve o extenso, expresa una concepción unitaria y completa de una teoría de la lectura; por supuesto dentro

del pequeño sector de lectores teóricos, el número de aquellos que llegan a escribir o argumentar una teoría orgánica de la lectura es aún más reducido. La exposición y explicación que logran hacer de una teoría de la lectura es entonces todo un acontecimiento, es la cúspide de los testimonios sobre la lectura. En la elaboración de tales testimonios es común la aportación de intelectuales de distintas disciplinas, aunque algunos escritores particulares, como se dijo, han forjado importantes e interesantes teorías de amplio aliento y el pensamiento aéreo de la palabra escrita, para forjar una teoría explicativa que busque dar razón del sentido de la lectura. Ese afán reflexivo es muestra de la necesidad de clarificarse esa actividad en apariencia circunstancial, para darle un fundamento completo, orgánico, el cual viene a ser una especie de ventana a través de la cual se comunican explicativamente *el mundo del texto y el mundo del lector*, tal como los define Paul Ricoeur.³ Un ejemplo de esta categoría de testimonios es también el que elaboró Freud, en su libro *Psicopatología de la vida cotidiana* que incluye un capítulo intitulado “Equivocaciones en la lectura y la escritura”, donde, a pesar de la brevedad expositiva y explicativa, desarrolla Freud una compleja teoría de la lectura que se articula con su teoría psicoanalítica, o, más exactamente, extiende hacia ella, pero que tomada en sí misma es una teoría completa⁴ que da explicación de los efectos de la lectura en el inconsciente del lector. Por su alto nivel de elaboración y complejidad, que de una u otra forma subsume a las demás categorías testimoniales, el testimonio teórico orgánico es aquél que brinda una visión más completa y depurada para el conocimiento de la dimensión testimonial de la lectura.

La otra categoría: un testimonio teórico fragmentario es aquél discurso elaborado con esquirlas o fulgurantes atisbos conceptuales que no alcanzan a constituirse por sí mismos en una visión teórica concatenada de la lectura. Sin embargo puede darse el caso de que esos diversos fragmentos que deja uno de estos lectores esparcidos a lo largo de sus textos, al conjuntarse pueden mostrar su unidad y sistematicidad, y constituyan un testimonio teórico concatenado. Esas esquirlas teóricas pueden por sí mismas también ser ya el germen de una concepción teórica de largo alcance; pueden aparecer en el centro de la argumentación de un texto cuyo tema principal versa sobre otras cuestiones; o pueden estar ubicadas en la periferia como una piedra preciosa que adorna algún rincón del texto. Esos fragmentos son básicamente un conato de teoría. En no pocos casos son un producto que emerge en medio del decurso de la lectura; esto es, que no han sido objeto de una continua y exclusiva elaboración

3 P. Ricoeur, *Temps et récit*, Paris, Seuil, 1985.

4 Sobre esa teoría freudiana de la lectura hago un detallado análisis y una explicación, mostrando su pertinencia para la Bibliotecología, en mi estudio: “La otra lectura. Una contribución al problema de la lectura en Bibliotecología”, en *Revista Investigación Bibliotecológica*.

reflexiva, y que, a diferencia del testimonio orgánico, son una destellante iluminación que surge en la conciencia del lector y le permite comprender en perspectiva el sentido de la lectura, para después extinguirse ese fulgor entre el fluir del texto. Tal lector no necesariamente tiene el objetivo de formar una teoría sino quizá de formarse referentes teóricos, atalayas desde donde contempla (contemplación, es el sentido original y primario de teoría, cuyo origen etimológico recordémoslo es el verbo griego *theorein*, contemplar) el ocurrir de su lectura, pero que pueden tener alcance universal. Veamos todo esto con un ejemplo que nos proporciona el gran escritor Jorge Luis Borges.

V

Borges fue uno de los grandes lectores de la historia, y no por la cantidad de libros que leyó sino por la forma en que los leyó, lo cual le dio una lúcida conciencia lectora sobre todas las implicaciones y complicaciones que conlleva la lectura. Su obra en conjunto bien podría definirse como la conciencia de la lectura. Conciencia que por momentos se alzó incluso por encima de ella misma para formular una consistente teoría de la lectura. Su obra en conjunto, bien podría definirse como la conciencia de la lectura. Conciencia que por momentos se alzó incluso por encima de ella misma para formular una consistente teoría de la lectura —que bien podría ubicarse dentro de los testimonios orgánicos—, pero más allá de esa organicidad pobló sus textos de innumerables esquilas que por sí mismas son gérmenes de teorías, y que en algunos casos sólo son un fugaz atisbo de gran riqueza por su universalidad, que nos invita a ahondar en ellos para comprender toda la magnitud de lo que ese minúsculo fragmento encierra. Una de esas esquilas aparece de una manera tramposamente incidental en un breve texto que es el resumen de una conferencia titulada *Mi primer encuentro con Dante*. Y digo tramposamente incidental porque aunque más parecen frases brillantes de circunstancia para justificar su dilación al leer la *Divina Comedia*, de hecho son el eje que sostiene y sobre el que gira su texto. Esas frases, que son explicitación a su vez de una frase, dicen:

Una frase corriente habla de releer a los clásicos. Esto, que suele ser una hipocresía, puede asimismo significar que todos los hemos leído, sin el ocioso trámite preliminar de abrir el volumen y pasar de una página a otra. Significa que hay obras que han entrado en la memoria general de los hombres y cuya lectura es siempre una relectura.⁵

5 J. L. Borges. *Textos recuperados 1956-1986*, Buenos Aires, EMECE, 2003, pp. 71-72.

Veamos la idea que subyace en esta aparentemente observación pasajera de Borges,⁶ que nos conducirá a su visión teórica de la lectura, sobre la cual además se sustenta su propia obra escrita. En las palabras iniciales: “Una frase corriente habla de releer a los clásicos” nos refiere a un lugar común en el universo de la lectura que hace una división entre las obras y la forma en cómo han de ser éstas leídas: los clásicos y los demás libros. Los primeros son la élite que ha resistido la erosión del tiempo y los cambios históricos que a la mayoría de tantas obras ha hecho sucumbir; así, lo clásico viene a ser sinónimo de perennidad. Los clásicos tienen valores propios que los distinguen y elevan por encima de las demás obras; tales valores son la unidad que conjuga diversos elementos: estilo, enfoque, tema, etcétera, que terminan por dar como resultado una obra que contiene lo universal y que le dice algo profundo a cada individuo (lo cual puede cambiarle su visión del mundo e incluso la vida), en cualquier época histórica.⁷ Así por ejemplo la *Divina Comedia*, que es lo que motiva el texto de Borges, sigue y seguirá siendo leída por innumerables generaciones futuras de lectores. Pero esta élite de obras universales se lee no una sino varias veces, a diferencia de las otras para las que basta con hacer una sola lectura y que a veces incluso esto sería recomendable soslayar.

Borges continúa el párrafo con una réplica:

Esto, que suele ser una hipocresía, puede asimismo significar que todos hemos leído, sin el ocioso trámite preliminar de abrir el volumen y de pasar de una página a otra.

El argumento de la relectura de los clásicos puede obrar de dos formas: primero como una hipocresía que exonera al individuo de leerlos o, en su refinada variante, como un hacer creer que, después de no haberlos leído, emprenderá una vez más su necesaria relectura. A la clásica pregunta: ¿Ya leíste este libro clásico? Las respuestas no menos clásicas son: “Sí como no, todo hombre culto debe leerlo”, o, “lo releo periódicamente” o, “ya lo leí pero tengo proyectado volverlo a leer” La segunda forma es que sin haberlos leído, de una enigmática manera ya han sido leídos sin siquiera haber posado los ojos en el texto. Porque su misma calidad de clásico y su prolongada presencia a través de las épocas históricas han logrado que aspectos particulares

6 Sobre esa clase de tramposas observaciones pasajeras Freud expreso sabias palabras, que señalan todas las implicaciones que se les pueden extraer: “Sé muy bien que una cosa es expresar una idea bajo la forma de una pasajera observación, y otra tomarla en serio, conducirla a través de todos los obstáculos y conquistarle un puesto entre las verdades reconocidas”. Freud, S., *Historia del movimiento psicoanalítico*, O. C. T. 2, Madrid, Biblioteca Nueva, 1948, p. 893.

7 Italo Calvino. *Por qué leer a los clásicos*, Barcelona, Tusquets, 1992.

o multiformes síntesis o reproducciones de ellas, se desgranen de la obra y circulen por doquier para conocimiento de sus imposibles lectores. Así refiriéndose al Dante, Borges nos habla de esa proliferación de esquilas de la obra:

En el caso de la *Divina Comedia* ocurre también que todos han leído o escuchado, los primeros tercetos del infierno o el fin del canto quinto, que algo se les alcanza de Ugolino y que es difícil, o imposible, no haber visto las ilustraciones románticas de Doré. Existe el peligro de suponer que esas posesiones casuales equivalen al estudio de la Comedia.⁸

Esto que podemos llamar *lectura sustituta de un clásico*, que se ha dado en todos los tiempos, en la época presente alcanza un grado inflacionario extremo debido a los medios masivos de comunicación que retoman esas esquilas de las obras clásicas para reproducirlas *ad infinitum*, lo cual entra dentro de aquello que Walter Benjamín llamaba *la obra de arte en la época de su reproducción mecánica*.⁹ Según esta teoría la obra de arte original ha sido desplazada u ocultada por su reproducción mecánica, lo que causa que se pierda el aura de la obra original sobre la cual sólo se tiene la percepción de algunos aspectos o una visión deformada. Y lo mismo sucede con los libros clásicos, que ante tantas reproducciones: imágenes, frases, segmentos, resúmenes de la obra clásica “ya se han leído” sin acometer el ocioso trámite de pasar de una a otra página.¹⁰

Esa lectura sustituta adquiere para Borges un carácter positivo y justificado puesto que “significa que hay obras que ya han entrado en la memoria general de los hombres y cuya lectura es siempre una relectura”. Lo que puede interpretarse como que esas obras clásicas al desbordar su contenido el breve perímetro de sus páginas para circular, a través de múltiples canales, en la vida cotidiana de los hombres, incluso transformando esa vida con la hondura de su mensaje universal, han pasado a formar parte de la memoria humana

8 J. L. Borges. *op. cit.*, p. 72.

9 “On pourrait réunir tous ces indices dans la notion d’*aura* et diré: ce qui, dans l’oeuvre d’art, à l’époque de la reproduction mécanisée, dépérit, c’est son aura. Processus symptomatique dont la signification dépasse de beaucoup le domaine de l’art. *La technique de reproduction -telle pourrait être la formule générale-detache la chose reproduit du domaine de la tradition. En multipliant sa reproduction, elle met à la place de son unique existence son existence en série et, en permettant à la reproduction de s’offrir en n’importe quelle situation au spectateur ou à l’auditeur, elle actualise la chose reproduite*”. Benjamín, Walter, “La oeuvre d’art à l’ époque de sa reproduction mécanisée”, en *Écrits français*, (Bibliothèque des idées) Paris, Gallimard, 1997, pp. 142-143.

10 Es más, la posesión vicaria de esos fragmentos ya legitima la *no* lectura del clásico. ¿Para qué leerlo? es un decir común, si se cuenta con tan gratificante acervo de esquilas que ahorra la pesadez de una larga lectura.

sin necesidad de haber sido leídos. Por eso de forma inmediata se sabe de qué tratan antes de abrir sus páginas por primera vez, y conforme se van leyendo nuestra memoria proyecta esa previa lectura, no hecha, sobre ésta que viene a ser, así, una relectura. Esa obra que se lleva en la memoria general pasa a ser de esa manera como una entelequia que desde un inmarcesible *topos uranos* se proyecta sobre el texto concreto, particular “releído”, y transforma nuestra vida. Por eso todo incipiente lector inicia su camino en los libros con un amplio acervo en la memoria, el cual actualiza, transforma, incrementa y reinventa con la lectura de los textos concretos. De este modo toda lectura es una relectura, la escritura es una reescritura. Este último giro de la tuerca es el que nos puede ayudar a comprender la doble dimensión en que se agitan las citadas palabras de Borges, que nos llevó de una concepción universal de la lectura a una lectura particular y de allí a la escritura, que es finalmente su propia escritura, es decir, su concepción de la escritura.

Pocos escritores han tenido como Borges la lucidez para comprender la profundidad de los canales que establece la circulación entre lectura y escritura. Para él, escritor que se sintió detentador de la cultura universal y que además vivió en una era de sobreabundancia informativa, la escritura es resultado de la absorción, la asimilación completa del universo de la lectura. No se inventa nada nuevo, sólo se recrea imaginativamente lo ya existente. Se escribe con base en lo que se lee. El escritor se construye en cuanto tal a partir de lo que ha leído. Y lo que ha leído en su dimensión esencial y que es más determinante para su escritura son aquellas obras clásicas que han ingresado a la memoria general, como la *Divina Comedia*, que nutrió la escritura de Borges. En este hermoso texto *Mi primer encuentro con Dante*, Borges o, más exactamente en sus términos, la relectura del gran poema, lo ha transformado, así nos lo dice en esas inolvidables y profundas palabras con que cierra la escritura de su texto:

Hay una primera lectura de la *Comedia*; no hay una última, ya que el poema, una vez descubierto, sigue acompañándonos hasta el fin. Como el lenguaje de Shakespeare, como el álgebra o como nuestro propio pasado, la *Divina Comedia* es una ciudad que nunca habremos explorado del todo; el más gastado y repetido de los tercetos puede, una tarde, revelarme quién soy o qué cosa es el universo.¹¹

Ese es el poder de la perseverancia y presencia de los clásicos dentro de sus lectores: revelarnos quiénes somos o qué cosa es el universo una tarde cualquiera. Palabras que bien podría haberlas dicho cualquier lector fáctico,

11 Borges, *op. cit.*, p. 74.

pero que en este caso son el colofón de lo que un lector teórico ha dicho sobre su concepción de la lectura. Para Borges la lectura de los clásicos le reveló quién era él: un escritor, y le reveló que el universo es un tejido de símbolos escritos que pueblan la memoria general de los hombres; escritor al que si los dioses le son propicios, como en el caso de Borges, harán que sus obras se conviertan en clásicos.

En síntesis, el testimonio que Borges nos deja como lector teórico en su breve y leve observación es que la lectura, aunque no se lleve a cabo en un texto concreto, forma parte de la memoria de la humanidad, donde están contenidas las grandes obras y desde ahí impregnan y determinan la vida de los individuos. Si uno de esos individuos actualiza esa memoria con la “relectura” de uno de esos clásicos que la alimentan puede transformar su vida, al grado de que incluso puede determinar su vocación para escribir libros, los que a su vez podrán enriquecer esa memoria de la humanidad, con lo que el círculo de fuego de la lectura y la escritura se cierra.

CONCLUSIÓN

Después de este recorrido a través del esbozo aquí desarrollado de una tipología de lectores testimoniales y de la categorización de esos testimonios de la lectura podemos, como en una visión panorámica, comprender las diversas posibilidades de cómo los lectores llevan a cabo la lectura y de cómo se ven a sí mismos en relación y en función de tal actividad. Esto de manera particular para el bibliotecólogo, a quien le está dedicada esta investigación, puede ser un instrumento de gran utilidad que le permita comprender, a través de los mismos testimonios de los lectores de “carne y hueso”, cómo viven y piensan la lectura. Lo que asimismo le podría ayudar a recuperar y redimensionar el fondo humanístico que entraña el acto de la lectura: humanismo lector que queda palpablemente de manifiesto con los testimonios de los lectores fácticos. Pero también le muestra que ese acto humano, precisamente por serlo, conduce a una comprensión teórica de la lectura. Lectores humanos ejerciendo su humanidad en su más alta expresión cognoscitiva, al formular, ya sea fragmentaria u orgánicamente, una explicación que les permita comprender el sentido de ese complejo y misterioso acto de leer. Tal vez porque intuyan que con esa comprensión teórica se explican a sí mismos en su humanidad.

En tales testimonios teóricos puede el bibliotecólogo encontrar los elementos para con ellos elaborar sus propias explicaciones conceptuales, teóricas de la lectura desde los parámetros de su disciplina, con lo que también él vería en sí mismo esa trayectoria que la lectura conlleva desde su dimensión

fáctica y teórica para desembocar en el humanismo que se reconoce cognositivamente a sí mismo a través de la lectura.

París, Maison du Mexique, otoño 2004.

BIBLIOGRAFÍA

- Benjamín, Walter, *Écrits français*, (Bibliothèque des idées), Paris, Gallimard, 1997.
- Borges, J. L., *Textos recobrados 1956-1986*, Buenos Aires, EMECE, 2003.
- Bourdieu, Pierre, *Choses dites*, Paris, Minuit, 1987.
- Calvino, Italo, *Por qué leer a los clásicos*, Barcelona, Tusquets, 1992.
- Chartier Anne-Marie, *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, FCE, 2004.
- Derrida, Jacques, *De la grammatologie*, Paris, Minuit, 1967.
- Foucault, M., *L'ordre du discours*, París, Gallimard, 2003.
- Freud, S., *Historia del movimiento psicoanalítico*, O. C. T. 2, Madrid, Biblioteca Nueva, 1948.
- Petit, Michéle, *Lecturas del espacio íntimo al espacio público* (Col. Espacios para la lectura), México, FCE, 2001.
- Piglia, Ricardo, *El último lector*, Barcelona, Anagrama, 2005.
- Ricoeur, P., *Temps et récit*, Paris, Seuil, 1985.
- Sijie, Dai, *Balzac et la petite tailleuse chinoise*, Paris, Gallimard, 2002.



GORBEA PORTAL, SALVADOR. *Modelo teórico para el estudio métrico de la información documental.* Gijón (España): TREA, 2005. 171 p.

por María Luisa Lascurain

El libro que aquí se reseña forma parte originalmente de una tesis doctoral y es el resultado de la dilatada y prolífica investigación del autor sobre los estudios métricos de información documental, labor con la que ha contribuido a la difusión de estas disciplinas entre la comunidad científica latinoamericana.

La justificación de la obra se refleja en la introducción en la que se destaca el hecho de que, si bien este tipo de estudios se han venido consolidando como frente de investigación dentro de la biblioteconomía debido a la disponibilidad de fuentes, el desarrollo de programas informáticos y estadísticos capaces de tratar grandes volúmenes de datos, y a la probada eficacia de los indicadores bibliométricos en la evaluación de la actividad científica, “las bases teóricas que sustentan este tipo de estudio aún no están del todo resueltas”.

La principal aportación del libro del doctor Gorbea radica en el planteamiento de un modelo teórico para

estudiar métricamente la información documental.

El libro está estructurado en cuatro capítulos, el último de los cuales está dedicado a las conclusiones.

El primero de ellos aborda el proceso de matematización en las ciencias sociales, fenómeno que, por otra parte, ha caracterizado la ciencia contemporánea con su incursión en todas las áreas del conocimiento. Al respecto, el autor plantea un modelo que representa las relaciones disciplinares que resultan de la matematización en ciencias sociales, para a continuación concretar este proceso en el ciclo social de la información.

El capítulo segundo se refiere al sistema de conocimientos científicos bibliológico-informativos y su proceso de matematización. En él se mencionan los hitos que desde el punto de vista terminológico y conceptual han contribuido a la integración y diferenciación de las disciplinas nucleares en este sistema de conocimientos: la bibliotecología, la bibliografología, la archivología y las ciencias de la información. Se analiza la interacción de las matemáticas con este sistema de conocimiento para explicar el surgimiento de las especialidades métricas de la información. La aplicación de métodos cuantitativos se ha concretado en aspectos como el estudio del comportamiento de regularidades (relativas a la productividad de autores, distribución de palabras en los textos, dispersión de las publicaciones...), de las actividades bibliotecarias y de información, del

flujo de información (producción y comunicación científica) y de los elementos de pronóstico, simulación y evaluación (análisis multivariante, regresión...).

En el tercer capítulo ("Los estudios métricos de la información: un modelo teórico para el análisis de la producción y comunicación científica"), se parte de un detallado análisis de los antecedentes históricos, predisciplinarios (1743-1897), y del desarrollo de los estudios métricos. Para mostrar la diversidad terminológica empleada en estos estudios (hasta 12 términos diferentes), se adjunta una tabla con las diferentes denominaciones junto con el autor, fecha y fuente en la que fueron utilizados. En la siguiente y completísima tabla se incluyen las 86 definiciones de las áreas que forman las especialidades métricas (bibliometría, biblioteconomía e informetría entre otras), y se aportan datos sobre el autor que la propone, el año y la fuente de su publicación, así como el autor o autores que han reseñado esa fuente en revisiones anteriores al estudio que nos ocupa.

A partir del estudio de las definiciones recopiladas, se analiza el comportamiento de la terminología empleada para denominar las especialidades y su distribución por años (desde 1900 hasta 2003).

El autor aborda el controvertido tema de la diversidad semántica y el solapamiento de las especialidades métricas utilizando algunas técnicas estadísticas de análisis multivariante, lo que les añade originalidad, a la vez

que rigor científico a las tesis planteadas. Así, el análisis de correspondencias obtenido a partir de la matriz de co-ocurrencias entre las palabras clave de las definiciones dadas a los términos de bibliometría, informetría, cienciometría y bibliotecometría, muestra como el primero es el que presenta una mayor diversidad semántica y tiene un peso más significativo. El mayor nivel de especialización y precisión de las definiciones se refiere a los términos de bibliotecometría, cienciometría e informetría.

La bibliotecometría presenta como claves de sus definiciones palabras tales como biblioteca, centros de información, personal y usuarios. Para la informetría estas claves son: ciencia de la información, sociedad de la información, campo interdisciplinar, almacenamiento, búsqueda y recuperación de información, y actividad científico informativa. Cienciometría muestra un mayor sesgo semántico con palabras asociadas fundamentalmente a la actividad científica y a los sistemas científicos, como son ciencia e investigación científico, ciencia y tecnología, y otras como economía e historia de la ciencia, política científica, administración y planificación de la ciencia, progreso científico.

Otro aspecto considerado en el análisis terminológico es el referido a los autores que realizaron estas definiciones, las cuales

conforman un colectivo altamente especializado en los aspectos teórico conceptuales de la especialidad.

Para ver la relación entre autores y el nivel de similitud entre ellos de acuerdo con los términos que definieron, se utilizó otro tipo de análisis multivariante, el escalado multidimensional (EMS). Del total de autores participantes en la muestra, el 64,47% se asocia con la bibliometría.

El autor señala el hecho de que los mapas cognitivos resultantes de los análisis estadísticos ponen de manifiesto la diferenciación, tanto semántica como etimológica y la existente entre los grupos de autores que han contribuido a su desarrollo conceptual. Además, estos resultados apoyan la diferenciación estudiada a partir de los antecedentes históricos y disciplinares.

La propuesta del modelo teórico para el estudio métrico de la información documental considera tres dimensiones que tienen como hilo conductor a la teoría de la matematización del conocimiento social, al proceso de integración y diferenciación de la ciencia y a la teoría de sistemas. Estas dimensiones son la disciplinar (que establece las relaciones entre disciplinas y especialidades métricas), la empírica (relativa a las relaciones que se mueven en el plano de la práctica) y la metodológica (que presenta las relaciones que deben considerarse para que, a través del método científico, se pueda generar nuevo conocimiento). En el estudio de esta dimensión se incluye la relación de los principales métodos y modelos matemáticos utilizados en los estudios métricos de la información, con una tabla que muestra el aspecto o regularidad

que se identifica, el nombre del modelo, la formulación matemática correspondiente, el resultado obtenido y la especialidad métrica y el tipo de regularidad. Esta diversidad de modelos es interpretada por el autor como “una respuesta o mecanismo natural de la ciencia ante el crecimiento de conocimiento experimentado en este campo temático” frente a quienes la atribuyen al resultado de la anarquía o de una crisis terminológica. Cabe destacar también el gran acierto en la inclusión de

tablas y figuras que contribuyen a facilitar la lectura y comprensión del texto, así como la cuidada y exhaustiva bibliografía.

Estamos en definitiva ante un riguroso trabajo que supone una aportación intelectual de gran valor al desarrollo teórico de las ciencias de la información en su conjunto, y que constituye, además, una herramienta fundamental para investigadores y docentes interesados en los estudios métricos de la información



DARNTON, ROBERT. *Edición y subversión. Literatura clandestina en el Antiguo Régimen.* España, TURNER-FCE, 2003.

por Héctor Guillermo Alfaro López

La revolución francesa así como sus entornos inmediatos –anterior y posterior– han fascinado a tal grado la imaginación histórica que son uno de los acontecimientos históricos más investigados, y posiblemente sea también la revolución que más ha sido explorada en cada uno de sus aspectos por estudiosos de todo el mundo. En su entorno anterior se ha buscado toda pista que revele los antecedentes que provocaron y dieron cauce a la gran revolución, así como sus múltiples consecuencias, por no hablar del acontecimiento en sí mismo. Todo lo cual deja en claro su complejidad, magnitud e importancia decisiva para el mundo moderno. Y cuando parecía que el acontecimiento estaba completamente mapeado y que ya no había nada importante que decir sobre él, resulta que Robert Darnton nos indica con este libro que aún no se ha dicho la última palabra sobre la revolución francesa y, más todavía, que de hecho nunca se dirá esa última palabra, puesto que el pasado nunca estará cerrado

para la investigación histórica. Siempre habrá nuevas cosas que descubrir, nuevos enfoques con los cuales mirar, nuevos documentos que analizar para abordar los acontecimientos históricos, los que por su parte también nos dicen que todo acontecimiento del pasado vivido por los seres humanos es inacabable y está siempre abierto, tal como la naturaleza humana. Esto pudo lograrlo Darnton gracias a que contó con la suerte de descubrir un archivo que no había sido investigado ni explotado por ningún historiador; el archivo de una de las grandes editoriales del siglo XVIII:

... hace unos diecisiete años me encontré con el sueño de cualquier historiador: un enorme depósito de archivos intactos, los papeles de la Société typographique de Neuchâtel, Suiza (STN).

Aquí cabría decir metafóricamente que el sueño de cualquier gran depósito de archivos intactos es ser encontrado por un historiador, un investigador de talento, alguien que al conocer toda esa información, la sepa manejar, organizar y difundir de la mejor manera, y no se le convierta en las manos en instrumento gratificante de oscuras pulsiones de poder, mezquindad y egoísmo. ¡Cuántos archivos no se han malogrado porque un investigador de visión roma lo ha ocultado y mal utilizado! En el caso de Darnton y el archivo de la STN se dio para nosotros una feliz coincidencia, el encuentro entre un historiador de talento y documentos

de inédita y extraordinaria riqueza informativa, lo cual dio como resultado una serie de obras fundamentales como *Edición y subversión*, así como otras más del mismo autor que han abierto nuevas vías de interpretación y conocimiento sobre el Antiguo Régimen y la Revolución Francesa, a partir del universo de la edición y la lectura.

Los archivos de la STN le revelaron a Darnton un mundo subterráneo cuyo movimiento telúrico fue un factor importante que contribuyó en la preparación del camino para el estallido de la revolución. Es el mundo donde se escribieron, editaron y distribuyeron las publicaciones clandestinas que fueron factor determinante para la desacralización del Antiguo Régimen, y que cuestiona sus instituciones fundamentales, como la monarquía. Como la mayor parte de tales publicaciones fueron escritas al calor de los acontecimientos coyunturales inmediatos, y además se alimentaban del fragor de pulsiones cuestionables, tuvieron una vida efímera, por lo que sólo muy contados de esos papeles sobrevivieron y, por si fuera poco, no se conocía un archivo que diera cuenta de ellas de manera integral. Todo ello ayudó a su invisibilidad y a que pasaran desapercibidos, pues aun cuando se tenía alguna noticia de esas publicaciones se les restaba importancia. El talento de Darnton consistió no sólo en saber articular toda la información de la STN en una narrativa coherente, ágil y atractiva que mostrara que en ese capítulo marginal de la historia había mucho que contar,

lo cual es finalmente la labor de todo buen historiador, sino también en comprender que a través de la edición clandestina circulaban las contradicciones que minaban un orden social ya en franca decadencia reflejando, como una gota de agua, la totalidad del mundo circundante.

La visión y versión canónica de los antecedentes culturales e ideológicos de la revolución francesa daba por sentado que la Ilustración había influido directamente en la gestación de la revolución. Era incuestionado que las obras de los grandes ilustrados de la primera hora como Diderot, Voltaire, D'Alambert... habían preparado el camino para el estallido revolucionario. Pero esta versión oficial dejaba su explicación surcada de puntos ciegos, huecos por donde surgían dudas que no podían ser contestadas. Una de ellas era aquella que planteaba si había sido tan directa, tan inmediata esa famosa influencia de la primera Ilustración encarnada en los no menos famosos filósofos ilustrados, ya mencionados. Mérito de Darnton es mostrar que ello no fue así, puesto que la Ilustración sufrió una compleja metamorfosis que dio lugar a una serie de situaciones y mediaciones que la llevaron a desembocar en la revolución. La explicación de tales mediaciones se encuentra en la edición clandestina de libros subversivos, de cuya historia hablan los archivos de la STN.

Mientras la Ilustración tardía era domesticada por las prebendas y sincuras que el Antiguo Régimen le

otorgaba a los directos herederos de los grandes ilustrados, que hicieron de esa herencia una retórica frívola y mercantil, el filo crítico de ese movimiento intelectual se desplazaba hacia las catacumbas de la sociedad donde habitaba una comunidad de escritores mercenarios, cuya marginación del sistema y las prebendas los llenaba de rencor y resentimiento contra los escritores ilustrados favorecidos por la corrupción imperante, a la que hacían culpable de su marginación. Al descender la Ilustración del Olimpo intelectual hasta el activismo de esos panfletistas y libelistas hambrientos y rencorosos pudo, ahora sí, convertirse en detonante revolucionario. La comprensión y humanidad con que Darnton sigue y retrata a tales escritores es por demás digna de mencionarse.

Paso a paso sigue Darnton el circuito que articulaba la edición clandestina fabricada por aquello que designa con el nombre de *Grub Street* (gueto de una ciudad habitado por escritores pobres y mercenarios) y paralelamente su contraimagen, la edición legal. Al seguir la unión y contraposición de la edición clandestina y la legal, Darnton amplía el enfoque para evidenciar que a través de cada una de esas formas de edición se expresaban grupos sociales claramente definidos y diferentes, pero antagónicos. Esos grupos sociales eran producto del contexto y la historia particular francesa que explica lo inalienable de su unión, la cual estaba surcada por las contradicciones y conflictos de clase,

todo lo cual manifestaba finalmente las tensiones de un régimen en claro proceso de desintegración.

La edición legal era aquella que publicaba libros tradicionales aceptados por el régimen monárquico, los que, al no cuestionar en absoluto, lo legitimaban. El premio para esos editores conformistas era el privilegio que se les otorgaba para publicar en exclusiva esa clase de libros, lo que significaba otorgarles el monopolio editorial, para lo cual contaban con la protección de la Corona que eliminaba a los competidores de sus protegidos. Lo que por otra parte redundaba en el estrechamiento de la demanda de libros que ya no satisfacían a un público lector más amplio y de gustos literarios cambiantes, la alternativa a ello fue la edición clandestina, donde surgía la literatura innovadora y crítica. Por lo mismo puede decirse que la edición legal fue la mejor promotora de la edición ilegal, la cual se especializaba en publicar aquello que: “Para los libreros eran *livres philosophiques*, para la policía, *mauvais livres*”. Cabe señalar que la designación de estos libros como *mauvais livres* (libros malos) obedecía a una connotación moral; es decir, que esa clase de libros eran considerados como inmorales para el orden establecido. A diferencia de hoy día que se considera como libros malos aquellos que se estima como mal escritos.

Por su parte la designación de *livres philosophiques* era debida a su corrosivo carácter crítico que se asociaba al espíritu filosófico (muy propio de la

Ilustración). Lo peculiar era que bajo tales denominaciones se metían en el mismo saco libros que iban desde lo estrictamente filosófico hasta lo pornográfico, pasando por el amplio aspecto de lo difamatorio y lo teológico. En síntesis, se trataba de los libros subversivos para el orden establecido, para las buenas conciencias:

Un régimen que no hacía distinciones entre filosofía y pornografía era un régimen que lanzaba piedras contra su propio tejado y que fomentaba el libelo. Cuando la filosofía degeneró, perdió su autocontrol y su compromiso con la cultura de las esferas superiores. Abandonó a los cortesanos, a los reyes y a los hombres de Iglesia y se consagró a la subversión. A su manera y con un lenguaje propio los *libros filosóficos* llamaban a la conspiración y a la agitación. La contracultura reclamaba una revolución cultural, y cuando ésta llegó por fin, en 1789, la recibió con los brazos abiertos.

De manera amplia ambos tipos de edición, como lo deja patente Darnton, reflejaban el universo socioeconómico del Antiguo Régimen: la edición legal dejaba de manifiesto que se apoyaba en una organización corporativa y mercantilista, signada por el privilegio y las restricciones, mientras que la edición clandestina se sustentaba sobre el individualismo y la competitividad, la libertad y la igualdad. Así la edición legal era la representación de un orden que mantenía rezagos aún medievales;

y por su parte la edición clandestina era expresión de la tendencia más pujante del capitalismo, incluso una prefiguración del capitalismo salvaje. El conflicto entre ambos tipos de edición asimismo ponía en evidencia la irresoluble encrucijada en que se encontraba el Antiguo Régimen, y que encontró resolución en la revolución, pero ello significó la muerte de ese régimen.

Por otro lado, vale la pena subrayar la clara estructura metodológica usada por Darnton para organizar su libro: se centra en algunas de esas oscuras figuras que pululaban por *Grub Street*, pero que tenían señas de una identidad concreta y específica. Así, por medio de los archivos de la STN, reconstruye la vida y las peripecias de tales individuos en la edición clandestina. Y a través de tal procedimiento nos muestra además la semejanza que existía entre las vidas y actividades de todos esos seres miserables (a la manera de Víctor Hugo) que ejercían de escritores, libreros, impresores y distribuidores, con los cuales nos da un retrato global de ese universo subterráneo y genérico. Asimismo esta estructura metodológica muestra cómo esas escogidas vidas anónimas que reflejan la integridad de *Grub Street*, eran también espejo de todo un sistema social. Para defender y reafirmar su enfoque metodológico, Darnton polemiza en torno a la historia de la lectura (esto es, cómo se leía en el Antiguo Régimen), con aquellos historiadores (aquella tendencia historiográfica) que se apoyan en una concepción

cuantitativa de la historia. Para éstos se pueden conocer los hábitos lectores del régimen prerrevolucionario a partir de los cuadros estadísticos contruidos con base en los catálogos de libros de la época; los cuales, como explica Darnton, es más lo que dejan de lado o encubren que lo que muestran. Por ello la historia cuantitativa es inconsistente, a diferencia de una historia cualitativa de la lectura (historia cultural), como la que él practica, que al centrarse en los actores y los procesos concretos específicos y diferenciales muestra toda la complejidad y problemática de la lectura en una época histórica determinada.

Sólo resta decir que libros como *Edición y subversión. Literatura clandestina en el Antiguo Régimen* tienen una especial pertinencia para el campo bibliotecológico, pues al mostrar lo que en cierto modo podría definirse como la dialéctica entre edición legal y edición clandestina, permiten comprender la complejidad que adquiere la producción, distribución y consumo de los impresos en la esfera social, complejidad que, por supuesto, va más allá del mero almacenamiento en las bibliotecas. De hecho los libros contenidos en las bibliotecas son una parte de ese volumen de impresos que circula socialmente, lo que permite comprender cómo los acervos de las bibliotecas son entidades claramente sociales. Al estudiar este capítulo de la historia de la edición Darnton nos muestra precisamente la importancia de comprender la dimensión histórica

de ésta temática. La historia es inseparable del conocimiento de los impresos, todo lo cual nos habla de la necesidad de que la bibliotecología afine su mirada social e histórica, con frecuencia empañada, para comprender mejor sus propios objetos de conocimiento. Por último, el libro de Darnton nos aclara el papel transformador que juega la lectura en la sociedad al cambiar

radicalmente a las sociedades y a los hombres, al extremo de contribuir a la gestación de las revoluciones. De este modo la bibliotecología podría tener un mejor conocimiento de cómo se lleva a cabo el acceso de los lectores a los impresos. Lo que significa darle su lugar central a la lectura, en todas sus manifestaciones, dentro de la bibliotecología.



PIGLIA, RICARDO, *El último lector*, Barcelona, Anagrama, 2005.

por Héctor Guillermo Alfaro López

¿Qué es un lector? La pregunta es ardua y compleja. De múltiples maneras se ha tratado de contestarla por quienes reflexionan sobre el acto de la lectura en sí mismo. Aunque hay que precisar que no todos los lectores se plantean tan “anormal” pregunta, de hecho la mayoría de ellos, inclusive los más envidados con la lectura, en muy escasos momentos, y quizá en ninguno, se plantean ¿qué es un lector? Pregunta que por derivación implícita podría plantearse ¿qué soy yo como lector? Ante tal escasez de planteamientos que se hacen sobre tal pregunta se podría argumentar aquello que señala que el ojo no se ve a sí mismo; de manera análoga puede decirse que el lector se dedica a leer, no a verse a sí mismo a través del acto de la lectura. Pero semejante analogía no es operativa puesto que debido a las características inherentes al acto de leer, queda potencialmente abierta la puerta para plantear esa pregunta: el ver es un acto de percepción y el leer un acto de intelección; cuando se lee no sólo

se ve sino que principalmente se lleva a cabo un complejo proceso intelectual. Ese mismo despliegue intelectual que conlleva la práctica de la lectura hace que en una determinada fase del proceso de descodificación e interpretación del contenido de un texto, el lector pueda girar sobre sí mismo; esto es, de llevar a cabo un acto de reflexión para plantearse ¿qué es un lector? La mayoría de los lectores se contentará con simplemente llevar a cabo su lectura “como Dios manda”, pero unos cuantos lectores, y sobre todo aquellos cuya curiosidad o necesidad de conocimiento e investigación les lleva más lejos, se plantean esa pregunta. Frente a esta anomalía cabe hacer una pregunta ¿Por qué no conformarse con llevar a cabo el simple acto de la lectura, que en todo esto es lo más importante (de hecho si no se lee, si no existiera la actividad de la lectura, ni siquiera se plantearía la pregunta, lo que significa que ella es un producto derivado y no un principio fundante), y no estar enredándose con estas disquisiciones que hasta pueden obnubilar el goce de la lectura? Tal vez la respuesta que cabría dar a esta contundente pregunta es que el ser humano no sólo se conforma con llevar a cabo actividades para satisfacer necesidades o requerimientos inmediatos de diversa índole, sino que asimismo tiene que plantearse la interrogante sobre el *sentido* de esas actividades que realiza, lo que también es una necesidad, aunque de mayor complejidad. Buscar y encontrar sentido en lo que se hace es

afirmarse a sí mismo y en relación con el mundo. Un mundo pletórico de sentido es un lugar más satisfactoriamente habitable.

El hombre busca sentido no sólo en lo que lee sino también en su propia actividad como lector. De hecho porque busca sentido en lo que lee es que también discierne el sentido de sí como lector. Por ello no es una pregunta oficiosa u ociosa plantear ¿qué es el lector? El escritor Ricardo Piglia ha comprendido plenamente la necesidad y las implicaciones (y complicaciones) de plantearse esa pregunta. Su libro *El último lector* es un periplo imaginativo en torno a esa extraña pregunta. Piglia tiene claro que lo que guía su periplo es la búsqueda de sentido que gravita sobre la pregunta ¿qué es el lector? de ahí que sea ésta el puerto de salida de su navegación, tal es el título del primer capítulo del libro, el cual deja claramente establecida la ruta de navegación que seguirá:

Buscamos, entonces, las figuraciones del lector en la literatura; esto es, las representaciones imaginarias del arte de leer ficción. Intentamos una historia imaginaria de los lectores y no una historia de la lectura. No nos preguntaremos tanto qué es leer, sino *quién es* el que lee (dónde está leyendo, para qué, en qué condiciones, cuál es su historia) (...) Para poder definir al lector, diría Macedonio, primero hay que saber encontrarlo, es decir, nombrarlo, individualizarlo, contar su historia. La literatura hace eso: le da, al lector,

un nombre y una historia, lo sustrae de la práctica múltiple y anónima, lo hace visible en un contexto preciso, lo integra en una narración particular. La pregunta ‘qué es el lector’ es, en definitiva, la pregunta de la literatura. Esa pregunta la constituye, no es externa a sí misma, es su condición de existencia. Y su respuesta –para beneficio de todos nosotros, lectores imperfectos pero reales– es un relato: inquietante, singular, y siempre distinto.”

La ruta de Piglia queda así precisada y delimitada, buscar al lector con santo y seña; esto es, con un rostro identificable (y hasta conocido), y no a aquellos lectores anónimos de quienes suelen hablar la historia, la pedagogía, la sociología o la psicología. Lo que no quiere decir que estas disciplinas en algún momento no individualicen al lector, destacándolo por sobre el anonimato colectivo, pero no es lo prioritario.

La nave sobre la que Piglia emprende su travesía es la literatura, es precisamente ésta la que tiene como prioridad, como objetivo esencial, la especificidad, la particularidad, la distinción; en suma, la individualización de los personajes de ficción que ella procrea, e incluso individualiza al autor que los crea; los vasos comunicantes entre autor y entes de ficción son múltiples y continuos. Uno y otros se proyectan mutuamente individualizándose, de ahí que la literatura sea vía real para ubicar al lector dándole un nombre y un lugar llámese ente de

ficción o autor. Por vía de lo imaginario, lo “onírico”, la literatura ubica al lector bautizándolo; y al fijar las escenas de lectura individualiza y designa al que lee, lo hace ver en un contexto preciso. El lector se hace identificable, con lo que a su vez se identifica con todos los lectores anónimos y éstos se identifican con él. Así, los lectores nominados de la literatura son como un espejo donde se reflejan los lectores innominados, anónimos, reales, y al hacerlo comienzan a tener nombre.

Pero además con esto el libro de Piglia nos explica el carácter difuso de la frontera entre realidad y ficción, y nos muestra que el pasadizo entre ambas esferas es la lectura. Pasadizo de dos direcciones: de la realidad a la ficción, pero también de la ficción a la realidad. Cada lector a su modo particular cruza en una o en ambas direcciones. La literatura al darle nombre y lugar al lector nos muestra la dirección que sigue éste en su lectura. Los restantes capítulos del libro *El último lector* describen a algunos de esos lectores con nombre distinguible (y hasta entrañablemente querido), con un lugar específico y con la dirección seguida en su lectura (lo que significa su particular manera de entenderla y llevarla a cabo). Al conducir hasta ese extremo la individualidad de los lectores, la literatura (y Piglia como su intérprete) nos dice de paso que no hay dos lectores iguales y por ende que la lectura en el fondo no es una práctica homogénea y que su heterogeneidad se exhibe más allá de la inmediata fase

descodificadora. Por eso cada lector es único: es el último lector.

Entre esos entrañables lectores de que nos habla Piglia se alternan nombres reales y nombres ficticios, es decir, lectores de la realidad y lectores de la ficción. Con lo que nuevamente nos muestra cómo se difumina la frontera entre realidad y ficción. Los lectores de ambas esferas, dentro del universo de la literatura, se confunden o se funden unos con otros, por eso vemos desfilar a lectores como Borges, Kafka o el Che Guevara fundiéndose con los personajes por ellos creados o confundiéndose con ese *alter ego* que proyectaron en sus escritos: tanto esos personajes de ficción como sus *alter egos* son lectores perfectos, purificados de las imperfecciones de que adolecen los lectores reales. Por el otro lado vemos a esos lectores literarios como Madame Bovary, Don Quijote o Robinson Crusoe, cuya práctica de la lectura los lleva al desvarío o a la redención. La lectura (o la forma de leer) de cada uno de estos personajes reales o de ficción contesta la pregunta ¿Qué es un lector? para la cual, como se deduce de la multiplicidad de formas de leer que exhiben todos ellos, no hay una sola respuesta. Piglia implícitamente nos está diciendo que cuando algún reflexivo lector se plantea esa pregunta tiene de inmediato la respuesta con su propia forma de leer. De hecho ésta es la mejor lección que nos da el libro de Piglia, que cada uno de nosotros lectores únicos y diferenciados somos el último lector.

Pero en otra dimensión el libro de Ricardo Piglia *El último lector* nos deja, a aquellos que pertenecemos al ámbito bibliotecológico, una lección de más largo alcance. En una época como la nuestra en que el especialismo se ahonda debemos abrir o, más exactamente, ampliar la mirada para mejor comprender, en este caso, una de las prácticas primordiales que estudia la bibliotecología: la lectura. Ampliación de la mirada que incide sobre aquél que lleva a cabo esa práctica: el lector.

Originalmente se ha considerado en el campo bibliotecológico que para estudiar la práctica de la lectura se tenía que recurrir a disciplinas estables, por no decir “serias”, como la pedagogía, la historia, la sociología o la psicología. Esto implicaba que para no perder esa seriedad cognoscitiva se evitara a toda costa recurrir a conocimientos poco serios como la literatura: considerada más una actividad lúdica que cognoscitiva. Pero el libro de Piglia sostiene que la literatura no es algo vulgar y sin importancia con lo cual se mata el ocio, sino una disciplina con un importante fundamento cognoscitivo (lo que por supuesto en ningún momento cancela o limita su sustancia primordial: el gozo). La literatura nos permite conocer a los lectores en su práctica única, propia, diferencial de la lectura y no como un conjunto indiferenciado, anónimo, de lectores que realizarán una práctica homogénea de la lectura. Y son precisamente lectores únicos y diferenciales los que concurren a las

bibliotecas. Frente al bibliotecario se presentan para solicitar sus servicios, lectores que tienen un nombre y que buscan en la biblioteca su lugar como lectores, y ahí emprenderá cada uno su propio camino en la lectura. Esto es algo que debe quedar grabado firmemente en el decálogo de los servicios

que ofrece el bibliotecario (y, por extensión, dentro de los conocimientos de los bibliotecólogos), de ahí el pertinente llamado implícito en el libro de Piglia para que lean literatura.

Leamos, pues, literatura y una buena puerta de acceso es *El último lector* de Ricardo Piglia.



VERDUGO SÁNCHEZ, JOSÉ ALFREDO Y HERNÁNDEZ SALAZAR, PATRICIA (Comp.). *Bibliotecología en México y Entorno Mundial*. 1er. Congreso Nacional de Bibliotecarios, 20-22 de octubre de 2004, Taxco, Guerrero. México: Colegio Nacional de Bibliotecarios, A.C.: Library Outsourcing Service, S.A. de C.V. 2006, 232 p.

por Roberto Garduño Vera

Los fenómenos relacionados con la globalización de los mercados, la sociedad de la información, la sociedad del conocimiento y los avances tecnológicos, han producido cambios significativos dirigidos a la enseñanza de las profesiones. Y al mismo tiempo han generado escenarios de vinculaciones, relaciones y acciones que afectan el ejercicio profesional vinculado con las sociedades. Por lo anterior, la memoria que se comenta es uno de los valiosos logros emanados del 1er Congreso Nacional de Bibliotecarios intitulado “Bibliotecología en México y entorno mundial”, organizado por el Consejo Directivo del CBN 2002-2004. El objetivo del Congreso se proponía analizar y presentar propuestas sobre los problemas que enfrenta el desarrollo de la profesión en el país tomando en cuenta el contexto internacional y los cambios científicos, tecnológicos y culturales de nuestro tiempo.

Con este primer Congreso, señalan José Alfredo Verdugo Sánchez y Patricia Hernández Salazar, se creó

un espacio de reflexión para los profesionales de la bibliotecología y ciencias de la información, tan necesario en estos tiempos de constantes avances en la generación, transferencia y uso de la información. También enfatizan los autores el valor que implica que los profesionales de un país planeen, discutan, y pongan en marcha los cambios que se requieren en los procesos de organización, generación, almacenamiento, procesamiento, acceso, y difusión de la información. Argumentan que lo anterior contribuirá a mejorar la imagen que tiene la sociedad sobre el gremio bibliotecario.

Así, la obra que se comenta contiene una presentación, un discurso inaugural, un prólogo, una conferencia magistral, diez ponencias y una relación. Su contenido muestra la riqueza de temas tratados y una abundancia de reflexiones y propuestas de solución sobre la problemática que actualmente atañe a la disciplina bibliotecológica y, en consecuencia, al Colegio Nacional de Bibliotecarios.

En el discurso inaugural a cargo del presidente en funciones en el 2004, Jaime Ríos Ortega, señaló, entre otros aspectos, que durante los 25 años transcurridos desde su nacimiento, el CNB ha establecido fuertes vínculos con las escuelas de educación superior y que el diálogo colegiado ha dado resultados importantes como las Mesas de Formación de Recursos Humanos; siempre con el imperativo de defender la profesión en el país. Sin embargo, se continúa señalando, es momento de

hacer una pausa y reflexionar sobre el futuro que deseamos para nuestro Colegio, en consonancia con los cambios del mundo y del país. Hoy día, es referencia obligada mencionar que se avanza hacia la *sociedad de la información* y, por extensión, que hay nuevos protagonistas.

En este contexto, Ríos Ortega afirma que el bibliotecólogo, protagonista imprescindible de esta transformación social, no está aportando una concepción propia y original para comprender e interactuar en dicha sociedad. En consecuencia, los profesionales de la disciplina no son identificados como agentes necesarios del cambio y de sus implicaciones. Pensar globalmente y actuar localmente, tendrá que dejar de ser una consigna y deberá articularse con la función social del bibliotecólogo. Agrega Ríos que el nuevo contexto de la bibliotecología está circundado por problemas tales como la brecha digital, la globalización, la infodiversidad, la lectura y el uso de información en la sociedad, además de problemas empíricos para la organización y recuperación de información en ambientes tecnológicos. Afirma Ríos que la comprensión de estas prácticas, así como su transformación y perfeccionamiento, exige que los bibliotecólogos de nuestro país nos ayuden a colocarnos en la perspectiva correcta para construir escenarios de cambio que incidan en el desarrollo social y cultural de México.

La conferencia magistral intitulada "Formación bibliotecológica en

México: hacia una visión humanista”, a cargo de José Alfredo Verdugo Sánchez, destaca, entre otros aspectos, que la globalización y el avance tecnológico son dos lugares comunes que empiezan a oírse huecos, pero que han transformado nuestra manera de vivir, de pensar y de sentir. Afirma que han afectado toda la estructura social y obligado a muchas disciplinas a revisarse a sí mismas desde sus cimientos. El autor enfatiza que la bibliotecología no es la excepción a tales fenómenos, y argumenta que es necesario revalorar al bibliotecario, al hombre y la mujer que deciden, por vocación, dedicarse a la bibliotecología. Para Verdugo Sánchez es fundamental no perder de vista la dicotomía antes señalada y sostiene contundentemente que nuestra época se ha caracterizado por la despersonalización, la deshumanización y la masificación que nos convierte en consumidores.

En esta lógica de compra-venta, señala Verdugo Sánchez, han caído muchas instituciones educativas que se *preocupan* más por egresar a sus estudiantes para que se *inserten* en el mercado laboral, que por prepararlos con una serie de valores que ayuden realmente a volver mejor la sociedad en la que viven. Es decir, ya no nos preocupa si vivimos bien, lo importante es ser competitivos, productivos, eficientes, aunque con ese afán aplastemos al vecino, pues tales conceptos están más bien ligados a la terminología económica y no necesariamente a la humanística.

Además, ahora es muy común que propugnemos por la re-ingeniería y la calidad total olvidando la condición espiritual y anímica de quien debe cumplir con tan encomiables encargos. Verdugo Sánchez induce a muchas más reflexiones cuando abre interrogantes como las siguientes: ¿por qué se estudia bibliotecología? ¿qué supone el estudiante que le va a dar esta carrera? ¿qué clase de valores personales tiene? ¿cree en el hombre *per se*, o está convencido que alguien vale por lo que tiene? ¿qué debemos hacer para renovar la vocación por la bibliotecología? ¿qué acciones debemos emprender para que todos aquellos que la estudien, se den cuenta que es un mecanismo de comunicación humana y no piensen que se trata sólo de una serie de técnicas para ordenar información? Estos cuestionamientos, entre otros, son debatidos a través de una parte del discurso de esta ponencia magistral con autores como: Estela Morales Campos, Adolfo Rodríguez Gallardo y José Ortega y Gasset. En este contexto, Verdugo Sánchez propone que cualquier plan de estudios tendría que partir de bases elementales que sepan a qué sociedad sirven y qué sociedad quieren ayudar a forjar, lo que a su vez, constriñe a volver la vista hacia entes que piensan y sienten, que sueñan y se entristecen. Y de ahí la decisión personal de elegir una profesión con la voluntad de servir a otros. En la medida que tal llamado sea verdadero, no habrá dudas de que el bibliotecólogo y la bibliotecóloga serán

profesionistas que habrán de aportarle a la sociedad su amor por lo que hacen. Termina el autor señalando que después de 25 años como bibliotecólogo, tiene más preguntas que respuestas, y advierte que: *si queremos heredar una mejor sociedad a las próximas generaciones no debemos olvidarnos de la visión humanista de nuestra profesión.*

En la ponencia intitulada “Reflexiones sobre los servicios bibliotecarios en el México del siglo XXI”, su autor Enrique Molina León orienta sus ideas hacia la educación bibliotecológica relacionándola con el rol social de nuestra profesión: la producción de información y el requerimiento de habilidades para su recuperación y la evaluación de servicios, a través de técnicas científicas. Señala, también que es de suma importancia para los servicios de información, que los bibliotecarios adquieran desde su etapa de formación una visión profunda y completa del papel social que juega nuestra profesión en el mundo moderno. Esto porque en la actualidad, nuestras sociedades requieren habilidades especiales al localizar, recuperar y utilizar información para la toma de decisiones o para el uso individual en tareas específicas.

Molina afirma que la era de la información está caracterizada por el crecimiento exponencial de la información y el desarrollo de nuevas tecnologías que ayudan a su generación, procesamiento, recuperación y difusión. Esta relación simbiótica entre información y tecnología ha implicado

una gran responsabilidad para la era de la información y afecta nuestra manera de trabajar, comunicarnos y vivir, al punto de que la calidad de nuestras vidas está llegando a ser crecientemente dependiente de nuestra habilidad para manejar información.

En este contexto es factible agregar que las transformaciones tecnológicas operadas en el campo de las telecomunicaciones y la informática han generado cambios significativos en las sociedades respecto a las maneras de trabajar, las formas de comunicación entre grandes sectores sociales y la posibilidad de organizar y acceder a la información en un mundo global. Así, la convergencia de las redes telemáticas integra diversas tecnologías para diversificar las posibilidades de la comunicación y entrega de recursos documentales de utilidad para la sociedad. En este sentido se ha convertido ya en un imperativo contextual considerar que la convergencia de las tecnologías de la información y la comunicación adquieren cada día una presencia mayor para las disciplinas, y es previsible que prácticamente ninguna expresión social quede al margen de sus impactos. En consecuencia, es imprescindible que la bibliotecología y los bibliotecólogos prevean los alcances de esta convergencia.

Por su parte, Agustín Gutiérrez Chiñas, y su ponencia: “La indisciplina en la enseñanza de la disciplina bibliotecológica en México a nivel licenciatura: una aproximación”, fundamenta su discurso en el significado teórico de

disciplina, y compara el contenido de ocho planes de estudio de licenciatura en bibliotecología e información que son impartidos en instituciones mexicanas. Uno de los intereses del autor es corroborar la medida en que estos planes de estudio reflejan la adopción, o no, de un conjunto de principios del cuerpo de conocimientos, competencias, habilidades y actitudes de la disciplina bibliotecológica.

Uno de los resultados más delicados, según Gutiérrez Chiñas, es la dispersión en la enseñanza de la disciplina, reflejada en la distribución de las materias que componen los planes de estudio de las ocho licenciaturas analizadas. Frente a dichos resultados el autor afirma que el panorama encontrado en los planes de estudio revisados, revela y evidencia un trabajo particular y aislado de las IES que ofrecen la licenciatura, al elaborar el currículo de la carrera. Asimismo el contenido de los planes de estudio refleja el desacato o desapego de las IES involucradas en la enseñanza de la bibliotecología, a los principios, lineamientos o fundamentos de la disciplina que los cuerpos disciplinarios legalmente constituidos han recomendado en diferentes momentos, como es el caso de la AMBAC y el CNB.

No obstante, continúa afirmando el autor, a pesar de los lineamientos generales de la disciplina bibliotecológica establecidos por los órganos legalmente constituidos, y de lo que marca el Estado Mexicano en su Ley Reglamentaria, relativo al ejercicio de

las profesiones, esto no se refleja en el contenido de los planes de estudio de la carrera a nivel licenciatura; y cuando sí aparece, se encuentra desordenado y desarticulado haciendo caso omiso de lo que marca la ley en lo relacionado con el orden y la organización común de los contenidos. Por lo anterior, indica al autor, hay mucho trabajo que hacer en la planeación y organización de la educación bibliotecológica en México en forma conjunta con el CBN, la DGP de la SEP y las IES.

Por su parte, Jorge Gómez Briseño en su ponencia intitulada "Acreditación de planes de estudio en bibliotecología", señala que en México ya se han realizado esfuerzos para elaborar criterios que faciliten la acreditación de diversas disciplinas; con lo que se da respuesta a uno de los requerimientos del sistema educativo superior mexicano y a las tendencias internacionales de la educación superior. Sin embargo, la bibliotecología aún no cuenta con normas que acrediten los programas de estudio que se imparten en la educación superior bibliotecológica. Por ello su ponencia tiene como propósito básico tratar la acreditación de los programas de estudio en bibliotecología para, con base en ello, fundamentar el requerimiento de que en México se cuente con normas que permitan acreditar la calidad educativa de programas de maestría.

Así, los argumentos del autor parten de la consideración de que la acreditación de los programas de maestría en bibliotecología en México, ofrezcan

respuesta a fenómenos como los siguientes: tendencia internacional de la educación superior provocada por la globalización de las economías, lo cual ha repercutido en las instituciones de educación superior, obligadas a innovar y mejorar la calidad educativa de sus programas de estudio y ponerlos a la altura en cuanto a competitividad profesional provocada por la integración económica mundial y las tendencias internacionales relacionadas con la movilidad estudiantil; y en cuanto a la internacionalización de la educación superior bibliotecológica mexicana a partir de la firma del Tratado de Libre Comercio con América del Norte, y la relevancia y trascendencia que tiene éste en el ámbito nacional.

Otro aspecto que el autor resalta, sostiene que la educación superior bibliotecológica en México no debe quedarse al margen de la visión que el Estado Mexicano planea para la educación superior del siglo XXI. También destaca el requerimiento de que el Sistema de Educación Superior para el año 2020, transforme y mejore su calidad, y se consolide el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación. Por lo anterior, señala el autor, la educación superior de los bibliotecólogos profesionales, o se pega a estos lineamientos, o se queda rezagada. Así, Gómez Briseño, mencionando la utilidad, el valor, los objetivos y las características de la acreditación, propone al Colegio Nacional de Bibliotecarios como responsable para administrar y conducir el proceso de acreditación de los pro-

gramas de estudio en bibliotecología, en el nivel de maestría, que se ofrecen en México.

Algunas conclusiones que el autor destaca son las siguientes: que las autoridades de la disciplina bibliotecológica mexicana consideren el establecimiento de un sistema nacional de acreditación; que se tomen en cuenta las tendencias actuales de la educación superior, y que las asociaciones profesionales de bibliotecarios jueguen un papel importante en los procesos de acreditación; por lo que nuestro Colegio no debe ser la excepción.

Por su parte, Brenda Cabral Vargas, en su ponencia “La certificación y el Colegio Nacional de Bibliotecarios: hacia un proceso de reconocimiento profesional”, manifiesta las razones por las que el Colegio debe lograr su reconocimiento como organismo certificador, entre las cuales destaca su responsabilidad de constatar que la formación de los profesionales en bibliotecología responda a las demandas que la sociedad exige. La formación profesional, de estudiantes, docentes, investigadores y autoridades, contribuye, a partir de sus roles, al cumplimiento de sus actividades, lo cual requiere de un marco de calidad normalizado y validado. Asimismo menciona que la importancia de la certificación para el Colegio radica en obtener reconocimiento social; lograr la integración del gremio profesional; conocer el nivel de conocimientos adquiridos por los bibliotecarios; identificar el perfil profesional que exige el

mercado laboral; facilitar la movilidad dentro y hacia fuera del país, y asegurar la calidad de los servicios y el nivel de competencia de los profesionales.

Por otra parte, Sergio López Ruelas en su ponencia intitulada “La formación de recursos humanos bibliotecarios en el contexto de la biblioteca universitaria del siglo XXI”, afirma, entre otros aspectos, que los nuevos desafíos están revolucionando los perfiles tradicionales de los profesionales de la información con la aparición del gestor de información. Según el autor las repercusiones implicadas en la delimitación del perfil de este nuevo profesional y de su formación están siendo asumidas sin problemas y de forma más o menos progresiva en los países anglosajones. Sin embargo, en nuestro país los cambios que supone la formación, contratación, delimitación de perfiles, etcétera, están retrasándose por una serie de problemas específicos, como la falta de una política de información, la escasa consolidación del sector y del mercado laboral, una formación de corte tradicional que no responde plenamente a las demandas de los nuevos profesionales, etcétera. Además, argumenta que para solventar los problemas planteados por las asociaciones y organismos profesionales, el CNB, el CONPAB y la universidad tienen un papel fundamental que cumplir.

Al mismo tiempo, José Roque Quintero en su ponencia “Servicios de información para la industria mexicana”, menciona que las bibliotecas y

servicios de información industrial y tecnológica son un elemento clave para el proceso de industrialización. Proporciona información histórica que le da marco a la evolución e institucionalización de los servicios de información para la industria, y argumenta que en nuestro país la política industrial ha sido inexistente afirmando que fue hasta principios de esta administración cuando se creó una Comisión Intersecretarial de Política Industrial. Sostiene que antes de la globalización, de la firma de los Acuerdos Comerciales y de la apertura comercial, la política industrial estaba sujeta a la política comercial en detrimento de diversas ramas industriales nacionales. Manifiesta que la generación de fuentes de trabajo profesionales, dentro de las cámaras y organizaciones afiliadas a la CONCAMIN, permitirá que el bibliotecólogo asuma su papel, tan importante, en el desarrollo de los sistemas de información y de las bibliotecas del sector privado de la industria mexicana, que es un sector muy importante para el desarrollo económico del país.

Por otra parte, en la ponencia intitulada “Problemática de los derechos de autor en los medios impresos y digitales”, su autor Jesús Francisco García Pérez, argumenta que vivimos en la denominada era del conocimiento y la globalización, y que el acceso a las más diversas fuentes de información y telecomunicaciones ha originado fenómenos inéditos. Lo anterior impulsa e incentiva la investigación desde varias perspectivas, ya que los derechos

de autor, con respecto a la reproducción de materiales impresos y la transmisión de documentos digitales, son imperativos en la oferta y uso de material documental para la investigación y la educación en todos sus niveles y modalidades. Así, en el siglo XXI la difusión de información en el entorno tecnológico suscitó la producción exponencial de materiales a través de medios electrónicos.

Sin embargo, continúa señalando el autor, en México la brecha digital representa dificultades significativas por lo que toca a la igualdad en cuanto al acceso y uso de los documentos digitales existentes en Internet. Por ello, la intención del Gobierno Federal es que la mayoría de las poblaciones estén conectadas a Internet. La clave para ello son los Centros Comunitarios Digitales (CCD), en donde los ciudadanos tienen acceso a Internet y a los servicios en línea que ofrece el gobierno.

Asimismo las reformas jurídicas llevadas a cabo en diversos ordenamientos, en particular en lo relacionado con el comercio electrónico, reconocen legalmente las operaciones de este tipo y en este entorno. Del mismo modo se le otorga valor probatorio a la manifestación de la voluntad a través de medios electrónicos, magnéticos, ópticos o de tecnologías análogas. Sin embargo, es necesario aclarar que de acuerdo con la Ley Federal de Procedimientos Administrativos (LFDA), el empleo de los medios electrónicos es optativo para el particular, así como para la administración pública, por lo

que actualmente subsisten ambos sistemas, el de documentos físicos y el de documentos electrónicos.

Las exigencias y demandas por restringir y prohibir el uso de la información diseminada por Internet ha sido motivo de intensos debates en los ámbitos bibliotecológicos; lo que han expuesto principalmente las organizaciones internacionales que estudian y debaten las problemáticas sobre la reproducción ilícita, el monopolio y el corporativismo que pueden traer consigo las Sociedades de Gestión Colectiva y el entorno digital. Finalmente el autor afirma que es evidente que el Colegio Nacional de Bibliotecarios y los medios bibliotecarios deben pugnar por alcanzar acuerdos relacionados con los derechos de autor que beneficien a los usuarios de la información digital.

Por su parte, Fernando E. González Moreno, en su ponencia "Bibliotecas y sociedad: los próximos 10 años", analiza diversos aspectos emanados de la Cumbre del Milenio y en especial de la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas orientada al año 2015. El autor proporciona datos interesantes sobre la realidad mexicana respecto al abandono escolar y al Índice de Desarrollo Humano (IDH). Señala que de las tres dimensiones que maneja el IDH, la que nos incumbe a los bibliotecarios es la que corresponde a la alfabetización, y argumenta que si como nación queremos contribuir a alcanzar las metas del milenio, en particular en el ámbito bibliotecológico, nuestro reto

es alcanzar el acceso universal a la educación primaria.

Nuestras bibliotecas son las instituciones sociales encargadas de favorecer el acceso universal a la educación en condiciones de equidad, y por tanto una parte importante de la infraestructura informativa del país. Sin embargo, son pocos los documentos oficiales que consideran el papel que juegan las bibliotecas, archivos y museos en dicha infraestructura. Por lo anterior es importante hacer visibles nuestras bibliotecas ante las autoridades y los usuarios. La educación, a lo largo de toda la vida, implica el aprendizaje a través de las bibliotecas. Para cumplir con la Declaración del Milenio es necesario, a decir del propio autor, que pensemos globalmente y actuemos localmente.

Por su parte, Rafael Pagaza García, en su ponencia intitulada “El proceso de titulación para las licenciaturas que ofrece la ENBA”, señala que los elementos fundamentales que constituyen un órgano colegiado son los profesionales de la disciplina correspondiente, quienes tienen la posibilidad de pertenecer y participar en su colegio para incidir, entre otras cosas, en lo relativo al ejercicio profesional. En nuestro país el Colegio Nacional de Bibliotecarios está constituido principalmente con licenciados que han obtenido su título cubriendo los requisitos que les marca su propia institución formadora. En este contexto, el autor proporciona información relacionada con los cambios que han sufrido los planes

de estudios de la ENBA y analiza sus modalidades de titulación. Igualmente señala que como órgano colegiado, el CNB debe estar atento a los nuevos licenciados en biblioteconomía de la ENBA, ya que potencialmente constituyen parte de los miembros que habrán de seguir apoyando sus tareas y fortaleciendo nuestra profesión.

Por otra parte, en la ponencia “Deshojando la margarita: 25 años de políticas lectoras en México”, de Katya Butrón Yáñez y Óscar Arriola Navarrete, se señala que la lectura es y ha sido un elemento indispensable en el desarrollo integral de los seres humanos, por lo que su enseñanza, aprendizaje, hábito y práctica ha sido estudiada desde muy diversas disciplinas. La entrada de los países en vías de desarrollo al mundo globalizado obligó a los políticos a competir en terrenos desconocidos para tratar de igualar nuestras circunstancias a la realidad de sociedades con niveles culturales y educativos muy elevados. Por eso desde los años ochenta se han venido elaborando programas y proyectos encaminados a erradicar de manera definitiva el analfabetismo en nuestro país, y a promover la lectura entre todos los sectores de la población.

Los alcances de estas políticas, en opinión de los autores, no han logrado cubrir ni en mínima medida las necesidades reales de una población con escasa cultura lectora, graves deficiencias educativas y condiciones económicas cada vez más adversas. Los autores proporcionan información

relacionada, entre otros aspectos, con el trabajo actual de las bibliotecas públicas y señalan que los servicios que proporcionan estas instituciones no se limitan a sus objetivos básicos, sino que más bien suplen la labor de las escuelas de educación especial, al responsabilizarse de la enseñanza de la lectura a sus diversos usuarios.

Los autores concluyen su ponencia mencionando, que durante los últimos 20 años del siglo XX y los primeros del siglo XXI se llevaron a cabo una serie de trabajos que desembocaron en políticas y programas para apoyar la lectura, pero agregan que desgraciadamente estos últimos implicaban una visión muy limitada respecto a las características de la sociedad mexicana en su conjunto. Dichos programas se enfocaron exclusivamente a impactar a la sociedad y a calentar el ambiente político, todo esto gracias al gran despliegue mediático de las grandes campañas de promoción, algunas de ellas, incluso dirigidas por grandes personalidades de la política o del espectáculo. Estos programas consideran la lectura de libros como sinónimo de hábito lector, pero minimizan la lectura de otros materiales impresos y electrónicos, y le dan más importancia a la forma que al contenido, con lo cual refuerzan el elitismo de esta práctica.

Finalmente la relatoría elaborada por Enrique Molina León, da cuenta de la estructura del programa del 1er. Congreso del Colegio Nacional de Bibliotecarios, del número de ponentes, del número de asistentes y proporciona

un resumen relacionado con las temáticas abordadas, las reflexiones, las sugerencias y las recomendaciones aportadas por los participantes. También resalta conclusiones como las siguientes: el enorme volumen de información que se produce en el mundo, así como la evolución vertiginosa de las nuevas tecnologías para enfrentar este problema, que hacen imprescindible la constante capacitación del personal bibliotecario y el desarrollo de programas de educación de usuarios con especial énfasis en la adquisición y la actualización de las habilidades de información. Resulta de vital importancia redoblar los esfuerzos orientados a conseguir la asignación de un presupuesto fijo para la adquisición de material bibliográfico y documental, y es muy importante tener clara la relación entre sociedad de la información, sociedad del conocimiento y las bibliotecas, así como entender la diferencia entre “alfabetizados digitales” y “analfabetas digitales funcionales”. Para comprender las nuevas responsabilidades de la biblioteca, el profesional de la bibliotecología deberá aprender toda la vida.

Para finalizar quiero señalar que realizar una reseña sobre la memoria del 1er Congreso Nacional de Bibliotecarios: “Bibliotecología en México y entorno mundial”, ha sido una excelente oportunidad para profundizar en temas de interés para las comunidades bibliotecarias, un deleite académico como lector por la claridad de los discursos, y una ocasión para hacerme

cómplice en muchas de las reflexiones proporcionadas por cada autor.

Las dimensiones abordadas se encuentran sobre la mesa de discusión de diversos grupos profesionales. Lo

anterior debe verse como una invitación a la lectura integral de la memoria debido a que su contenido es una excelente aportación al estudio de los temas tratados.



RAMÍREZ LEYVA, ELSA M. (comp.). *Seminario Lectura: Pasado, Presente y Futuro*, CUIB, UNAM, México D.F. 2003, 207 p.

por Francisco Xavier González y Ortiz

• Qué bueno que exista continuidad en la realización de estos seminarios de lectura! Pronto, sin darnos bien a bien cuenta, podríamos tener con nosotros un *corpus* de estudios, análisis y otros materiales relacionados todos con la lectura.

Empezaré por aquellas partes de esta compilación que más me impresionaron. La primera es sin duda el texto de la alemana Christine Garbe, una especialista que desde hace algunos años ha metido las manos en este asunto de la lectura, y que sigue laborando activamente en ello. Parte de su desempeño ha sido tomarse el trabajo de venir a explicarnos algo de lo mucho que se está haciendo en su país a este respecto. Ella misma tiene en su haber cinco títulos relacionados con la lectura. Si pudiéramos traducir algunos de ellos quizá nos ahorraríamos mucha duplicación de trabajo y errores, porque se advierte, sin lugar a dudas, que lo que se está llevando a cabo en Alemania es realizado muy seriamente. Podríamos aprender copiosamente.

Garbe nos indica que en los últimos tres decenios Alemania ha sido un terreno fértil para la lectura y los medios de comunicación, y pasa a contarnos que en esas décadas un nuevo paradigma sustituyó al anterior, por lo que nociones como “desarrollo a través de la lectura” y “educación a través de la lectura”, fueron reemplazadas por el nuevo concepto de *socialización a través de la lectura o la socialización literaria*. El cambio de paradigma buscaba evidentemente ampliar la perspectiva. Ciertamente un “desarrollo a través de la lectura” hace pensar en una vía estrecha “había que *desarrollar* a los niños y niñas”, pero eso ¿qué quería decir realmente? Además ¿la lectura sirve para desarrollar? Podría entenderse que se trataría de desarrollar en un cierto sentido; demasiado ambiguo, ¿en cuál?

“Socializar” se antoja como un concepto más amplio: “[...]promover la adaptación e integración en la vida social” (*Diccionario de uso del Español*, de María Moliner). Pensemos en el concepto “socializar” a la griega (concepto, logos, razón) es decir, más en una noción compleja que en un término. Los términos, o palabras, tenemos más a aislarlos, y en cambio lo que necesitamos hacer es empezarle a dar de inmediato a este concepto un contexto, pero esto dependerá, por supuesto, del país o de la entidad involucrada, y del tema. *Socializar* es un término que de entrada se antoja interdisciplinario y que de inmediato requiere ayuda de muchas otras nocio-

nes para encarnarse, para poder explicar e implicar todo lo que quiere decir. Hay que enseñarle a un niño o niña, o mejor a un bebé, todo lo que necesita para, justamente, socializar; es decir, vivir en sociedad, en una cierta sociedad, claro, y aunque la tendencia es a uniformar, como si se pudiera tratar de una sola sociedad, o se quisiera una sola sociedad, es evidente que seguiremos guardando nuestras diferencias.

Sin embargo nosotros (los mexicanos/as) tenemos que reconocer que, en realidad, nuestras escuelas no están funcionando adecuadamente (claro que ese no es un problema sólo de las familias y las escuelas, sino, precisamente, de toda la sociedad... ésa es la verdadera tarea que nos espera, si nos va bien), cosa que nos vino a recordar con gran crudeza el denominado Informe PISA 2000, que mencionaremos más adelante.

Garbe nos dice que el concepto de socialización suponía en Alemania un proceso de maduración *interna* “casi natural” (p.128) que parecía ir tomando lugar automáticamente y que por lo tanto escapaba a la influencia intencional (tan fallida en la mayoría de los casos, sobre esto ya se ha escrito ahora bastante) de los padres y los maestros, apoyada en la “formación literaria”, que en ese entonces se suponía esencial. Ahora lo que se busca es ejercer una influencia consciente, abierta al campo de la investigación y capaz de lograr nuevos y mayores alcances en este asunto tan importante que es la lectura.

Esta corriente (socializadora o socializante) de la investigación se propone ahora:

[...]abarcar todas las influencias intencionales y las condiciones no intencionales a través de las cuales un ser humano recién nacido se convierte en un 'sujeto capaz de actuar en sociedad'.

Esta socialización que se dio en las ciencias sociales también afectó a la "estética de la recepción en la ciencia literaria", que descubrió al lector como un sujeto que interactúa activamente al leer; es decir, que en el acto de la lectura *construye un significado subjetivo diferente en cada caso*, a partir de la "partitura" del texto, visión que fue, además, fortalecida por las investigaciones de la psicología cognitiva desarrollada por los países anglosajones, donde la lectura no es *una recolección pasiva de sentido*, sino *una construcción activa de dicho sentido*. Se reconoce, pues, implícitamente, a la lectura como una actividad que tiene mucho que ver con el proceso de socialización-educación. Un proceso en el que el lector debe recurrir a sus propios conocimientos del mundo, sus experiencias vitales, su historia e incluso sus experiencias literarias, si las tiene.

El horizonte que nos plantea Garbe es mucho más amplio que el de una

enseñanza tradicional de la lectura y también trasciende a una didáctica de la literatura, pues más bien se pregunta por las *condiciones personales, estructurales e institucionales* que tienen que ver con el desarrollo del lector; es decir, las repercusiones que tiene la lectura (de literatura)¹ sobre el proceso de socialización, y sobre las funciones y significados subjetivos de ésta para desarrollar la capacidad de actuar socialmente, y para formar la identidad personal de un sujeto en la sociedad actual de los medios de comunicación, del saber, o de la información.

En una segunda breve parte de su artículo, Christine Garbenos habla del shock nacional que provocó en los alemanes el Estudio PISA 2000 (*Knowledge and Skills for Life, first result from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA 2000)*) y la amplia discusión sobre política educativa que se desató como consecuencia. Entre nosotros no se puede decir que haya pasado desapercibido PISA, pero hubo poca respuesta. En este "Programa", Alemania obtuvo el lugar 21 entre 31 participantes en cuanto a competencia de lectura, y México ocupó el lugar número 30. Para los alemanes, "... la tierra de Goethe, Schiller, Kant y Hegel" (cumbres del pensamiento occidental, recordémoslo prudentemente) el asunto era casi una afrenta a su

1 Garbe hace específico este señalamiento de que ella se refiere a la "lectura de literatura", pero no hay una posterior y más clara puntualización por lo que se nos quedan en el aire algunas preguntas: ¿ella toma, exclusivamente, a este tipo de lectura para obtener los resultados que nos cuenta?

¿Pero cómo podemos sólo tomar en cuenta a ese tipo particular de lectura? Esto querría decir que entonces hay otros tipos de lectura, pero ¿cómo entonces delimitamos a esas "otras lecturas"? ¿O no delimitamos porque no sabemos cómo o, simplemente, porque a ella no le interesa delimitar?

identidad nacional y a lo que pensaban sobre sí mismos. Y naturalmente a partir de ese entonces, los problemas relacionados con la lectura y el fomento a ella recibieron de nuevo una gran atención pública. Garbe no deja de notar o recordar que la proporción de los niños de inmigrantes que no alcanzaron el famoso “nivel de competencia” _y que tenía que ver con su condición social y sus perspectivas de “tener éxito profesional”_, era especialmente alta, pero tiene que especificar que la carencia de las capacidades lingüísticas que pedía PISA, de ninguna manera podía limitarse sólo a ese grupo social. (PISA digámoslo aunque sea rápidamente y entre paréntesis, también fue un golpe para las culturas machistas como la nuestra, pues puso de manifiesto que las niñas leen mejor que los niños, pero esto sucedió también en la mayor parte de los estados participantes en el estudio. Y además esto mismo ya también lo han indicado otros estudios). La respuesta de los alemanes incluyó una crítica que rápidamente enarbolaron: el concepto de “competencia de lectura” de PISA, NO se basaba “[...]en teorías de la ciencia literaria o hermenéutica” sino en enfoques

...de psicología cognitiva de la investigación de la comprensión de textos, y [tenían] una fuerte orientación *pragmática o funcionalista*. (p.138)

Pero otras actitudes que se señalaron sobre la lectura es que los niños alemanes afirmaron que “...nunca en

absoluto [leían] por gusto...”, lo cual cayó también como bomba y provocó gran indignación, y seguramente altas dosis de culpa entre la población alemana. Una respuesta más estructurada en contra de los criterios de PISA corrió a cargo de la profesora Bettina Hurrelmann, de la Universidad de Colonia, quien sostuvo

[...]un alegato en favor de un concepto didáctico de la lectura como práctica cultural.

Sostiene esta profesora que era indispensable introducir un concepto de lectura más amplio que comprendiera motivaciones para la lectura, los sentimientos que surgen durante ésta, y conversaciones sobre lo leído; es decir “...las dimensiones motivacionales, emocionales e interactivas” como componentes

...ellas mismas de la competencia de lectura, y no como ‘variables de fondo’, como sucede en el estudio PISA.

Habría más cosas que decir sobre la reacción alemana, pero no hay espacio para eso, lo que me propongo también tratar de mostrar es la poca resonancia de respuestas entre nosotros. Paso a decir algo sobre la tercera y última parte del artículo de Christine Garbe, que es, me parece, de gran interés.

Aquí, Garbe nos ofrece algunos datos invaluable, ojalá pudiéramos aprovecharlos en toda su extensión: por una parte nos dice que la lectura

es la actividad menos natural del cerebro: “La lectura de letras, afirma Pöppel, no había sido prevista por la evolución...” (p. 142) y, por lo tanto, la formulación del lenguaje y la escritura es uno de los más enormes desarrollos mentales del ser humano. También nos indica nuestra autora que gracias a los progresos en la investigación del cerebro, la psicolingüística y la psicología cognitiva, hoy conocemos con mucho más detalle algunas de las exigencias vinculadas con el proceso de la adquisición del lenguaje escrito en las escrituras alfabéticas; y este proceso es endiabladamente complejo. Tan sólo en el ámbito de la cognición, estaríamos hablando aquí de procesos para identificar palabras y frases, asociar grupos de frases, elaborar globalmente una coherencia, asignar lo que se lee a macroestructuras (tipos de textos) y, por último, averiguar o descubrir las intenciones de los textos y los medios de representación. Pero habría que agregarle a lo anterior las motivaciones y las emociones para comprometerse afectivamente en la lectura; es decir, disfrutarla, identificarse, asociar con ella y un largo etcétera. En el ámbito de las reflexiones, finalmente, (quizá uno de los más importantes) estaríamos hablando de actividades reflexivas que suceden durante la lectura (estrategias de verificación metacognitivas, que son seguramente muchas más y que todavía no conocemos, pero ésta es la que cita Garbe) y también habría que incluir aquí la capacidad de realizar intercambios comunicativos

respecto a lo que se ha leído tras haber realizado la lectura.

Otra información valiosísima que nos ofrece Garbe se relaciona con una fase preescolar de lo que denominan ellos “iniciación literaria primaria” porque es la que se inicia en la infancia temprana y antes de la escuela (lo que quiere decir que se lleva a cabo en el hogar y generalmente a través de la madre, el padre o los abuelos). Como las clases desfavorecidas presentan grandes vacíos a este respecto, pues es sabido que ellos no les leen a sus hijos/as en una época temprana, en Alemania se ha querido reforzar esta “iniciación” explícitamente para ayudar a los niños de estas clases. Pero resulta que se ha descubierto que es extremadamente difícil llenar estos “vacíos educacionales”, entre otras cosas porque los resultados obtenidos en las investigaciones sobre la lectura les sugieren, por un amplio margen, que *los primeros cuatro a seis años de escuela son la fase decisiva para fomentar escolarmente la lectura; es decir, el periodo comprendido entre los seis y los diez o doce primeros años de vida de los niños*. Es muy difícil compensar esta falta de *socialización* literaria en las familias de clases sociales más bajas y, consecuentemente, niveles culturales también más bajos. Éste, en mi opinión, es uno de los principales mensajes que nos entrega Garbe, pues de inmediato centra la tarea en los jardines de niños y las escuelas primarias, que se vuelven los segmentos hacia los que deberíamos orientar los pocos recursos

que tenemos. El problema empieza desde muy temprano, y, como ya sabemos ahora, en las mismas familias, así que ayudar a leer a los niños de estas familias sería proporcionarles una ayuda enorme y de la cual tendría que hacerse cargo plenamente el Estado. Pues, como nos dice también Garbe más adelante: estas últimas (las escuelas) ya no pueden limitarse hoy a enseñar a los niños a leer y escribir, lo que llamamos propiamente alfabetización pero que hoy es un vocablo que se encuentra “en estudio” por decir lo menos, pues *reading literacy* implica algo mucho más complejo: una capacidad para la lectura, pero habría que decir que esa tal capacidad implica muchas más cosas, pide también una conducta paralela de interés, de búsqueda, de participación y otras cosas más que se suceden sobre todo entre las poblaciones infantiles de países desarrollados. En cambio para nosotros una “alfabetización” siempre ha significado simplemente el hecho de “saber leer y escribir”, pero a quien sólo hace esto lo denominamos analfabeta funcional: alguien que precisamente (como estos alumnos/as de 15 años que participaron en el Estudio PISA) no entiende lo que lee, porque no está acostumbrado a ponerle atención a eso que lee; no sabe para qué le sirve esa información que decodifica sin entender en realidad, sin apropiarse o utilizarla realmente. No entienden a la capacidad para la lectura como una capacidad real, como si no se dieran cuenta de que tienen potencialmente en las manos una herramienta poderosísima.

Cómo hacerles entender esto y lograr que hagan una lectura productiva es uno de nuestros grandes retos, lo primero que viene a la mente es que nuestros muchachos/as no leen, algo que ya sabíamos por nuestras propias encuestas. Entremezclo aquí otra información que nos allega Garbe:

[...]el cerebro solamente es capaz de aprender a leer en los primeros diez años de vida de forma que se domine sin esfuerzo. (Pöppel 2002, p. 747).

Esto indica varias cosas: primera, que no sería razonable pedirle a alguien que tiene más de diez años y que no ha aprendido “bien” a leer, que “tiene que aprender a hacerlo, y a hacerlo bien”, y segunda, que la época para hacerlo implica un momento que no conviene dejar pasar y que va hasta antes de los diez primeros años de vida, lo cual subraya el hecho de que las ayudas remediales, aquellas que buscan fomentar las carencias encontradas, deben tomar lugar en esos primeros diez años de vida para ser realmente eficaces.

A mí me parece que nos hace falta estudiar mucho más los supuestos de PISA o tomar eso como pretexto para replantear nuestros sistemas de enseñanza, sobre todo ahora que, según se dice, podemos echar mano de toda la parafernalia electrónica para que nos ayude a nivelar las innumerables brechas que padecemos, como bien se decía hace poco en una conferencia: superar la brecha digital, la brecha cultural, y la económica, etcétera.

En efecto, nosotros enfrentamos condiciones absolutamente distintas en casi todos los aspectos y, a pesar de ser miembros de la OCDE, más de membrete que de hecho, padecemos infinidad de males que quizá no afectan a la mayoría de países que integran a la OCDE. Somos un país pobre y quienes más mal leen, son también, seguramente (esto no ha sido medido por la OCDE ni por ninguna otra entidad similar, pero me atrevo a asegurarlo de todos modos) los más pobres. Estudiar los resultados que están hallando los alemanes nos sería muy útil e, insisto, nos ahorraría tiempo y nos ayudaría a resolver mejor estos problemas.

Le falta mucho a nuestro desarrollo social como para de verdad preocuparnos seriamente con un asunto como la lectura, me refiero a un enfrentamiento verdadero con nuestros sistemas educativos, con nuestros métodos de enseñanza y con todas las fallas que afectan a éstos. También culturalmente somos distintos y nuestra *socialización*, nuestras metas, en general son por todo lo anterior distintas, al menos para el grueso de la población, y ésta es la que está más necesitada de educación, y de lectura y de comprensión de las cosas del mundo, entre las cuales los libros y la información desempeñan un papel tan destacado.

Es una lástima que ni siquiera haya podido comentar todo el artículo de Christine Garbe, pues hay otros en este mismo texto que también valen mucho la pena, que lo llevan a uno a reflexionar profundamente. Está por

ejemplo “El extraño objeto que nos reúne”, de Michèle Petit, uno de cuyos magníficos libros he reseñado aquí, y que en esta ocasión habla de “los mediadores”, algunos de los cuales se preguntaban si no iban hacia

...una metamorfosis...[o] una desaparición... o su conversión en técnicos de la información.

Petit toma la estafeta de los bibliotecarios para decir que los mediadores son mucho más que eso e intenta identificar lo que está en juego en la relación entre un mediador, un niño o un adolescente, y un libro, y formas secretas de leer, y también trata de

...esclarecer el posible porvenir de la lectura y lo que está en juego con su democratización...

He aquí los subtítulos de Petit, que de seguro les darán una idea: “El primer mediador: la madre... o la abuela”; “Antes de los libros, los cantos secretos”; [...] “Construirse: lo que está en juego a través de la lectura hoy”; [...] “Abrir un espacio que nunca será colmado”. Y también menciono y sólo eso, uno de los dos artículos de Didier Álvarez Zapata: “Allende los linderos. Hacia la integración en los estudios de lectura y escritura”, otro de esos escritos llenos de miga y fuerza y reflexiones que nos quiere compartir más casi como latinoamericano que como colombiano, tan hermano se lo siente, tan preocupado por las cosas que nos están sucediendo

como región. Didier leva anclas con el propósito de entender la lectura y la escritura "...como prácticas sociales, culturales y políticas" porque justamente sostiene que no debemos centrar el discurso pedagógico cada vez más "... en la idea de competencias y habilidades comprensivas..." [¿PISA?], sino tener una perspectiva

...sociocultural y política en la que leer y escribir se tornan en complejísticas prácticas mediadas, fundamentalmente, por hechos propios de lo que Habermas llama el mundo de la vida y del sistema político.

He aquí los subtítulos de este artículo de Didier Álvarez: "Hacia una crítica de las representaciones sociales de la lectura y la escritura"; "¿Qué puede entenderse por leer y por escribir desde un enfoque sociocultural y político?"; "Las posibilidades de un enfoque integrado de estudio de la lectura y la escritura: la hipótesis de su crisis contemporánea", y "Algunas

ideas a forma de conclusiones parciales". He aquí una probadita:

Creemos que los actuales retos de conocimiento que implica la supuesta crisis de la lectura, no podrán ser enfrentados si no se abordan desde enfoques integrativos en donde los saberes de la antropología cultural, la sociología, la historia, las ciencias de la comunicación y de la información y la politología, aporten su saber sobre las maneras en que leer y escribir nos muestran los cambios y tendencias de lo humano, y nos ayudan a narrar e interpretar los múltiples y sinuosos senderos por los que transitan hoy la textualidad y la significación.

Y hay más artículos, pero ya no tengo espacio.

Espero que mi reseña no sea más que una muestra de lo mucho que tenemos que reflexionar e intentar resolver... a través de la lectura, y que los tiene a leer este libro, que consta de diez artículos.

