



Manuales de la Unesco para  
las bibliotecas

# Métodos de enseñanza de la bibliotecología

por JOSEFA E. SABOR  
*con un estudio preliminar de  
Ricardo Nassif*

Unesco



En esta colección:

1. *La formación profesional del bibliotecario*
2. *El servicio de extensión bibliotecaria en la biblioteca pública*
3. *La biblioteca pública y la educación de adultos*
4. *Función de las bibliotecas en la educación de adultos y en la educación fundamental: informe sobre el seminario de Malmö*
5. *Desarrollo de las bibliotecas públicas en América Latina: Conferencia de São Paulo*
6. *Le développement des bibliothèques publiques en Afrique: Stage d'études d'Ibadan*  
*Development of public libraries in Africa: the Ibadan Seminar*
7. *Des bibliothèques publiques pour l'Asie: Stage d'études de Delhi*  
*Public libraries for Asia: the Delhi Seminar*
8. *La Biblioteca Pública de Delhi: un trabajo de evaluación*
9. *Servicios para niños en las bibliotecas públicas*
10. *El edificio de la pequeña biblioteca pública*
11. *Tâches et problèmes des bibliothèques nationales: Colloque des bibliothèques nationales d'Europe*  
*National libraries, their problems and prospects: Symposium on national libraries in Europe*
12. *La biblioteca de la escuela primaria y sus servicios*
13. *Organización de la pequeña biblioteca pública*
14. *Las bibliotecas universitarias de los países en vías de desarrollo*
15. *La diffusion internationale de fiches de catalogues*
16. *Métodos de enseñanza de la bibliotecología*

# Métodos de enseñanza de la bibliotecología.

Josefa E. Sabor

*con un estudio preliminar de Ricardo Nassif*

Unesco

Publicado en 1968  
por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura,  
place de Fontenoy, 75 Paris-7<sup>e</sup>

Impreso por las Imprimeries Populaires, Ginebra



## Prefacio

*La preparación profesional de los bibliotecarios plantea un problema cuya solución reclama la más alta prioridad en todo intento de mejorar y extender los servicios de bibliotecas en cualquiera de sus categorías.*

*La penuria de funcionarios de biblioteca adecuadamente preparados se observa, no sólo en los países en vías de desarrollo, sino también, aunque en menor escala, en los países desarrollados; lamentablemente no hay suficientes escuelas para responder a las crecientes demandas de personal, y la organización de nuevas instituciones de enseñanza, o el mejoramiento cualitativo de las existentes, tropieza con el serio inconveniente de la falta de profesores. En general, forma el cuerpo docente de tales escuelas el personal que ha adquirido experiencia prestando servicios en las diversas bibliotecas. Este personal, pese a su experiencia y capacidad, no tiene, en la mayor parte de los casos, una preparación pedagógica adecuada y esto limita, en cierta medida, la calidad de la enseñanza que imparte.*

*Estas escuelas, sobre todo las de los países en vías de desarrollo, comienzan a preocuparse seriamente por el aspecto cualitativo de su enseñanza, y tratan de mejorar, tanto sus recursos didácticos (bibliotecas, laboratorios, materiales audiovisuales, etc.) como la orientación y el contenido de su plan de estudios, la normalización de la enseñanza que en ellos se imparte en relación con las que ofrecen otras escuelas del mismo país o región, y la eficacia de su cuerpo docente.*

*En el conjunto de estos aspectos del mejoramiento cualitativo de la preparación profesional, es de importancia capital la capacidad del cuerpo de profesores. Este manual, en el que se ofrece una guía metodológica de la enseñanza de la bibliotecología a los profesores en servicio y a los que deberán asumir esas funciones educativas más adelante, aspira a contribuir a la solución del problema.*

*Este manual, redactado por Ricardo Nassif, de la Universidad de La Plata (Argentina) y Josefa Emilia Sabor, directora del Centro de Investigaciones*

*Bibliotecológicas de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), es el fruto de la experiencia combinada de bibliotecarios y pedagogos. Esperamos que dará a los profesores que no hayan seguido estudios pedagógicos orientaciones prácticas y útiles para preparar y dictar sus clases de acuerdo con una adecuada metodología, y que contribuirá a mejorar cualitativamente la enseñanza dada a los alumnos.*

*La información presentada en esta obra expresa las opiniones de sus autores y no necesariamente las de la Unesco.*

# Índice

## Prólogo

Fundamentos de pedagogía y metodología (Estudio preliminar para una pedagogía bibliotecológica), por Ricardo Nassif

|  |    |
|--|----|
| Introducción . . . . .   | 15 |
| Educación, pedagogía y pedagogía bibliotecológica . . . . .  | 17 |
| Valor humano de la educación; Educación y pedagogía; Complejidad de la educación; Educación y acción educadora; Educación asistemática y educación sistematizada; Heteroeducación y autoeducación; Las dos dimensiones del proceso educativo; Nivel y tipo de la educación bibliotecológica; Pedagogía de la enseñanza superior y pedagogía bibliotecológica; Los temas de la pedagogía bibliotecológica |    |
| Principios generales de metodología de la enseñanza . . . . .  | 32 |
| Educación y método; Método educativo y método científico; Un breve panorama histórico; Metodismo y antimetodismo; Para un concepto amplio del método educativo; Método educativo y método didáctico; Enseñanza, aprendizaje y método; El problema del método en la enseñanza superior; El método universitario y la unidad de enseñanza e investigación  |    |
| Las estructuras didácticas en la educación superior . . . . .  | 46 |
| Métodos y formas didácticas; La clase como estructura didáctica básica; El procedimiento expositivo y la lección; Demostración, interrogación, conversación y discusión; De la observación a la investigación  |    |
| Bibliografía . . . . .   | 60 |



## Métodos de enseñanza de la bibliotecología, por Josefa E. Sabor

|   |     |
|---|-----|
| Introducción . . . . .  | 65  |
| El plan de estudios . . . . .   | 68  |
| Contenido del plan; Las asignaturas   |     |
| Teoría y práctica . . . . .   | 81  |
| Los procedimientos de enseñanza . . . . .   | 86  |
| El procedimiento expositivo; La demostración, el comentario, la interrogación, la conversación y la discusión; De la observación a la investigación, la experiencia directa y el análisis; La investigación y los trabajos escritos |     |
| El material didáctico . . . . .   | 109 |
| Textos y syllabi; Otros materiales didácticos   |     |
| Métodos que suelen aplicarse para la enseñanza de cada una de las asignaturas . . . . .   | 114 |
| Introducción a la bibliotecología; Historia del libro, historia de las bibliotecas; Administración; Selección; Referencia y bibliografía; Catalogación y clasificación; Métodos de investigación                                    |     |
| Bibliografía fundamental . . . . .  | 117 |
| Ejemplos . . . . .  | 121 |
| Las bibliotecas medievales en la Europa Occidental; El libro en Francia en el siglo XIX; Identidad de autores; Reclasificación; El edificio de la biblioteca; La constitución del fondo   |     |

## Prólogo

Este manual se dirige a los países donde la bibliotecología está en vías de desarrollo. Una larga experiencia me permite afirmar que en tales casos corresponde a las escuelas de bibliotecarios, más que a nadie, el arrancar a la profesión del estatismo y lanzarla a la ejecución de planes más ambiciosos. Lamentablemente, en casi todos los casos la enseñanza, a cargo de profesionales llenos de buena voluntad y a menudo ricos en conocimientos y experiencia, no se apoya en ningún conocimiento pedagógico. Esto, y el cambiante contenido de la bibliotecología, explican que no haya una metodología para su enseñanza, sino que se tomen procedimientos didácticos de otras disciplinas para adaptarlos, con mayor o menor fortuna, a sus necesidades. Hace dieciséis años que J. Periam Danton publicó *La formación profesional del bibliotecario* (Manuales de la Unesco para las bibliotecas, 1), excelente libro al que toda escuela tiene que recurrir. Al cabo de tantos años se comprueba que muy poco más se puede decir sobre métodos para la enseñanza de la bibliotecología. Aun en el país más activo en este terreno—los Estados Unidos—no se ha ido mucho más allá y prueba de ello es su constante retorno a las ideas de Charles C. Williamson, cuyo *Training for library service* se ha convertido en obra clásica. Por eso me pareció lógico solicitar a un pedagogo de reconocida autoridad científica que escribiera para este libro un primer capítulo dedicado a la metodología. El profesor Ricardo Nassif es un educador distinguido, profesor de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Su contribución es de importancia, ya que coloca el problema metodológico en un plano justo y real, libre de fantasías. Apoyada en él, he tratado de sumar a mi propia experiencia en la cátedra y la dirección de una

escuela, un número infinito de lecturas, largas conversaciones con colegas, visitas a muchas escuelas de la especialidad. Cuando sólo podía repetir a Danton, he preferido no hacerlo. Estimo que el conocimiento de su libro es indispensable para todo profesor de bibliotecología. He preferido dedicarme a los temas menos tratados y, sobre todo, explicar las limitaciones impuestas a los conceptos tradicionales por el medio y las condiciones de trabajo en los países cuya bibliotecología está en vías de desarrollo. Desde luego, no se ha pretendido formular normas para nadie. Mi principal experiencia la he adquirido en la América Latina y bien sé que, pese a todos los factores de unidad, sería osado pretender que las mismas soluciones son válidas para las veintidós repúblicas. Mucho menos para países de otros continentes, otro trasfondo cultural, distintas realidades socioeconómicas, distinta idiosincrasia. Pero creo que hay algo de común en estos problemas, y por ello me he animado a exponerlos, insistiendo en la necesidad de conocer, y sobre todo de adaptar, la experiencia de países con una trayectoria bibliotecológica muy importante, como los Estados Unidos, cuya literatura profesional, a pesar de responder a una realidad muy distinta, es tan sugerente, está llena de ideas que pueden fructificar en otros climas y, sobre todo, participa de esa condición esencial que es la de estar lanzándose continuamente hacia metas más lejanas.

La duda mayor para quien se ocupa hoy de estos problemas se plantea al decidir si la documentación debe o no debe ser incluida en la enseñanza de las escuelas de bibliotecología. Como el haz de disciplinas que la forman exige la aplicación de métodos a veces muy distintos a los tradicionales de esas escuelas, y por otras razones que expongo a lo largo de mi trabajo, he preferido limitarme al núcleo tradicional de los conocimientos bibliotecológicos.

No quiero concluir este prólogo sin referirme a algo que considero fundamental en la historia del común esfuerzo por mejorar la enseñanza de la bibliotecología. Me refiero a las tres mesas celebradas en la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia) de 1963 a 1965. Los trabajos de base presentados y las conclusiones a que en ellas se llegó son tan importantes para la América Latina que sería conveniente que otras regiones con países cuya bibliotecología se halle en vías de desarrollo trataran de hacer otro tanto con el fin de establecer bases sólidas para el desenvolvimiento y mejoramiento de la enseñanza. Si así lo hicieren se podría finalmente, mediante un estudio comparativo, llegar a conclusiones de alcances

incalculables. Este trabajo se ha inspirado mucho en el espíritu y las decisiones de esas mesas y ha tenido en cuenta, sobre todo, la declaración de la primera de ellas, en el sentido de que “el bibliotecario debe tener una formación académica rigurosa y que la suya es una profesión liberal de nivel universitario”. A profesores universitarios se dirige, pues, esta metodología.

Quiero dejar expresa constancia de mi agradecimiento al profesor Ricardo Nassif, por su valiosa colaboración; a los profesores de bibliotecología que redactaron los ejemplos: Sra. Stella Maris Fernández de Vidal, Srta. Raquel Robés Masses, Sr. Omar Lino Benítez; a los colegas que me facilitaron bibliografía o leyeron y observaron el original de este trabajo, en especial a los profesores Sra. Lydia Revello y Sres. Roberto Juarroz y Nodier Lucio; a todos los profesores de bibliotecología, en fin, sin cuya experiencia, inquietud, desalientos y esperanzas siempre renovados, este libro sería aún más modesto.

Josefa E. Sabor

# Fundamentos de pedagogía y metodología

*Estudio preliminar para una pedagogía bibliotecológica*

Ricardo Nassif

# Introducción

Este trabajo ha representado para su autor una experiencia, más que interesante, enriquecedora. Valiosa desde el punto de vista intelectual como ayuda para la sistematización de una serie de datos y pensamientos sobre el poco elaborado tema de la pedagogía y la educación superiores, hasta ahora dispersos en publicaciones menores o en la simple y cotidiana comunicación docente. Fecunda desde el punto de vista personal, porque, para quien de algún modo está inmerso en las cosas de la cultura, el contacto con la ciencia del libro y con sus cultivadores es algo así como una relación directa con las fuentes y los instrumentos en los cuales las ideas se han decidido a permanecer para las generaciones venideras. Y en esto mucho se parecen los libros y las escuelas, los bibliotecarios y los educadores.

No fue fácil imaginar y realizar esta tarea. Disponíamos del conocimiento de los principios generales de la educación y la pedagogía y, en cierta manera, no nos eran extraños los que se refieren al ciclo superior de la enseñanza. Lo difícil era proyectar coherentemente esos principios en un campo cultural y profesional que apenas habíamos rozado superficialmente. Llevar las categorías pedagógicas al proceso concreto de la formación bibliotecológica entrañaba, pues, el riesgo de sacrificar la realidad a los esquemas o el de mantener una perjudicial distancia entre la teoría pedagógica y una práctica educativa muy peculiar.

En ningún momento los editores de este volumen nos exigieron algo más que el ordenamiento de conceptos pedagógicos básicos a los fines de un estudio con exclusiva función propedéutica. Sin embargo, razones de honestidad intelectual nos hicieron comprender que, aun sin salirnos de nuestras obligaciones estrictas, la empresa reclamaba por lo menos una aproximación a los objetivos de la formación bibliotecológica. Como de algún modo lo intentamos, nos queda la esperanza de que los expertos en materia bibliotecológica no se detengan más de lo necesario en la crítica de nuestras escasas incursiones en ese terreno. Nuestro único propósito fue contar con los elementos concretos mínimos que cimentaran u orientaran la sistematización pedagógica y didáctica que aquí entregamos, preocupados por evitar que apareciese desprendida de toda realidad.

Celosos de conservar su carácter introductorio, estructuramos el trabajo comenzando por los conceptos liminares de la ciencia educativa a los efectos de lograr la ubicación de la educación bibliotecológica como una orientación y una organización educativas particulares en un determinado nivel de la formación humana. De ahí el capítulo primero, tal vez ampulosamente titulado: "Educación, pedagogía y pedagogía bibliotecológica".

El capítulo segundo, "Principios generales de metodología de la enseñanza", más directamente referido al tema concreto que se nos asignara, no es más que el desarrollo de los conceptos capitales de la organización del trabajo docente, en su más amplio sentido. En "Las estructuras didácticas en la educación superior", como se llama el capítulo tercero, se intenta presentar un cuadro de las formas y técnicas didácticas apropiadas para la enseñanza en ese nivel, y el estudio de su carácter funcional y sus posibilidades dentro de una concepción pedagógica renovada de la universidad. Como queda implícito, el permanente punto de referencia de nuestro trabajo es la educación superior, en tanto partimos del reconocimiento de que ese es el nivel que actualmente corresponde a la formación bibliotecaria y bibliotecológica<sup>1</sup>.

En su modesta concepción y en la sencillez de sus formulaciones, este trabajo sólo quiere contribuir al desenvolvimiento de una metodología específica para la educación biblioteconómica. Tal vez no sirva como justificación, pero sí como explicación insistir en que no va más allá de los umbrales de una pedagogía bibliotecológica que deberán hacer quienes, por vocación y por deber profesional, se afanan en ese campo, y sean a la vez capaces de acercarse al conocimiento de la teoría y la tecnología de la educación.

---

1. La expresión "formación bibliotecaria y bibliotecológica" se emplea aquí, y en el resto de nuestro ensayo, en el sentido del reconocimiento de dos categorías de preparación y de tareas dentro de un mismo campo cultural y profesional. Una de esas categorías es de tipo *técnico* (bibliotecario); la segunda, de tipo *científico* (bibliotecológico). La primera se propone formar encargados de bibliotecas y sus auxiliares, con todas las funciones y deberes que esa tarea exige. La segunda busca la formación de un profesional dedicado a la ciencia del libro y las bibliotecas, capaz de adentrarse con originalidad y comprenderla en sus relaciones con la totalidad de la cultura humana. En un periodo inicial las escuelas de bibliotecarios no podían permitirse el lujo de pensar en dos categorías, cuando bregaban por preparar al que pudiese sustituir paulatinamente a quienes cumplían empírica e intuitivamente sus funciones. Pero ha llegado el momento (estimulado por el propio crecimiento de la bibliología y la bibliotecología como disciplinas) de ampliar el campo profesional y reconocer la mayor complejidad de sus conocimientos y sus técnicas. Es el momento de elevar la formación de bibliotecarios al ciclo de la enseñanza superior y, recogiendo el espíritu de ésta, proyectar esa formación más allá de la línea puramente técnica para penetrar en la ciencia y la investigación. Tal es, y no otro, el territorio de los bibliotecólogos.

# Educación, pedagogía y pedagogía bibliotecológica

## VALOR HUMANO DE LA EDUCACIÓN

“Únicamente por la educación, el hombre llega a ser hombre”. Estas palabras de Kant <sup>1</sup> expresan con sencillez y fuerza el valor de la educación para el desarrollo de lo específicamente humano, de aquello que distingue al hombre de los demás seres y manifestaciones del universo.

En toda época se ha reconocido el valor de la educación. Esta existe desde que existe el hombre, puesto que a partir del momento mismo de su nacimiento, la sociedad ha necesitado transmitir o cultivar conocimientos y habilidades, normas de conducta, usos y costumbres. La educación ha marchado así junto con la humanidad a lo largo de su compleja historia.

El reconocimiento de la importancia de la educación se ha ido acrecentando con el avance de los siglos. Ninguna persona, sea cual fuere su nivel cultural o su ubicación social, puede pensar hoy en construir y en mejorar la propia vida y la de sus semejantes sin el auxilio de la educación. Por eso las cuestiones que a ella se refieren de alguna manera preocupan a todos y la educación no es sólo un medio de perfeccionamiento individual y de enriquecimiento espiritual y cultural, sino un formidable instrumento de desarrollo social y económico.

Sin embargo, no basta con reconocer el valor individual y social de la educación. Para que ese reconocimiento sea fecundo, es preciso la disposición para estudiarla y asumir la responsabilidad científica y profesional que esto representa.

---

1. En su escrito *Sobre pedagogía*, publicado en 1804 partiendo de apuntes tomados en las clases que el filólogo dictó en la Universidad de Königsberg.



En los primeros momentos de su historia la educación fue una función difusa de la sociedad, hasta que la creciente complejidad de la cultura y la subdivisión del trabajo, obligó a concentrar la labor educadora en las instituciones escolares.

En sus etapas iniciales la labor educadora fue puramente empírica e intuitiva; debió pasar tiempo antes de que pudiera armarse de principios teóricos propios (filosóficos y científicos) y de métodos conscientemente elaborados. El progreso de las disciplinas pedagógicas ha podido dar cimientos más firmes a los sistemas educativos y, también, prestigio en el seno de la comunidad. Hoy es inconcebible educación alguna sin el acabado conocimiento de su naturaleza, de sus objetivos, de sus protagonistas, de sus métodos y de sus recursos. Esta exigencia es particularmente válida para el educador, maestro y profesor, que es el profesional formado para hacer de la educación la actividad central de su existencia. De lo contrario el docente no podría superar la rutina y la improvisación, ni buscar ideas más amplias, capaces de enriquecer no sólo su labor específica, sino su propia personalidad.

#### EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

La tarea de transmitir conocimientos y experiencias, y de configurar hábitos y conductas, nació con la sociedad. La reflexión sobre el hecho educativo (esporádica primero, sistemática después) es posterior.

Antes de la teoría, el pensamiento o el plan, debe existir una realidad sobre la cual pensar y planificar. Ésta es la esencial diferencia entre el hecho educativo y su estudio y organización. Sea cual fuere la idea que se formule sobre la educación y la pedagogía, lo cierto es que la primera comprende un fenómeno y una práctica muy concretos, mientras que la segunda abarca un conjunto de conocimientos y de normas que interpretan el fenómeno y regulan la práctica respectivamente.

Como sucede con todas las ciencias en su relación con la realidad, la educación es el objeto de la pedagogía, esto es de las ciencias y las técnicas de la educación<sup>1</sup>. Estas ciencias y estas técnicas deben respetar la naturaleza y estructura del campo educativo, y construir teorías y métodos que le sean apropiados.

---

1. Sobre el desarrollo del concepto de la pedagogía como teoría y tecnología de la educación, véase nuestra *Pedagogía general*, segunda parte. Buenos Aires, Kapelusz, 1958.

## COMPLEJIDAD DE LA EDUCACIÓN

Las técnicas educativas son una consecuencia del pensamiento y el conocimiento de la realidad educativa. Ese pensamiento y ese conocimiento comienzan por descubrir que el mundo de la educación es harto complejo y problemático<sup>1</sup>.

Sólo con afirmar la trascendencia de la educación para el individuo y la sociedad se acepta que es un proceso difícil de interpretar y de conducir. La educación es obra del hombre, de la cual éste es, simultáneamente, autor, intérprete y beneficiario. La "humanidad" que le es propia otorga al proceso una gran complejidad nacida de la misma complejidad de la vida personal y social. Además, por el territorio de la educación atraviesan múltiples concepciones e inciden una infinidad de ideales, factores, sistemas y métodos que aumentan su complejidad. A ello se agrega que la educación es un proceso de alto interés social, lo que explica la frecuencia con que motiva conflictos ideológicos y políticos.

La complejidad a que hacemos referencia se observa, por ejemplo, en el primer problema que se plantea la pedagogía: el concepto de educación. No es tarea sencilla postular un concepto único de la educación, porque en todo concepto de ésta late siempre una determinada idea del mundo, de la vida y del hombre.

Más aún, salvando distintas ideologías y creencias, subsiste la dificultad que plantea la mencionada complejidad del fenómeno educativo. Es casi imposible encontrar un concepto que reúna la totalidad de los aspectos y factores contenidos en el proceso. Así se explica por qué la mayor parte de las definiciones son incompletas o unilaterales.

## EDUCACIÓN Y ACCIÓN EDUCADORA

Quien se proponga lograr algunas aproximaciones al concepto de la educación, descubrirá que es, en primer lugar, una *realidad*, un patrimonio, una posesión del individuo y de la sociedad. Así se dice que un individuo "tiene" o "no tiene" educación, o que un pueblo "tiene un determinado tipo de educación y de cultura" que puede llegar a definirlo.

---

1. Sobre la naturaleza problemática de la educación, véase J. MANTOVANI, *La educación y sus problemas*, 5.ª ed., Buenos Aires, El Ateneo, 1960. (Colección Cultura universal.)

No obstante, la educación como realidad se manifiesta, se realiza concretamente a través de una serie de actos y mediante un complicado sistema de influencias, o de ciertos modos de desarrollo personal y comunitario.

Por eso el término educación parece más general que el de acción educadora. El primero comprende la totalidad del fenómeno educativo como hecho y como proceso humano. El segundo se limita a entender la educación como una actividad específica que procura un cierto desenvolvimiento individual y social.

#### EDUCACIÓN ASISTEMÁTICA Y EDUCACIÓN SISTEMATIZADA

El examen de la acción educadora muestra la existencia de dos tipos o formas de esa acción: la no sistematizada (educación asistemática) y la sistematizada (educación sistematizada o sistemática)<sup>1</sup>.

La formación humana no es el producto exclusivo de la acción o de la influencia consciente de una persona o de un grupo. También las relaciones humanas accidentales y aparentemente no pedagógicas (los encuentros fugaces, la amistad, el amor), o la simple existencia dentro de un determinado medio físico y social, contribuyen a esa configuración. Sobre esto se asienta la llamada educación asistemática con su juego de influencias que inciden en el sujeto sin propósito educativo deliberado. Es asistemática porque no sigue un orden o sistema; ametódica, porque no se atiene a métodos conscientemente elaborados; inintencional, porque no se propone producir efectos educativos; natural, espontánea y refleja. En ella las influencias obran por irradiación o impregnación y su juego se produce, en principio, en todo ámbito natural, social y cultural.

En cambio, la educación sistemática se define por la voluntad o el propósito deliberado de educar y por una relación humana construida con ese fin. Esta educación es, pues, metódica, consciente, intencional, planificada, artificial. Si bien no es el único modo de relación educativa, la escuela constituye su ejemplo más típico, su órgano específico.

Todo ser humano está sometido a esas dos influencias y, aunque en algunos casos entran en conflicto, siempre son simultáneas. Antes, durante y después de la escuela sufrimos la influencia difusa de la

---

1. J. V. DEWEY, *Democracia y educación* (tr. por L. Luzuriaga), capítulo I, 3.<sup>a</sup> ed., Buenos Aires, Losada, 1957. (Biblioteca pedagógica.)

comunidad y de las relaciones entre personas. La misión de toda escuela es, precisamente, evitar el conflicto e integrar esas influencias en nuestra personalidad.

#### HETEROEDUCACIÓN Y AUTOEDUCACIÓN

El hombre, a la vez que sujeto, es objeto de la educación. Pero el individuo es sólo una parte en este proceso. La otra parte la constituyen los factores del medio que, deliberadamente o no, influyen en la individualidad.

De ese modo la educación es un proceso que resulta del doble juego de la individualidad y de la objetividad del ambiente, lo que ha determinado la teoría de que el proceso no sigue una, sino dos direcciones que se encuentran en un mismo punto.

Uno de esos caminos es el descendente y va del educador, o de lo que educa, hacia el educando (educación como influencia). El otro es ascendente y va del educando hacia lo que el educador o lo educador representan, esto es hacia los bienes y valores espirituales y culturales.

Se trata de dos sentidos de un mismo proceso que se encuentran en un punto, el hombre formado o educado en el cruce de las influencias exteriores y de las disposiciones y capacidades interiores. Si se acepta la realidad de esta dinámica es fácil concluir que si bien el hombre no es en todo hijo de sí mismo, tampoco la educación hace todo el hombre.

Estamos frente a otras dos formas de la educación, no ya según la presencia o ausencia del propósito educativo, sino según la dirección del proceso educativo: heteroeducación y autoeducación.

La heteroeducación (del griego *heterós* = "otro", es decir "educación por otro") no es más que la educación como influencia externa. La autoeducación (equivalente a "educación por uno mismo"), en cambio, supone la voluntad de formarse y la consiguiente adaptación de los estímulos o contenidos que proceden desde fuera a las leyes de la individualidad.

En cualquiera de sus formas la educación se presenta como un proceso social y cultural que tiende, o ayuda a que el hombre acreciente y forme sus posibilidades personales (espirituales y físicas). Para ello se vale de un sistema de influencias y estímulos que, en el caso de la educación sistemática, es especialmente construido con tal fin.

## LAS DOS DIMENSIONES DEL PROCESO EDUCATIVO

Como proceso sistemático, la educación se organiza social e institucionalmente en sistemas escolares. Visto desde ese ángulo, y a los efectos de su estudio, el proceso admite dos cortes, que reflejan sus dos dimensiones: un corte longitudinal o vertical, y otro transversal y horizontal.

### *La dimensión longitudinal*

El corte longitudinal permite ver el proceso de la educación como tal, en una línea continua y progresiva de formación, y en la cual cada uno de los tramos se articula con el anterior y con el que le sigue. La verticalidad del proceso sigue la marcha del desarrollo del ser humano en busca de su propia madurez personal y la de la adecuación de sus capacidades a las exigencias cada vez más altas y complejas de la cultura.

Desde el punto de vista general el proceso educativo se desenvuelve en cinco momentos, cuya sucesión está determinada por una mayor amplitud y complejidad de los mismos, lo que no quiere decir que, en la acción educativa real, no puedan darse simultáneamente. Estos momentos son: crianza, adiestramiento, instrucción, educación propiamente dicha y autoeducación. La crianza supone una acción tendiente a asegurar la continuidad biológica del ser; el adiestramiento se propone la constitución de mecanismos, de hábitos y destrezas que garanticen el desplazamiento cómodo del sujeto; la instrucción atiende a la comunicación y asimilación de los contenidos o bienes culturales (enseñanza y aprendizaje, en sentido estricto), correspondiendo a la educación la conducción del ser hacia el mundo de los valores que dan significado a lo que ha aprendido en el proceso instructivo; la autoeducación responde, como ya se ha dicho, a una voluntad autónoma de formación, que si bien no prescinde de contenidos y estímulos externos, se realiza según la propia ley del sujeto. De esta manera, la autoeducación no es sólo un momento del proceso educativo general, sino un verdadero objetivo último de todo el proceso. Tal vez por aquello que claramente supo decir René Hubert: "La educación es una tutela que aspira a dejar de serlo" <sup>1</sup>.

---

1. R. HUBERT, *Tratado de pedagogía general* (tr. de J. Castro), 3.<sup>a</sup> ed., Buenos Aires, El Ateneo, 1959. (Colección Cultura universal.)

Desde el punto de vista institucional, la verticalidad del proceso educativo se manifiesta en la progresión de los sistemas escolares. La escuela (desde la maternal a la superior), en tanto órgano específico de la educación sistematizada, se rige por el principio de organización, completado con el de graduación o progresión. Conforme a estos principios, el proceso educativo aparece como el paulatino ascenso del educando hacia formas, bienes y valores culturales cuya asimilación garantizarán su idoneidad personal, social y profesional, según los casos.

Por ello el sistema escolar gradúa los conocimientos y se organiza en ciclos didácticos y educativos continuos, cada uno arquitecturado según las necesidades e intereses de las distintas edades de la vida, y según las exigencias de un ordenado escalamiento de la cultura humana.

Los dos elementos expuestos (edad del educando y contenidos) más los objetivos que deban alcanzarse, proporcionan los criterios para una definición de los grandes ciclos escolares. Estos ciclos o grados, ya clásicos, son el primario, el medio y el superior, a los cuales se suman, cada vez con mayor fuerza, el preescolar y el postuniversitario. A simple vista se comprueba que las denominaciones de "primario", "medio" y "superior", pierden validez con la presencia de los otros ciclos mencionados. No obstante, sigue vigente la terminología tradicional.

El ciclo preescolar recibe al individuo en los años finales de su segunda infancia (cuatro a seis años) y sólo se propone darle algunas normas reguladoras de sus intereses primordiales. Se trata de dirigir la actividad infantil proporcionándole medios adecuados de expresión y facilitando el proceso de socialización.

El ciclo primario se cursa en la tercera infancia (seis a doce años). Los contenidos de saber que en él se imparten son generales y elementales, y valen como instrumentos para que el niño pueda desenvolverse en la vida.

El ciclo medio trabaja con el púber y el adolescente (trece a diecisiete o dieciocho años). Los contenidos son múltiples, puesto que la adolescencia puede ser educada en múltiples direcciones: una general y preparatoria para los estudios superiores, y varias ramas técnicoprofesionales (industria, comercio, magisterio, arte, etc.).

El ciclo superior, generalmente organizado en las universidades, está primordialmente destinado a la juventud, en ella el saber alcanza a problematizarse, a la vez que la investigación personal de profesores y de alumnos constituye el núcleo del trabajo.

El ciclo postuniversitario, de límites indefinidos, está todavía en

proceso de consolidación. Su objetivo es formar especialistas e investigadores de alta escuela, o perfeccionar y actualizar los conocimientos de los graduados de las carreras superiores. Tanto el ciclo superior como el postuniversitario (que es también superior)<sup>1</sup>, son de orientación netamente especializada.

### *La dimensión transversal*

Si el enfoque longitudinal permite reconocer los niveles de la educación, esto es de sus momentos y ciclos, el corte transversal permite comprobar cómo la estructura total de la educación se divide en sectores que se entrecruzan o se separan según sean los niveles del proceso y los objetivos que se persigan. Así, según los objetivos y los contenidos y actividades que en torno de ellos se agrupan, encontramos las “educaciones” intelectual, moral, estética, física social, política, económica, etc. Según las orientaciones, y también en relación con los contenidos y su distribución, se descubren sectores generales, como la educación general y la educación profesional, y dentro de esta última, sectores más particularizados definidos por campos culturales perfectamente delimitados (educación médica, educación jurídica, educación agronómica, educación bibliotecológica, etc.). Si se busca el método y las formas de transmisión, seguramente encontraremos sectores o tipos de educación como la teórica y la práctica, la formal y la material.

Como se ve, las posibilidades del corte transversal son casi ilimitadas, sobre todo si se tiene en cuenta la riqueza de los sistemas educativos actuales.

### *La unidad del sistema educativo*

Claro es que los cortes en el proceso educativo a los efectos de apreciar los elementos que lo integran, no deben llevarnos a creer que la dimensión horizontal y la vertical puedan mantenerse separadas. Todo sistema educativo es una sola estructura que sintetiza ambos aspectos. Por tal motivo, para tener una visión completa y real de la organización del proceso educativo, es preciso que después del análisis, vuelva a

---

1. En efecto, el ciclo postuniversitario se va convirtiendo paulatinamente en el nivel superior del ciclo universitario. No obstante, no se cursa sólo en la universidad. La formación postuniversitaria puede ser cumplida en las academias, en los colegios profesionales o en una variedad de instituciones y de formas escolares libres.

restituirse la unidad. Para ello basta con combinar los dos enfoques y así se verá cómo cada uno de los sectores, tipos u orientaciones de la educación se realiza progresivamente (por ejemplo, la educación estética adopta formas peculiares en la enseñanza primaria, distinta de las que puedan tener vigencia en la escuela media o en la superior). También se verá cómo cada uno de los momentos o ciclos del proceso educativo se diversifica en sectores, tipos u orientaciones (por ejemplo, dentro de la enseñanza media caben la enseñanza general y varias enseñanzas profesionales y técnicas, y, dentro de la superior, las distintas especializaciones que ella atiende).

#### NIVEL Y TIPO DE LA EDUCACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA

A esta altura de la exposición cabe preguntar cuál es el tipo y el nivel de la educación bibliotecológica, esto es de la formación de bibliotecarios y bibliotecólogos.

En primer lugar, la educación bibliotecológica es una orientación profesional, una dirección especializada de la formación humana. Tiene, pues, contenidos y objetivos concretos, como los tiene la preparación de educadores, de químicos, de médicos, de ingenieros o de técnicos industriales.

Como sector delimitado de la educación, por su contenido y su orientación, la educación bibliotecológica trabaja con elementos propios de la educación intelectual, en primer término, sin dejar de lado otras "educaciones" como la social, la ética, la estética. Por su metodología combina los procedimientos y las enseñanzas teórica y práctica, y también, en cierto modo, la educación formal con la material.

En cuanto al nivel que le corresponde, son los mismos bibliotecólogos quienes lo han establecido. Conscientes de la importancia del libro en la cultura contemporánea, del desarrollo de su ciencia y del carácter interdisciplinario de su campo de acción del valor de la biblioteca para el desarrollo social y económico de los pueblos, tienden hoy en general a elevar la enseñanza bibliotecológica al nivel superior. No faltan opiniones en contrario, pero ya son pocas y débiles. Las escuelas de bibliotecología, conforme al criterio más moderno, deben ser universitarias, o por lo menos de jerarquía equivalente.

Ha sido muy claro al respecto J. Periam Danton quien, en un verdadero compendio de pedagogía bibliotecológica, dice: "En aquellos



países en los que la enseñanza de la biblioteconomía comenzó más temprano y ha alcanzado mayor progreso, la experiencia ha demostrado que deben cumplirse dos condiciones previas fundamentales para el establecimiento de una escuela de bibliotecarios. La escuela debe estar en estrecha vinculación con una institución de enseñanza superior ya establecida, o preferentemente formar parte de ella, y debe estar próxima a varias buenas bibliotecas de diversas clases”<sup>1</sup>.

En la mesa de estudio sobre “Formación de bibliotecarios y mejoramiento de bibliotecarios en servicio en la América Latina”, reunida en Medellín (Colombia) en noviembre de 1963, se vigorizó la tesis. La primera recomendación de la mesa dice: “Las escuelas de bibliotecarios deberán depender de las universidades, ya que en ellas encuentran el marco cultural y académico, y las facilidades docentes que permiten su desarrollo y constante perfeccionamiento (...) Es de desear que aquellas (escuelas) que aún no han alcanzado el nivel universitario comprometan todos los esfuerzos posibles, a fin de lograr índices equivalentes a los de las escuelas universitarias. Obtenidos dichos índices es aconsejable que se incorporen a una Universidad.”

El nivel de la educación bibliotecológica es el de la enseñanza superior. Pero dentro de él caben algunos subniveles, que concuerdan con los distintos grados y tipos de funciones profesionales y con las crecientes posibilidades culturales de la bibliología y la bibliotecología, y el aporte de conocimientos y técnicas de otras disciplinas que les sirven de apoyo y alimento. La mesa de estudios antes mencionada estableció tres niveles (bibliotecario, licenciado en bibliotecología y, “cuando las condiciones así lo justifiquen”, doctor en bibliotecología). Con distintas denominaciones, si bien existen escuelas no superiores de bibliotecarios, muchas universidades sostienen ese tipo de establecimientos divididos en grados o ciclos inferiores (técnicos) y superiores (científicos)<sup>2</sup>.

#### PEDAGOGÍA DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y PEDAGOGÍA BIBLIOTECOLÓGICA

El convencimiento de que la formación de bibliotecarios y bibliotecólogos constituye, por derecho propio, una forma, un tipo y una orientación educativa, es la base para constituir una pedagogía bibliotecológica.

---

1. J. P. DANTON, *La formación profesional del bibliotecario*, p. 7. París, Unesco, 1950. (Manuales de la Unesco para las bibliotecas, 1.)

2. Es el caso, en la República Argentina, de las carreras de bibliotecario que dependen de las universidades de Buenos Aires y de La Plata.

lógica. Como, además, se parte del supuesto de que el nivel adecuado para esa educación es el de la enseñanza superior, es justo que la pedagogía bibliotecológica forme parte de la pedagogía relativa a ese ciclo de enseñanza, y comparta sus principios y sus técnicas, a la vez que elabore las que responden ajustadamente a su particular especialización.

Será útil, pues, hacer algunas consideraciones sobre la pedagogía de la enseñanza superior (generalmente llamada “pedagogía universitaria”) dado que de su existencia y de su legitimidad depende la existencia y la legitimidad de la pedagogía bibliotecológica.

El estudio de las posibilidades y fundamentos de la pedagogía universitaria debe comenzar por aceptar que esa pedagogía no está suficientemente elaborada y que el camino que queda por recorrer es largo y difícil.

La universidad, como tema de estudio, ofrece mucho campo a la investigación. Para la empresa existen muy diversos criterios, algunos de los cuales ya tienen tradición y elevada jerarquía. Hay sesudos análisis de la universidad desde el punto de vista histórico, filosófico, sociológico, económico y hasta político, que son contribuciones de valor inestimable para una teoría y una práctica de los centros de enseñanza superior. Sin embargo, si se hace una comparación superficial de esos trabajos con los estudios estrictamente pedagógicos de la universidad, sorprende la escasez y, sobre todo, la falta de sistema de estos últimos. Esto sin olvidar además, que la Universidad se presenta ante todo como un “hecho” pedagógico por excelencia, y se define como un centro de instrucción y educación.

El desarrollo insuficiente de la pedagogía universitaria está determinado por motivos distintos, entre los cuales algunos pueden establecerse con precisión. El primer obstáculo parece residir en la esencia misma de las disciplinas pedagógicas o, mejor dicho, en los problemas que se han planteado en el transcurso de su formación histórica. Hasta hace muy poco, la pedagogía permanecía esclavizada a su viejo significado etimológico de “conducción del niño” y con mucho pero fructífero esfuerzo, se ha ido convirtiendo en “pensamiento y norma de la educación del hombre”<sup>1</sup>, a lo largo de toda la vida de éste y en su doble aspecto de individuo y de miembro de la comunidad. La conquista de un peldaño más en el ascenso hacia la ampliación de sus

---

1. R. NASSIF, Pedagogía universitaria y formación pedagógica del universitario, *Universidad*, Santa Fe, Argentina, vol. 40, 1959, p. 81-101.

dominios ha permitido a la pedagogía hacerse de una madurez que la acerca a la de otras disciplinas que dan cuenta de la existencia humana en todas sus manifestaciones, particularmente las culturales.

De ese modo, junto a una pedagogía de la comunidad, se ve crecer otra relativa a las distintas edades del hombre que, además de darnos ideas y normas orientadoras para la educación del niño, las proporciona para la formación del adolescente, del joven y del adulto. En otros términos, paralelamente al conocimiento y la regulación de la fuerza educadora de los factores socioculturales, hay una pedagogía relacionada con los distintos niveles de la educación sistemática, desde el preescolar al universitario y superior.

La segunda dificultad que se opone al reconocimiento de un lugar primordial a la pedagogía en el análisis y solución de las cuestiones de la enseñanza superior, suele encontrarse en la propia universidad y reviste la forma de un “prejuicio antipedagógico” muy común en los círculos académicos, tanto humanísticos como científicos. Los docentes universitarios —que sin duda lo son en virtud del completo dominio de un sector cultural— creen que el solo saber especializado es más que suficiente para cumplir la tarea docente en el ciclo superior, y que la individualidad erudita y experimentada está por encima de los métodos didácticos y los sistemas pedagógicos.

En primera instancia no es fácil oponer reparos a ese argumento. Pero su análisis crítico lleva de inmediato a preguntar si “toda” la educación, y muy especialmente la educación superior, debe imaginarse como una mera transmisión de conocimientos previamente elaborados y probados por un espíritu fogueado en los trabajos de las ciencias, las humanidades, las artes y las técnicas. Si así fuese, y aunque así no fuese, es evidente que nada puede sustituir la gran individualidad que muchas veces educa por el simple acto de relación con los alumnos. Pero con ello el argumento se destruye a sí mismo, puesto que tácitamente se reconoce que la educación es mucho más que mera transmisión y entrenamiento, principio que todo pedagogo postula como irremplazable hipótesis de todas sus concepciones. Además, en este caso no sólo se trata de la personalidad del profesor, sino de la personalidad del alumno que constituye el punto de partida de todo acto formativo.

El que hoy sea preciso modificar el criterio del método como regla impersonal y rígida, no tiene por qué llevar a la negación de todo método. Nada puede enseñarse sin orden ni sistema y con ignorancia de todos los factores que entran en juego en el proceso instructivo. El

educador, sea cual fuere su nivel, se mueve dentro de un proceso complejo y total. ¿Por qué razón en la universidad ha de olvidarse esa totalidad y esa complejidad que requieren penetración y lúcida conciencia? La universidad es, por esencia, una comunidad educativa específica y, como tal, reclama un severo examen pedagógico. Nació de propósitos educativos conforme a los cuales adquirió una determinada estructura. Tiene fines formativos y culturales, planes que sirven a esos fines, profesores que los desarrollan en el doble plano de la docencia y la investigación y, sobre todo, alumnos que los cursan. Es decir que, si bien en un nivel lógico y pedagógicamente distinto, posee los mismos elementos que las ciencias de la educación estudian en los otros ciclos escolares.

La actual pedagogía universitaria, mejor dicho, los estudios que a ella se refieren, no satisfacen esas exigencias. La pedagogía universitaria ha sido hasta hoy empírica o intuitiva, salvo en lo que atañe a los grandes objetivos, territorio en el cual la pedagogía universitaria toca los límites de una sociología y una filosofía de la universidad. La pedagogía universitaria que quiere desarrollarse es una pedagogía científica y sistemática, lo suficientemente amplia para integrar los múltiples enfoques y elementos de los centros de enseñanza superior en categorías educativas conscientemente elaboradas.

Junto a la teleología de la universidad, la pedagogía debe penetrar la realidad universitaria y construir instrumentos que le permitan enfrentarla con objetividad. El pedagogo universitario se encontrará así con que, además de los fines y funciones de la universidad, tiene que estudiar a fondo los sistemas de organización universitaria, la estructuración docente vinculada con la investigación; la coordinación de los programas y su ubicación en planes elaborados y desarrollados experimentalmente; los medios de conocer a los alumnos, tanto como las condiciones que faciliten su formación integral y los métodos específicos de la enseñanza de alto nivel que, respetando la estructura psicológica de los jóvenes, permitan el libre juego de la desarrollada individualidad de los profesores. Y si fuese necesario agregar temas impuestos por la época, no podrá dejarse de lado el que se refiere al cumplimiento de los deberes pedagógicos educativos de la universidad para con la comunidad en que vive y de la cual vive.

En la ejecución de su temática, el pedagogo de la universidad encontrará todavía otro obstáculo difícil de salvar: el carácter altamente diferenciado y especializado de los estudios superiores. Para superarlo

no tendrá más remedio que evitar los formalismos y colocar la reflexión pedagógica en el cruce del enfoque educativo general con lo característico de los diversos contenidos culturales que coexisten en el ámbito universitario.

#### LOS TEMAS DE LA PEDAGOGÍA BIBLIOTECOLÓGICA

Si se imagina la pedagogía bibliotecológica como el pensamiento y la tecnología de la formación de bibliotecarios y bibliotecólogos, y esta formación se ubica en el nivel superior, aparecerá como una rama de la pedagogía universitaria. Comparte con ésta los principios y los sistemas generales de organización y de enseñanza que hacen de la universidad un todo. Pero en tanto está referida a un campo particular cultural y profesional, debe aplicar y desenvolver en una dirección determinada la temática de la pedagogía de la enseñanza superior.

Por cierto, esa temática es muy amplia y ha quedado enunciada en parte en el punto anterior <sup>1</sup>. Desde el punto de vista de la pedagogía bibliotecológica, adopta las siguientes formas y expresiones particulares.

1. Concepto, fines y funciones de la educación bibliotecológica.
2. Grados de la educación bibliotecológica.
3. Sistemas e instituciones para la formación bibliotecológica.
4. Planes y programas de estudios adecuados a esa formación.
5. Metodología de la enseñanza bibliotecológica, según los objetivos de la doble formación teórica y técnica.
6. Formas de aprendizaje bibliotecológico.
7. Métodos de evaluación del rendimiento. La promoción de los alumnos.
8. Las enseñanzas no bibliotecológicas en la formación bibliotecológica. El problema de la formación general en relación con la profesión bibliotecológica.
9. Formación y reclutamiento del personal docente.
10. Reclutamiento de alumnos. Las cuestiones de orientación educativa y profesional en las escuelas de bibliotecología.
11. Actividad de los centros de formación bibliotecológica en el per-

---

1. Danton, en la obra antes citada, expone una temática bastante completa de pedagogía bibliotecológica.

feccionamiento y actualización de los bibliotecarios y bibliotecólogos en servicio. Los cursos para graduado.

12. Contribución y medios de los centros de educación bibliotecológica para la educación en otros niveles y la cultura popular.

La temática precedente no es en ningún modo completa. Apenas constituye un esbozo de sus grandes posibilidades, imposibles de abarcar en un trabajo individual. Establecer una pedagogía bibliotecológica es una tarea de grupo. Comprender la necesidad de su constitución es coadyuvar, en gran medida, a dar incremento y jerarquía a la educación bibliotecológica.

# Principios generales de metodología de la enseñanza

## EDUCACIÓN Y MÉTODO

De la multiplicidad de temas que comprende la pedagogía general, nos referiremos en este capítulo al tema metodológico, tomándolo primero en sus grandes aspectos y categorías, para culminar con algunas consideraciones sobre el problema en la enseñanza superior. El capítulo comprenderá, pues, dos momentos: el de la metodología educativa general y el de la metodología de la enseñanza superior.

Antes que nada corresponde hacer algunas precisiones terminológicas que permitan ubicarnos con propiedad en el asunto.

El problema del método se plantea en el ámbito de la educación sistemática. Como ya se ha dicho, este tipo de educación se caracteriza, precisamente, por ser metódica, esto es por seguir determinados procedimientos y "camino" para alcanzar sus objetivos. Pero esto no debe hacernos caer en el error de creer que el método es toda la educación. Ésta presenta distintos problemas, algunos de ellos fundamentales (fines de la educación, concepto de la educación, etc.) y otros derivados (problemas de los contenidos, de la organización, del método, del financiamiento, etc.). El método constituye un problema derivado de las cuestiones fundamentales que plantea la educación, y, por consiguiente, forma parte de la pedagogía tecnológica en la medida en que se manifiesta en una gran diversidad de métodos y de procedimientos que sirven a la acción educadora. No obstante, es pasible de tratamiento teórico en todo lo que se relaciona con sus principios y fundamentos.

## MÉTODO EDUCATIVO Y MÉTODO CIENTÍFICO

La educación no es solamente método, ni se logra exclusivamente a través de métodos. Pero el método en educación tiene una característica singular que lo distingue de los métodos de la ciencia o de la filosofía.

El método científico y filosófico, es, en esencia, un método de investigación de conocimientos, de prueba de su verdad y hasta de producción de nuevos elementos culturales.

En cambio el método educativo es, por excelencia y por definición, un método de *acción*, que se justifica por el acto de la comunicación y la formación humana. Comparte esta característica "activa" con la metodología de todas las actividades humanas (por ejemplo, el arte), pero dicho método se distingue por los objetivos que persigue (en relación con el arte, no la creación de formas bellas, sino la educación del individuo y de la sociedad).

La diferencia entre el método de investigación y el método de educación responde a la diferencia fundamental que existe entre la creación cultural directa y la educación. La primera supone un trabajo que lleva a una persona a plasmar nuevos valores en cosas e ideas. En cambio, el camino de la educación es inverso: actúa e influye en la persona a los efectos de que capte el sentido y la estructura de los contenidos y bienes culturales. Aunque la relación educativa es, quiérase o no, una relación creadora, el acto educativo consiste siempre en un proceso de influencia o de conducción hacia formas culturales y sociales vigentes. Lo más que puede hacer la educación, en sus momentos superiores, es suscitar la capacidad creadora del hombre, que éste manifestará según sus posibilidades y el estímulo del ambiente, pero lo hará en función de creador directo de cultura y no en función educadora.

## UN BREVE PANORAMA HISTÓRICO

A los efectos de comprender el papel exacto del método en el proceso educativo, creemos que será útil dar un resumen histórico de su evolución.

Puede decirse que, como problema <sup>1</sup>, el método educativo tiene

---

1. Nos referimos a la antigüedad en el planteamiento del problema del método. Hasta Rousseau, el tema del fin no fue examinado a fondo.



más antigüedad que el de los fines de la educación. Ya el siglo xvii lo resolvió a su manera, pero nuestra época lo ha vuelto a plantear para llevarlo nuevamente al debate inducido por la ampliación del concepto mismo de la educación y por los indiscutibles progresos de las disciplinas pedagógicas. También, y es importante tenerlo en cuenta, por la necesidad de reaccionar contra el exagerado metodismo en que habían caído algunas direcciones de la pedagogía del siglo pasado.

De todos modos, siempre habrá que reconocer al siglo xvii el mérito de haber hecho del método educativo una preocupación fundamental y, especialmente, de haberlo resuelto conforme a criterios primordialmente educativos.

Antes de ese siglo había métodos de tipo muy diverso, pero todos estaban integrados en objetivos que no siempre eran educativos o no eran más que una simple transferencia de la metodología científica y filosófica. Por ejemplo, el caso del método mayéutico de Sócrates, fecundo como pocos y que, a pesar de su carácter educativo, respondía más al juego de su filosofía, o el del mismo método catequístico, empleado por los primeros cristianos para difundir su fe. Este último fue, y sigue siendo, un método de enseñanza, aunque ideado en función de objetivos no concretamente pedagógicos.

El siglo xvii vio el paso del método de investigación al método de instrucción, gracias al valioso aporte del pedagogo moravo Jan Amós Komensky (Comenio), precedido por Vives, Montaigne y Ratke. Del mismo modo que Francis Bacon y René Descartes conmovieron el mundo de la ciencia y la filosofía con una nueva metodología experimental y racional, Comenio sacudió la rutina de los sistemas vigentes de instrucción. Sus conclusiones influyeron primero en la enseñanza de los idiomas y luego en las materias realistas, buscando un orden y una seriación correspondiente a la naturaleza de las cosas. Fundó así la didáctica científica y la metodología educativa moderna.

A Comenio le preocuparon fundamentalmente las materias a enseñar, el modo de hacerlas accesibles. Por ello formuló simultáneamente un método racionalista y naturalista. El siglo xviii siguió el mismo camino, pero quiso acercarse más al educando, como lo demuestra la metodología "psicologizada" de Locke y de Rousseau, continuada en el siglo xix por Pestalozzi y por Froebel.

La obra de Herbart, que cruza el límite de los siglos xviii y xix, conduce a un metodismo exagerado, al señorío y predominio del

método, que más que en Herbart se da en sus discípulos (Ziller, Waitz, Rein y Stoy). La exacerbación del método postulada por el herbartianismo, se repite con el positivismo, aunque el afán de combatir estos movimientos ha impedido ver en su totalidad cuán rico fue su aporte al progreso de la ciencia de la educación.

Herbartianismo y positivismo llevaron a exagerar el papel del método, más por lo que decían de él y por el valor que le asignaban, que por la fundamentación psicológica, sociológica y cultural que hoy, en posesión de instrumentos más perfectos de conocimiento, ha seguido direcciones diferentes y más amplias. Con criterios y recursos más afinados, la pedagogía contemporánea ha ubicado el método en su lugar exacto, sobre otras bases y con otra idea, mucho más comprensiva, de la educación.

#### METODISMO Y ANTIMETODISMO

Arriba quedan delineadas las dos posiciones extremas que es posible adoptar frente al método educativo: una que lo afirma como el elemento sustancial del acontecer y la acción educativas (metodismo), la otra que le niega todo valor hasta el punto de considerarlo innecesario (antimetodismo).

Sin embargo, estas actitudes son más teóricas y nominales que prácticas, porque ni los llamados “metodistas” pueden hacer, del método, sin contradecirse, el único ingrediente del proceso educativo, ni los “antimetodistas” pueden negarlo en forma tan absoluta. Se trata, más bien, de criterios distintos del método, y del lugar que ocupa en la totalidad del complejo educativo, que de afirmaciones o de negaciones con asidero en la realidad.

Antes que de metodismo y antimetodismo, debe hablarse de diferentes tipos de métodos, predominando en la primera actitud los métodos racionales y universales, y en la segunda los métodos adaptados a la individualidad de maestros y de alumnos. La realidad educativa se encargará de dar matices individuales a los métodos universales, y si estos tienen jerarquía, ayudarán a proyectar la individualidad educadora más allá de ella misma salvándola de la pura rutina y la repetición. No otra cosa quiere significar Hermann Nohl cuando afirma que la acción del educador es una equilibrada combinación de “juego y método”. Por el juego se logra el contacto vivo y personal, momen-

táneo y fecundo; por el método, lo que es momentáneo y aparentemente transitorio, se hace permanente y fructifica, a largo plazo, en sólida configuración espiritual del alumno <sup>1</sup>.

#### PARA UN CONCEPTO AMPLIO DEL MÉTODO EDUCATIVO

Schmieder ha definido el método educativo como “la reunión y síntesis de medidas educativas que se fundan sobre conocimientos psicológicos claros, seguros y completos, y sobre leyes lógicas, y que, realizadas con habilidad personal de artista alcanzan sin rodeo el fin previamente fijado” <sup>2</sup>. En este concepto están contenidos los momentos fundamentales del método: “lógico” (todo método debe ser coherente y respetar las leyes del pensamiento), “psicológico” (fundado en conocimientos psicológicos); “económico-didáctico” (todo método debe economizar esfuerzos, ser eficaz y lo más directo posible); “estético-ético” (realizado con habilidad de artista) y “personal” (adecuado a la personalidad del educador a la cual de algún modo expresa).

Otro concepto interesante del método, más dinámico y funcional que el anterior, es el de John Dewey: “El método es el orden del desarrollo de las capacidades e intereses del alumno” <sup>3</sup>. Esta idea del método es muy distinta de la de Schmieder, pero no se opone a ella; sólo se construye sobre otras bases. Mientras Schmieder parte de la acción del educador, Dewey se apoya en las capacidades e intereses del alumno para hacer del método un poder ordenador del trabajo formativo, que no anula las categorías personales y espirituales que lo alientan. Pero si se acepta que esa fuerza ordenadora del método debe desplegarse sobre un material cambiante y singular, se está a un paso de comprender que el ideal de un método único, perfecto e inmutable, carece de fundamento. Al educador no le es dado emplear un solo método, sino “métodos” que desde diversos ángulos van encauzando su labor, respetando la naturaleza del terreno que le toca cultivar y de los instrumentos y contenidos culturales que sirven a ese cultivo. Y es en torno a

- 
1. H. NOHL, *Teoría de la educación* (tr. de L. Luzuriaga), cap. VI, párrafo 6, Buenos Aires, Losada, 1952.
  2. A. SCHMIEDER; J. SCHMIEDER, *Didáctica general* (tr. de S. Duñaiturria), 4.ª ed., párrafo 15, II, Buenos Aires, Losada, 1953. (Biblioteca pedagógica, 6.)
  3. J. DEWEY, “Mi credo pedagógico”, en su obra: *El niño y el programa escolar* (tr. de L. Luzuriaga), Buenos Aires, Losada, 1957.

este supuesto, nacido del enlace de la ciencia con la experiencia educativa, que debe girar todo el debate sobre el problema del método y su lugar en la educación.

#### MÉTODO EDUCATIVO Y MÉTODO DIDÁCTICO

La metodología educativa comprende todos los métodos, procedimientos y técnicas que la educación emplea para lograr sus objetivos. En cambio la metodología didáctica se refiere a un aspecto de la educación, o, si se quiere, a uno de sus momentos, el de la enseñanza, juntamente con el del aprendizaje, ambos reunidos en el proceso de la instrucción.

Por consiguiente, el método didáctico es una especie dentro del género que es, en este caso, el método educativo. Esta distinción permite reconocer que la educación cuenta con métodos que no son didácticos. Entre esos métodos pueden mencionarse los métodos estimulativos, los ejercitativos, guiadores u orientadores, correctivos, etc. <sup>1</sup>. El método didáctico (o de instrucción) es uno de tantos métodos educativos, de donde se desprende que la didáctica es apenas una parte de la cada vez más amplia metodología educativa.

La palabra "didáctica" procede del griego *didaskein* que significa "enseñar". En su sentido clásico o tradicional, designa la ciencia y el arte de la enseñanza, de los métodos de instrucción. Así la concibió Ratke que fue el primero en emplear el término en el siglo xvii. Pero desde entonces a hoy, el campo y la idea de la didáctica se han ampliado considerablemente. Si bien no niega su relación con los métodos de instrucción, la pedagogía contemporánea renovada prefiere decir que el objeto de la didáctica es la "dirección del aprendizaje", antes que el cuerpo rígido de métodos que sirven indistintamente al maestro y al profesor para imponer al alumno un saber elaborado de antemano en el cual ni éste ni aquél han participado, o que no han comprendido suficientemente.

La metodología didáctica abarca dos grandes sectores: uno general, que se ocupa de los principios generales del método instructivo y de las condiciones que facilitan su aplicación, otro especial, que estudia

---

1. Esta enumeración de métodos es de Santiago Hernández Ruiz y se encuentra en su obra, escrita en colaboración con Domingo Tirado Benedí, *La ciencia de la educación*, México, Atlante, 1940.

las cuestiones y los métodos específicos para transmitir y asimilar los contenidos propios de cada materia o actividad incluida en los planes de estudio, o los apropiados para cada ciclo y tipo de educación. Por ello se habla de una didáctica de la enseñanza primaria y de una didáctica de la enseñanza superior, fundadas en las respectivas pedagogías y metodologías educativas generales.

#### ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y MÉTODO

Al definir con amplitud el método educativo y al comprender dentro de él al método didáctico, vimos como su concepto puede formularse desde el punto de vista del alumno y desde el punto de vista del maestro. En verdad y sustancialmente, la definición se hace desde los ángulos del aprendizaje (la actividad del alumno) y de la enseñanza (la actividad del maestro).

En la labor didáctica real, ninguna de esas actividades se cumple aisladamente, sino que ambas se complementan y ser correlativas, algo así como los dos polos de un mismo proceso. Este no es otro que el de la instrucción, ya ubicado por nosotros como un momento del gran proceso educativo general.

La instrucción es un momento de la educación en su más universal significado. El ámbito concreto de la instrucción es el de transmitir y asimilar contenidos, esencialmente en el nivel de la inteligencia y la representación. Por esa causa la instrucción es el objeto propio de la didáctica, así como la educación es el campo peculiar de la pedagogía.

La "instrucción" comprende los subprocesos de la enseñanza y del aprendizaje, y se mueve entre ambos extremos.

La enseñanza (del latín *insignare*, "señalar") puede también explicarse por el sentido lato de la palabra "mostrar". El maestro "muestra" (enseña) para que el alumno "aprenda" o "aprehenda". De ahí su definición como "la forma normal de la instrucción cultural, de la transmisión de los conocimientos y de medio para la formación de hábitos que tienen como complemento necesario el aprendizaje" <sup>1</sup>.

El aprendizaje, como la misma palabra lo indica, es el acto por el cual el alumno toma y asimila los elementos culturales que "enseña" el maestro. En el pasado se identificaba "aprendizaje" con "memori-

---

1. S. HERNÁNDEZ RUIZ ; D. TIRADO BENEDÍ, *La ciencia de la educación, México, Atlante, 1940.*

zación”, de donde toda una metodología basada en la exclusiva capacidad de retención de conocimientos. El avance de las teorías y los estudios psicológicos sobre el aprendizaje, junto con una idea cada vez más integradora de la misma educación y de la relación educativa, modificaron substancialmente ese criterio. Esto llevó incluso a cambiar la idea de la totalidad del proceso de instrucción y del subproceso de la enseñanza.

En nuestros días, el aprendizaje ya no se entiende como simple acto de retención y repetición, sino como toda la actividad mental de que es capaz el alumno en relación con el manejo y la elaboración de los materiales o contenidos formativos. Por ello, también hay aprendizaje en la planificación y realización de experiencias, en la observación directa o indirecta de los hechos, en la consulta bibliográfica, en la ejecución de trabajos escritos, en la discusión, en el planteamiento y solución de los problemas, en la búsqueda, reunión y comparación de datos e informaciones, en el cumplimiento individual o colectivo de ejercicios de aplicación, de corrección, o en la misma actividad práctica vinculada con la materia que se aprende. En las actividades mencionadas sólo a título de ejemplo interviene mucho más que la memoria, para entrar en juego una serie de experiencias en las que predomina la reflexión y donde la memorización no pasa de ser un instrumento irremplazable, pero instrumento al fin.

Esta inversión en la teoría y la práctica del aprendizaje, determina un giro de ciento ochenta grados con respecto al sentido y al papel de la enseñanza. Esta deja de ser un acto dependiente del aprendizaje para integrarse, fusionarse con él, como planificación, orientación y conducción de la experiencia concreta de los alumnos en la materia o el contenido de formación. La enseñanza no es más que la dirección del aprendizaje y con este concepto retornamos al de didáctica, expuesto más arriba.

De lo dicho se desprende una consecuencia directa en relación con el método didáctico. No es sólo método de enseñanza, sino método de aprendizaje. Esto en primera instancia, porque en una segunda resulta claro que el método de enseñanza es todo procedimiento que tienda a lograr un aprendizaje eficaz, es decir, a desarrollar en el alumno los hábitos mentales que le permitan desenvolverse cabalmente en las distintas situaciones de su vida, no sólo profesionales, sino personales y sociales.

La importancia del método para la enseñanza y el aprendizaje es indiscutible. Si partimos de la situación educativa como un todo regido

por determinadas leyes y por objetivos concretos, es preciso reconocer que la materia instructiva no es, en sí, más que energía en potencia, incapaz de producir por sí el aprendizaje. El método la actualiza al poner en movimiento el espíritu de los alumnos. El método ordena y permite descubrir la riqueza de los elementos educativos, abriendo nuevos horizontes para el estudio y la comprensión de esos elementos.

#### EL PROBLEMA DEL MÉTODO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Si bien hasta aquí hemos tratado el tema de la metodología y la didáctica en un plano general, lo hemos hecho de modo que todos los principios formulados ayuden a comprender mejor el problema en el ámbito de la enseñanza superior y universitaria.

Las mismas dificultades ya señaladas que se oponen al establecimiento de una coherente y sistemática pedagogía universitaria, traban el desarrollo de una didáctica superior y universitaria. La negación de la legitimidad de una pedagogía universitaria tiene como consecuencia natural la negación de una metodología didáctica en la universidad.

Las negaciones serán ciertas y las dificultades tendrán fuerza si hacemos de la pedagogía universitaria y de su respectiva didáctica un recetario de normas rígidas e inviolables capaces de aniquilar la energía creadora de los individuos que enseñan y aprenden en la universidad, y hasta la misma riqueza de los bienes culturales con los cuales ella trabaja. Pero algo muy distinto sucederá si modificamos nuestra actitud y sabemos aprovechar en la enseñanza superior los elementos capitales de la renovación didáctica contemporánea, tomando el método como principio de organización y ordenamiento del trabajo docente. Por un lado, conforme a un fin u objetivo preestablecido; por otro, configurado sobre la marcha del proceso educativo.

La enseñanza superior sólo admite la idea más amplia del método docente. Amplia porque no lo convierte en una forma rígida extraña a la personalidad y capacidad de los profesores y a la individualidad, la madurez y los intereses de los alumnos. Amplia porque no lo reduce a un mero instrumento intercambiable, sino que lo ve como un positivo elemento de formación.

Por consiguiente, el método no es sólo mera forma o pura forma, sino medio de formación. En la enseñanza superior, y es importante destacarlo, interesan los contenidos que se transmiten. Sea cual fuere el

punto de vista que se adopte frente a la trascendencia de los contenidos instructivos en el proceso general de la educación, es cierto que la enseñanza superior no puede permitirse el lujo de hacer de ellos simples medios de desarrollo de las fuerzas personales del alumno. Ha de tenerlos especialmente en cuenta porque a través de su conocimiento se logra el dominio de los instrumentos necesarios para el ejercicio de una actividad profesional o para especializarse en un sector del saber y el hacer humanos. Por ello, el método de la enseñanza superior no puede conformarse con una amplia sustentación, pedagógica o no, ni con proyectarse hacia lo propiamente formativo general, sino que ha de ajustarse además a las leyes intrínsecas, a las exigencias de las materias que se enseñan.

En otras palabras, aunque el legítimo crecimiento de la pedagogía universitaria lleve a redescubrir la individualidad del alumno y los aspectos subjetivos que intervienen en el proceso de educación, de ningún modo queda invalidada la definición del profesor universitario como "técnico", (en el sentido de "conocedor" o "experto") en un determinado ámbito de cultura. En consecuencia, también desde ese punto de vista los contenidos de la enseñanza superior deben ser determinante de su metodología peculiar, completándose así el cuadro de caracteres principales que ésta debe reunir.

Los caracteres que deben considerarse básicos para tratar el problema del método en la enseñanza superior<sup>1</sup> son los siguientes:

1. El método debe ser concebido con la amplitud suficiente que permita considerarlo como un principio de ordenamiento conjunto de la actividad docente y de aprendizaje.
2. El método universitario debe ser integral y apuntar no sólo a la instrucción, sino a la educación y formación de los alumnos, constituyéndose él mismo en medio de formación.
3. El método universitario debe ajustarse a la naturaleza y leyes de los contenidos de instrucción y educación, según sea la especialidad que en cada caso corresponda.

Si se respetan esas condiciones, el método universitario no podrá servir solamente para una simple trasmisión y reproducción de conocimientos. En primer lugar porque la universidad es por excelencia un centro de problematización y búsqueda. La enseñanza primaria da destrezas y

---

1. R. NASSIF, *Docencia e investigación; bases para una metodología de la enseñanza superior*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, Departamento de Pedagogía Universitaria, 1961. (Estudios y trabajos, 5.)



elementos culturales que habilitan al sujeto para desenvolverse en la vida. La enseñanza secundaria completa la primaria y prepara para una actividad profesional que, si bien no alcanza jerarquía superior, permite algunas realizaciones vitales. Pero ninguno de los dos ciclos mencionados problematiza sus contenidos ni da a sus alumnos conocimientos sistematizados, aunque éstos se logren con procedimientos activos. En cambio, la universidad se define por tender a una problematización permanente de sus contenidos, posibilitada por la madurez de los estudiantes, con el agregado de que aquélla se produce por intermedio de la búsqueda en común. La universidad se sostiene por la labor conjunta de profesores y alumnos. Sin esa comunidad de trabajo no hay universidad, principio que debe ser básico también para la metodología de la enseñanza superior.

#### EL MÉTODO UNIVERSITARIO Y LA UNIDAD DE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN

La cuestión es compleja y no puede resolverse en la forma axiomática a que nos obliga este trabajo. Compleja porque se vincula con los objetivos y las funciones de la universidad. Debemos mencionar brevemente este aspecto.

El tema relativo a la naturaleza y fines de la universidad es altamente controvertible, sobre todo en esta época de cambios acelerados, de prodigioso adelanto técnico-científico y de predominio de los valores sociales. Empero, y sea cual fuere el criterio que adoptemos, cabe reconocer que, en su estructura interna, la universidad se propone simultáneamente la enseñanza de las ciencias, las letras y las técnicas en el nivel superior y el desarrollo de la capacidad creadora en esos campos de la cultura humana. También resulta evidente que la última función indicada parece haber perdido terreno ante la presión de las necesidades profesionales impuestas por la creciente profesionalización de la sociedad actual.

El predominio de lo profesional, por un lado, y, por otro, el acceso de un número cada vez mayor de personas a la cultura superior, han hecho crecer, tal vez en forma desmesurada, la función enseñante de la Universidad. Refiriéndose a las universidades norteamericanas, Francis Millet Rogers adelanta una interpretación que, con muy escasas excepciones, puede aplicarse a todos los centros de estudios superiores y, muy particularmente, a los de América Latina. El autor citado dice:

“La tradición europea, que los Estados Unidos adoptaron, requiere que la universidad sea un gran centro de investigación y el profesor una autoridad en su materia, autor de artículos, monografías, libros; en otras palabras, que sea un especialista. Esta tradición se vió reforzada por la gran difusión de la ciencia y la tecnología. Pero ahora, sin embargo, dicha tradición tropieza con la necesidad de enseñar en forma efectiva. No todas las mil novecientas instituciones de educación superior pueden ser centros de investigación y sí buenos centros docentes o de enseñanza”<sup>1</sup>. Tal es la verdadera situación de muchos institutos universitarios, que cumplen así una de las funciones de la universidad, mientras la otra se ve reducida a su mínima expresión. Se produce entonces la crisis de investigadores que tan claramente había señalado Kurganoff<sup>2</sup>.

Sin entrar a discutir si la realidad coincide con el ideal que cada uno tiene de la universidad, y partiendo de la tesis de que se trata de un hecho concreto en la vida universitaria, importa aquí establecer, si es posible, de qué manera las funciones de investigación y de docencia universitarias pueden considerarse en relación con una metodología concreta de la enseñanza superior.

Es bastante común creer que investigar y enseñar son tareas completamente distintas y que la separación es provechosa para ambas actividades, dado que requieren condiciones y disposiciones que pueden llegar a considerarse antagónicas. En nuestra opinión, esa doctrina no tiene fundamento por lo que atañe a la enseñanza superior. Si ésta puede definirse por la problematización de los contenidos supone, por lo menos, una reelaboración y un análisis crítico, análisis del cual debe ser capaz no sólo el profesor, sino el alumno estimulado y dirigido por aquél.

Sea cual fuere su nivel, la educación es comunicación e irradiación de la experiencia y de los conocimientos acumulados, conquistados o elaborados por un ser formado que se dirige a un ser en formación. En el nivel de la educación superior, y sobre todo en ella, la enseñanza es comunicación de conocimientos arduamente trabajados, y el medio de mostrar lo alcanzado por la capacidad creadora de uno o de varios individuos, de una o de varias generaciones. Mientras los grados pri-

---

1. F. M. ROGERS, *La educación superior en los Estados Unidos* (tr. de S. Aldecoa), p. 17, Buenos Aires, Nova, 1958. (Compendios Nova de iniciación cultural, 16.)

2. V. KURGANOFF, *La investigación científica* (tr. de L. Bunodière de Lugones), Buenos Aires, Eudeba, 1959. (Colección Cuadernos, 5.)

mario y secundario comunican los resultados de las ciencias o ponen en relación al ser con las producciones de las artes y las técnicas, el ciclo superior va mucho más lejos. No se limita a dar las conclusiones de las ciencias, sino que tiende a mostrar cómo el científico, el humanista o el artista han llegado a esas conclusiones o producido esas obras. Eso es lo que quiere decir Sergei Hessen cuando escribe: "La enseñanza universitaria no es tanto una enseñanza propiamente dicha, como una exposición de las opiniones del hombre de ciencia... La esencia de la lección universitaria está en suministrar las ciencias en estado flúido, en aquel estado particularmente instructivo en el cual la indagación encuentra la adecuada expresión verbal"<sup>1</sup>.

Poco cuesta comprender la importancia de esa tesis para dilucidar el problema metodológico de la enseñanza superior. A través de la lección (no importa aquí su forma), el estudiante entra en relación con la vida de la ciencia y se inicia en el andar autónomo por sus caminos. En la educación superior la enseñanza reproduce el proceso de formación de los conocimientos, de las doctrinas o de las obras. Mejor dicho, la enseñanza se convierte en el medio de que se vale el profesor para que el alumno llegue a apropiarse del método de trabajo creador. De lo contrario sería mera "enseñanza" y no verdadera formación. Así lo exige la naturaleza misma de la universidad y al propio tiempo, así lo reclama una nueva actitud frente al alumno.

Dijimos antes que la pedagogía universitaria está redescubriendo o revalorando la edad juvenil. Al alumno debe la universidad reconocerle y asignarle un papel activo en la propia formación, y ésta debe coincidir con la formación de los conocimientos, las doctrinas o las obras que son fruto del espíritu elevado a su más alta jerarquía. La enseñanza superior es una manera, un "método" peculiar de formación que revive en el espíritu del alumno el proceso por el cual se configuran los valores y los bienes culturales. Desde este ángulo, la docencia pierde su carácter de simple enseñanza para unirse en el mismo cauce con el proceso de la investigación y convertirse en docencia activa, en autodocencia.

En general el método universitario se presenta como una síntesis de enseñanza e investigación, en la cual la segunda sirve de base a la primera, y la primera es expresión flúida o experiencia directa de la última. Esta idea permite, a la vez, adoptar una actitud firme frente al difícil problema que plantea el inusitado crecimiento y diversifica-

---

1. S. HESSEN, *Fondamenti filosofici della pedagogia*, Vol. 2, Roma, A. Armando, 1956.

ción de la cultura. El volumen y la multiplicidad de conocimientos y especialidades obliga a practicar una rigurosa selección de lo fundamental y auténticamente formativo. La imposibilidad de transmitir todos los conocimientos existentes y nacientes, no deja otra salida que la de preparar al sujeto para que los adquiera por sí mismo, desarrollando sus capacidades básicas para elaborarlos y alcanzarlos. En este sentido puede atribuirse al método de la enseñanza superior el carácter de un verdadero medio de formación, en el cual se encuentran, fecundándose mutuamente, la docencia que se realiza en la investigación y gracias a ella, y la investigación que se reproduce o revive en la docencia.

El paso está dado para sostener que la investigación es, en sí, un medio formativo de primer orden, o, lo que es lo mismo, que el alumno aprende realmente cuando enfrenta o comparte el trabajo creador.

La simbiosis de enseñanza e investigación ofrece además un medio eficaz para hacer de la enseñanza superior una educación activa, funcional y progresiva, incorporando la universidad al movimiento pedagógico renovador del siglo xx. Simbiosis que apoyada en lo que constituye la esencia misma de la educación superior, permite al profesor integrarse dinámicamente en el proceso de formación de sus alumnos, como una individualidad permanentemente renovada por el estímulo de las cambiantes exigencias de la juventud y de la problemática siempre renaciente de su ciencia.

# Las estructuras didácticas en la educación superior

## MÉTODOS Y FORMAS DIDÁCTICAS

Hasta aquí la palabra “método” ha sido empleada en su acepción más general y, lo reconocemos, más imprecisa. Ha llegado el instante de ajustar su significado y procurar su empleo correcto, aunque en esta materia las confusiones son frecuentes. Por ejemplo, suelen identificarse los términos “método”, “procedimiento”, “técnicas” y “recursos” didácticos sin que medie el imprescindible examen crítico de sus verdaderos alcances.

“Método” es término de gran trascendencia y no puede usarse como descriptivo de un camino de búsqueda o de comunicación, salvo en muy escasas y determinadas circunstancias y condiciones. Al respecto es muy rotunda la afirmación de Santiago Hernández Ruiz: “No hay más que dos métodos o vías del pensamiento, tanto en la investigación como en la comunicación de la verdad: o ascendemos de lo particular a lo general o descendemos de lo general a lo particular; en otros términos: o descomponemos un todo en sus partes o integramos con las partes el todo... Multitud de procesos lógicos y ergológicos, bautizados pomposamente con el nombre de métodos no son más que actos particulares de procesos inductivos o deductivos, sintéticos o analíticos”<sup>1</sup>.

Según este punto de vista, que compartimos plenamente, los únicos métodos verdaderos son los de la inducción y la deducción, o los del análisis y la síntesis. La didáctica emplea esencialmente esos métodos. Los recursos múltiples de que se vale no son más que procedimientos y

---

1. S. HERNÁNDEZ RUIZ, dir. *Metodología general de la enseñanza*, vol. 2, cap. XIV, México, UTEHA, 1949. 2 vols. (Biblioteca UTEHA. Clásicos y modernos de educación.)

formas de enseñanza, puesto que, dice Hernández Ruiz, la palabra “procedimiento” es la única que expresa manera de proceder en el desarrollo efectivo de una actividad cualquiera, y la palabra “forma” es asimismo la única que significa aspecto o disposición particular del trabajo docente. Sobre esa base, trata de hacer ese autor una clasificación de los procedimientos que caben o se encuadran en cada uno de los métodos verdaderos: observación, experimentación, comparación, abstracción y generalización son los procedimientos típicos de la inducción; aplicación, comprobación y demostración, son los procedimientos predominantemente deductivos; división y clasificación son los procedimientos del análisis; conclusión, definición, y resumen y recapitulación, son procedimientos que encajan en la síntesis. A esos procedimientos típicos, desde el punto de vista de la labor didáctica, se agregan “ciertos procedimientos mentales e instrumentos pedagógicos muy generales, no reductibles, ni por aproximación, al curso lógico de la investigación, adquisición y transmisión de los conocimientos”, como sucede con los procedimientos activos, verbales e intuitivos cuyo equilibrio y equivalencia garantizan la eficacia de la tarea didáctica. Por otra parte, casi nunca se emplea en ella un solo método, sino que resulta de la combinación de todos ellos, aunque pueda valerse de uno o de varios procedimientos.

En sentido estricto, los métodos son los grandes caminos o los grandes cauces de la acción docente que se organiza en distintas fases o partes. En estas fases o partes del método didáctico desempeñan su papel los recursos, las técnicas y los procedimientos. Los recursos son los elementos o medios de que disponemos para dirigir el aprendizaje (textos, tratados, guías, mapas, aparatos, etc.). Las técnicas son, como las define Alves Mattos, “maneras racionales de conducir una o más fases del aprendizaje escolar” (por ejemplo, la técnica de motivación, de evaluación del rendimiento, del trabajo socializado, etc.). Los procedimientos, en cambio, son “segmentos o series de actividades docentes en determinadas fases de la enseñanza” (ejemplos: procedimiento interrogativo, demostrativo, explicativo, correctivo, etc.). En afán de síntesis podríamos concluir que los recursos están al servicio de los métodos y sus técnicas y procedimientos, sin dejar de tener en cuenta que una misma técnica puede ser aplicada por varios procedimientos didácticos <sup>1</sup>.

---

1. L. ALVES DE MATTOS, *Compendio de didáctica general* (tr. de F. Campos), unidad III, cap. I, II, Buenos Aires, Kapalusz, 1960. (Biblioteca de cultura pedagógica, 77.)

Sin embargo, las aclaraciones dadas no son suficientes. Para satisfacer las necesidades de constitución y de comprensión de una didáctica de la enseñanza superior, es necesario profundizar más el asunto, en busca de algún acuerdo, aunque sea hipotético, que permita apreciar con claridad el modo de funcionamiento de los métodos, técnicas y procedimientos correspondientes al nivel educativo que nos ocupa.

Tal vez la categoría más fácil de manejar sea, en este caso, la de forma o estructura didáctica. Ya Hernández Ruiz nos ha dado un buen apoyo al señalar que la palabra "forma" es la que mejor expresa la disposición particular del trabajo docente. Pero si no se explica más el alcance de la expresión puede caerse en interpretaciones erróneas o inadecuadas. Pensemos que la mejor manera de completar la idea de forma didáctica es dándole el sentido de estructura didáctica.

La labor didáctica se organiza en distintas "formas" y, por ello, se realiza según diferentes "estructuras". Estas son las distintas maneras concretas que adopta el proceso instructivo en relación con el lugar que ocupan los contenidos de la enseñanza, los maestros y los alumnos. El concepto de "forma" o "estructura" didáctica gana así una prudente amplitud como para incluir en él las técnicas y los procedimientos didácticos estrechamente vinculados con los métodos a que responden. En otras palabras toda forma didáctica supone o crea una determinada estructura, y esta se arma o se configura según el nivel educativo en que se aplique, los objetivos generales y particulares que se persigan, las condiciones de los que enseñan, las capacidades y posibilidades de los que aprenden la naturaleza del contenido formativo sobre el cual se trabaja.

Por esta razón, la variedad de las estructuras y formas didácticas puede llegar al infinito. Karl Stöcker<sup>1</sup> ha intentado una interesante clasificación de las formas didácticas típicas según dos criterios: a) según el "portador" de la labor enseñante o la manera de distribuir la actividad entre maestro y alumnos, en relación con los nuevos contenidos formativos; b) según la estructuración de las materias o contenidos.

Con arreglo al primer criterio, la enseñanza puede estar bajo la orientación directa (enseñanza directa), o indirecta (enseñanza indirecta) del maestro. Para cada uno de esos tipos de actividad docente hay estructuras o formas típicas. A la enseñanza directa corresponden

---

1. K. STÖCKER, *Principios de didáctica moderna* (tr. de J. J. Thomas), cap. III, Buenos Aires, Kapelusz, 1960. (Biblioteca de cultura pedagógica.)

las de la exposición (discurso, narración, presentación, demostración), y las de elaboración (conversación didáctica e instructiva, enseñanza por preguntas, o dirigida, y por estímulos, o libre). Dentro de la enseñanza indirecta las formas se distinguen por el contenido de la tarea propuesta (creación primaria o producción, y creación secundaria, o elaboración, y ejercitación); por la naturaleza individual o social de la tarea (trabajo individual y trabajo en grupos); y por el lugar de ejecución del trabajo (trabajo en clase o fuera de clase).

Si se sigue el criterio de la estructuración de las materias, las formas didácticas se disponen con arreglo a la manera que se da el objeto de la enseñanza: en la realidad (forma didáctica de la observación), por reproducción (explicación), por representación (representación) o por razonamiento (desarrollo). En esta clasificación de Eggersdorfer se hace referencia exclusivamente al tema o al objeto de la enseñanza. Por eso es bueno completarla con otra que tenga en cuenta el modo de trabajo independiente de los alumnos y Stöcker elige la clasificación de Scheibner, que distingue al trabajo con el objeto visualizado (realidad, imagen, modelo, proceso biológico, etc.), con el texto idiomático (texto científico, obras literarias en lengua materna o extranjera, etc.) y con el objeto ideado (creación artística o lingüística, juego, artes aplicadas, piezas o instrumentos para el propio trabajo, etc.).

La anterior es una de tantas clasificaciones posibles. Todas pueden ser válidas si el criterio que las inspira es coherente. Definiremos a continuación sólo algunas de las estructuras aplicables en general a la enseñanza superior y que, a nuestro juicio, pueden ser de particular interés para la didáctica bibliotecológica.

#### LA CLASE COMO ESTRUCTURA DIDÁCTICA BÁSICA

En la actual organización educativa, la clase sigue siendo la más amplia de las estructuras didácticas y el ámbito concreto de la actividad docente sobre el grupo de alumnos y con el grupo de alumnos.

El término "clase" no tiene, por cierto, un significado único. En algunos casos se utiliza para designar el "aula" que, para nosotros, es la "sala" o el lugar donde se dan o tienen lugar las clases. En otros, designa la "lección"<sup>1</sup>, que es el medio por el cual el maestro trasmite los contenidos. Finalmente, se entiende por "clase" la reunión de alumnos

---

1. R. V. COUSINET, *Lecciones de pedagogía*, cap. 1, Buenos Aires, Nova, 1950.



y profesores que buscan un objetivo instructivo o educativo común. Este último es el significado que consideramos correcto y el que empleamos aquí.

Así concebida la clase surge en el momento mismo en que confluyen los educadores, los educandos, los contenidos y los objetivos de la formación. Por ello es una verdadera comunidad que admite múltiples formas de realización y los más diversos procedimientos. En la concepción tradicional, la clase se identificaba con la lección, pero en las teorías pedagógicas y didácticas contemporáneas, la lección es apenas una de las formas de realización de la clase. La clase práctica es una clase y sin embargo, no parte necesariamente de la lección del maestro o del profesor. También es una clase la que el profesor organiza sobre la base de la simple observación de fenómenos de hechos o de procesos, o la que los mismos alumnos desarrollan a través de una serie de actividades dirigidas o libros.

Las distintas formas que puede adoptar la clase (siempre sobre la base de planeamiento del docente, que nunca debe abandonar su función conductora) son muy diversas. De modo accesible, y aceptando que la clase sea el territorio para la comunicación de conocimientos y el perfeccionamiento de las capacidades de los alumnos, Gilbert Highet<sup>1</sup> distingue tres formas de comunicación que demuestran las diversas posibilidades existentes en esta estructura didáctica básica. Esas formas son la exposición o lección del maestro, el sistema tutorial (según Highet, inventado por Sócrates) en el cual el maestro hace preguntas que el alumno contesta, con el objeto de conseguir que éste adquiera conciencia de su ignorancia y de guiarlo hacia una verdad más profunda, y el procedimiento de aprendizaje preliminar por el alumno, que sirve al profesor de pretexto para ampliar y profundizar los temas y comprobar hasta qué punto han sido asimilados.

Pero con esto entramos ya en los procedimientos, formas o estructuras didácticas particulares que merecen tratamiento especial.

#### EL PROCEDIMIENTO EXPOSITIVO Y LA LECCIÓN

Este procedimiento, el más viejo de los procedimientos didácticos, se funda en el instrumento de comunicación más accesible, la palabra.

---

1. G. HIGHET, *El arte de enseñar* (tr. de J. Valderrama de Robinson y O. R. Robinson), cap. 3, b, Buenos Aires, Paidós, 1956. (Biblioteca de psicología educacional, 2.)

Es la lección del maestro, soberana en la clase tradicional, pero que, colocada en su justo lugar y combinada con otros procedimientos didácticos para cumplir la función formativa, sigue siendo importante en la clase renovada. Este instrumento expositivo podrá conservar su importancia si se imagina y se pone en práctica sobre la base de una clara conciencia del puesto que le corresponde en el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje.

La necesidad del procedimiento expositivo se afirma si se tiene en cuenta que comprende muchas fases sucesivas y que, en alguna de ellas, la lección es irremplazable. Por ejemplo, es necesario en el momento de presentación de un tema, de organización del contenido de la materia formativa y como síntesis final que ayude a unificar e interpretar los elementos de la enseñanza. Sus funciones son pues de presentación, orientación y síntesis.

En la enseñanza superior, las funciones del procedimiento expositivo deben encuadrarse en lo que es la esencia de la lección universitaria; no una mera repetición de lo dicho por otros, sino la versión crítica de las opiniones y conclusiones científicas, “el estado flúido de la ciencia”, la guía para que el alumno penetre en el mundo peculiar de cada una de las materias y de los tópicos que las integran. De esta manera, la lección en clase no tiene por qué ser, únicamente, el vehículo de la clase “magistral”. Así como la clase no se identifica con la “clase magistral”, tampoco la lección expositiva tiene que ser equivalente y totalmente asimilable a la lección repetitiva y carente de contenidos y orientaciones estimulantes para el aprendizaje de los alumnos.

En la enseñanza superior, el procedimiento expositivo llena aún otra necesidad: la de atender, como presentación, orientación y síntesis, cursos cada vez más numerosos. Naturalmente no se trata sólo de exigir ciertas condiciones al procedimiento mismo, sino que como sucede en todos los sectores educativos, también de exigirse cierta condición al profesor o al expositor. Para cumplir con el bello axioma de Barth (“La palabra oída es calor irradiante; la palabra leída es calor latente”), la palabra que se pronuncia, y que se escucha, tendrá fuerza irradiante cuando tras ella viva una gran pasión por el tema que trasmite.

Revaloramos, o simplemente valoramos, el procedimiento expositivo, cuando su concepción y ejecución correctas no hacen perder de vista la posibilidad y la necesidad de otras formas y estructuras didác-

ticas, integradas en un cuadro coherente de principios y objetivos. Por esa vía, la exposición llega a ser el fruto de verdadero planeamiento y elaboración, y mantiene su categoría de herramienta útil en el funcionamiento de la unidad enseñanza-aprendizaje.

#### DEMOSTRACIÓN, INTERROGACIÓN, CONVERSACIÓN Y DISCUSIÓN

Deliberadamente nos hemos detenido en la valoración del procedimiento expositivo en su manifestación tradicional: la lección, esto es la exposición verbal del maestro o del profesor. No obstante, el procedimiento expositivo ha acumulado otras formas derivadas que contribuyen hoy a dinamizar el proceso instructivo. Formas que no son solamente verbales, sino que se caracterizan —por eso son “expositivas”— por el papel activo que en ellas sigue desempeñando el docente. Tales son, entre otras, las formas de la demostración, la interrogación y la conversación.

En la demostración interviene lo que Stöcker llama “la ejecución ejemplar del maestro y su imitación por el alumno”<sup>1</sup>. Por consiguiente, no se limita a mostrar una determinada materia o un modelo cultural, sino a suscitar en el alumno el deseo de captarla o aprehenderla. La demostración es más “irradiante” que la simple “mostración”, puesto que en ella el maestro, o el profesor, hace lo que el alumno debería hacer en caso de estar en las condiciones culturales del maestro y contar con su experiencia. Por ejemplo, no es lo mismo explicar cómo se hace una ficha bibliográfica, que hacerla, que “demostrar” concretamente la manera correcta de establecerla. Y este procedimiento, sin ser verbal, es fundamentalmente expositivo.

El interrogatorio, desde el punto de vista didáctico, es un procedimiento que tiende a despertar y dirigir la actividad reflexiva de los alumnos, a suscitar la conciencia de los problemas y posibilidades de la materia formativa, y a orientar su aprehensión. Cumple una función estimuladora y de reconocimiento a la vez ya que parte, o debe partir, de la experiencia o los conocimientos de los alumnos. Por ello sirve para el diagnóstico del nivel de aprendizaje y, en una etapa ulterior, para su verificación y control. Es un derivado de la exposición y se inserta en ella vivificándola.

---

1. G. НИЖЕТ, *op. cit.*, cap. 3, p. 126.

La conversación es, en cierto modo, una consecuencia de la interrogación. Pero va más lejos y es más rica en sus efectos formativos, recíprocamente formativos. Aunque suele nacer de la pregunta intencionada del profesor, crea la posibilidad del diálogo y, en consecuencia, de la conversación libre. Su materia o contenido puede ser visto desde los más diversos ángulos y fecundado con enfoques insospechados. Su grandeza reside en que coloca a los participantes en pie de igualdad y concilia naturalmente la objetividad cultural y la autoridad personal del profesor con la individualidad del alumno. Por otra parte, es el punto intermedio, de transición, entre la exposición verbal o lección del profesor y la discusión en grupo, que constituye una estructura científica y didáctica mucho más rigurosa.

La discusión es un procedimiento didáctico que supone mayores exigencias y condiciones que la conversación, y, como ésta, sólo es posible, en pequeños grupos. Consiste esencialmente en provocar la controversia en torno a un tema o un problema, pero no será eficaz si los participantes no tienen un cierto nivel de preparación en lo que se debate. Si ese nivel no ha sido alcanzado, la discusión no será más que una conversación. La discusión puede adoptar en sus comienzos formas diversas, pero luego el profesor, o los alumnos, proponen o desarrollan un tema central, previamente estudiado y experimentado. El grupo de discusión es una estructura didáctica muy adecuada y perfectamente posible en la enseñanza superior debido al nivel de madurez de los alumnos y a su interés por una determinada orientación o especialización cultural. Desde el punto de vista del profesor, constituye un precioso elemento para juzgar el aprendizaje y la comprensión de los alumnos, además de servirle de orientación para organizar el curso.

La breve referencia a los procedimientos de demostración, interrogación, demostración y discusión permite comprender cómo la exposición puede ser una estructura didáctica fundada no sólo en el papel activo del profesor. Sobre todo las formas de la conversación y la discusión requieren un cambio del papel del profesor en el encuentro formativo de los protagonistas de la actividad instructiva y educativa.

Insensiblemente, pues, hemos llegado a un tipo de estructura didáctica que puede denominarse participativa, puesto que se construye sobre la posibilidad de elaboración conjunta del contenido y los valores de la instrucción. Primordialmente, estas estructuras participativas se desenvuelven en la gama, hoy infinita, de los procedimientos del tra-

bajo y la enseñanza en grupos<sup>1</sup>, tan adaptados a las necesidades del aprendizaje de la cultura superior. También concuerdan con la idea misma de la universidad como “comunidad” de trabajo cultural.

#### DE LA OBSERVACIÓN A LA INVESTIGACIÓN

La lección del maestro y las estructuras didácticas participativas son los dos extremos de la organización didáctica, desde el punto de vista de la enseñanza conforme a un orden no sólo lógico, sino también pedagógico. Se trata del ciclo docente que comienza por “presentar” la materia y concluye por facilitar la incorporación activa del alumno a su desarrollo.

Corresponde ahora mirar desde otro ángulo y seguir las estructuras didácticas que responden al proceso mismo de formación y aprendizaje del alumno, que también comienza por un simple contacto inicial con los materiales instructivos (asignaturas y temas) para concluir en la configuración de la capacidad y el dominio de las técnicas intelectuales, que faciliten su autonomía frente a los problemas teóricos y prácticos que se le planteen en el sector cultural y profesional escogido. Naturalmente, esto se dice en relación directa con la estructura y las finalidades de la enseñanza superior.

#### *La observación*

Esta forma didáctica garantiza la entrada en contacto más sencilla con la realidad que corresponde al campo de trabajo escogido por el alumno universitario. Salvo las orientaciones puramente especulativas, casi todas las carreras universitarias se organizan alrededor de un campo concreto, dado en el mundo espontáneo de los fenómenos de la naturaleza, o en el más complejo de la vida cultural, social o institucional. En el caso concreto de los bibliotecarios y los bibliotecólogos, ese campo está perfectamente delimitado y permite la observación. Para ellos, la observación de las bibliotecas y de los libros constituye, en el proceso de su preparación, un acto indispensable que les procurará

---

1. Véase J. C. FILLoux, *El estudio de los pequeños grupos y sus aplicaciones* (tr. de O. Menin), Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, Departamento de Pedagogía Universitaria, 1964. También Association pour la recherche et l'intervention psycho-sociologique, *Pédagogie et psychologie des groupes*. París, ELP, 1965.

una vivencia, un vínculo directo con su esfera de estudio y de trabajo.

Danton considera tan importante ese aspecto de la formación que incluye las “visitas a bibliotecas” entre los ocho “métodos” que preconiza en la didáctica bibliotecológica <sup>1</sup>.

La observación, como toda estructura pensada didácticamente, debe reunir determinadas condiciones y puede adoptar diversas formas. Según la intensidad de la participación del alumno, la observación puede ser libre o dirigida, o bien una combinación de ambos tipos. Si se tiene en cuenta que la observación supone orientar la atención hacia determinado objeto o proceso, es preciso que se fije con claridad la meta perseguida y que se enseñe a observar. En este caso, la función del profesor es esencial y sólo después de repetidos experimentos podrá permitir la observación libre en conformidad con los intereses y posibilidades de los alumnos.

#### *La experiencia directa. Los trabajos prácticos y el “laboratorio”*

La observación es una experiencia directa de una determinada realidad o de un proceso determinado, pero puede decirse que es una experiencia desde “fuera” del proceso. En cambio, la “práctica” es una manera de introducirse en la realidad y de experimentarla desde dentro.

Las formas didácticas de la experiencia directa son múltiples y resulta utópico pretender encasillarlas. Por ello, sólo definiremos aquí dos de esas formas teniendo en cuenta su difusión y aplicabilidad en la enseñanza superior: el trabajo práctico y el trabajo de laboratorio.

El trabajo práctico, en su significado más amplio, es una actividad con y de los alumnos que permite, mediante el manejo directo del material (un texto, una técnica, un proceso), completar y comprender mejor un conocimiento oído o leído. No obstante, puede irse más allá y reconocer que el trabajo práctico suele ser un medio de crear una aptitud para llegar a un resultado a partir de actividades del propio alumno, o para verificarlo mediante la aplicación de principios o conocimientos teóricos.

Así definido, el trabajo práctico desempeña una importante función en el aprendizaje de los distintos contenidos (planes y programas) de

---

1. La obra citada de Danton trata de los siguientes métodos: los cursos, el seminario, los trabajos prácticos, las visitas a bibliotecas, las memorias y bibliografías, el trabajo de laboratorio, el método de problemas y los grupos de discusión.

estudio, y sobre todo, de sus correspondientes actividades. Pero el trabajo práctico puede alcanzarse, en la didáctica universitaria, una jerarquía mayor y convertirse simplemente en “práctica” previa, durante los años de formación, de la propia actividad profesional (por ejemplo, las prácticas de los estudiantes de medicina en los hospitales).

El trabajo de laboratorio (o en “laboratorio”) sólo es una expresión particular del trabajo práctico y de la práctica. Como éste significa una experiencia directa en el manejo del material de formación y de ejercicio profesional. En este caso, desde luego, empleamos la palabra “laboratorio” en su acepción más general y no en el sentido exclusivo del laboratorio de ciencias. La denominación se toma prestada del trabajo científico porque en la didáctica moderna representa una extensión de esa “técnica” de trabajo a la totalidad de las enseñanzas universitarias.

Pocas enseñanzas están en condiciones de aplicar como la bibliotecológica estos sistemas o formas didácticas, porque pocas, salvo las puramente científico-naturales, tienen a su disposición un laboratorio tan completo como la biblioteca, en el cual los alumnos pueden proceder directamente a la catalogación, la clasificación y la investigación bibliográfica.

### *La consulta bibliográfica. Lectura, comentario y catalogación de textos*

La consulta bibliográfica es una forma didáctica típica de la enseñanza y del aprendizaje universitario, y está vinculada a la vez con la naturaleza y los objetivos propiamente dichos de la formación bibliotecológica.

Así como no hay universidad sin buenas bibliotecas, no puede haber enseñanza universitaria sin consulta bibliográfica. Esta constituye la etapa inicial de toda tarea científica y en toda carrera universitaria es preciso enseñar correctamente sus técnicas.

Pero el aprendizaje de las técnicas de consulta bibliográfica no puede quedar en la superficie. Aparte de la capacidad para seleccionar y clasificar los textos con arreglo a las necesidades de los temas de estudio individual o colectivo, los alumnos deben llegar a una comprensión adecuada del sentido de los textos y saber aprovecharla en el conjunto de su formación.

De ahí que la consulta bibliográfica tenga valor instructivo y educativo sólo cuando se completa con el comentario de los textos. Es también un tipo de trabajo práctico con el que se pretende, ante todo,

desarrollar la mentalidad crítica del alumno. El comentario requiere la dirección de una mano experta que ayude a descubrir lo substancial y valioso en la doctrina o la exposición de cada autor, que sepa ubicar a éste y a su pensamiento en su época, y destacar su aporte al sector cultural correspondiente, que pueda conectar lo leído con lo que el estudiante hace y aprende en la universidad.

La consulta bibliográfica y su expresión más profunda, la exégesis, son realmente eficaces cuando el alumno aprende a ordenar los pensamientos que los libros contienen, o que los libros suscitan, mediante un instrumento que procede, precisamente, de la ciencia y la técnica bibliográficas. Nos referimos al análisis bibliográfico de los textos para hacer fichas.

En un interesante informe sobre un caso concreto y personal, Ovide Menin<sup>1</sup> indica con claridad las condiciones que debe cumplir la catalogación en fichas para tener eficacia formativa, sostiene que a través de ella el material de trabajo debe llegar a ser orgánico y, cuando la búsqueda es inteligentemente orientada y la selección del material debidamente criticada por su calidad, vigencia y originalidad, el resultado facilita el trabajo de aprendizaje. Por otra parte y técnicamente hablando, "el fichado obliga al estudiante a encuadrarse dentro de ciertas normas de uso universal sumamente beneficioso para la formación del futuro investigador".

También en este caso, pocas didácticas ofrecen como la bibliotecológica un procedimiento nacido en su propio campo que puede convertirse en un medio dinámico de enseñanza, no sólo para las asignaturas especializadas, sino para la totalidad de los contenidos y actividades del plan de estudios de las escuelas de bibliotecarios. Con el agregado de que, en este aspecto, el aporte de las disciplinas bibliotecológicas puede ser decisivo para el perfeccionamiento de toda la didáctica superior.

### *Los trabajos escritos*

En general, los trabajos escritos constituyen una forma de trabajo individual, aunque cada vez se aceptan más como resultado del trabajo colectivo.

---

1. O. MENIN, Una técnica capaz de dinamizar el trabajo de seminario: el "fichado", *Universidad*, Santa Fe, Argentina, vol. 64, p. 273-88, 1965.



Trabajo escrito puede ser una simple respuesta a un cuestionario que tenga por objeto evaluar el grado de aprovechamiento del estudiante, o la expresión original de un pensamiento, de una doctrina o de los resultados de la investigación. Entre esos extremos se encuentran otros tipos de trabajos escritos como los informes, los resúmenes, las guías bibliográficas y las monografías <sup>1</sup>. Entendido así, el trabajo escrito puede completar cualquiera de las formas didácticas aplicables en la enseñanza superior, desde la simple observación hasta el comentario de textos y la investigación de seminario.

El trabajo escrito cumple funciones generales válidas para cualquier nivel y sector de la enseñanza, aparte de las que las orientaciones especiales de materias y disciplinas impongan como particulares. En general, su primera función es la de ayudar a organizar el material aprendido en relación con una finalidad que puede ser tanto la información como la interpretación. Tal es la función ordenadora del trabajo escrito, que además facilita el ejercicio en la expresión correcta y elegante y el adecuado manejo del idioma.

### *El seminario*

Si como se dice en el capítulo segundo, la base de toda didáctica de la enseñanza superior debe residir en la estrecha unión de la enseñanza y la investigación, esta última ha de ser el pináculo de la formación universitaria. La estructura didáctica adecuada a esta función es la del seminario que, según la bella expresión de Rodolfo Mondolfo, puede ser una escuela que transmita la herencia de la indagación científica de generación en generación, así como en el magnífico parangón de Lucrecio con la antigua carrera de las antorchas se transmitía de uno a otro corredor la luz <sup>2</sup>.

El seminario puede finirse como el organismo didáctico donde se hace el aprendizaje de la investigación científica mediante la aplicación del método específico que cada ciencia emplea para establecer sus verdades y conclusiones.

---

1. Véase A. ASTI VERA, Metodología de los trabajos de investigación, *Temas de pedagogía universitaria*, vol. 1, 1957, p. 155-76.

2. R. MONDOLFO, *Problemas y métodos de la investigación en historia de la filosofía*, introducción, Tucumán, Universidad Nacional, Instituto de Filosofía, 1949. Véase además F. DE LARROYO, *Pedagogía de la enseñanza superior; (naturaleza, métodos, organización)*, 1.ª parte, cap. 8, México, Universidad Nacional Autónoma, Facultad de Filosofía y Letras, Seminario de Didáctica y Organización, 1959.

Como "método" didáctico tiene por finalidad enseñar el manejo de los instrumentos del trabajo intelectual (enseñanza de la investigación por la investigación misma); analizar los hechos y los problemas, y no solamente las fuentes bibliográficas; meditar el tema o problema, y no solamente exponerlo; enseñar la técnica del pensamiento original; exponer con método el estudio efectuado <sup>1</sup>.

Mientras la investigación es el campo propio, del seminario, éste debe tener necesariamente un carácter altamente especializado en su orientación y restringido en su temática.

Desde el punto de vista del alumno, el seminario es la estructura didáctica de la enseñanza superior que ofrece mayores posibilidades para el desenvolvimiento de sus capacidades y aptitudes personales. Por esa razón, debe fundarse en una sólida formación anterior y organizarse en el más alto nivel de la enseñanza universitaria. En la graduación de los niveles de la formación bibliotecaria y bibliotecológica, solamente lo vemos factible en la segunda.

Desde el punto de vista de la tarea del profesor, ésta sólo puede ser de orientación y guía, de arbitraje y síntesis. Por tal motivo esta forma didáctica requiere del profesor una sólida formación y una gran experiencia en el trabajo creador. De lo contrario, se corre el riesgo de desvirtuar el seminario convirtiéndolo en una simple clase magistral o en una brega de opiniones sin fundamento en la práctica del método científico.

Como la forma más elevada de la estructuración didáctica de la universidad, el seminario no tiene por qué comunicar las técnicas de la investigación, sino aplicarlas o manejarlas en un determinado campo. Esto supone que se hayan enseñado previamente las técnicas del trabajo intelectual. Aquí surge la necesidad de los preseminarios, para cumplir aquella función, por ejemplo, mediante la enseñanza de la técnica de la documentación científica y del uso de la información. También en este campo la bibliotecología puede aportar, para sí y para las demás disciplinas de la enseñanza superior, todo un cúmulo de antecedentes y de conocimientos. Tal vez por celo, el seminario puede llegar a ser una forma natural de la alta formación bibliotecológica.

---

1. Véase N. MURATTI, El seminario y sus funciones, *Temas de pedagogía universitaria*, vol. 1, 1957, p. 257-65.

# Bibliografía

## 1 pedagogía general

### Diccionarios y enciclopedias

- Diccionario de pedagogía Labor* (dir. por Víctor García Hoz). Barcelona, Labor, 1964. 2 vols.
- Education et instruction* (dir. por C. Bouglé), en: *Encyclopédie française, Paris*, Comité de l'Encyclopédie française, vol. 15, 1935.
- Encyclopedia of educational research* (dir. por Ch. W. Harris). New York, Macmillan, 1950.
- Lexikon der Pädagogik*. Berne, A. Francke, 3 vols. 1950-1952.
- LUZURIAGA, L. *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires, Losada, 1960. (Publicaciones de la Revista de pedagogía.)

### Tratados y obras generales

- CASOTTI, M. *Pedagogia generale*. 4.<sup>a</sup> ed. Bescia, La Scuola, 1958.
- COHN, J. *Pedagogía fundamental; espíritu de la educación* (tr. de F. Carmona Nanclores). Buenos Aires, Losada, 1944. (Biblioteca pedagógica, 11.)
- DEWEY, J. *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación* (tr. de L. Luzuriaga). 3.<sup>a</sup> ed. Buenos Aires, Losada, 1957. (Biblioteca pedagógica, 15.)
- FLITNER, W. *Allgemeine Pädagogik*. 4. Anfl. Stuttgart, E. Klett, 1957.
- GARCÍA HOZ, V. *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid, Rialp, 1960. (Biblioteca de educación y ciencias sociales. Serie Pedagogía sistemática, 1.)
- HERNÁNDEZ RUIZ, S. *Pedagogía natural*. México, UTEHA, 1960, 2 vols.
- ; TIRADO BENEDÍ, D. *La ciencia de la educación*. México, Atlante, 1940. 2 vols.
- HESSEN, S. *Fondamenti filosofici della pedagogia*. Roma, A. Armando, 1958, 2 vols.
- HUBERT, R. *Tratado de pedagogía general* (tr. por J. Castro). 3.<sup>a</sup> ed. Buenos Aires, El Ateneo, 1959. (Colección Cultura universal.)

- LARROYO, F. *La ciencia de la educación*. 4.<sup>a</sup> ed. mejorada. México, Porrúa, 1957.
- MANTOVANI, J. *Educación y plenitud humana*. 6.<sup>a</sup> ed. Buenos Aires, etc. El Ateneo, 1960. (Colección Cultura universal.)
- *La educación y sus tres problemas*. 5.<sup>a</sup> ed. Buenos Aires, etc., El Ateneo, 1960. (Colección Cultura universal.)
- NASSIF, R. *Pedagogía general*. Buenos Aires, Kapelusz, 1958.
- NOHL, H. *Teoría de la educación* (tr. de L. Luzuriaga). Buenos Aires, Losada, 1952.

### *Metodología y didáctica generales*

- ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE ET L'INTERVENTION PSYCHO-SOCIOLOGIQUE, PARIS. *Pédagogie et psychologie des groupes*. Paris, Editions EPI, 1965.
- BEAL, G. M. y otros. *Conducción y acción dinámica del grupo* (tr. de G. Maxwell). Buenos Aires, Kapelusz, 1962.
- BLOCH, M. A. *Fundamentos y finalidades de la nueva educación*. Buenos Aires, Kapelusz, 1949. (Biblioteca de cultura pedagógica.)
- DEBESSE, M. *Los métodos pedagógicos*, en: Pieron, H. (dir.), *Tratado de psicología aplicada. Libro IV. La formación educativa* (tr. de P. H. Heras). Buenos Aires, Kapelusz, 1960. p. 1-132).
- FILHO, L. *Introducción al estudio de la escuela nueva* (tr. de M. C. Eguibar). Buenos Aires, Kapelusz, 1964.
- GIBB, J. *Dinámica de grupos* (tr. de G. F. Cirigliano). 2.<sup>a</sup> ed. Buenos Aires, Humanitas, 1966. (Colección Guidance, 1.)
- GONZÁLEZ, D. *Didáctica o dirección de aprendizaje. Parte general*. 2.<sup>a</sup> ed. La Habana, Cultural, 1943.
- HERNÁNDEZ RUIZ, S. (dir.), *Metodología general de la enseñanza*. México, UTEHA, 1949. 2 vols. (Biblioteca UTEHA. Clásicos y modernos de educación.)
- *Organización escolar*. México, UTEHA, 1954. 2 vols. (Biblioteca UTEHA. Clásicos y modernos de educación.)
- LARREA, J. *Didáctica general*. México, Herrero, 1957.
- MATOS, L.; ALVES DE. *Compendio de didáctica general* (tr. de F. Campos). Buenos Aires, Kapelusz, 1960. (Biblioteca de cultura pedagógica, 77.)
- SCHMIEDER, A.; SCHMIEDER, J. *Didáctica general* (tr. de S. Duñaiturria). 4.<sup>a</sup> ed. Buenos Aires, Losada, 1953. (Biblioteca pedagógica, 6.)
- STÖCKER, K. *Principios de didáctica moderna* (tr. de J. J. Thomas). Buenos Aires, Kapelusz, 1960. (Biblioteca de cultura pedagógica.)

### *Pedagogía y metodología de la enseñanza superior*

- ASSOCIATION INTERNATIONALE DES UNIVERSITÉS. *Le dialogue des sciences et des humanités dans l'enseignement supérieur d'aujourd'hui*. Paris, 1960.
- *Trois aspects du développement de l'université d'aujourd'hui*. Paris, 1953.
- *L'université et la formation des cadres de la vie publique*. Paris, 1959.
- DANTON, J. P. *La formación profesional del bibliotecario*. Paris, Unesco, 1950. (Manuales de la Unesco para las bibliotecas, 1.)

- FILLOUX, J. C. *El estudio de los pequeños grupos y sus aplicaciones* (tr. de O. Menin). Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, Departamento de Pedagogía Universitaria, 1964.
- . *Los pequeños grupos*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, Departamento de Pedagogía Universitaria, 1962. 3 vols.: vol. 1, *La psicología de los pequeños grupos* (tr. de O. Menin); vol. 2, *El desarrollo de los pequeños grupos* (tr. de M. Samatán); vol. 3, *Los pequeños grupos de trabajo* (tr. de M. Samatán).
- GROMPONE, A. *Pedagogía universitaria*. Montevideo, Universidad de la República, 1963.
- HIGHET, G. *El arte de enseñar* (tr. de J. Valderrama de Robinson y O. R. Robinson). Buenos Aires, Paidós, 1956. (Biblioteca de psicología educacional, 2.)
- LARROYO, F. *Pedagogía de la enseñanza superior; (naturaleza, métodos, organización)*. México, Universidad Nacional Autónoma, Facultad de Filosofía y Letras, Seminario de Didáctica y Organización, 1959.
- LATORRE, A. *Universidad y sociedad*. Barcelona, Ariel, 1964.
- LIMA. UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS. FACULTAD DE EDUCACIÓN. *La universidad en el siglo XX*. Lima, 1951.
- LITTON, G. *Cómo hacer una tesis de grado*. San Miguel de Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán, Biblioteca Central, 1965. (Ciencia de la documentación. Serie O: Obras generales. Volumen extra, 1.)
- NASSIF, R. *Docencia e investigación: bases para una metodología de la enseñanza superior*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, Departamento de Pedagogía Universitaria, 1961. (Estudios y trabajos, 5.)
- . *Pedagogía de nuestro tiempo: hechos, problemas, orientaciones*. Buenos Aires, Kapelusz, 1965.
- . *Pedagogía universitaria y formación pedagógica del universitario*. *Universidad*, vol. 40, p. 81-101. Santa Fe, Argentina, 1959.
- ONU. *Enseñanza y capacitación*, vol. 6. Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre la aplicación de la ciencia y la técnica en las regiones poco desarrolladas. Buenos Aires, Sudamericana, 1964. 8 vols.
- PLANCHARD, E. *Etudes de pédagogie universitaire*. Coimbra, Universidade, 1956.
- ROGERS, F. M. *La educación superior en los Estados Unidos* (tr. de S. Aldecoa). Buenos Aires, Nova, 1958. (Compendios Nova de iniciación cultural, 16.)
- TAVELLA, N. *La contribución pedagógica en el ámbito universitario*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, Departamento de Pedagogía Universitaria, 1960. (Textos y documentos, 1.)
- Temas de pedagogía universitaria*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Biblioteca, 1957.

# Métodos de enseñanza de la bibliotecología

Josefa E. Sabor

# Introducción

El problema de la exposición o comentario de los métodos utilizados en la enseñanza de la bibliotecología se arduo por más de una razón. La primera es terminológica: los bibliotecarios y profesores de bibliotecología emplean la palabra método en un sentido a menudo diferente del que le dan los pedagogos y educadores en general. Conforme a lo expuesto en el capítulo anterior sólo hay, en rigor, dos métodos, el inductivo y el deductivo. Todas las formas restantes son, en realidad, procedimientos y técnicas de aplicación, como lo expresa Nassif. En la bibliotecología esto se comprueba en forma evidente. Pero los trabajos que tratan de esa metodología son pocos y, a veces, confusos. La demanda de mejores y más variados métodos se plantea en todas las obras de la especialidad en las que se trata de dos temas, fundamentalmente: por una parte, la formación de los bibliotecarios; por otra, lo inadecuado de la enseñanza de la bibliotecología en relación con las necesidades reales de las bibliotecas. En una y otra oportunidad se insiste en la necesidad de profundizar en los métodos de enseñanza. A este respecto, los norteamericanos han hecho los aportes más numerosos y en cierto número de obras y en no pocos artículos se habla, en una u otra forma, de esos métodos. En especial la revista dedicada a la enseñanza de la bibliotecología, *Journal of education for librarianship*, demuestra en sus páginas la vigencia del tema.

Pero no bien se consulten esas obras, de las que se da al final de este trabajo una bibliografía seleccionada, se advierten algunas características: en primer lugar no deberían hablar de métodos, sino de procedimientos y técnicas de aplicación; en segundo lugar, es evidente que la bibliotecología no ha creado método didáctico alguno especial para la enseñanza; en tercero, la insuficiencia de los estudios dedicados a esos llamados métodos es obvia, y esto no es una excepción.

Aun cuando a lo largo de este trabajo se emplee muchas veces, para mayor comodidad, la palabra "método", es evidente que sólo se trata de distintas formas de aplicar la inducción y la deducción. Hablando con la mayor amplitud, los procedimientos aplicados hasta hoy en la enseñanza de esta especialidad son los siguientes: lecciones o clases lectivas; discusiones en clase; trabajos prácticos o laboratorios; prácticas en bibliotecas; cursillos, mesas redondas y simposios

(llamados en inglés, con o sin ningún matiz diferencial, *round tables*, *institutes*, *panels*, *workshops*); problemas y casos; seminarios. A ellos hay que agregar otras formas más limitadas de tareas, tanto de alumnos como de profesores: las monografías y bibliografías y, en general, todo tipo de trabajo escrito; las entrevistas; las visitas. Por fin deberían considerarse algunos métodos más nuevos, propuestos sobre todo para enseñar documentación, como el *system design* y también algunas técnicas que tienden a dar solución al problema de la difusión del conocimiento o por lo menos a facilitarla, como la enseñanza programada. Una última consideración debería dedicarse al empleo de medios auxiliares de la educación, entre los cuales la mayor aunque limitada importancia en la bibliotecología correspondería a algunos tipos de material audiovisual, concretamente a las diapositivas, las películas fijas y filminas, y las películas de metraje más largo, animadas y con banda sonora.

Como se ha dicho, la bibliotecología no ha creado un método especial de enseñanza. Ha tomado los de la didáctica tradicional y en algunas oportunidades los ha buscado en otras disciplinas (por ejemplo, el estudio de casos, que procede del campo del derecho y la economía) sin introducir variantes notables. Así se explica lo limitado de las contribuciones que se ocupan del tema. En las obras tradicionales y por cierto muy valiosas que tratan del problema de esa enseñanza, apenas si se dedican algunas páginas a la metodología, las cuales están a menudo llenas de dudas, lamentaciones y propuestas aproximativas, sin que sea fácil obtener de ellas una ayuda concreta. No se trata, por cierto, de un reproche, y las presentes páginas no podrán ir mucho más allá por estar dirigidas a los profesores de las escuelas de países con una bibliotecología en desarrollo que, a las limitaciones de sus colegas de las naciones en pleno florecimiento bibliotecario, deberán sumar las dificultades ocasionadas por la falta de numerosos materiales didácticos de que aquéllos, mucho más afortunados, disponen abundantemente. Lo cierto es que cuando esos profesores que han enseñado en escuelas del más alto nivel escriben sobre sus métodos, por lo general explican, no muy detalladamente, cómo dan sus clases o cómo desarrollan sus programas. Pero rara vez hablan detenidamente del tema, y menos aún llegan a conclusiones generales.

Es indudable que influye en esta situación el que la bibliotecología sea una disciplina cuyo contenido varía continuamente, no sólo en la medida en que la materia bibliotecológica misma se enriquece y se complica, sino también porque los objetivos de la enseñanza van cambiando según las mutaciones que sufre el ámbito social al que presta servicios la biblioteca y según las nuevas exigencias del medio que la rodea. Por eso la aceptación de ciertos métodos (un caso concreto es el de las prácticas en una biblioteca) sufre grandes oscilaciones, siendo unas veces entusiasta y otras condicionada. Y determinadas técnicas que en una época se consideraron excelentes y que después perdieron aceptación, vuelven a aparecer, reivindicadas, al cabo de cierto tiempo.

De todos modos, es bastante común cierta desconfianza de los profesores de bibliotecología en relación con la importancia de los diversos métodos. Lo que las preocupa fundamentalmente es el contenido de los cursos. Precisamente ese contenido provoca continuas meditaciones y cambios de ideas entre los bibliotecarios y a veces también desacuerdos entre ellos y los profesores de la especialidad. Que lo importante es ajustar el contenido mucho más que el



método es algo que se repite muchas veces, del mismo modo que se afirma que la clave, como en toda enseñanza, está en la aptitud natural del profesor, mucho más que en la bondad o variedad de los métodos que emplea.

En la página 28 de su estudio, Nassif enumera los temas de la pedagogía bibliotecológica. Hubiera sido del mayor interés desarrollar y analizar esos doce puntos. La extensión impuesta a este trabajo no permite hacerlo, pero hay uno sin cuya discusión previa a la exposición de los procedimientos didácticos se correría el riesgo de inducir a confusiones con respecto a los límites actuales y futuros de la bibliotecología: es el que se refiere a los planes y programas de enseñanza.

# El plan de estudios

## CONTENIDO DEL PLAN

El contenido del plan de estudios está supeditado a los objetivos y al contenido de la bibliotecología. La idea tradicional que arranca del siglo XIX se inspira en un sentido de la vida a la vez romántico y liberal. Todavía en 1936 Marcel Godet llamará a la biblioteca pública “factor de libertad” (¿o tal vez de liberación?), y el eco de esa ilusión llegaría hasta hoy repetido incansablemente, no tanto por los bibliotecarios, cuanto por los educadores y literatos. Pero algo más de cien años después de la fundación de la Biblioteca Pública de Boston, no es fácil suscribirla totalmente. El papel de la biblioteca en la sociedad de hoy debe ser definido con mayor precisión y con la certeza de que estará sujeto a variaciones rápidas. Es legítimo preguntarse hasta qué punto la biblioteca custodia, en qué medida forma parte del proceso educativo, y, si es o no es una fuerza social, cómo actúa en la formación de la cultura y, por fin, y en estos momentos como la característica más acuciante, qué papel desempeña en el complicado mundo de la información. De la respuesta que se de a todos esos interrogantes dependerán los objetivos que se atribuyan a la biblioteca y, para usar la misma expresión de Nassif, los conceptos, fines y funciones de la educación bibliotecológica.

En segundo lugar, y como consecuencia de lo que antecede, se debe delimitar el campo de la bibliotecología. No está en discusión el conjunto de disciplinas tradicionales que figuran en el plan de estudios de toda carrera de bibliotecario. La zona de fricción —que existe— se debe a la masa de información que se acumula hoy en las biblio-

tecas y otros repositorios análogos, y a la velocidad con que es necesario recuperar esa información para responder a las imperiosas demandas de los usuarios. En otras palabras, la aparición y el desarrollo de la documentación es lo que crea las mayores dudas, al colocar en situación de crisis el criterio tradicional que fija a la bibliotecología límites que ahora resultan estrechos y que ponen de manifiesto lo limitado de los medios y formas tradicionales de trabajo de las bibliotecas frente a la complejidad de las nuevas situaciones. Esta crisis afecta a los bibliotecarios como profesionales y los coloca frente a un dilema que se debe analizar antes de discutir cualquier aspecto de la enseñanza; a saber, si la documentación forma o no forma parte de la bibliotecología. Es un problema difícil, que no parece llamado a recibir una respuesta única. Shera puede hablar con propiedad de un "periodo crítico", caracterizado por el cambio, la incertidumbre y la duda ante el camino que se debe tomar frente al gran problema, el de la comunicación, para el cual las respuestas son por ahora de valor transitorio<sup>1</sup>.

Varios factores, efectivamente, podrán inducir a las escuelas a incluir o no incluir en su plan de estudios el conjunto de asignaturas relacionadas con la llamada "ciencia de la información" en general. El antecedente más importante es la existencia, en las propias bibliotecas, de actividades con miras a la información. Los Estados Unidos consideraron a partir de 1876 que la prestación del servicio de referencia era una de sus obligaciones más perentorias. Más aún, ese servicio y la liberalidad con que se ofrece es tal vez la característica más interesante en los servicios de esas bibliotecas. Las tareas de referencia fueron creciendo con el tiempo y dejaron de ser mera asistencia ocasional al lector para convertirse en un complejo aparato técnico-administrativo que no todas las bibliotecas pueden tener hoy. Insensiblemente muchas de ellas comenzaron a avanzar dentro de los límites de la documentación y algunas, sobre todo las científicas (la John Crerar Library, de Chicago, por ejemplo), prestaron pronto servicios netamente documentarios. La preocupación y desorientación que estos adelantos provocaron pueden advertirse en muchos escritos sobre el tema, del cual el más completo es un dramático libro de Samuel Roth-

---

1. J. H. SHERA, *Introduction and welcome*, en: A. J. Goldwyn y A. M. Rees (ed.), *The education of science information personnel*. - 1964, p. 1-5, Cleveland, Western Reserve University, School of Library Science, Center for Documentation and Communication Research, 1965.

stein<sup>1</sup> en el que el autor, por cierto, no encuentra la salida. Con la aparición de las máquinas electrónicas y el consecuente predominio de los bibliotecarios-ingenieros en buena parte del campo, la situación se agravó y parece haber llegado a un punto extremo, con la formación de una *élite* bibliotecaria que habla a menudo un lenguaje y trata de problemas que rebasan la comprensión y hasta el interés de muchos de sus colegas<sup>2</sup>. Si esa nueva *élite* bibliotecaria está en lo cierto, la documentación forma parte de la bibliotecología<sup>3</sup>, y las escuelas tendrían que incluir en sus programas las materias correspondientes a esa compleja disciplina. Dan idea de esa complejidad el artículo de Rees y Saracevic publicado en 1965 y mucho más el de Montgomery, de 1964<sup>4</sup>.

Por su parte los científicos, apremiados por la necesidad de tener buena y rápida información, han entrado también en el campo bibliotecario para apoyar a los que propician un cambio radical de enfoque de la bibliotecología e insisten en que las escuelas transformen sus planes. Shera, entre tanto, ha acumulado argumentos a favor de esa ampliación<sup>5</sup> mientras Rees por su parte<sup>6</sup>, que también los acompaña

- 
1. S. ROTHSTEIN, *The development of reference services through academic traditions, public library practice and special librarianship*. Chicago, Association of College and Reference Libraries, 1955. (ACRL monographs, 14.)
  2. Véase R. Z. SELLERS, A different drummer: thoughts on library education. *Journal of education for librarianship*, vol. 6, 1966, p. 151-166.
  3. En la *Higher Education Act of 1965* del Congreso de los Estados Unidos, title II (B), sec. 222, se define así la palabra *librarianship*: "Para los propósitos de esta parte el término "bibliotecología" significa los principios y las prácticas de la biblioteca y de las ciencias de la información, incluyendo adquisición, organización y uso para referencia e investigación de la biblioteca y de otras fuentes de información". (Cf. *Journal of education for librarianship*, vol. 6, 1966, p. 219.) Véase sobre el tema C. D. Gull, The challenges of teaching the information science, *Journal of education for librarianship*, vol. 6, 1965, p. 61-4; R. M. HAYES, The development of a methodology for system design and its role in library education, en: D. R. Swanson (ed.), *The intellectual foundations of library education*, p. 51-63, Chicago. University. Graduate Library School, 1964 (Annual Conference, vol. 29), Ch. G. STEVENSON, Library education; the shape of the future, *Special libraries*, vol. 54, 1963, p. 261-262; L. A. MARTIN, *Implications for the education of librarians*, en: *The future of the book, implications of the newer developments in communication*, L. Asheim (ed.), Chicago, University. Graduate Library School, 1955 (Annual Conference, vol. 20).
  4. A. M. REES; T. SARACEVIC, Teaching documentation at Western Reserve University. *Journal of education for librarianship*, vol. 6, 1965, p. 8-13; E. B. Montgomery, Curriculum implications of library dynamics, *Journal of education for librarianship*, vol. 5, 1964, p. 103-109.
  5. J. H. SHERA, In defense of diversity, *Journal of education for librarianship*, vol. 4, 1964, p. 137-142. En 1953, al establecer las once proposiciones básicas para la educación profesional, dice: "g. Cualquier actividad bibliográfica concreta es parte integrante de la totalidad del aparato bibliográfico de la sociedad, y cualquier sistema local debe asumir su cuota de obligaciones para la eficiencia del todo, pues la fragmentación lleva al aislamiento, que no sólo es perjudicial socialmente, sino que puede provocar el colapso de nuestra organi-

en esa empresa, llega a conclusiones que podrían tener un efecto de *boomerang* y ser esgrimidas para demostrar lo contrario. "Un sistema de información —dice— que se detiene en transferir la información de una inteligencia humana a otra es inadecuado", y reserva esa limitada misión a las bibliotecas especializadas. A su juicio el suministro de referencias de documentos no acompañadas de juicios de valor es una actividad semiacabada. Considera también que han fracasado las tentativas hechas hasta ahora por las escuelas de bibliotecarios para hacer algo más que fomentar nuevas habilidades técnicas, divorciadas de principios básicos, y termina afirmando que "sólo las escuelas de bibliotecarios pueden hacer la contribución más positiva e importante para el futuro próximo". Refiriéndose a la escuela de la Western Reserve University, dice que avanza en ese sentido, hacia una síntesis e integración de la teoría y la práctica de la bibliotecología clásica con la experiencia empírica derivada del planeamiento y funcionamiento de los sistemas de recuperación no convencionales en el campo de la ciencia y la tecnología. Para conseguirlo actúa junto con otras instituciones de investigación, con el fin de establecer leyes fundamentales para los sistemas de información y contribuir al establecimiento de un plan de estudios académico destinado a formar personal que trabaje en información en el campo científico. Rees asevera finalmente que ninguna institución está mejor dotada que una escuela de bibliotecarios para formular adecuadamente ese plan de enseñanza. Pero no siempre comparten esa confianza otros bibliotecarios y menos los científicos, que señalan que las obras de ciencias están hechas por especialistas para especialistas, y que su recuperación es una tarea muy específica que sólo puede ser realizada por científicos. Las escuelas de bibliotecarios no parecen haber medido la profundidad del problema y han reaccionado en menor medida que la exigida por los científicos. La formación de *science information specialists* y de *information scientists* amenaza con escapar a otras escuelas y comienza a pensarse en la posibilidad de

---

zación intelectual cada vez más compleja. 10. El documentalista y el bibliotecario necesita, por tanto, del mismo tipo de preparación teórica, basada sobre el mutuo reconocimiento de una misma obligación social." En: J. A. Shera; M. E. Egan, Examen del estado actual de la biblioteconomía y de la documentación (tr. de A. J. Giangrasso), *Universidad*, Santa Fe, Argentina, vol. 61, 1964, p. 279-321, (p. 317). Versión española de la introducción a Bradford, S.C. *Documentación*, 2.<sup>a</sup> ed. London, Crosby, Lockwood and Son, 1953.

6. A. M. REES, *New dimensions in library education: the training of science information personnel*, *Special libraries*, vol. 54, 1963, p. 497-502.

crear otros grados universitarios, no necesariamente bibliotecarios<sup>1</sup>. Lo cierto es que algunas instituciones que no son esencialmente escuelas de bibliotecarios han iniciado cursos para preparar toda clase de documentalistas: por ejemplo, en los Estados Unidos, el Drexel Institute of Technology, el Georgia Institute of Technology y el Massachusetts Institute of Technology; en URSS, el VINITI<sup>2</sup>. El hecho de que el primero de los institutos citados forme documentalistas de cuatro categorías diferentes (directores, instructores, analistas y manipuladores) parecería un fuerte argumento para quienes creen que la formación de documentalistas y bibliotecarios se distancia cada día más.

De todo esto se deduce que el país más adelantado en enseñanza bibliotecaria, los Estados Unidos, hace todo lo posible por dar a la bibliotecología como disciplina un contenido mucho mayor del que ha tenido hasta ahora y, sobre todo, un rigor científico del que ha carecido<sup>3</sup>. Para Shaw, el efecto del cambio ha echado por tierra la vieja torre de marfil que era antes la biblioteca. Hay que definir nuevas funciones y para lograrlo deben aunarse los esfuerzos de las mejores inteligencias que trabajan en ciencias, humanidades, comunicación y bibliotecología<sup>4</sup>. Si esto se lograra, la enseñanza bibliotecaria tendría

1. Chi. G. STEVENSON, *op. cit.*
2. Véase N. P. SKRYPNEV, On the state of library education in the USSR and the means of improving it, *Journal of education for librarianship*, vol. 5, 1964, p. 110-113; L. VIACHNIKOFF, Enseignements nouveaux dans les techniques de l'information scientifique, *Bull. Bibl. de France*, vol. 9, 1964, p. 373-386; J. FARRADANE, *Training for information science*, en: *Progress in library science*, 1965 (edited by R. L. Collison), London, Butterworth, 1965, p. 96-110; B. BALBIS, La enseñanza de la documentación en Italia (tr. y notas de D. Buonocore), *Universidad*, Santa Fe, Argentina, vol. 66, 1965, p. 199-214. En una posición análoga a la de los Estados Unidos se ha colocado el Brasil. Véase una síntesis de los argumentos en los que se apoya esa selección en Monteiro de Cunha, M. L. Formación de bibliotecarios, bibliógrafos y documentalistas en la América Latina, en: Seminario latinoamericano de bibliografía, documentación y canje de publicaciones, 1, México, 1960, *Informe provisional*, México, 1960, p. 45-53. De la misma autora: "Formación profesional", en: Round table for international cooperation for library and information services in Latin America, Washington, 1965, *Final report and documents*, vol. 1, Washington, Pan American Union, 1966, p. 119-131. Una lista analítica de los cursos de documentación en Polonia. Central Institute for Scientific, Technical and Economic Information, *A guide to the world's training facilities in documentation and information work*, The Hague, FID, 1965. (FID, 373.)
3. Véase A. KAPLAN, The age of the symbol; a philosophy of library education, en: Chicago University, Graduate Library School, Annual Conference, 29, 1964, *op. cit.*, p. 7-16; J. H. SHERA, Toward a new dimension for library education; the shape of the future, en: *ALA bulletin*, vol. 57, 1963, p. 313-317; D. R. SWANSON, "The intellectual foundations of library education: introduction", en: Chicago University, Graduate Library School, Annual Conference, 29, 1964, *op. cit.*, p. 1-6.
4. R. P. SHAW, The library's role in society today, *Journal of education for librarianship*, vol. 2, 1962, p. 177-182.

que revisar y rehacer sus planes, seguramente inadecuados para esas nuevas obligaciones. Morton dice: "debemos formar bibliotecarios para el cambio. Las bibliotecas de hoy son muy distintas de las que había cuando muchos de ustedes y yo misma ingresamos en la profesión. Mañana no serán lo que son hoy. Los hechos, las prácticas que enseñamos hoy pueden quedar anticuados antes de que termine sus estudios la promoción de este año. Debemos enseñar principios generales, desarrollar en los estudiantes la capacidad de hacer por sí mismos adaptaciones y aplicaciones, con la visión y la imaginación necesarias para hacer frente a los cambios previsibles y que encontrarán sin duda durante su carrera profesional"<sup>1</sup>.

Se ha insistido en esos nuevos enfoques de la bibliotecología con el solo objeto de llegar a una conclusión, muy importante para este trabajo: si las aspiraciones de Shera, Shaw, Swanson, Kaplan y otros eminentes bibliotecarios y especialistas científicos son válidos, la bibliotecología se habrá convertido para los países en desarrollo en una especialidad tan compleja y expuesta a cambios tan rápidos que la formación de los especialistas que deben trabajar en algunos de sus campos parece una meta cada día más difícil de alcanzar. Pero al mismo tiempo no es posible dejar de afirmar que esos países tienen tanto derecho como cualquier otro al acceso a la información y que el uso de ésta en el orden nacional e internacional debe estar al alcance de todos.

En consecuencia, ¿se está frente a una nueva disciplina que surge del viejo campo bibliotecario o sólo se trata de un enriquecimiento de una especialidad tradicional? En el segundo caso, las escuelas no tendrían otro camino que el de modificar periódicamente y a fondo sus planes de enseñanza. En cambio si la documentación es algo nuevo que ha trascendido y desbordado de la bibliotecología, las escuelas continuarán formando bibliotecarios y además, podrán aceptar o no como una de sus funciones la formación de esos nuevos especialistas. Si lo hacen, tendrán que admitir que su dependencia de otras especialidades es muy grande y deberán utilizar materias de otras carreras. La formación de documentalistas presupone sin duda una enseñanza interdisciplinaria. Hasta dónde está reservado a los bibliotecarios el

---

1. F. F. MORTON, *Education for librarians*, p. 20-21. Emporia, Ka., Kansas State Teachers College of Emporia, 1961. Véanse además los dos números dedicados últimamente por *Library journal* a la opinión de los administradores de bibliotecas con respecto al déficit numérico y a la calidad de los diplomados de las escuelas: vol. 91, n.º 7, abr. 1966; vol. 91, n.º 18, oct. 1966.

control de ese tipo de formación y en qué medida las escuelas de bibliotecarios deben tomar sobre sí esa carga es algo todavía no resuelto y por demás inquietante, sobre todo para los países en vías de desarrollo. Hacia esa solución trata de dirigirse la bibliotecología de los Estados Unidos, y el ambicioso Newhouse Communication Center de la Universidad de Syracuse es prueba elocuente de ello al reunir los estudios de periodismo, radio y televisión, comunicación y bibliotecología, y organizar sus cursos en colaboración con centros de otras universidades<sup>1</sup>. Hayes dice: “El núcleo del plan de estudios de *information science* [...] está en la School of Library Service, porque la bibliotecología es la profesión más directamente relacionada con el manejo de la información propiamente dicha; en ese sentido, la *information science* es una parte de los fundamentos teóricos de la bibliotecología. Sin embargo, debido a la naturaleza interdisciplinaria de los problemas de la información, muchas de las materias deberán tomarse de otros departamentos y escuelas.”<sup>2</sup> Boaz, por su parte, al recomendar un mejor aprovechamiento de los bibliotecarios más aptos, aconseja “un canje interdisciplinario con otras profesiones” y afirma que los nuevos planes de las escuelas de bibliotecarios deberán incluir los principios y métodos de la bibliotecología tradicional, pero también permitir el acceso, mediante la cooperación interdisciplinaria, al personal, los libros y los laboratorios de toda la universidad y sus facultades<sup>3</sup>.

Sin embargo y a pesar de todo nadie puede negar que el viejo corazón de la bibliotecología, la esencia de la biblioteca y sus servicios, aquella “casa del conocimiento, con una misión educadora, guía e inspiración de la mayoría”, como dijo Danton<sup>4</sup>, es una necesidad apremiante en los países en vías de desarrollo, y que la formación de profesionales para prestar en ella con eficacia los servicios que las han caracterizado y enorgullecido durante más de un siglo tiene todavía una urgencia dramática. Es indudable que todos los países necesitan en mayor o menor grado algún tipo de documentalista. Pero su formación completa parece, por ahora, improbable en la mayor parte de

---

1. *The education of science information personnel (1964) op. cit.*, p. 21.

2. R. M. HAYES, *The new master of science degree in information science (documentation) to be given by School of Library Service, UCLA*, en: Symposium on education for information science, Warrenton (Va.), 1965. *Proceedings*, p. 61-66. Washington, Spartian Books; London, MacMillan and Co., 1965.

3. M. T. BOAZ, More than deliberate speed, *ALA bulletin*, vol. 60, 1966, p. 286-288.

4. J. P. DANTON, *La formación profesional del bibliotecario*, p. 2. París, Unesco, 1950. (Manuales de Unesco para las bibliotecas, 1.)



las escuelas de bibliotecarios, si no se quiere correr el riesgo de una improvisación absurda. Basta leer el artículo de Gull<sup>1</sup> en el que se trata del uso de las computadoras en la enseñanza de la documentación y las limitaciones impuestas por el costo de la preparación de las demostraciones, para medir las dificultades con que tropiezan aún las escuelas de los países más adelantados. En materia de documentación sólo parece posible dar, por una parte, una visión del conjunto de la especialidad, el campo que abarca y sus tendencias, y por otra iniciar a los bibliotecarios los métodos prácticos de documentación, almacenamiento y recuperación de información. Es muy difícil que puedan ir más lejos en sus propios planes de estudios, tanto por falta de experiencia como de campo de experimentación. Pero si esas mismas escuelas logran coordinar con otros organismos universitarios y especializados programas interdisciplinarios, sus perspectivas se abrirían hacia horizontes hoy casi imprevisibles y sus técnicas y prácticas gravitarían en la formación de los documentalistas. Un problema vinculado con la documentación es el de las consecuencias de la mecanización para las bibliotecas, es decir la aplicación a las formas tradicionales de la organización bibliotecaria de determinadas técnicas que no llegan a ser documentación automática propiamente dicha<sup>2</sup>. Esas técnicas se enseñan en algunas escuelas norteamericanas de bibliotecología y no deben ser ignoradas por los países que, por encontrarse justamente en vías de desarrollo, podrían iniciar experimentos en zonas y con poblaciones aún vírgenes en materia bibliotecaria. No se han hecho estudios sobre la forma y medida en que tales adelantos de la mecanización deben ser aprovechados por esos países, ni tampoco, por consiguiente, acerca de la influencia que ejercerán sobre los planes de estudios de sus escuelas. En ese sentido será interesante conocer los resultados del estudio iniciado por la Unesco acerca de la aplicación de sistemas mecanizados en las bibliotecas y los centros de documentación, teniendo en cuenta el tamaño de las instituciones, como también los servicios que prestan, el costo de los procesos de mecanización, el personal requerido, etc.

El tercer aspecto que debemos considerar en la formulación del contenido del plan de estudios de la escuela lo constituyen las características del medio en que esos bibliotecarios prestarán sus servicios y

---

1. C. D. GULL, The challenges of teaching the information sciences, *Journal of education for librarianship*, vol. 6, 1965, p. 61-64.

2. Véase H. C. CAMPBELL, Las comunicaciones mediante satélites: alguno de sus efectos de interés para las bibliotecas, *Boletín de la Unesco para las bibliotecas*, vol. XX, 1966, p. 139-144.

también la dinámica de las transformaciones que ese grupo sufre o sufrirá dentro de algunos años. Las condiciones económicas ejercen en esto marcada influencia, no sólo en relación con las escuelas mismas (calidad de su profesorado y de sus elementos de enseñanza, incluida su biblioteca especializada), sino también con las demás bibliotecas que la comunidad posea y las que pueda crear o ampliar. Es indudable que las escuelas deben siempre adelantarse a las exigencias del momento, ya que sólo proponiéndose metas algo ambiciosas podrán impulsar la enseñanza y con ella la profesión a niveles cada vez más altos. Pero tiene que haber relación adecuada entre la realidad y la enseñanza. La tendencia a hablar de cosas irrealizables, o de difícil sino imposible adaptación al medio, y que suele ser consecuencia de alguna beca prematura a un país muy adelantado en materia de bibliotecas, así como el uso de textos escritos para escuelas de lugares muy evolucionados, deben ser cuidadosamente controlados. A esas condiciones viene a añadirse la situación de los nuevos estudiantes, que suelen llegar a la escuela con un desconocimiento total o casi total de lo que es una biblioteca y de cómo se usa. Las bibliotecas escolares, tanto del ciclo primario como del secundario, no cumplen a menudo ninguna función en los establecimientos de enseñanza. No hay cooperación entre maestros, profesores y bibliotecarios, y éstos no participan activamente en el proceso de la educación. Si a ello se añade que muchos países en vías de desarrollo tienen pocas bibliotecas públicas y que las existentes no influyen en muchísimos casos en la comunidad, se comprende que los estudiantes que ingresan en la escuela de bibliotecarios no hayan conocido buenos servicios de bibliotecas, y que, en algunos casos, no tengan siquiera el hábito de concurrir a ellas. Esto explica también la falta de vocaciones bibliotecológicas en muchos de esos países y la baja matrícula de las escuelas, como ocurre, por ejemplo, en América Latina<sup>1</sup>. De ahí que sea necesario establecer, con la mayor urgencia, cursos u otras formas de capacitación, sobre el uso de las bibliotecas y los pasos iniciales de las tareas de investigación en los distintos ciclos

---

1. En 1962, la América Latina acusaba un déficit de 16 241 bibliotecarios. De los 18 848 en ejercicio sólo el 21,30% tenía formación académica. Se estimaba que de 1962 a 1972 se necesitarían 25 202 bibliotecarios más. Al mismo tiempo se comprobaba que el total de la matrícula en trece países de la América Latina (algunos no tienen escuela de bibliotecología) era de 1 696 estudiantes. Datos tomados de M. T. SANZ, *Análisis de los informes nacionales sobre el estado actual de la profesión bibliotecaria en la América Latina*, Medellín, Bedout, 1965.

de la enseñanza. El contenido de esos cursos es sencillo: formación en el uso de la biblioteca escolar, manejo de las principales fuentes de referencia, orientación en tareas de búsqueda bibliográfica, de aprovechamiento de esos materiales en pequeñas investigaciones y preparación de trabajos escritos sencillos. Esta excelente práctica, que se completa con horas de lectura en la biblioteca y en la clase, incluidas en el programa regular de enseñanza, evita la difícil situación en que se hallan a menudo los alumnos del ciclo universitario que no tienen el hábito de ir a la biblioteca y no sólo no saben cómo utilizarla, sino que tampoco están en condiciones de aprovechar sus servicios. La tentación a que debe resistirse en esos cursos es la de hacer del estudiante un bibliotecario en potencia, llevando la enseñanza a un terreno demasiado técnico y haciendo avanzar demasiado al alumno en el campo bibliotecario <sup>1</sup>.

Frente a la situación de los países con una bibliotecología en desarrollo, no parece posible decidir de manera uniforme cuál debe ser el contenido del plan de estudios de sus escuelas, ni en qué medida deben figurar en él las especialidades que forman la ciencia de la comunicación. Lo importante es que se tenga una noción del problema, de los riesgos que corren tanto los improvisadores como los que se quedan rezagados, y que cada país, teniendo legítimo derecho a lo más, debe alcanzarlo por etapas, aspirando en cada una de ellas sólo a lo posible. Por ello de aquí en adelante este *Manual* sólo se ocupará de la parte básica e ineludible del plan de estudios de una escuela de bibliotecarios en un país en vías de desarrollo, en otras palabras del núcleo tradicional de la enseñanza de la bibliotecología.

#### LAS ASIGNATURAS

Las asignaturas del plan de estudios corresponden a tendencias generales que pueden estimarse como comunes a todos los países. A ellas se agregan las especialidades o materias que se consideran necesarias conforme a las tradiciones y los intereses locales. En términos generales, esas asignaturas se reúnen en dos grandes grupos: las técnicas y las

---

1. Véase G. S. BONN, Training laymen in use of the library, en: *The state of library art*, edited by R. R. Shaw. New Brunswick, N.J., The Rutgers University Graduate School of Library Service, 1960, vol. 2, part. 1, 1960, p. 1-114.

formativas. Los países que tienen una organización educativa análoga a la de los Estados Unidos aceptan o imaginan que la formación general de los estudiantes está cumplida con el *bachelor* o grado similar. Por su parte, los que han tomado la estructura de países europeos como Francia consideran más modestamente que la base dada por los cursos de magisterio y bachillerato (por lo general de diez a doce años de escolaridad, más un año de curso de ingreso o de estudios generales en la universidad) no es suficiente como base cultural del bibliotecario. Así se explica la tendencia de muchas escuelas de bibliotecarios de países en vías de desarrollo a incluir materias como la filosofía, literatura, historia de la cultura, historia de la ciencia y de las técnicas, pedagogía, introducción a las ciencias sociales, etc. A ellas se agregan varios cursos de lenguas vivas y, excepcionalmente, alguna lengua muerta. Son las menos las que todavía enseñan mecanografía.

El núcleo central de la enseñanza está formado por las disciplinas tradicionales: catalogación y clasificación, referencia y bibliografía, administración, historia del libro y las bibliotecas. A ellas se agrega casi siempre una materia general, de teoría o introducción a la bibliotecología, de contenido bastante incierto, y además la selección de libros. Como ocurre en los países con una enseñanza profesional evolucionada, tampoco hay acuerdo sobre el núcleo (*core*) de la enseñanza, y no sólo sobre las materias que lo forman, sino incluso sobre su contenido. En muchos casos sólo se reproducen, más o menos acertadamente adaptados, programas establecidos en otros países. Sirva como ejemplo el caso de la selección, que suele ser una materia artificial que se enseña a base de fuentes difíciles de encontrar, o de procedimientos y rutinas que exigen posibilidades de adquisición absolutamente irreales.

Más allá del núcleo, la enseñanza se centra en los tipos de biblioteca y a veces, aunque menos frecuentemente, en tipos de material, como publicaciones periódicas, publicaciones oficiales o materiales especiales. También se enseñan asignaturas como documentación, metodología del trabajo intelectual, didáctica de la bibliotecología y paleografía.

Evidentemente, se trata de una enseñanza poco diversificada, cosa que no parece aconsejable, teniendo en cuenta la situación de los países en que se imparte. Por otra parte, el entusiasmo por la diversidad en la enseñanza que se observaba hasta hace pocos años en los países más desarrollados ha comenzado a ceder ante la necesidad de una formación sólida común para todos. En ese sentido la experiencia

rusa es muy interesante. Por otra parte, el costo de una enseñanza diversificada, tanto con cursos avanzados como especializados, es elevado, y ese es un factor que no pueden dejar de tener en cuenta los países que no poseen grandes recursos y donde la matrícula no es numerosa. Lo fundamental es que el núcleo proporcione un caudal de enseñanza concentrada que el bibliotecario pueda aplicar después en circunstancias variadas <sup>1</sup>.

Directamente relacionado con la diversificación y la especialización está el debatido problema de la formación de bibliotecarios de distintos niveles. Es innegable que ese escalonamiento tiene ciertos inconvenientes, siendo los dos más notorios la tendencia a formar una subclase dentro de la profesión y la dificultad de coordinar los niveles entre ellos. Pero sus ventajas son innegables, sobre todo para los países en que se plantea el problema de la formación de gran número de bibliotecarios para desempeñar todos o casi todos los cargos. En esos casos la necesidad de constituir un grupo dirigente, por una parte, y la de contar con numerosos técnicos bibliotecarios por otra, son igualmente apremiantes. La experiencia de la URSS es a ese respecto muy importante, pues en 1918 se encontraba en situación análoga a la de no pocos países hoy en vías de desarrollo. La URSS ha optado resueltamente por la formación en dos niveles, excluida la de los documentalistas que se hace en institutos o en cursos especiales, y ha aplicado además algunas formas de enseñanza poco difundidas en otros países, por ejemplo los cursos por correspondencia, que utiliza tanto para la formación preliminar como para el perfeccionamiento de bibliotecarios ya en ejercicio. Como no cuenta todavía con el número de profesionales necesario y como algo más del 50% de los bibliotecarios en ejercicio carece de formación académica, es un campo de experimentación de sumo interés para los países en vías de desarrollo, en cuanto se refiere a la enseñanza de la bibliotecología. Esta necesidad de formación de profesionales en distintos niveles se observa también en los países altamente desarrollados, sobre todo en aquéllos que, como los Estados Unidos, han incluido las técnicas de la documentación en sus planes de estudios. Ya se habla de la necesidad de un tercer nivel, entre el de *master* y el doctorado, un grado intermedio que podría traducirse en

---

1. Véase L. ASHEIM, Education for librarianship, *Library quarterly*, vol. 25, 1955, p. 76-90. Aunque se traza un panorama de la educación bibliotecaria en los Estados Unidos de 1931 a 1955, sus conclusiones son de interés general.

títulos como el de especialista en bibliotecas escolares, o especialista en bibliotecas públicas, por ejemplo <sup>1</sup>. Estos distintos intentos de resolver el problema de la formación de bibliotecarios inciden, necesariamente, sobre las formas de enseñanza y plantean nuevos problemas en lo que atañe a los métodos que deben usarse. En casos de urgencia, como el de la URSS y los países en vías de desarrollo, debe prestarse especial atención a las posibilidades de utilizar, en un principio, formas como la correspondencia y la enseñanza programada <sup>2</sup>.

La situación más difícil de resolver en una enseñanza organizada en niveles es, sin duda, la de articularlos. En países como los Estados Unidos, la situación preocupa a los profesionales, pero en los países en vías de desarrollo el problema se agudiza de tal modo que influye en el ejercicio mismo de la profesión, la validez de los títulos y el prestigio profesional. Para Lancour son palabras clave “integración, articulación, cooperación, coordinación” <sup>3</sup>. Si son aplicables y convenientes para el plan de estudios propiamente dicho, no lo son menos para los distintos niveles de la enseñanza de la bibliotecología.

- 
1. Véase J. LANCOUR, What next in the curriculum? *ALA bulletin*, vol. 56, 1962, p. 324-327; J. H. SHERA, Dimensions of the master's program, *ALA bulletin*, vol. 58, 1964, p. 519-522.
  2. Para los planes y programas de los países de la Europa Oriental, que en general parten de los mismos supuestos véase, entre otros, H. WIECLOWSKA, L'enseignement supérieur des bibliothécaires dans les pays de l'Europe Orientale, *Libri*, vol. 10, 1960, p. 53-58; los artículos de M. RUDOMINO, H. WIECKOWSKA, F. J. KASE y H. KUNZE sobre la educación bibliotecaria en Rusia, Polonia, Checoslovaquia y la República Democrática Alemana, respectivamente. *Library trends*, oct. 1963; D. JAROSLAV, University education for librarianship. *Journal of education for librarianship*, vol. 6, 1966, p. 257-263. Sobre todo, M. KÓVACS, The education and training of librarians in Hungary, *Libri*, vol. 16, 1966, p. 18-48, y los trabajos y decisiones de dos conferencias: Conférence internationale sur la formation universitaire des bibliothécaires, Praga, 1959, *Comptes rendus, discussion et recommandation*, Praha, 1959; Konferenz der Bibliothekswissenschaftlichen Hochschulen und Institute in den Sozialistischen Ländern. 2, Berlin, 1962, *Gegenstand und Methoden der Bibliothekswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Bibliothekswissenschaft als Hochschuldisziplin; Referate, Materialien, Diskussionen, Ergebnisse und Empfehlungen*, Leipzig, 1963.
  3. J. LANCOUR, What next in the curriculum?, *op. cit.*, p. 326.

## Teoría y práctica

El decidir si en la enseñanza de la bibliotecología debe darse mayor importancia a la teoría o a la práctica es un problema que ya estaba claramente planteado en los primeros años del siglo actual. La respuesta ha sido distinta según las épocas y los países; en algunos de ellos, como los Estados Unidos, se nota un cierto movimiento pendular en cuanto a una mayor o menor aceptación de la preferencia por una o por otra. En Europa es común que la formación en ejercicio sea la base de la capacitación bibliotecológica y que los candidatos prueben por medio de exámenes periódicos su aptitud para ascender en la profesión. En esos casos no hay problema, o es mucho menos agudo que en los países donde la enseñanza de la bibliotecología está bien organizada. Por eso es en los Estados Unidos donde se ha debatido con mayor energía la cuestión y donde existen las mayores diferencias de criterio. Ya Danton se ocupó detenidamente del tema y señaló el conflicto entre enseñanza teórica y enseñanza práctica <sup>1</sup>. A partir del informe Williamson (1923) los norteamericanos se inclinaron por dar a la profesión una mayor base conceptual y aceptaron progresivamente el dominio de la teoría sobre la práctica. Por otro lado se decía que las escuelas no daban a los alumnos una base realista, y que éstos, al ser nombrados, debían empezar una formación en ejercicio, que resultaba gravosa para las instituciones <sup>2</sup>. Este último criterio se ha impuesto en la enseñanza de algunos países en vías de desarrollo, y es evidente en América Latina, por ejemplo, donde lo práctico no sólo es más importante que lo teó-

---

1. J. P. DANTON, *La formación profesional*, *op. cit.*, p. 25-27.

2. Véase L. ASHEIM, *Education for librarianship*, *op. cit.*

rico, sino que su predominio se prolonga mucho más allá de la primera época de la enseñanza profesional, en la que estaba justificado. El falaz argumento de que lo teórico no habilita para trabajar, explica el entusiasmo de algunas escuelas por la práctica en bibliotecas, cuyas ventajas e inconvenientes se exponen más adelante.

En los últimos años se nota una tendencia general a afirmar el valor de lo teórico y a propiciar, si no un predominio muy evidente sobre lo práctico, una jerarquización dentro de la armonía de ambas corrientes, siempre a favor de los principios sobre las normas prácticas<sup>1</sup>. La afirmación más general es que la palabra "armonía" es la verdadera clave del asunto, pero a la vez se insiste en que lo que el bibliotecario debe tener es una mente creadora y que el aprender de memoria y el hacer prácticas no son los mejores medios para alcanzarla. Es necesario que el bibliotecario sea capaz, en una situación dada, de reaccionar eligiendo el mejor camino y llegando a la solución más justa, no tanto porque se le haya enseñado ese caso en particular, cuanto porque conoce teorías y principios y tiene la suficiente seguridad de juicio para adaptarlos y aplicarlos a cualquier tipo de situación. La necesidad de incorporar a la enseñanza bibliotecaria las técnicas de la información y los problemas de comunicación, en mayor o menor grado, ha afianzado esa posición dada la rapidez con que evolucionan esas técnicas y esos problemas, y el peligro consecuente de que los bibliotecarios formados esencialmente en la práctica queden, en pocos años, al margen de la realidad.

Si la necesidad de la enseñanza que atribuye a la teoría una dimensión especial es notoria en los países desarrollados, no lo es menos en los que se hallan en diferente situación. En los primeros parece necesaria porque es importante mantener una vitalidad permanente del pensamiento creador del bibliotecario, que le permita alcanzar más altos niveles profesionales y mantenerse en un primer plano; en los segundos porque, aún cuando no puedan aspirar a tanto, a veces no disponen siquiera de un conjunto de realizaciones profesionales que sirvan a los futuros bibliotecarios de ejemplos prácticos dignos de ser imitados. La pobreza técnica y administrativa de la mayor parte de sus bibliotecas, que impide utilizarlas como modelo de lo que debe ser la práctica bibliotecaria, hace necesario que sus escuelas atribuyan

---

1. Véase M. Boaz, USC library education institute summary, *Journal of education for librarianship*, vol. 2, 1961, p. 68-76.



más importancia a la enseñanza de los principios básicos de la profesión, resisten a la tentación de una enseñanza eminentemente práctica (peligrosa sobre todo en materias como la catalogación) y preparen a los bibliotecarios a establecer los principios que permitan cambiar o mejorar las estructuras existentes y arrancar a la profesión de un nivel de subdesarrollo. De ahí la importancia que tiene en esas escuelas y en ese ambiente profesional la adaptación de las técnicas y los principios adoptados en otros países, y el peligro de la imitación ciega de los que no son fáciles de aplicar y mucho menos de demostrar <sup>1</sup>.

Si se admite que los fundamentos teóricos de la profesión y sus distintas ramas deben constituir el elemento principal de la enseñanza y que es necesario crear en los profesionales una aptitud y una actitud bibliotecológica más que hacerlos expertos en rutinas, es claro que esos mismos estudiantes han de tener en su formación una base no bibliotecaria, de orden general, que les permita asimilar ese tipo de enseñanza. En ese sentido parece indispensable una base humanista, que dé a la mentalidad del bibliotecario amplitud, flexibilidad, posibilidades de síntesis y generalización y, sobre todo, sirva de apoyo a una ética que también debe formar parte del bagaje profesional. Por eso bien dice Asheim que el programa de una escuela de bibliotecarios "debe abarcar teoría, práctica y ética" <sup>2</sup>.

Esta idea de la necesidad de fomentar en el bibliotecario la imaginación y su capacidad para el juicio y la crítica, corrobora la tesis de que es indispensable delimitar el núcleo común a toda enseñanza bibliotecológica y hacer de él el eje de los programas de la escuela. Una vez más la importancia de la unidad se impone ante la diversidad.

Para confirmar la necesidad de una enseñanza bibliotecológica encaminada a asegurar una mente independiente y creadora se pueden

- 
1. Como un ejemplo de la importancia de la teoría sobre la práctica en materia de catalogación y clasificación, es interesante comparar la posición y los argumentos de los autores de los artículos que se citan a continuación. Mientras para Lubetzky los bibliotecarios deben ser no sólo artesanos, sino pensadores y críticos de su arte, para Frary los cursos del núcleo deben ser ante todo prácticos, reservando la teoría para los más avanzados: P. S. DUNKIN, *Cataloging and classification*, *Journal of education for librarianship*, vol. 4, 1964, p. 231-244; C. J. FRARY, *Implications of present trends in technical services for library instruction*, *Journal of education for librarianship*, vol. 2, 1962, p. 132-143; S. LUBETZKY, *On the teaching on cataloguing*, *Journal of cataloguing and classification*, vol. 12, 1956, p. 130-132; R. F. STROUT, *Cataloging in the GLS curriculum*, *Journal cataloguing and classification*, vol. 12, 1956, p. 123-129; M. F. TAUBER, *Teaching of cataloguing*, *Journal of cataloguing and classification*, vol. 12, 1956, p. 130-132.
  2. Véase M. BOAZ, *USC library education*, *op. cit.*, p. 75.

señalar dos síntomas nada halagüeños: el primero es el escaso número o la pobreza de los trabajos de investigación realizados por bibliotecarios; el segundo es que casi siempre en los países en vías de desarrollo los altos cargos de las bibliotecas están en manos de literatos o de otros profesionales.

Las obras de índole profesional, en casi todos los casos se limitan al relato de hechos, a menudo de interés relativo o exclusivamente local. Los estudios que requieren una investigación rigurosa, como los de bibliotecología comparada, son en proporción, escasos. Puede citarse como ejemplo la falta de estudios sobre la situación real de las bibliotecas en los países en vías de desarrollo y las dificultades con que se tropieza para hacer en ellos planes racionales de organización bibliotecaria. Cuando en alguno de esos países se piensa en llevar adelante un planeamiento de bibliotecas, es excepcional encontrar buena documentación sobre los hábitos y niveles de lectura y la naturaleza, estructura y estado de los servicios de bibliotecas cuyo conocimiento es indispensable para la etapa de diagnóstico que forma parte de todo planeamiento<sup>1</sup>.

Los profesores de las escuelas de bibliotecología suelen ser un exponente de esas limitaciones. En términos generales, no siempre contribuyen en forma apreciable al progreso de la especialidad, con lo cual las escuelas ceden a las grandes bibliotecas —dirigidas muchas de ellas por intelectuales no bibliotecarios— la dirección profesional y son ellas las que hacen ensayos y promueven la ampliación de los horizontes de la profesión. Además, como por lo general esos profesores tampoco tienen preparación pedagógica, no están al tanto de los nuevos métodos y no someten sus programas a reajustes o experimentaciones. Los diplomados son quienes sufren las consecuencias, y por eso la formación de dirigentes profesionales escapa muchas veces a las escuelas de la mayoría de los países, estén o no adelantados en materia bibliotecológica. Esta situación también se vincula con la pobreza del cuerpo de principios de la bibliotecología, considerada como ciencia o como técnica. Los libros que tratan de la teoría de la bibliotecología son pocos y pobres, y el conjunto de los escritos de Pierce Butler (de los cuales la ya clásica *An introduction to library science* es de 1933) sigue siendo la más lúcida aproximación a la bibliotecología, entendida en su sentido más estricto.

---

1. Véase C. V. PENNA, Planeamiento de servicios bibliotecarios, *Boletín de la Unesco para las bibliotecas*, vol. XXI, n.º 2, 1967, p. 64-103 (p. 67-68 y 86).

Es interesante recordar que Butler estuvo vinculado con la Graduate Library School de Chicago, cuando dicha escuela estaba empeñada en una de las experiencias más importantes que se han hecho para una renovación y elevación de la enseñanza de la bibliotecología, lo que permite pensar que enseñanza renovada y teoría sólida marchan a la par y que las escuelas donde se da esa fórmula feliz pueden marcar épocas en la evolución de la enseñanza. Ellas son las que justifican la afirmación de Danton cuando dice que “una escuela de biblioteconomía no puede dirigir su esfuerzo exclusivamente hacia las necesidades y prácticas comunes y tradicionales de las bibliotecas; debe, además, fomentar lo nuevo, investigar lo viejo, reexaminar lo aceptado, experimentar lo no experimentado, y en suma convertirse en guía dentro de su especialidad”<sup>1</sup>.

---

1. J. P. DANTON, *La formación profesional, op. cit.*, p. 13.

## Los procedimientos de enseñanza

Los métodos de enseñanza en bibliotecología se mantienen casi invariables desde hace años. Si se compara, por ejemplo, la lista de Danton en *La formación profesional del bibliotecario*, obra publicada en 1950, con los que se citan en trabajos escritos sobre el mismo tema a partir de esa fecha, se comprueba que es poco lo que se ha añadido y que en muchos casos se trata sólo de variantes de algunos de los métodos ya conocidos o de adaptaciones de los utilizados en otras disciplinas. En realidad, la bibliotecología no ha creado formas de enseñanza propias. Las que utiliza más comúnmente en la actualidad son las siguientes:

*El procedimiento expositivo. La lección.*

*La demostración, el comentario, la interrogación, la conversión y la discusión:* la discusión en clase, la lectura y el comentario de textos; el contacto con bibliotecarios experimentados; las conferencias y comunicaciones; las mesas redondas, los institutos, simposios, paneles, talleres colectivos.

*De la observación a la investigación. La observación, la experiencia directa y el análisis:* la visita, los trabajos prácticos, el laboratorio, la práctica en bibliotecas, el problema, el caso.

*La investigación y los trabajos escritos:* la monografía, las bibliografías, la tesis, el seminario.

A continuación se exponen, no los procedimientos propiamente dichos, que son conocidos y para cada uno de los cuales se puede consultar bibliografía didáctica, sino observaciones que atañen a la enseñanza de la bibliotecología y que son el resultado de experiencias propias o

de la de otros colegas de la especialidad. Es necesario advertir que cada escuela deberá adaptar esas observaciones a su propia situación y a la del medio en que actúa. Por ejemplo, no utilizará las mismas formas de enseñanza en historia del libro una escuela que posee o puede tener acceso a una buena colección de libros antiguos, que la que sólo tiene la posibilidad de disponer de algunos buenos facsímiles o la que no posee ninguna de ambas cosas. *Del mismo modo* en referencia y en bibliografía los métodos, procedimientos o técnicas de aplicación dependerán de la mayor o menor riqueza y variedad de las obras de referencia y bibliografías disponibles para los trabajos prácticos y la investigación.

## EL PROCEDIMIENTO EXPOSITIVO

### *La lección*

La lección sigue siendo la forma más utilizada para la enseñanza de casi todas las asignaturas en las escuelas de bibliotecarios. La tendencia, que se advierte desde hace algunos años en ciertos medios educativos, dirigida a disminuir su importancia y hasta a negar a la exposición del profesor su carácter de vehículo formativo importante, ha llevado a algunas afirmaciones o aplicaciones extremas, que han dejado a los estudiantes en muchas escuelas excesivamente librados a sí mismos para la formación de su bagaje cultural y técnico. Las dificultades experimentadas por las bibliotecas en cuanto a estado de preparación y, sobre todo, a la limitada posibilidad de aplicar el buen juicio y el razonamiento puesta de manifiesto por los jóvenes graduados, ha provocado una reacción saludable a la vieja idea del informe Williamson que estimaba como síntoma positivo en una escuela el que hiciera el menor uso de la clase oral, no es hoy fácil de suscribir. Por otra parte, si se ha llegado a un acuerdo general en lo que atañe a la importancia de la imaginación, la capacidad creadora y el juicio de los bibliotecarios, sobre las meras prácticas o rutinas, parece necesario revalorizar la importancia de la lección y, con ella, la del profesor realmente enseñante. En ese sentido, los países en vías de desarrollo, que no están a menudo en condiciones de aplicar una gran variedad de procedimientos, ni disponen de muchos y variados materiales didácticos auxiliares, deberían ser los menos entusiastas de la supresión o disminución

de la importancia de la lección. Sin embargo, no siempre es así<sup>1</sup>. Elizabeth W. Stone, en un lúcido estudio sobre la enseñanza de la administración, ha colocado en su punto justo el problema y cita a Metcalf, quien opinaba que "si el profesor es bueno, es una de las formas más eficaces de presentar principios generales"<sup>2</sup>. En efecto, la lección puede ser un excelente vehículo de enseñanza si se reúnen dos condiciones esenciales: que se aplique a la parte verdaderamente teórica de la enseñanza y a las asignaturas en las que la práctica desempeña un papel menor, y que los profesores tengan buenas condiciones para desarrollarla: sólida preparación, capacidad de síntesis, calidad en la exposición, fácil comunicatividad y experiencia profesional. No siempre es el mejor método, pero suele serlo. Depende de las asignaturas, y lo más importante es que los profesores que lo aplican, que son la mayoría, estén convencidos de que puede y debe combinarse o completarse con otros, entre ellos el de recomendar lecturas que luego se comentarán en clase. Creer que los jóvenes pueden, mediante una serie de lecturas seguidas de comentarios en clase, que son a menudo contradictorias en sus ideas, hacer ellos mismos la tarea de análisis y crítica que dichos textos exigen y obtener conclusiones válidas, es en la mayor parte de los casos una ilusión. Más adelante se volverá sobre el tema.

Las asignaturas del núcleo son las que más pueden aprovechar de la lección y ninguna de ellas tanto como la introducción a la bibliotecología. Esta es la asignatura más apropiada para dar al estudiante las ideas fundamentales de su profesión, iniciarlo en el estudio y la investigación, y enfrentarlo con el conjunto de los problemas relativos a la función de la biblioteca en la sociedad. Es importante determinar hasta dónde puede el estudiante que comienza asimilar en esa materia introductoria todos esos principios y conocimientos, y cómo puede el profesor darle las bases de su futuro espíritu crítico y capacidad de juicio si no recurre a la lección más que a cualquier otro método. La experiencia indica que los estudiantes necesitan ser no sólo guiados,

- 
1. En este sentido la tarea de los profesores reunidos en Medellín, a pesar de su importancia y excelencia, ha demostrado esa orientación. Así lo demuestran las reflexiones sobre metodología de algunos trabajos básicos, en especial los de bibliografía y metodología de la investigación. Véase *Plan de tres años para el estudio de la preparación de los bibliotecarios en la América Latina, Medellín, 1963-1965. Mesa de estudio de la segunda parte, Medellín, 30 a 31 agosto, 1964. Recomendaciones y documentos de trabajo*. Medellín, 1965 (Seminarios, cursos cortos y reuniones.)
  2. E. W. STONE, *Methods and materials for teaching library administration. Journal of education for librarianship*, vol. 6, 1965, p. 34-42.

sino también enriquecidos por las ideas del profesor, sin que ello atente en modo alguno a su libertad de pensar. Ya estarán más adelante, cuando esos conocimientos maduren y se sume a ellos su propia experiencia, en condiciones de decidir por sí mismos y será entonces cuando podrán refutar a sus maestros, completar sus enseñanzas o aceptar sencillamente sus ideas. La marcada y sana inclinación de la juventud de hoy a pensar con independencia y a poner en tela de juicio el saber, la experiencia y la opinión de los mayores no necesita por cierto ser alentada continuamente, como en otras épocas. En cambio, exige cauces que eviten su desborde y con ello su pérdida. Un buen ejemplo de la necesidad de la lección en las materias más conceptuales se encuentra en el caso de los alumnos avanzados cuando se trata de los principios de la bibliotecología. Como es indispensable exponerlos en parte en la materia de introducción, cuando los estudiantes están por terminar sus estudios y han enriquecido su saber y aumentado su experiencia, hay que revisar y profundizar esos principios. Es obvia la necesidad de una materia de culminación, paralela a la "introducción", que permita al profesor atar, como los hilos reunidos en un haz, todos los conceptos adquiridos, distribuidos en un cuadro completo de la profesión y, sobre todo, darles el lugar y la jerarquía que les corresponde dentro de una concepción moderna de la bibliotecología. Sólo así podrá colocar la técnica en el lugar que le corresponde en relación con la teoría, las rutinas por comparación con el juicio, lo tradicional y estático frente a la imaginación y la creación. Y aquí también la lección aparece como un procedimiento irremplazable. Una intervención más directa y por qué no decirlo, más "comprometida" del profesor, es saludable. Por otra parte, es evidente que los alumnos reclaman ese "compromiso" cuando estiman que el profesor tiene algo que decir que no está en la bibliografía, o que puede hacer gala de una capacidad de síntesis y de juicio que los impulsa a ellos mismos a un ejercicio más sutil de su inteligencia.

El valor de la lección no desaparece, pero sí disminuye en las disciplinas más técnicas, sobre todo en los países que pueden permitirse, gracias a una buena organización bibliotecaria generalizada, la práctica directa en bibliotecas. En tal sentido son ejemplos bien claros la catalogación y la clasificación. Pero aun ahí la lección es necesaria, sobre todo para salvar las limitaciones de la parcialización, inevitables porque los alumnos practican sobre realidades, con sus naturales limitaciones, como se explica al hablar de la práctica en bibliotecas.

LA DEMOSTRACIÓN, EL COMENTARIO, LA INTERROGACIÓN,  
LA CONVERSACIÓN Y LA DISCUSIÓN

*La discusión en clase*

La discusión en clase está íntimamente vinculada con la lección y por lo general los dos métodos se combinan. Puede tratarse de una discusión propiamente dicha o solamente de una exposición de ideas; de lecturas hechas o de experiencias recogidas por los alumnos; de lectura y comentario de textos, a cargo del profesor. Por lo general se inspira en lecturas que el profesor ha indicado con la necesaria antelación y en las que a menudo se exponen puntos de vista diferentes y a veces contradictorios sobre el mismo asunto. Por lo general, el profesor inicia la clase con una síntesis del asunto de que se va a tratar o que desea dilucidar. Los alumnos hablan a continuación de sus lecturas o experiencias personales y dan su parecer al respecto. El profesor, que debe llevar muy bien planeada la clase y no dejar librada al azar la marcha de la exposición y el debate, si lo hay, dirige a los alumnos, tratando de obtener de ellos el mejor rendimiento y obligándoles a poner en evidencia los aspectos más interesantes del tema o la parte más importante de las lecturas efectuadas. Puede, por último, dar su opinión y optar por alguno de los criterios expuestos, o rechazarlos y exponer los propios. También puede dejar en manos de los alumnos la decisión final, pero ésta es la solución menos recomendable.

La discusión ha merecido un apoyo entusiasta por parte de muchos profesores de bibliotecología y se emplea en muchas escuelas de algunos países, como los Estados Unidos. Parece haber obtenido más aceptación de la que merece. Requiere profesores con un gran conocimiento de la especialidad y su bibliografía, y una gran objetividad. Si las lecturas elegidas o las experiencias utilizadas no son variadas y no tienen gran interés, las clases se vuelven monótonas y muy poco atrayentes. Otras dos condiciones son indispensables para que resulte eficaz: la primera, que se disponga, sobre el tema o temas, de una literatura abundante y accesible; la segunda, que el grupo sea homogéneo. Las dificultades en el primer aspecto son bastante conocidas en los países cuya bibliotecología está en vías de desarrollo: las publicaciones no suelen ser fáciles de obtener y además están muchas veces escritas en idiomas que no siempre conoce el alumno, lo que exige que el material sea previamente traducido para que puedan utilizarlo todos los alumnos. Es necesario dejar bien sentado que esa limitación es mucho mayor



cuando se trata de recomendar lecturas para la discusión que cuando se trata de la bibliografía general para el curso, ya que las primeras deben unir, a su eficacia para la enseñanza y a su rigor científico o técnico, otras cualidades, como la brevedad, el interés, criterios diversos sobre una misma cuestión, etc. y a veces hasta puntos de vista que el profesor no comparte para que la discusión sea viva e interesante, y complete la consideración del tema.

El peligro mayor, sin embargo, es que la discusión puede convertirse en una mera repetición de ideas ajenas, o en una simple exposición de hechos y situaciones de los que el estudiante no es protagonista, o con los que poco tiene que ver y que a menudo no conoce bien, como lo ha señalado Danton<sup>1</sup>. La discusión se convierte así en una repetición sin sentido.

Otro de los peligros que cabe señalar es la tendencia de algunos profesores a no cerrar la discusión, por temor, a veces, de imponer sus ideas a los alumnos y anular su propio raciocinio, cayendo así en una de las fallas que se han achacado a la lección, se decir el dar una opinión o juicio "magistral", que a los ojos de los alumnos pueda parecer inapelable. Como consecuencia de tal actitud, en la clase donde se usa la discusión quedan a menudo muchas ideas sueltas, que no se analizan, apoyan o rebaten a fondo, y el alumno ve cerrada la discusión del tema sin estar seguro, no sólo de lo que piensa el profesor, sino, lo que es más grave, de qué es lo bueno y qué es lo malo, qué es aceptable y qué no lo es entre todo lo que él ha dicho y lo que ha oído a sus compañeros.

Con respecto al nivel que deben poseer los estudiantes para poder intervenir provechosamente en clases de discusión, es indudable que deben estar bastante adelantados en la carrera. Metcalf y Martin<sup>2</sup> señalan con buen sentido los peligros de iniciar prematuramente con los alumnos estas discusiones y el segundo llega a calificarlas de "ejercicio de irresponsabilidad intelectual". Metcalf las considera peligrosas, particularmente en la primera época de la enseñanza.

La discusión puede utilizarse en cualquier asignatura, pero es más aplicable a las materias técnicas, como, por ejemplo, catalogación,

---

1. J. P. DANTON, *La formación profesional, op. cit.*, p. 28.

2. K. D. METCALF y otros, *The program of instruction in library schools*, Urbana, University of Illinois Press, 1943, p. 38; L. MARTIN, Shall library schools teach administration? *College and research libraries*, vol. 6, 1944/1945, p. 335-340.

clasificación y administración, donde el estudio comparativo de códigos, sistemas y casos suele ser provechoso y estimulante para los alumnos.

Merece párrafo aparte la lectura comentada, realizada en clase. El procedimiento es menos usado en bibliotecología que en otras especialidades, pero puede dar excelentes resultados, sobre todo cuando se trata de textos que exceden lo exclusivamente bibliotecario. El propio profesor lee y comenta, estimulando a los alumnos a intervenir con preguntas o aclaraciones. Lo más importante del método (que da el mejor resultado con trozos breves) es que el profesor enseña al alumno, por vía de ejemplo, a desentrañar de un texto todos los elementos que lo enriquecen y distinguen, destacando del conjunto de ideas las que le dan verdadera importancia. Así, por ejemplo, en clases sobre el concepto de bibliografía, se puede aplicar este procedimiento con provecho a la lectura y comentario en clase de las descripciones y definiciones de esa rama de la bibliotecología elegidas entre los textos más sugerentes escritos desde el siglo XVI y a través de los cuales se pueden seguir, en una síntesis muy clara, las marchas y contramarchas del concepto de bibliografía, mucho mejor a veces que con la lectura de escritos más extensos. Otro ejemplo es, para el trabajo de referencia, *A un diccionario enciclopédico abreviado* de José Ortega y Gasset<sup>1</sup>, que figura entre lo más lúcido que se ha escrito sobre la inciclopedia en general, pero que necesita una lectura minuciosa y comentada, si se quiere lograr que los alumnos aprovechen toda su riqueza.

#### *El contacto con bibliotecarios experimentados*

El contacto con bibliotecarios experimentados puede establecerse por dos vías distintas: la entrevista (*interview*) y la visita a las clases hechas por esos bibliotecarios para exponer, conversar y cambiar ideas con los alumnos.

Estas formas tienen poca aplicación en los países en vías de desarrollo, por ser muy limitado el número de profesionales en condiciones de afrontarlas adecuadamente y porque sus experiencias lejos de ser aleccionadoras suelen necesitar una crítica por parte de los profesores en clase. La entrevista usada como medio de investigación debe

---

1. J. ORTEGA Y GASSET, *A un diccionario enciclopédico abreviado*, en sus: *Obras completas*. 2.ª ed. Madrid, Revista de Occidente, vol. 6, 1951, p. 358-367. Es el prólogo a la 1.ª edición del *Diccionario enciclopédico abreviado*, Madrid, 1943.

estar muy bien preparada y ajustarse a las normas comunes recomendadas por las obras pedagógicas que se ocupan de ella. La situación a menudo crítica de las bibliotecas aconseja más la visita que la entrevista. Pero como lo señaló Williamson, tienen poca relación directa con la instrucción misma y sólo ofrecen interés en la medida en que permiten a los estudiantes conocer y escuchar a personalidades de la profesión <sup>1</sup>.

### *Conferencias y comunicaciones*

Las conferencias, en el sentido tradicional de la palabra, como actos abiertos a todo público en el que una persona expone un tema, generalmente sin dar participación alguna a quienes lo escuchan, se van abandonando paulatinamente, sobre todo en las escuelas. Por cierto que en bibliotecología nunca tuvieron mucha difusión y sólo se las utiliza en casos especiales. Las formalidades de las que se las rodea habitualmente hacen que sean cada vez menos adecuadas, ya que no facilitan la comunicación entre el orador y el auditorio. En las escuelas de bibliotecarios es más aplicable la comunicación <sup>2</sup>.

La comunicación participa en cierto modo del carácter de la conferencia. En general está a cargo de una persona que expone un tema, pero se diferencia de aquélla en distintos aspectos. Está despojada de toda formalidad exterior y se da ante un número corrientemente más reducido de personas muy interesadas en el tema. Los estudiantes de la escuela y el cuerpo de profesores concurren siempre y, al finalizar la exposición del orador, dan sus puntos de vista y hasta puede haber un debate o un cambio de opiniones entre ellos o con el resto del público presente. Además, los temas que pueden tratarse son mucho más variados que los de una conferencia. Como su propio nombre lo indica, se trata de comunicar, de informar más que de disertar. Por consiguiente, pueden ser motivo de una comunicación tanto la experiencia adquirida en una beca como los resultados de una investigación, las conclusiones de un congreso, el comentario crítico de una obra o revista de la especialidad. La gran ventaja de la comunicación es que no necesita de anuncios especiales, se celebra en cualquier aula de la escuela y permite la intervención de los propios alumnos, que tal vez

---

1. CH. C. WILLIAMSON, *Training for library service*, New York, Carnegie Corporation, 1923, p. 45.

2. J. P. DANTON, *La formación profesional*, *op. cit.*, p. 71-73; 77-78.

no se sentirían animados a hacerlo ante un disertante que expone desde un estrado. Además, puede confiarse cierto tipo de comunicaciones a los alumnos más adelantados, ya solos, ya con algún profesor. Con esto se iniciarán en las exposiciones en público, esgrimiento las primeras armas para una actividad que a menudo les arredra y a la que suelen ser remisos.

DE LA OBSERVACIÓN A LA INVESTIGACIÓN. LA OBSERVACIÓN,  
LA EXPERIENCIA DIRECTA Y EL ANÁLISIS

### *La visita*

La utilidad de la visita es limitada, pero en los países con bibliotecas en vías de desarrollo, donde además no es común que los estudiantes de los ciclos primario y secundario estén familiarizados con su uso, tienen mucho más interés porque abre perspectivas a los futuros bibliotecarios y les muestra realizaciones que, en muchos casos, están lejos de imaginar. Ven así servicios, características de edificios, documentos y materiales y equipo que a menudo no tienen en sus propias escuelas. Es decir que permiten una visión de conjunto y los colocan frente a las limitaciones y posibilidades de progreso del medio bibliotecario en que viven y para el cual se preparan.

La visita suele hacerse sin preparación previa y es algo así como una exhibición de lo que la biblioteca hace y posee. Como muy a menudo los procedimientos técnicos y la prestación de servicios no se ajustan a la ortodoxia enseñada en la escuela, los alumnos se desorientan y llegan a provocar situaciones difíciles con sus preguntas y sus críticas. Además el rápido recorrido de las secciones de la biblioteca no suele dejar mayores huellas en el estudiante, cuya atención es atraída casi exclusivamente por lo que desconoce y le impresiona como extraño en el medio: libros raros, colecciones muy especiales, nuevos aparatos. Para ser útil, la visita necesita una preparación previa en la que pueden incluirse lecturas. Además, debe ser guiada por los profesores, que contarán con la cooperación de los bibliotecarios, pero que evitarán dejar en sus manos lo fundamental de las explicaciones. La experiencia indica que muchas visitas se malogran por no corresponder lo que exponen los funcionarios de la biblioteca a los intereses de los estudiantes en ese momento de su formación, y por la tendencia de los bibliotecarios a explicar detalles técnicos y administrativos o a mostrar como inobje-

tables aplicaciones defectuosas de prácticas, códigos y sistemas, que dejan a los alumnos en la duda sobre la corrección y eficacia de lo que ven cuando lo camparan con lo que se les enseña.

El aprovechamiento de la visita necesita una comprobación. Debe seguir a la visita una clase de intercambio de ideas y críticas, o un informe del alumno.

### *Trabajos prácticos. Laboratorio*

Los trabajos prácticos que hacen los alumnos, con o sin dirección inmediata del profesor, suelen llamarse también tareas de laboratorio. Se alude con la denominación de *laboratorio* a los conjuntos de obras o materiales dispuestos en un local de la escuela de tal manera que el alumno pueda efectuar con ellos tareas de práctica. Ese tipo de instrucción se adapta sobre todo a temas que están vinculados con el manejo de materiales y los procedimientos técnicos tales como: catalogación, clasificación y referencia. La existencia del laboratorio como entidad constituida dentro de la escuela es la solución ideal y su falta se hace sentir en las escuelas de países donde las bibliotecas están en vías de desarrollo. Lo más común es que la biblioteca de la escuela, o la de la institución donde la escuela tiene su sede (facultad, biblioteca nacional, etc.), suministren el material para los trabajos prácticos, sea entregándolo al profesor para que lo utilice en el aula, sea permitiendo a algunos alumnos trabajar en las dependencias de la biblioteca, en horas especiales o durante las de apertura al público. Las dificultades del sistema son notorias. Cada vez que debe darse una clase práctica se concentra el material, localizando casos o tipos de obras según las necesidades del momento. No existe, pues, una colección experimental y a menudo las obras u otros elementos tienen que reunirse según las disponibilidades del momento, sin que el profesor quede satisfecho por la forma en que lo reunido responde a las necesidades reales de su clase. Esto se nota particularmente en catalogación y clasificación, donde la riqueza de casos y situaciones está supeditada al material disponible en la biblioteca que lo suministra. En referencia y bibliografía el problema es aún más grave. La biblioteca suele no poder mover el material de sus estantes y las soluciones que se ofrecen entonces son dos. La primera es prestar a la clase el de menor interés, el menos usado, o sólo partes de las obras: un volumen determinado de una enciclopedia, una bibliografía poco usada, una edición anticuada de un anuario,

etcétera. Esto limita la búsqueda experimental del estudiante y reduce al profesor a formular preguntas cuyas respuestas son obvias e impide además el uso simultáneo de varias obras de referencia, para buscar por distintos caminos una solución no necesariamente predeterminada. La segunda posibilidad es que los estudiantes practiquen directamente en el lugar donde se encuentran las colecciones y donde los referencistas prestan servicio. Si esta solución se adopta, se tropezará con grandes dificultades, derivadas de las incomodidades y molestias que causará al personal y al público de la sección la presencia de un grupo de estudiantes y profesores que interfieren en el trabajo normal y cotidiano de los bibliotecarios.

Por estas consideraciones se estima indispensable la creación de laboratorios en las escuelas, sea cual fuere la preparación que se desee dar a los estudiantes. Los alumnos contarán así con un material seleccionado, ordenado racionalmente en cuanto al aumento paulatino de las dificultades planteadas o a la complejidad de los casos que se deben resolver, dispondrán de los elementos necesarios para hacer por sí mismos el control de su propio trabajo (catálogos, guías, listas, etc.) y, sobre todo, su entrenamiento no quedará reducido a horarios breves, fuera de los cuales no puedan prolongar su práctica, ni los profesores su enseñanza, por estar obligados a restituir a las bibliotecas los materiales facilitados para la clase.

Es indudable que los gastos de establecimiento y mantenimiento de los laboratorios son elevados. Se necesita un local apropiado, materiales bibliográficos y especiales, mobiliario y otros elementos de biblioteca. En especial, este aspecto puede llegar a ser crítico en los casos de las obras de referencia, tan costosas. Pero las escuelas deben tratar de establecer y mantener en funcionamiento esos laboratorios como el único medio eficaz de resolver el problema del entrenamiento, para hacerlo más libre y menos sujeto a exigencias horarias y limitar así la práctica en los locales de las bibliotecas a aquellos aspectos de la enseñanza en que no puede sustituirse por ninguna otra forma de trabajo práctico.

Los catalogadores y clasificadores se plantean a menudo la posibilidad de sustituir los materiales (libros, discos, etc.) por listas, lo cual en los países en vías de desarrollo resolvería muchas dificultades y permitiría prescindir en buena parte del laboratorio. La experiencia indica que las listas pueden ser empleadas, pero sólo en casos determinados, y que los materiales son insustituibles. Así, por ejemplo, en

un curso de catalogación pueden hacerse trabajos prácticos con listas para identidad de autores y para el uso de las normas de autores personales y autores colectivos. En clasificación, pueden usarse en las clases iniciales sobre encabezamientos de materia y clasificaciones sistemáticas. Pero esas listas nunca deben utilizarse como la única forma, ni aun como la principal, de efectuar el trabajo práctico. Sólo pueden emplearse en clases de iniciación y con el fin de presentar, en los primeros pasos, un panorama menos complejo de algunos temas difíciles de comprender para el alumno que comienza, como los encabezamientos de materia. En ese caso particular, una lista aligerada de referencias y de llamadas puede evitar confusiones. Pero las listas deben sustituirse rápidamente por los materiales mismos para evitar un trabajo artificial. Debe señalarse que el uso de las listas es menos fácil y ofrece más peligros en clasificación que en catalogación <sup>1</sup>.

La forma de realizar los trabajos prácticos en referencia y bibliografía es también discutida, especialmente en referencia general, donde no se ha llegado aún a decidir si es mejor estudiar los métodos de trabajo en referencia o las propias obras de referencia. Para L. Shores, principios, metodología y material deben constituir un todo y el profesor atribuirá importancia a la teoría o a la práctica, según su propio concepto de la especialidad y las inclinaciones de los alumnos <sup>2</sup>. Los trabajos prácticos son así indispensables, pero la amplitud de la materia y la dificultad de conocer rápidamente a fondo las fuentes de referencia exige que buena parte del estudio sea hecha por los alumnos mismos. Para facilitarlos, los profesores preparan listas de obras de referencia que los estudiantes deben conocer obligatoriamente. El sistema de las listas ha sido muy discutido y aún no se ha llegado a un acuerdo decisivo sobre si es o no adecuado. El número que da Shores (10 000 obras detectadas, de las cuales 270, divididas en 81 tipos, son tema de un curso) asusta en cuanto a las posibilidades de un conocimiento práctico y satisfactorio. Por su parte, Bonk ha llegado a comprobaciones sorprendentes en una encuesta hecha en 1961 en las escuelas norteamericanas, sobre la falta de unidad de criterio en lo que se refiere a cuáles son las obras de referencia verdaderamente importantes que el alumno debe conocer: entre 35 escuelas que enseñaban referencia general y

- 
1. Para el uso de los trabajos prácticos de catalogación y clasificación véase, además de los trabajos citados en la nota 1 de la página 83, M. BOAZ, The conferences that were, *Journal of education for librarianship*, vol. 4, 1964, p. 192-195.
  2. L. SHORES, We who teach reference, *Journal of education for librarianship*, vol. 5, 1965, p. 238-247.

22 que enseñaban referencia especializada en ciencias sociales y humanidades, se obtuvo un 9,7% de coincidencia sobre 1202 títulos de referencia general, 7% sobre 1 500 títulos de referencia en humanidades y 5% sobre 2 000 títulos de referencia de ciencias sociales<sup>1</sup>.

Esto permite llegar a tres conclusiones: primero, que las listas de obras a enseñar deben existir y renovarse continuamente, pero sólo deben usarse como índice y como ayuda para los profesores; segundo, que las obras seleccionadas tienen que ser conocidas en su estructura y manejo por medio de trabajos prácticos; tercero, que el laboratorio es el mejor vehículo para que esas obras sean estudiadas y utilizadas en trabajos prácticos dirigidos unas veces, y hechos otras por los alumnos en horas de uso libre<sup>2</sup>.

Los trabajos prácticos, en el laboratorio o fuera de él, pueden ser útiles para otras materias del núcleo básico de la bibliotecología, pero su utilidad parece sobre todo evidente en las mencionadas.

### *La práctica en bibliotecas*

La importancia de la práctica en bibliotecas, subrayada por Williamson, ha perdido mucho de su antigua vigencia<sup>3</sup>. Danton señala sus desventajas cuando se la utiliza como único medio de formación de los bibliotecarios (cursos para aprendices) pero se muestra entusiasta cuando se aplica a la enseñanza de los postgraduados<sup>4</sup>. En los países

- 
1. W. J. BONK, The core curriculum in the reference and bibliography course, *Journal of education for librarianship*, vol. 2, 1961, p. 28-33.
  2. Para la mayor o menor importancia de los trabajos prácticos y de laboratorio en referencia véase el conjunto de estudios publicados con el título Teaching and practice reference service, *Journal of education for librarianship*, vol. 3, 1963, p. 171-187; 212; 238-239, en especial el excelente trabajo de K. G. HARRIS, *Reference service today and tomorrow: objectives, practices, needs, and trends*, p. 175-197; M. BOAZ, The conference that were, *op. cit.*; W. BONK, The core reference course, *Journal of education for librarianship*, vol. 4, 1964, p. 196-207. Con respecto a listas de obras de referencia para un curso general, los países en vías de desarrollo, precisamente, por falta de obras de referencia propias y a veces ni siquiera en su idioma nacional, tienen oportunidad de formularlas mucho más equilibradas, menos locales y variadas que las de los países o idiomas en los que se registra una gran producción. Como antecedente puede consultarse la incluida en J. E. SABOR y J. M. MARTÍNEZ, *Referencia: trabajo de base presentado a la segunda mesa para el estudio de la preparación profesional de bibliotecarios en la América Latina*, en: *Plan de tres años para el estudio de la preparación de los bibliotecarios en la América Latina*. Medellín, 1963 a 1965. Mesa de estudio de la segunda parte, *op. cit.*, 11 p.
  3. Véase L. ASHEIM, *La preparación de los bibliotecarios en los Estados Unidos de América* (tr. del inglés por H. Cáceres Ramos y M. A. de Mesquita Barros), p. 10-11. Washington, Unión Panamericana, 1964. (Cuadernos bibliotecológicos, 19.)
  4. J. P. DANTON, *La formación profesional*, *op. cit.*, p. 74-75.



donde las bibliotecas están en vías de desarrollo hay gran tendencia a usarlas durante los cursos académicos, como complemento de la enseñanza. Es más, las escuelas reciben con frecuencia solicitudes de bibliotecas que se hallan mal organizadas y que proponen que las prácticas de los alumnos consistan, precisamente, en reestructurarlas y, sobre todo, en recatalogar y reclasificar su material. No pocos profesores y bibliotecarios piden por su parte que se incluya ese aprendizaje entre las obligaciones de los estudiantes. Sin duda, ese tipo de entrenamiento presenta algunas ventajas. El estudiante se familiariza con la biblioteca, con el ambiente de su profesión; lo que le ayuda a comprender mejor y facilita su éxito en los estudios. Así lo demuestran las diferencias que se notan, por lo que se refiere a comprensión y soltura frente a las situaciones prácticas que se plantean en las clases entre los alumnos que ya trabajan en bibliotecas y los que no lo hacen. Además, las horas de prácticas que cumple el estudiante contribuyen a mejorar su formación y a reafirmar lo que ha aprendido en el aula y el laboratorio. Pero frente a esas ventajas hay que señalar algunos inconvenientes. En primer lugar, si las bibliotecas no están bien organizadas, como ocurre en muchos casos, no pueden utilizarse. El número de bibliotecas apropiadas para las prácticas se reduce así considerablemente y entre pocas deben atender a todos los alumnos de la carrera. En segundo lugar, aunque estén bien o aceptablemente organizadas, esas bibliotecas introducen en sus procedimientos técnicos y sus servicios muchas reformas impuestas a menudo por características propias, viejas tradiciones que no pueden romper o sencillamente, porque un presupuesto limitado les impide afrontar sus actividades en la plenitud del desarrollo técnico. En consecuencia, los alumnos practicantes tienen que adaptar lo que aprenden en clase a la realidad del lugar donde trabajan, lo que provoca confusión y falta de seguridad en las ideas. Finalmente, como gran parte de la dirección de la tarea cumplida debe estar a cargo del personal de la biblioteca, que a menudo no ejerce la docencia y que además suele estar excedido de trabajo, los alumnos pueden quedar librados a sí mismos y la biblioteca, por su parte, sufre con la dispersión de la atención de sus funcionarios.

El problema es de difícil solución, ya que las bibliotecas de los países en desarrollo se quejan tanto o más que las de los países desarrollados por la falta de práctica y de sentido de la realidad de los bibliotecarios que acaban de terminar sus estudios y se preguntan, con bastante fundamento, si las escuelas de bibliotecarios preparan real-

mente para el ejercicio de la profesión<sup>1</sup>. En tal sentido, el aprendizaje en servicio o mediante práctica en bibliotecas es deseable, pero siempre como procedimiento didáctico secundario a condición de que no haya entre la enseñanza académica y la práctica un desacuerdo que pueda llegar a desorientar o desalentar al estudiante<sup>2</sup>.

### *El problema*

El problema ha sido empleado tradicionalmente como una forma subsidiaria o complementaria del trabajo práctico y se aplica a catalogación, clasificación, referencia, bibliografía, selección y, sobre todo, a la administración. El alumno estudia y resuelve por sí sólo, haciendo uso de todos los materiales y elementos dentro o fuera de la clase. La solución puede ser oral o escrita y en ambos casos va seguida del análisis y la crítica del profesor.

Los problemas son de dos tipos: los que tienen una respuesta pre-determinada, ya conocida por el profesor, como ejemplo en el caso de catalogación, clasificación y referencia, y los que permiten al estudiante tomar una decisión personal, que puede concordar o no con la que el profesor considera como la mejor, y a pesar de lo cual puede ser correcta o estimable. Esto ocurre principalmente en administración.

Generalmente es el profesor quien inventa el problema. Trata de provocar las dificultades que puedan presentarse al alumno en el ejercicio de su profesión, complica las situaciones, agrega detalles que obligan a consultar determinadas fuentes e insinúa pistas, tanto verdaderas como falsas: lo importante es que el estudiante consulte, observe, estudie y finalmente aguce su ingenio para llegar al fin previsto. El problema ha sido muy criticado, diciendo que está desvinculado de la realidad: el estudiante se dedica a descifrar supuestos problemas de referencia con características poco comunes y que nada se parecen a los que tendrá que afrontar en la realidad, o bien pierde sus horas imaginando soluciones a problemas administrativos que nunca se plantean en las bibliotecas de su medio. Así se desalientan y pierden

---

1. Véanse las conclusiones del *Library forum* reunido en 1960 y 1961 por la University of Illinois Library School, publicadas con el título *Are library schools educating for librarianship?*, *Journal of education for librarianship*, vol. 2, 1961, p. 5-19.

2. Para un programa de prácticas en una escuela cercana a una biblioteca bien organizada véase: *The internship idea ... Review and evaluation of the internship programa, February 1954 to June 1962*, Austin, Texas, University, Graduate School of Library Science, 1963.

interés, creándose un ambiente enrarecido, ya que las soluciones, faltas de realidad, lejos de ayudar la lección y la práctica, las complican inútilmente. Ya se verá más adelante cómo no es fácil aplicar ese criterio a la enseñanza en las escuelas de bibliotecología en desarrollo.

Para evitar los inconvenientes señalados, el problema ha sido sustituido en gran parte por el caso, gracias sobre todo a los esfuerzos y experiencias hechos desde 1951 por los profesores de la Escuela de Bibliotecarios del Simmons College.

### *El caso*

El caso (*case study*) es una de las técnicas que en estos momentos merece mayor atención. Ha comenzado a aplicarse a diversas asignaturas, en algunas de las cuales forma parte de la experiencia directa (por ejemplo, referencia) y en otras utiliza la observación y la deducción (por ejemplo, administración), pero siempre presentándose como una renovación de las formas tradicionales y en especial como una sustitución feliz del problema.

Hace más de veinte años que el estudio de casos empezó a aplicarse en la enseñanza de la administración. Desde entonces, y tras muchos años de experimentos, fue obteniendo adeptos y terminó por extenderse a otras asignaturas del plan de estudios. Lowell Martin lo definió por comparación con el problema: "No se trata de usar situaciones reales deductivamente como ilustraciones de puntos o principios, que es lo que se hace ahora. Es un método inductivo que obliga al estudiante a hacer sus propios descubrimientos. Las escuelas de derecho lo utilizan en forma excluyente. No definen la justicia: plantean casos ilustrativos y el estudiante se forma su propio concepto de la ley. La Business School, de Harvard, lo usa mucho. Los requisitos de Harvard son: que el caso sea completo e importante, lo que requiere el trabajo de personas que se ocupan de obtener los datos y condiciones del caso; que el periodo de instrucción sea prolongado. En oposición, tiene la gran ventaja de facilitar los descubrimientos por parte del estudiante y se convierte así en la única vía efectiva para la enseñanza [de la administración]"<sup>1</sup>. Martin estima que frente a una enseñanza rutinaria de

---

1. L. MARTIN, Shall library schools teach administration?, *College and research libraries*, vol. 6, 1944-1945, p. 335-340, 345.

esa asignatura, que sólo se ocupa de préstamo, adquisición, preparación y cuidado de los materiales, más organización de la biblioteca, el estudio de casos permite dar un tercer paso: llegar a conocer el proceso administrativo.

El apoyo más entusiasta para el caso es el de Kenneth R. Shaffer, que lo aplicó en su cátedra de administración en la Escuela del Simmons College. Para Shaffer, los métodos tradicionales no han resultado satisfactorios en su campo y da una razón que debe tenerse en cuenta cuando se trata de extender el uso de casos a otras asignaturas: la administración bibliotecaria no es una materia exclusivamente bibliotecológica y necesita de la administración general, como cualquier otro sector profesional de la economía <sup>1</sup>.

El caso es siempre una situación real, por oposición al problema, que es artificial. Para obtenerlos se hacen investigaciones en bibliotecas y, cambiando nombres y lugares, se relata el hecho tal como se ha producido en la realidad. Al final se hacen algunas preguntas para obtener respuestas directamente relacionadas con los puntos esenciales del caso. Una vez planteado el caso, los estudiantes dedican algún tiempo a observaciones directas, lecturas, aclaraciones por el profesor y, finalmente, utilizando una guía que ellos mismos redactan, participan en una clase de discusión en la que cada uno de ellos dará sus propias opiniones, ideas y soluciones, que a menudo son más de una, como ocurre en la realidad. Cuando la extensión del caso lo justifica, las soluciones dan lugar a informes escritos. Shaffer calcula que, entre casos breves y extensos, se pueden plantear en un curso completo unos cincuenta, aproximadamente. Para él la principal ventaja de este procedimiento reside en que se trata de una técnica que hace madurar la mentalidad del estudiante, cosa que interesa mucho más que transmitirle un cuerpo de conocimientos.

El éxito de la aplicación del caso en algunas escuelas norteamericanas en la asignatura "administración" ha sido grande. Sin embargo, sobre todo si se extiende a otros países, deben tenerse en cuenta, frente a ese éxito, algunos otros factores: su extraordinario costo, ya que la preparación del caso exige un proceso que arranca en las visitas a las bibliotecas que realiza el preparador del caso, y termina recién cuando

---

1. K. R. SHAFFER, The case method in library education, *College and research libraries*, vol. 20, 1958, p. 487-490. Personnel administration: the case method of teaching, *Bulletin Medical Library Association*, vol. 53, 1965, p. 546-551.

éste, probado en varios cursos, se muestra como satisfactorio; el esfuerzo que exige al profesor quien, además de conocer el caso y hallar soluciones válidas, debe tener condiciones para dirigir los debates y evaluar las guías y los informes escritos; la falta, en muchos países, de bibliotecas de suficiente volumen y calidad en su organización para que los casos reales por ellas ofrecidos sean interesantes y no se conviertan en un pretexto para una crítica invariablemente negativa o para soluciones obvias<sup>1</sup>.

La segunda asignatura en la que se han hecho experiencias es referencia. Thomas J. Galvin, también profesor de la School of Library Science del Simmons College, critica tanto el trabajo práctico de referencia hecho sobre la base de preguntas directas como el problema. A su modo de ver, el curso centrado en libros-tipo no es satisfactorio y se debe restablecer el equilibrio entre materiales y procesos de referencia<sup>2</sup>. La fórmula "texto-clase-problema" favorece el detallismo, lleva a aprender de memoria y deshumaniza el proceso de la referencia. No se trata sólo de localizar información, sino de comprender la red de relaciones y situaciones que genera toda consulta de referencia.

Galvin no pretende usar en referencia el caso en forma exclusiva, pero sí centrar el curso en él y recurrir a los métodos tradicionales sólo como formas complementarias de la enseñanza<sup>3</sup>.

El estudio de casos no ha despertado en referencia mayor entusiasmo. Se ha observado, con verdad, que aquéllos con los que Galvin ejemplifica son más de administración de la referencia que de referencia propiamente dicha, y que se vinculan con cuestiones de procedimiento administrativo más que con las de recuperación de información o de conocimiento de las fuentes de referencia. Por otra parte, Galvin no ignora que, contrariamente a lo que ocurre en administración donde más de una solución puede ser acertada, en referencia la solución es casi siempre una sola, con lo cual la crítica que él mismo hace del

1. Un excelente y muy complejo caso es el de H. BIRNBAUS, The case of Eulalia Brown. *Library journal*, vol. 83, 1958, p. 2789-2794. Shaffer publica una serie titulada *Case studies in library administration*, editada en Hamden, Conn 1959. Colecciones de casos y, en algunas oportunidades, se dan algunas posibles soluciones y se incluye la bibliografía utilizada.

2. T. J. GALVIN, The case technique in education for reference service. *Journal of education for librarianship*, vol. 3, 1963, p. 251-263. Teaching reference with case studies: an interim report, *Journal of education for librarianship*, vol. 5, 1965, p. 234-237.

3. T. J. GALVIN, *Problems in reference service; case studies in method and policy*, New York, H. R. Bowker, 1965. Reune 30 estudios de casos; los dos primeros van seguidos de un análisis.

problema (solamente hay dos posibilidades: respuesta correcta, respuesta incorrecta) es muy aplicable al caso.

Las críticas han sido a veces ásperas y en referencia el caso parece mucho menos aplicable que en administración. Las dificultades señaladas anteriormente para una eficaz aplicación de los casos de administración en los países donde la bibliotecología está en vías de desarrollo se repiten aquí, íntegramente. Pero a ello se añade un escepticismo mucho mayor en cuanto a la eficacia del caso considerado en sí mismo, aun prescindiendo de esas limitaciones, y la convicción de que las obras de referencia y su estudio y conocimiento siguen siendo el eje de todo curso de referencia <sup>1</sup>.

#### LA INVESTIGACIÓN Y LOS TRABAJOS ESCRITOS

##### *La monografía, las bibliografías, la tesis*

El problema de la investigación en materia de bibliotecas ha sido objeto de estudios y discusiones, en los que se han puesto de relieve sus ventajas y dificultades y hasta se ha llegado a poner en duda su necesidad o importancia <sup>2</sup>.

La cuestión tiene dos aspectos distintos, que deben considerarse por separado: el primero se relaciona con el interés de la investigación y de sus técnicas como materia de enseñanza, para los bibliotecarios, y el segundo con las posibilidades de aplicación de esas técnicas más allá del aprendizaje académico, en el trabajo en las bibliotecas o en obras escritas sobre temas de bibliotecología.

Con respecto a la enseñanza de la investigación y sus técnicas, su importancia dependerá de los objetivos de la profesión y de la amplitud del plan de estudios. Si la documentación es parte de la bibliotecología

- 
1. La enseñanza de la referencia en general y la crítica al libro de Galvin en particular, han llevado a varios bibliotecarios y profesores de referencia a formular consideraciones muy interesantes sobre los métodos en la enseñanza de esa especialidad. Se citan a continuación algunos de los artículos más importantes, entre los cuales se destaca el primero: T. FREIDES, Will the real reference problems please stand up? *Library journal*, vol. 91, 1966, p. 2008-2012; K. HARRIS, *Reference service today and tomorrow*, *op. cit.*; A. H. HORN, Planning the course of reference and bibliography, *Library journal*, vol. 86, 1961, p. 1537-1539; W. A. KATZ, In the reference arena, *Library journal*, vol. 90, 1965, p. 2532-2534; A reference encounter, *Library journal*, vol. 90, 1965, p. 1818-1824.
  2. Véase un análisis de los distintos métodos de investigación en bibliotecología en L. CARNOVSKY, Methodology in research and applications, *Library trends*, vol. 6, 1957, p. 234-246.

y si las escuelas de bibliotecología van a formar documentalistas, es evidente que el estudio de los principios y métodos de la investigación, sobre todo bibliográficos, es tan importante que justifica su enseñanza en varios cursos especiales. En cambio, si se estima que la investigación sólo será un medio más para preparar a los estudiantes o un instrumento de aplicación limitada en el ejercicio de la profesión, su enseñanza debería reducirse a un solo curso o podría constituir parte de otro, por ejemplo de bibliografía general.

En los países donde la bibliotecología está adelantada, parece sentirse menos la necesidad de que las escuelas de bibliotecarios tomen a su cargo dicha enseñanza en cursos independientes. En la mayor parte de los casos, los alumnos se han iniciado en los ciclos anteriores en esas técnicas y métodos, y les basta con algunas nociones dadas por lo general en uno de los cursos de bibliografía para satisfacer los objetivos que persigue la escuela <sup>1</sup>. Pero en los países donde la bibliotecología está en desarrollo, es común que no se haya iniciado la formación en metodología de la investigación antes del ciclo universitario y hasta hay universidades que no le dan la importancia que merece. Por ello, independientemente de la aplicación de esos métodos a la bibliotecología misma, es imprescindible que la enseñanza de los métodos de investigación se incluya como asignatura independiente en los planes de estudio de las escuelas de esos países <sup>2</sup>. La experiencia parece incluso indicar la necesidad de dos cursos. En uno, más elemental, que se daría no bien los alumnos iniciaran el primer curso, se enseñarían o profundizarían las técnicas que deberían haber practicado los alumnos ya en el ciclo secundario y que van desde hacer bien una síntesis de un texto hasta planear y redactar una pequeña monografía, desde una búsqueda bibliográfica simple, hasta la forma de distribuir correctamente las partes de una cita de pie de página. En el segundo se expondrán detalladamente los principales métodos que se pueden usar en

---

1. Véase B. DENISON, *One magic word: research*, *Journal of education for librarianship*, vol. 3, 1962, p. 93-105. La autora realizó una encuesta en 329 escuelas norteamericanas de bibliotecología y comprobó que sólo en 12 de las más importantes se incluían cursos sobre métodos de investigación.

2. Véase L. ARCE, *El curso de metodología de la investigación; estado actual y sugerencias sobre objetivos, contenido y metodología*, en: *Plan de tres años para el estudio de la preparación de los bibliotecarios en la América Latina. Medellín, 1963 a 1965. Mesa de estudio de la segunda parte, op. cit.*, 22 p. En este interesante y útil trabajo de base, la autora sintetiza el contenido de los programas de la especialidad en diversas escuelas de América y Europa. Para la América Latina menciona cursos en seis escuelas sobre un total de 33.

bibliotecología (histórico, descriptivo, experimental, estadístico, etc.) y los procedimientos con que pueden aplicarse. Además tratará de la preparación de bibliografías y de la redacción de tesis.

Con esos cursos el alumno podrá cumplir las exigencias de su formación académica, tendrá instrumentos para actuar en la biblioteca como referencista y bibliógrafo y quedará habilitado para dedicarse a la investigación en su vida profesional.

Estos estudios y su aplicación durante la carrera darán como resultado monografías, bibliografías y tesis.

Las monografías, que pueden ser el resultado de una investigación bibliográfica o de la observación de una biblioteca, o bien la exposición de la experiencia adquirida, son muy importantes para iniciar a los alumnos en el trabajo intelectual, estimular su interés por la investigación y acostumbrarlos a redactar y a manejar con soltura el léxico de su profesión. Por otra parte, el alumno se habitúa a trabajar en gran parte por sí mismo, a ser en cierto modo su propio director, asumiendo responsabilidades y adquiriendo independencia intelectual. Tales monografías deben hacerse desde los primeros cursos y en las materias que más se prestan para este tipo de trabajo. En general, la introducción a la bibliotecología, la historia del libro, la historia de las bibliotecas y administración ofrecen un terreno propicio.

Debe tenerse en cuenta que la importancia, frecuencia e intensidad de la tarea debe ser mucho menor en los primeros cursos que en los últimos, de igual manera que deben estar en razón inversa el rigor del plan de trabajo y la libertad en lo que se refiere a la correcta aplicación de los métodos: cuánto más avanzado sea el curso, tanto mayor será el rigor y menor la libertad de aplicación. El alumno que se inicia, como es natural que tenga limitaciones en ese difícil terreno, contará a su favor con un margen de imperfección, para evitar que se desaliente en las primeras tentativas, realizadas a menudo sin demasiado éxito.

Para que las monografías sean una tarea provechosa se requieren algunas condiciones: que la bibliografía sea cuidadosamente seleccionada por el profesor; que se den indicaciones generales sobre el plan del trabajo; que ese plan sea analizado y aprobado por el profesor antes de que el alumno empiece la tarea, y revisado mientras haga el trabajo por lo menos una vez; que el alumno tenga libertad para añadir, rechazar o eliminar fuentes; que el profesor analice y critique cada trabajo en clase, previa una breve exposición del alumno sobre el contenido y los problemas de ejecución.



Las compilaciones bibliográficas deben seguir también una progresión análoga a la de las monografías. Tanto por la menor preparación de los estudiantes en los primeros cursos como por la pobreza de las colecciones de las bibliotecas de algunos lugares, es preferible empezar con bibliografías de plan sencillo y con normalización de citas de segunda mano. Una vez que los estudiantes han superado los problemas de descripción de los asientos, se puede pasar a la bibliografía de primera mano, a las variantes en las formas de ordenación (encabezamientos de materia, Clasificación Decimal Universal, etc.), a los índices de distinto tipo y a la presentación de la bibliografía con todas sus partes, desde la portada hasta el índice y las indicaciones para su probable impresión.

Por lo que se refiere al segundo aspecto de la cuestión, es decir al interés de esos trabajos con miras a su utilización en las tareas de biblioteca, parece evidente que no es muy grande en las actividades profesionales, sobre todo en las que más dependen de las rutinas. Los referencistas son quienes sacan más partido de ellos. Pero la cuestión tiene otros aspectos que deben considerarse y que se relacionan sobre todo con la labor de exposición, discusión y transmisión de ideas que deben hacer los bibliotecarios, como contribución intelectual al adelanto de su profesión. En este sentido cabe señalar que los bibliotecarios que escriben son relativamente pocos y que si de éstos se restan los que se limitan a relatar, a menudo con poco brillo e imaginación, pequeños acontecimientos locales, el total de obras bibliotecológicas válidas es muy pequeño. Como señala Denison<sup>1</sup>, tenemos un ejemplo bien claro de la pobreza de la investigación bibliotecaria en los temas y en la calidad de las tesis. Estas rara vez pasan de la categoría de monografías y aun las más extensas, hechas en las mejores escuelas y que merecen ser publicadas, sorprenden a veces por la pobreza de las ideas, por no plantear bien los problemas y, sobre todo, por lo limitado o minúsculo de los temas, con lo cual la palabra "tesis" pierde su verdadero sentido, el de ser, si no un trabajo totalmente acabado, un fermento, una simiente que pueda ser útil para una fructuosa tarea de investigación.

Por las razones señaladas es preferible que las escuelas de bibliotecología en vías de desarrollo no exijan la tesis como condición indispensable para el título. Un trabajo de fin de estudios no es una tesis

---

1. B. DENISON, *One magic word, op. cit.*

aunque esté hecho con seriedad, bien documentado y bien escrito. Si además de esas condiciones no hay en él por lo menos una proposición que se mantenga con argumentos, para llegar con ellos a una conclusión válida e importante, sólo se habrá escrito una monografía. La calidad de la enseñanza, la riqueza de la biblioteca especializada de que se disponga, el nivel de los alumnos y el tiempo que puedan dedicar los profesores a dirigir las tareas serán los factores que determinarán que los trabajos de fin de carrera sean tesis o monografías.

De todos modos, es muy importante enseñar a investigar en las escuelas de bibliotecarios. Si éstas desean alcanzar, como efectivamente deben hacerlo, un alto nivel profesional, tienen que estimular en los estudiantes el interés por la investigación y prepararlos para ella.

### *El seminario*

El profesor Nassif ha expuesto en la página 58 en qué consiste el seminario y opina, con todo acierto, que este método de trabajo sólo debe utilizarse en los cursos superiores. Danton, por su parte, dice en qué se distingue de un grupo de discusión y la forma en que debe desarrollarse <sup>1</sup>.

Con respecto al preseminario, cuyo objeto es enseñar la técnica de trabajo, puede no ser necesario en las escuelas de bibliotecología, ya que si éstas dan cursos sobre metodología de la investigación es previsible que incluyan en ellos el estudio de la metodología que haya de utilizarse en los seminarios sin contar que los estudiantes reciben en otras asignaturas, como referencia y bibliografía, innumerables enseñanzas y conocen técnicas de trabajo que luego podrán aplicar con éxito en los seminarios. Esto supone una gran ventaja para esas escuelas, cuyos alumnos estarán en condiciones óptimas para trabajar en seminarios. A pesar de ello, la forma no está muy difundida en las escuelas en países en vías de desarrollo bibliotecario. El hecho debe atribuirse a los problemas que plantea al profesorado, ya que el seminario exige un director con profunda preparación, gran habilidad para conducirlo y tiempo suficiente para prepararlo y llevarlo adelante. Estas condiciones, sumadas, no abundan entre los profesores de esas escuelas.

---

1. J. P. DANTON, *La formación profesional*, op. cit., p. 29. Puede consultarse G. S. BONN, Notes about a course in government publications, *Journal of education for librarianship*, vol. 6, 1965, p. 3-7, en el que el autor describe un seminario sobre publicaciones de gobierno.

# El material didáctico

## TEXTOS Y SYLLABI

La utilidad de los textos en la enseñanza de la bibliotecología está probada. Más aún, en todos los países es común deplorar la falta de textos y de antologías. Algunos de los editados son satisfactorios por su calidad, pero su número es escaso, sobre todo en idiomas que no sea el inglés<sup>1</sup>. Por eso los pueblos de esa lengua, sea materna o adoptada como lenguaje de comunicación cultural, se hallan en una situación de privilegio, pues en ella aparecen la literatura más abundante, más avanzada y, a menudo, la mejor. En algunas especialidades (administración es un caso típico) es tal la adaptación que necesitan para utilizarlas en otros países, que escapa a las posibilidades del alumno; el profesor tiene que señalar minuciosamente lo que de ellas puede aprovecharse y, en casos extremos, sólo aconsejar su consulta a alumnos adelantados, con buen discernimiento. Por no tener en cuenta estas exigencias se ha llegado a formular en algunos países por ejemplo de América Latina, listas de lectura para los estudiantes que sorprenden por estar totalmente divorciadas de la realidad y lejos de las posibili-

---

1. Uno de los casos críticos es el de los textos en español, sobre todo para Hispanoamérica, que, por diferencias de escuela técnica, no siempre puede aprovechar la producción de España. La situación ha mejorado en los últimos tiempos, pero dista mucho de ser satisfactoria. Véase C. V. PENNA, *Elementos de base y libros de consulta en español y portugués*, en: *Desarrollo de las bibliotecas públicas en América Latina. Conferencia de São Paulo*. París, Unesco, 1953 (Manuales de la Unesco para las bibliotecas, 5.); C. ROVIRA, *Estado actual de la bibliografía bibliotecológica en español y portugués*, en: Seminario latinoamericano de bibliografía, documentación y canje de publicaciones, 1, México, 1960, *Informe provisional*, México, 1960, p. 153-179.

dades de ejecución de esos medios bibliotecarios. Esto sin contar los problemas de madurez mental e idiosincrasia que hacen a menudo que los alumnos rechacen algunos textos extranjeros por considerarlos demasiado ingenuos y pueriles, aunque relaten hechos o expongan principios a que se ha llegado en países donde hay una bibliotecología rica y adelantada.

La falta de textos para la bibliotecología en vías de desarrollo ha sido señalada en muchas ocasiones sin que hasta ahora se haya logrado remediarla. Los estudiantes dependen así en gran medida de la palabra de sus profesores y en algunas escuelas se acepta incluso la funesta práctica de imprimir "apuntes de clase", que se convierten en verdaderos textos donde el pensamiento del profesor queda a menudo empobrecido y deformado.

Frente a esa situación las escuelas tienen que insistir en la mayor medida posible en las lecturas obligatorias y recomendadas, e incitar además por todos los medios a sus profesores a que escriban libros en los que reúnan su saber y hagan traducciones, especialmente de artículos de publicaciones periódicas en los que se expongan ideas nuevas o se planteen problemas que obliguen a los estudiantes a pensar. Los organismos internacionales pueden prestar una ayuda importante en esa materia. La Unesco y la OEA han hecho ya aportes considerables y anuncian otros. Sería muy interesante que coordinaran sus actividades con las de las escuelas de bibliotecarios para que, de un esfuerzo conjunto, se obtuvieran frutos que permitieran disponer lo antes posible de un material moderno y abundante.

Finalmente, parece necesario hacer una aclaración respecto al alcance de la palabra "texto". Al utilizarla se alude tanto al texto de estudio que abarca la totalidad de una materia o el contenido de un programa como a escritos que tratan de aspectos parciales de la técnica o la teoría bibliotecológica, o que sirven como herramientas para la tarea del bibliotecario. Sin duda alguna, los segundos son mucho más útiles que los primeros, porque evitan que el estudiante se atenga a un solo libro y porque pueden tratar con mayor profundidad de los temas correspondientes. Pero los textos, en el sentido más corriente de la palabra, los de tipo más enciclopédico, son también útiles en la etapa por la que atraviesa hoy la enseñanza en los países en vías de desarrollo, al proporcionar una base, un cimiento sobre el que el profesor puede edificar con libertad, aprovechando mejor su tiempo.

Los *syllabi* son útiles, pero tal vez más para los profesores que para los estudiantes. Presentan varios inconvenientes: primero, el contenido

mismo de la especialidad varía continuamente, por lo cual envejecen con notoria rapidez; segundo, si el profesor tiene inquietudes, como es de desear, renovará continuamente su materia y entonces los syllabi estarán en experimentación permanente; tercero, tienen mucho de la sinopsis, forma no siempre recomendable, ya que la síntesis en simples enunciados suele ser, para el estudiante, más bien empobrecimiento que guía útil. La mejor parte de los syllabi es muchas veces su lista bibliográfica. Pero como también está sujeta a variantes, una solución más económica y de menor riesgo sería no preocuparse tanto por redactar y publicar syllabi, y preparar en cambio listas bibliográficas y de lecturas fundamentales y secundarias que se entregarán a los estudiantes en el momento de iniciarse los cursos, precedidas de una síntesis del programa a desarrollar.

#### OTROS MATERIALES DIDÁCTICOS

La posibilidad de utilizar ciertos materiales didácticos para ilustrar las clases está supeditada a varios factores: su mayor o menor utilidad de los mismos para las materias del plan de estudios; la riqueza de la abundancia en la escuela, o de otros institutos del lugar, de ese tipo de materiales; las posibilidades económicas.

Con respecto a la mayor o menor utilidad de los materiales didácticos, parece evidente que la bibliotecología no figura entre las especialidades que se prestan a su uso en gran escala. Para algunas materias se necesitan en grado mucho mayor que para otras. En el punto más alto se encuentran la historia del libro y de las bibliotecas. Si los estudiantes pueden observar en forma directa materiales bibliográficos relacionados con la producción del libro y materiales especiales, o si hay en el lugar bibliotecas antiguas que se han conservado casi intactas a través de los siglos, su uso como ilustración será muy provechoso. Pero esto no suele ocurrir en los países en vías de desarrollo. En tales casos, indudablemente, hay que encontrar medios auxiliares que los sustituyen. Los más indicados son, desde luego, los audiovisuales, sobre todo las diapositivas.

Otras especialidades, como administración, pueden encontrar buen apoyo en el material ilustrativo, en especial para servicios en bibliotecas, sistemas bibliotecarios y, en particular, para los edificios, mobiliario y demás elementos de la biblioteca. Diapositivas, filminas, películas

fijas y películas sonoras pueden desempeñar aquí un papel especial. Hay que señalar, con respecto a la administración, el problema creado por los formularios, guías, elementos tipo, etc. usados en bibliotecas. La formación del "museo bibliotecario" se ha considerado inútil en los países donde la bibliotecología está desarrollada, pues se estima que no hay interés en guardar los recuerdos de un pasado inmediato, que sigue siendo un presente en no pocos países. Pero es útil la actitud inversa, la de reunir el material que hoy se emplea en esos países para utilizarlo donde la enseñanza no ha avanzado lo suficiente en el campo bibliotecario. Permite a alumnos y profesores cambiar ideas, hacer críticas y, sobre todo, emprender tareas de adaptación a su propia realidad, a la vez que mejorar o modernizar muchos de los elementos en uso en las bibliotecas del medio.

Los materiales audiovisuales merecen consideración especial. Por lo común no se producen en grandes cantidades para la bibliotecología y su uso no está muy difundido. En algunos casos, pueden ser muy útiles, siempre que no se pretenda reemplazar con ellos al profesor o las lecturas. No son más que auxiliares de la enseñanza, que contribuyen a mejorar y enriquecer las clases, pero ha quedado atrás la época en que se consideraban como una panacea y se utilizaban en gran parte como instrumento de evasión para el estudiante <sup>1</sup>.

Las colecciones de diapositivas que pueden adquirirse en el comercio no responden a todas las necesidades o conveniencias de los distintos cursos. Aun materias como la historia del libro, que pueden aprovechar muchas de esas colecciones, algunas realmente excelentes, no tienen cubierto el campo. Lo mismo puede decirse de la historia de las bibliotecas. En esos casos los profesores deberán elegir ellos mismos los textos e ilustraciones con los que la escuela había de hacer sus propias diapositivas para formar la colección de estudio. Por lo que atañe a otras asignaturas, como administración, se han producido algunas series útiles, especialmente en los Estados Unidos, pero deberán ser completadas con otras de interés local. El uso en referencia, para ilustrar obras de que no se dispone o para analizar en clase algunas características de esas obras (indización, cita bibliográfica, etc.) es por cierto

---

1. La cuestión del uso, las ventajas y los inconvenientes de los materiales auxiliares audiovisuales se ha expuesto ampliamente en la bibliografía didáctica. La consideración del mismo tema desde el punto de vista de la enseñanza de la Historia del libro ha sido hecha por S. M. FERNÁNDEZ DE VIDAL, Técnicas audiovisuales e historia del libro, *Boletín de la Unesco para las bibliotecas*, vol. XIX, n.º 2, 1965, p. 62-64.

bastante limitado. Y lo es más aún, sin duda, en materias como catalogación y clasificación.

Lo dicho anteriormente se aplica a las películas fijas y filminas; la Unesco y la American Library Association han producido algunas interesantes, acompañadas de buenos textos explicativos. Mucho mayor valor e interés suelen tener las películas sonoras, en blanco y negro o en color. Este material es el más útil, sobre todo para ilustrar procesos que no es posible demostrar en clase (fabricación de papel, maquinaria moderna de impresión, encuadernación, etc.), servicios de bibliotecas, operaciones de recuperación de información, sistemas de bibliotecas regionales, etc.

Todos esos materiales deben ser utilizados. Empleados con mesura y combinados con visitas a bibliotecas, imprentas, talleres y otros lugares de interés, serán buenos auxiliares de la enseñanza. Pero no se debe esperar de ellos demasiado. Si la actitud pasiva del estudiante en la clase magistral ha sido duramente criticada, no hay razón para mostrarse entusiasta por esa pasividad en el caso de los medios audiovisuales.

## Métodos que suelen aplicarse en cada una de las asignaturas

Se enumeran a continuación los métodos y procedimientos más usados o recomendados para las asignaturas que constituyen el núcleo de la enseñanza de la bibliotecología. Al preparar esta lista se han tenido en cuenta las opiniones y recomendaciones de los profesores de escuelas de bibliotecarios, de mesas redondas, congresos y especialistas que se han ocupado de la metodología de la enseñanza bibliotecológica. Algunos otros procedimientos que no se incluyen en determinadas materias pueden ser usados en ellas, si el profesor los encuentra satisfactorios. Su ausencia no significa, pues, una exclusión definitiva, porque en esencia cada profesor crea y recrea continuamente sus propias formas de transmisión de los conocimientos. Aparecen en bastardilla los métodos y procedimientos que se consideran más apropiados para cada caso.

### INTRODUCCIÓN A LA BIBLIOTECOLOGÍA

*Lecciones, completadas con lecturas obligatorias y optativas.*

Discusión en clase, reducida al mínimo.

*Trabajos escritos y monografías:* resúmenes de lecturas, descripciones de lugares visitados, pequeños trabajos de investigación bibliográfica.

*Visitas.*

### HISTORIA DEL LIBRO, HISTORIA DE LAS BIBLIOTECAS

*Lecciones, completadas con lecturas obligatorias y optativas.*

Discusión en clase, muy limitada.



*Trabajos prácticos:* manejo de ejemplares representativos de distintas épocas y técnicas de la historia del libro.

*Trabajos escritos y monografías:* análisis de libros y otros materiales, trabajos de investigación bibliográfica.

*Visitas a bibliotecas* que posean colecciones de libros antiguos y especiales, exposiciones, museos, talleres.

Seminario, sólo en cursos de nivel superior.

#### ADMINISTRACIÓN

*Lecciones, completadas con lecturas obligatorias y optativas.*

*Clases de discusión y comentario de textos.*

Entrevistas.

Mesas redondas, etc., sólo en los cursos de nivel superior.

Visitas.

Casos.

Práctica en bibliotecas.

#### SELECCIÓN

*Lecciones teórico-prácticas completadas con lecturas obligatorias y optativas.*

*Clases de discusión y comentario de textos.*

Mesas redondas, etc., sólo en los cursos de nivel superior.

Trabajos prácticos. Laboratorio.

Problemas.

*Trabajos escritos:* reseñas, críticas bibliográficas, bibliografías, planes de selección.

#### REFERENCIA Y BIBLIOGRAFÍA

*Lecciones completadas con lecturas obligatorias y optativas.*

*Clases de discusión y comentario de textos.*

Entrevistas.

Visitas.

*Trabajos prácticos. Laboratorio.*

Problemas.

Práctica en bibliotecas: en casos muy especiales y cuando haya una biblioteca adecuada.

*Trabajos escritos:* monografías sobre un tema dado que exija una investigación bibliográfica. Bibliografías de primera y segunda mano. Análisis de obras de referencia.

#### CATALOGACIÓN Y CLASIFICACIÓN

*Lecciones teórico-prácticas completadas con lecturas obligatorias y optativas.*

*Clases de discusión.*

Mesas redondas, etc., sólo en los cursos de nivel superior.

*Trabajos prácticos. Laboratorio.*

Práctica en bibliotecas.

#### MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

*Lecciones completadas con lecturas obligatorias y optativas.*

*Clases de discusión.*

Mesas redondas, etc.

Problemas.

*Trabajos escritos:* monografías y bibliografías.

*Seminario.*

## Bibliografía fundamental

En esta bibliografía sólo se incluyen obras generales de educación bibliotecaria y no se repite la mayor parte de las citas de pie de página ni se registran obras o artículos que se ocupan en aspectos parciales del problema. Proporcionan muchos datos las bibliografías de la especialidad, como *Library literature*, *Library science abstracts*, *Bibliografía bibliotecológica* de la Unión Panamericana, por sólo citar algunas de las más difundidas. Entre los documentos de trabajo de la mesa de estudio de la primera parte, reunida en Medellín (1963), hay uno dedicado concretamente al tema: E. HART, *Educación profesional* (documento de trabajo n.º 2).

- CHICAGO. UNIVERSITY. GRADUATE LIBRARY SCHOOL. ANNUAL CONFERENCE. 29. 1964. *The intellectual foundations of library education*, edited by D. R. Swanson. Chicago and London, University of Chicago Press, 1965.
- CHICAGO. UNIVERSITY. GRADUATE LIBRARY SCHOOL. LIBRARY CONFERENCE. 1948. *Education for librarianship*, edited by B. Berelson. Chicago, American Library Association, 1949. (The University of Chicago studies in library science.)
- DANTON, J. P. *Education for librarianship; criticisms, dilemmas, and proposals*. New York, Columbia University, School of Library Service, 1946.
- . *La formación profesional del bibliotecario*. París, Unesco, 1950. (Manuales de la Unesco para las bibliotecas, 1.)
- LANCOUR, H.; HARRISON, J. C. Education for librarianship abroad in selected countries. *Library trends*, vol. 12, n.º 2, October 1963.
- LEIGH, R. D. *The education of librarians*. En: A. I. Bryan, *The public librarian*, p. 297-425, New York, Columbia University Press, 1952.
- LEIGH, R. D. (ed.). *Major problems in the education of librarians*. New York, Columbia University Press, 1954.
- MUNN, R. *Conditions and trends in education for librarianship*. New York, Carnegie Corporation, 1936.
- Plan de tres años para el estudio de la preparación de los bibliotecarios en la América Latina*. Medellín, 1963-1965. Mesa de estudio de la primera parte, Medellín,

- 3-13 Nov., 1963. *Documentos de trabajo*. Medellín, Universidad de Antioquia, Escuela Interamericana de Bibliotecología, 1964.
- Plan de tres años para el estudio de la preparación de los bibliotecarios en la América Latina*. Medellín, 1963-1965. *Resultados de la primera mesa de estudio* (preparados por C. V. Penna). Medellín, Universidad de Antioquia, Escuela Interamericana de Bibliotecología, 1965.
- . Anexo I: *Análisis de los informes nacionales sobre el estado actual de la profesión bibliotecaria en América Latina*, por M. T. Sanz. Investigación dirigida por C. V. Penna. Medellín, Bedout, 1965.
- . *Mesa de estudio de la segunda parte, Medellín, 20-31 agosto 1964. Recomendaciones y documentos de trabajo*. Medellín, Universidad de Antioquia, Escuela Interamericana de Bibliotecología, 1965. (Seminarios, cursos cortos y reuniones.)
- . *Mesa de estudio de la tercera parte* (en impresión).
- . *Normas para las escuelas de bibliotecología; texto provisional*. Washington, Unión Panamericana, 1966. (Cuadernos bibliotecológicos, 29.)
- REECE, E. J. *The task and training of librarians*. New York, King's Crown Press, 1949.
- SHORES, L. (ed.) Comparative library education. *Journal of education for librarianship*, vol. 6, 1966, p. 231-317.
- UNESCO. *Enquête sur la formation professionnelle des bibliothécaires et des documentalistes. Rapport final*, présenté par M<sup>me</sup> S. Briet. Paris, 1950.
- WHEELER, J. L. *Progress and problems in education for librarianship*. New York, Carnegie Corporation, 1946.
- WHITE, C. M. *The origins of the American Library School*. New York, The Scarecrow Press, 1961.
- WILLIAMSON, Ch. C. *Training for library service*. New York, Carnegie Corporation, 1923.

# Ejemplos

*Los seis ejemplos siguientes de aplicación de los métodos y procedimientos expuestos han sido redactados por profesores de bibliotecología de larga experiencia y reconocida idoneidad. Dichos ejemplos son reales y reflejan en la bibliografía utilizada, por una parte, cómo esos profesores están al día en sus propias especialidades; por otra, cómo, a pesar de sus esfuerzos, a veces no han conocido alguna fuente que, en circunstancias más favorables, hubieran podido manejar. De todos modos, el resistir a la tentación de trabajar citando bibliografía de que no se dispone, abona su autenticidad y es un fiel reflejo de cuanto puede hacerse en este campo aún en países que no se hallan en una situación bibliotecaria óptima.*

*Los ejemplos son:*

*Las bibliotecas medievales en la Europa Occidental.*

*El libro en Francia en el siglo XIX.*

*por Stella Maris Fernández de Vidal (profesora de la Escuela de Bibliotecarios de la Universidad de Buenos Aires).*

*Identidad de autores.*

*Reclasificación.*

*por Omar Lino Benítez (profesor de la Escuela de Bibliotecarios de la Universidad de Buenos Aires).*

*El edificio de la biblioteca.*

*La constitución del fondo.*

*por Raquel Robés Masses (Centro de Documentación Pedagógica, Centro Regional de la Unesco en el Hemisferio Occidental, La Habana).*

## Las bibliotecas medievales en la Europa occidental

Tratar de "las bibliotecas medievales en la Europa occidental" tiene interés universal. Se parte del supuesto de que no habrá inconveniente en obtener la bibliografía básica y que es probable, además, que en bibliotecas oficiales o privadas exista material que sirva como elemento de estudio. Se organizará un seminario, contando con que el participante posea una información general que implique conocimiento de los hechos históricos y su importancia, la influencia de los movimientos religiosos y la situación económica, social y cultural de la Edad Media. El seminario durará un semestre con sólo dos horas de clases semanales para dejar tiempo suficiente a la localización, la consulta y el aprovechamiento del material.

Los objetivos son los siguientes:

1. Ejercitar a los participantes en la técnica de la investigación.
2. Enseñar a manejar las fuentes de información.
3. Redactar un trabajo en el que se expongan en forma personal los resultados de la tarea y las conclusiones obtenidas.

La intervención del profesor del seminario consistirá en: a) Bosquejar el papel que desempeñan en la edad media las universidades y los monasterios como conservadores y depositarios de la cultura antigua y medieval; su influencia en la historia de la educación y en el creciente interés por el libro que llevará en los últimos años de la edad media a la formación de importantes colecciones privadas. b) Fijar los distintos enfoques del problema y someterlos a la elección de los participantes en el seminario, quienes se ocuparán luego de estudiar el tema elegido. c) Señalar en cada uno de los temas los puntos de mayor interés y los problemas que puedan presentarse en su estudio. d) Dar la correspondiente bibliografía, general y especial, indicando en caso necesario la ubicación de las fuentes. e) Aprovechar, si las circunstancias los permiten y según el lugar donde se organice el seminario, las visitas a colecciones o a instituciones que puedan ilustrar sobre el tema. f) Escuchar el informe de cada uno de los participantes en el seminario.

La tarea del alumno consiste en exponer, discutir y formular en reuniones con el director del seminario y los participantes las conclusiones referentes a la tarea escogida y en redactar una monografía que sintetice esos resultados.

Después de estos trabajos, el profesor hará, como corolario de la tarea, una síntesis que permita llegar a las siguientes conclusiones:

1. Los monasterios y universidades fueron durante la edad media centros de elaboración y conservación de la cultura.
2. En los monasterios había una doble actividad: la elaboración del libro en el *scriptorium* y su conservación en la biblioteca.
3. La confección del libro tenía una motivación religiosa.
4. Las bibliotecas monásticas asignaron un lugar destacado a las obras religiosas y, en algunos casos, un segundo lugar a las obras latinas clásicas.
5. Al crearse las universidades se separó la elaboración del libro de su conservación.
6. La biblioteca universitaria se convirtió en centro de acumulación de materiales de estudio para el alumno y de consulta para el profesor.
7. Aparecieron los copistas laicos y los demás artífices del libro reunidos en corporaciones vinculadas con la Universidad.
8. Se estableció una nueva técnica de copia y difusión: la *pecia* y el ejemplar.
9. El copista adquirió tanta importancia que su labor está registrada en los reglamentos universitarios.
10. El libro se "popularizó".
11. Aparece junto al libro corriente de estudio, el libro "joya", exponente de lujo y refinamiento.
12. Los reyes y grandes señores constituyeron colecciones privadas.
13. Decadencia de las bibliotecas monásticas.

TEMAS DE INVESTIGACIÓN

El libro y la biblioteca en el monasterio medieval.  
El libro y las bibliotecas en la España cristiana.  
El libro y las bibliotecas en la España musulmana.  
El libro y las bibliotecas en la Galia.  
El libro y las bibliotecas en Italia.  
Las bibliotecas universitarias.

A continuación se da a título de ejemplo el plan de los dos primeros temas.

*El libro y la biblioteca en el monasterio medieval*

Orígenes del monasticismo: evolución en Oriente y Occidente; San Benito y Casiodoro; difusión de la orden benedictina.  
La reforma monástica: órdenes cluniacense y cisterciense.  
El monasterio y la educación: escuelas monásticas, episcopales y presbiteriales.  
*Scriptoria*: principales scriptoria en Occidente; características de las tareas; reglamentaciones; miniaturas, escuelas, encuadernación.  
Bibliotecas: normas dispositivas de las reglas; constitución de sus fondos; reglamentos de las bibliotecas; colecciones; préstamos, depósitos, catálogos.  
Decadencia de los monasterios.  
Richard de Bury y el *Philobiblion*.

*El libro y las bibliotecas en la España cristiana*

Orígenes del monasticismo.  
El monacato en España durante los reyes arrianos; principales figuras intelectuales; influencia de Oriente en la cultura visigótica; principales monasterios en el siglo VII; la invasión musulmana y la destrucción de monasterios.  
El monacato después de la Reconquista: triunfo de la Regla benedictina; reforma monástica; principales monasterios.  
Los monasterios y la educación.  
*Scriptoria*: arte de la miniatura; influencias; escuelas; los Beatos.  
Bibliotecas: disposiciones de las reglas; el bibliotecario; colecciones; constitución de los fondos; préstamos; decadencia.  
El papel: su introducción; fábricas.  
Las bibliotecas de los grandes señores.

BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía que se enumera no es completa, sino que refleja las limitaciones que puede haber en un lugar cuyo nivel cultural es bueno, pero no está en óptimas condiciones bibliográficas y de documentación. En consecuencia, puede



ampliarse o compensarse con otras obras en relación con las posibilidades de la biblioteca de la escuela y de otros repositorios del lugar <sup>1</sup>.

- BOHIGAS, P. *El libro español*. Barcelona, Gustavo Gili, 1962.
- CETTO, A. M. *Miniatures du moyen âge*. Lausanne, Payot, 1950.
- DOMÍNGUEZ BORDONA, J. *La miniatura española*. Firenze, Pantheon, 1930.
- . *El arte de la miniatura española*. Madrid, Plutarco, 1932.
- FORMAGGIO, D; BASSO, C. *La miniatura*. Novara, Instituto Geográfico de Agostini, 1960.
- GARCÍA VILLADA, Z. *La vida de los escritorios españoles medievales*. Madrid, 1926.
- LECOY DE LA MARCHÉ, A. *Les manuscrits et la miniature*. Paris, Quantin (s.f.).
- NORDENFALK, C. L'enluminure, en: Skira, A. (ed.), *Le Haut moyen âge du quatrième au onzième siècle*, 1957, p. 89-215.
- PÉREZ DE URBEL, J. *Los monjes españoles en la edad media*. Madrid, Instituto de Valencia de Don Juan, 1933.
- . *San Isidoro de Sevilla*. Barcelona, Labor, 1945.
- PORCHER, J. *L'enluminure française*. Paris, Arts et métiers graphiques, 1959.
- RICHARD OF BURY. *Amor e historia del libro*. *Philobiblion*. Madrid, editado por M. Aguilar-Rollan, 1946.
- SALMI, M. *L'enluminure italienne*. Milano, Electa, 1954.
- SWEENEY, J. *Manuscritos irlandeses primitivos*. México-Buenos-Aires, Hermes, 1965.
- THOMPSON, J. W. *The medieval library*. Chicago, University of Chicago Press, 1939.

## El libro en Francia en el siglo XIX

El tema "El libro en Francia en el siglo XIX" puede desarrollarse como un punto de un programa de historia del libro, si la materia se cursa en un segundo o tercer año de la carrera, pues exige madurez mental y una buena base general. También puede ser tema de un curso de especialización. Su duración variará de un mínimo de diez horas de clase o las que el profesor estime necesarias, según las posibilidades y el interés que muestren los alumnos, las preguntas que formulen o el desarrollo de subtemas que puedan presentarse.

Los objetivos concretos serán los siguientes:

1. Lograr que los alumnos comprendan la íntima relación entre el libro del siglo XIX en su aspecto exterior y como exponente de las ideas de una época y las distintas corrientes del arte y la literatura.

---

1. Con respecto al material visual se consultará la lista de diapositivas aparecida en el artículo de Stella Maris Fernández de Vidal, Técnicas audiovisuales e historia del libro, en el *Boletín de la Unesco para las bibliotecas*, vol. XIX, n.º 2, p. 64-66 y 109, marzo-abril de 1965. Son también útiles los boletines y catálogos de libros antiguos y modernos y de exposiciones de libros.

2. Señalar los efectos de los acontecimientos políticos, económicos y sociales, del progreso, de la industria y de la técnica, en el libro, en su difusión y en las bibliotecas.
3. Poner de manifiesto la importancia de la industrialización en la divulgación del libro, que puede influir negativamente en la calidad y presentación de las obras, así como de los problemas de difusión que plantea y la apertura de nuevos mercados.
4. Inducir al alumno a sacar conclusiones de la importancia de los movimientos filosóficos y sociales, y de su efecto en la educación, y, por consiguiente, en la creación de bibliotecas públicas.
5. Señalar el problema que la superproducción de libros y publicaciones periódicas plantea a la biblioteca, determinando nuevos problemas técnicos de catalogación, clasificación de materiales, de servicios, de edificación, etc.

Para el desarrollo del tema se utilizará la forma expositiva, combinándola con debates, preguntas y respuestas, etc. y completándola con todas las posibilidades de ilustración existentes, diapositivas, películas fijas, reproducciones de portadas, reproducciones en facsimile, visitas a bibliotecas oficiales o de coleccionistas que posean ejemplares de la época, a exposiciones del libro, de grabado o de evolución de las artes gráficas, talleres de grabado, redacciones de periódicos, etc.

Para evaluar los resultados obtenidos podrá exigirse la respuesta a un cuestionario escrito sobre puntos fundamentales, el comentario en particular de alguna obra de la bibliografía, la redacción de monografías y de informes sobre las visitas efectuadas.

Para su desenvolvimiento se presupone, por parte del alumno, una preparación histórica que le permita ubicarse en el panorama cultural, político, social, filosófico y económico, y un conocimiento de las corrientes artísticas y literarias de la época.

#### PLAN

##### *Determinación de los periodos históricos ; Influencias :*

- a) Desarrollo de la educación.
- b) Corrientes artísticas y culturales.
- c) La revolución industrial en el dominio de la imprenta. Papel. Materia prima, obtención de la pasta, fabricación. Tipografía: estereotipia, estereografía. Prensa: prensa mecánica, entintado mecánico, rotativa, prensa litográfica. Composición: linotipia, monotipia. Procedimientos fotomecánicos de grabado: clisés en relieve, clisés planos, clisés en hueco.

##### *Procedimiento de grabado*

Xilografía: renovación de la técnica, periodo de auge, la viñeta romántica, ilustradores.

Talla dulce: renovación de la técnica, periodo de auge, grabadores, principales obras románticas

Aguafuerte: periodo de auge, grabadores

Litografía: periodo de auge, ilustradores; la litografía y la estampa; la litografía y el libro, álbumes.

#### *Características del libro*

Periodo neoclásico: tipografía, estética del libro, formato, encuadernación, encuadernadores, obras representativas.

Periodo romántico: características, tipografía, estética del libro, formato, ilustradores, obras representativas, tipo de obras, los gabinetes de lectura, el libro por entregas, editores, encuadernación.

Periodo realista: características, tipografía, estética del libro, ilustradores, obras representativas, tipos de publicaciones, características de la época, editores, encuadernación.

Periodo anterior a la guerra franco-prusiana: características, tipografía, estética del libro, ilustración, encuadernación; el maquinismo, los teorizadores del libro; el libro de arte, editores.

#### *Comercio*

Régimen de la librería: tutela política, censura previa, creación de la dirección de imprenta y librería, *brevet* de impresor, represión de delitos, censura legitimada, libertad de prensa.

#### *Producción*

Época de la Restauración: librería de obras completas, gabinetes de lectura. Monarquía de Julio: ediciones económicas, formato de bolsillo.

#### *Documentación profesional*

Librería antigua: *Manuel du libraire et de l'amateur de livres* de Ch. Brunet, *La France littéraire* de Quérard, el *Bulletin du bibliophile* de Techener.

Librería moderna: *Bibliographie de la France*, *Annuaire de l'imprimerie et de la librairie de l'Empire*, *Annuaire de l'imprimerie et de la librairie française*, *La littérature contemporaine*.

#### *Transformación de los métodos comerciales.*

#### *Distribución de la producción*

*Propiedad literaria*: reglamentación, protección internacional del derecho de autor, falsificación de obras.

*Sociedades de bibliófilos*: sociedades provinciales, sociedades de París.

#### *Periodismo*

Evolución: durante el Imperio, Restauración, Monarquía de Julio, Tercera República.

Caracteres de la prensa: tirada, financiación, sección publicitaria, métodos para atraer al público, causas de su difusión.

Progreso de la información: agencias informativas.

Aparición de la maquinaria moderna.

Aparición de las revistas ilustradas.

*El cartel*: evolución; principales figuras.

#### TRABAJOS MONOGRÁFICOS

*Algunos temas de monografías*: Honoré Daumier; El desarrollo de la bibliofilia en el siglo XIX; Gustavo Doré; Evolución de las artes gráficas, etc.

*Tema elegido*: Honoré Daumier

*Plan*:

1. Ubicación histórica y social del artista.
2. Biografía.
3. Actividad artística.
4. Características de su actividad; temas; análisis de las principales obras.
5. Valor de su figura como artista y como exponente de los problemas de una época.
6. Bibliografía consultada.

#### BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía que se enumera a continuación no es completa, sino que refleja las limitaciones que puede haber en un lugar cuyo nivel cultural es bueno, pero que no está en óptimas condiciones bibliográficas y de documentación. En consecuencia, puede ampliarse o compensarse con otras obras en relación con las posibilidades de la biblioteca de la escuela y de otros repositorios del lugar<sup>1</sup>.

#### *Bibliografía para el profesor*

AUDIN, M. *Somme typographique*, Lyon, Audin, 1949.

BÉRALDI, H. *Les graveurs du XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris, Conquet, 1885.

—. *La reliure du XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris, Conquet, 1895-1897.

BOUCHOT, H. *Les livres à vignettes du XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris, Rouveyre, 1891.

CLÉMENT, J. *Graveurs et illustrateurs romantiques*. Paris, Trianon (s.f.).

CHAMPFLEURY. *Les vignettes romantiques*. Paris, Dentu, 1883.

---

1. Con respecto al material visual se consultará la lista de diapositivas aparecida en el artículo de Stella Maris Fernández de Vidal, Técnicas audiovisuales e historia del libro, en el *Boletín de la Unesco para las bibliotecas*, vol. XIX, n.º 2, p. 64-66 y 109, marzo-abril 1965. Son también útiles los boletines y catálogos de libros antiguos y modernos y de exposiciones de libros.

- DELORME, R. *Gustave Doré*. Paris, Baschet, 1897.  
ESCHOLIER, R. R. *Delacroix*. Paris, Floury, 1926-1929.  
GIRARD, H. *Le livre, l'illustration et la reliure à l'époque romantique*. Paris, Laurens, 1928.  
MALO-RENAULT, J. *L'art du livre*. Paris, Garnier, 1931.  
LAFUENTE FERRARI, E. *Goya, grabados y litografías*. Buenos Aires, Emecé, 1961.  
MICHON, L. *La reliure française*. Paris, Larousse, 1951.  
UZANNE, L. *La reliure moderne artistique et fantaisiste*. Paris, E. Rouveyre, 1887.

### *Bibliografía para el alumno*

#### a) Fundamental

- DACIER, E. *La gravure française*. Paris, Larousse, 1944.  
DAHL, S. *Histoire du livre de l'antiquité à nos jours* (2<sup>e</sup> éd. rev. et augm.). Paris, Poinat, 1960.  
HESSE, R. *Histoire des Sociétés de Bibliophiles en France*. Paris, Giraud Badin, 1929.  
LARAN, J. *Les estampes*. Paris, Presses Universitaires de France, 1948.  
LO DUCA. *L'affiche*. Paris, Presses Universitaires de France, 1958.  
MARTÍN, H. *Histoire du livre*. Paris, Bibliothèque Nationale, 1964.  
NÉRET, J. *Histoire illustrée de la librairie et du livre français des origines à nos jours*. Paris, Lamarre, 1953.

#### b) Secundaria

- GROLIER, E. *Histoire du livre*. Paris, Presses Universitaires de France, 1954.  
HESSE, R. *Le livre d'art du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours*. Paris, La Renaissance du livre (s.f.).  
LEJARD, A. *Le livre. Les plus beaux exemplaires de la Bibliothèque nationale*. Paris, La Chêne, 1949.

## Identidad de autores

El tema que se ha elegido, "Identidad de autores", se estudiará en clases lectivas y en trabajos prácticos.

### NIVEL Y TIEMPO

Se sobreentiende que este tema se abordará en un primer curso de catalogación y que la identificación de un autor requiere un profundo conocimiento de las fuentes y los repertorios de referencia. Para los trabajos prácticos, se estima necesario explicar someramente en el curso de catalogación el manejo de las fuentes biográficas. El estudio completo de los repertorios debe preverse en el programa correspondiente a referencia, bibliografía o como se denomine esta materia en los distintos planes de estudio.

Se estiman como necesarias tres clases prácticas.

## FINALIDAD

Generalmente se considera que la enseñanza de la catalogación debe ser teórico-práctica [10]<sup>1</sup>. Las críticas referentes a este tema coinciden en señalar la tendencia a insistir en la técnica o el procedimiento antes que en la teoría [12, 17 y 18].

Los administradores, dice Kilpatrick [7], quieren que el personal del departamento de procedimientos técnicos sepa por qué hace lo que hace. Mucho del "cómo" se aprende por experiencia en la tarea diaria de la biblioteca, pero el "por qué" es la aptitud que distingue al verdadero profesional.

Se ha discutido sobre las finalidades del catálogo de una biblioteca. Han ido variando a través del tiempo, y los diferentes autores no siempre coinciden en cuanto a su importancia o prioridad. Todo esto se advierte en los distintos códigos de catalogación. Por ello, al seguir el programa de catalogación, el profesor debe explicar con insistencia esos principios para que el alumno pueda entender el "por qué" de las normas.

Es importante que el profesor tenga muy en cuenta, al preparar sus clases, el aspecto conceptual, pero sin descuidar el práctico; *in medio stat virtus*, pues como dice Wheeler [17] "es necesario que los estudiantes aprendan los detalles de ejecución, porque apenas incorporados a la actividad profesional deberán supervisar esas tareas".

## PROCEDIMIENTO

Aceptando como principio que la enseñanza de la catalogación debe ser teórico-práctica, el profesor en la clase teórica explicará, partiendo de los principios que rigen la catalogación y de los fines que debe perseguirse con el catálogo de una biblioteca, la necesidad de hacer un catálogo de identidad de autores, teniendo en cuenta distintas circunstancias, el por qué y la forma de realizarlo.

Es indispensable que haya mucha coordinación entre el profesor de la materia y los ayudantes de trabajos prácticos para evitar las discrepancias en la teoría y la práctica. En lo posible se tratará de hacer las prácticas inmediatamente después de las clases teóricas.

Los ayudantes de trabajos prácticos presentarán anualmente un plan que será sometido a consideración del profesor. Conviene establecer normas o instrucciones acerca de los formularios, planillas, etc., manera de corregir y calificar los trabajos, estilo y plazo de entrega por parte de los alumnos. Los ayudantes de trabajos prácticos, al iniciar la clase, explicarán brevemente la índole de la tarea que se ha a realizar. Los problemas que deben resolver los alumnos se seleccionarán de tal manera que presenten un orden gradual o creciente de dificultades.

Se da por sentado que la escuela cuenta con un laboratorio bien dotado y organizado.

---

1. Los números entre corchetes envían a la bibliografía de las páginas 131-132.

## EJECUCIÓN

*Trabajo práctico en el laboratorio con la supervisión del ayudante.*

*Primera clase.* Confeccionar la ficha de identidad de un autor personal indicando en ella las fuentes consultadas y las referencias necesarias. Confeccionar una ficha de identidad para un colaborador personal.

El ayudante proporcionará los repertorios necesarios y establecerá la cantidad de fichas que deba llenar el alumno. En esta primera clase conviene que los autores escogidos sean nacionales del país donde se trabaja.

*Segunda clase.* Preparar fichas de identidad de autores personales principales y secundarios de diversas nacionalidades, indicando las fuentes consultadas y las referencias necesarias.

Hacer las fichas de referencia para cada uno de ellos.

El ayudante de trabajos prácticos proporcionará los repertorios adecuados, de manera que el autor que deba identificarse figure con el nombre escrito de diversas maneras y con fechas de nacimiento o muerte distintas.

*Tercera clase.* Hacer la ficha de una obra anónima, pero cuyo autor pueda determinarse.

El ayudante de trabajos prácticos proporcionará los repertorios adecuados y pondrá como ejemplo un caso de trabajo colectivo que se emprenderá bajo su dirección.

*Ejemplo:* Se trata de determinar el autor de la obra *El último día de un reo de muerte*, a la que le falta la portada y las diez primeras páginas. Se lee el prólogo y en la página LXII se descubre una nota que dice: "Recuerdo que el autor escribió estas líneas en marzo de 1832. N. del T."

Este dato indica que la obra no fue escrita primitivamente en español. Además, el contenido de la obra, un alegato contra la pena de muerte y el uso de la guillotina, permiten suponer que tal vez haya sido escrita en Francia.

Considerando además que puede tratarse de una obra anónima, se busca con su probable título en francés, *Dernier jour d'un condamné à mort*, en el *Dictionnaire des ouvrages anonymes* de Barbier, 3.<sup>a</sup> ed. Allí se encuentra el siguiente asiento: "*Dernier (Le) jour d'un condamné* (par Victor Hugo). París, C. Gosselin, 1829. in 12", y la nota que indica las ediciones posteriores que se publicaron con el nombre del autor. Siguiendo el mismo razonamiento, se busca con el título en francés en el *Nouveau Larousse illustré*, y se encuentra allí que el autor de la obra es, en efecto, Victor Hugo. En este repertorio aparece también con el mismo título una obra que podría dejar una duda. Pero ésta se despeja al comprobar que bajo el primer título correspondiente a la obra de Victor Hugo se explica su contenido, que coincide con el de la obra que ha dado origen a la búsqueda.

También se podría buscar, si se conoce, en la obra de Dionisio Hidalgo, *Diccionario general de bibliografía española*, que está ordenada por títulos. Se encuentra en el primer volumen y a continuación del artículo inicial *El* la siguiente información: "*El último día de un reo de muerte*, por Victor Hugo. Madrid, 1840. Libr. de Boix in 16".

Buscando por el título español, se encuentra la misma información en el *Diccionario literario de obras y personajes de todos los tiempos y de todos los países*, de González Porto-Bompiani.

Para terminar de aclarar las distintas ediciones de la obra original, se averigua que las dos primeras ediciones en francés aparecieron sin mención de autor, que la nota de pie de página que aparece en la obra que se va a catalogar, que da la fecha 1832, se refiere a la quinta edición francesa según el catálogo de la Biblioteca Nacional de París.

Para poder determinar los datos completos correspondientes a la obra que se ha tomado como ejemplo, habría que seguir investigando en distintos repertorios las diferentes ediciones que existen en español. Como esto no hace al problema que se pretende resolver, no se continúa la búsqueda.

#### BIBLIOGRAFÍA

1. COLUMBIA UNIVERSITY, SCHOOL OF LIBRARY SERVICE. Catalogers' reference tools and their use. En: *Syllabus for the study of problems in cataloging and classification*. 2nd. ed. New York, 1937, p. 2-6.
2. COLUMBIA UNIVERSITY, SCHOOL OF LIBRARY SERVICE. Use of reference work in cataloging. En: *Syllabus for the study of cataloging and classification*. 3rd. ed. New York, 1942, p. 49-51.
3. DEAN, H. *Cataloging manual to supplement the ALA catalog rules, second edition, 1949 and the Library of Congress rules for descriptive cataloging*, 1949. Los Angeles, School of Library Science, University of Southern California, 1960.
4. FAULKNER, O. No-conflict - No search; a study of personal names established without search by the Descriptive Cataloging Division of the Library of Congress. *Bulletin* 54. U. S. Library of Congress. Processing Department. Cataloging Service. Washington, January 1960, p. 1-6.
5. GIETZ, E. G. *Bibliotecas y elementos bibliográficos*. Buenos Aires, Imp. de la Universidad, 1940, p. 47-48.
6. JERNICAL, E. T. Authority files and official catalog. *Library journal*, vol. 64, p. 23-25.
7. KILPATRICK, N. L. The administrator looks at technical processing. *Library resources and technical services*, vol. 1, p. 198-200.
8. MAC PHERSON, H. D. A cataloger's reference tools. En: *Some practical problems in cataloging*. Chicago, American Library Association, 1936, p. 13-30.
9. MATEU y LLOPIS, F. Acerca de la nominación de autor. *Biblioteconomía*, Barcelona, vol. 12, p. 14-18.
10. MEDELLIN, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, ESCUELA INTERAMERICANA DE BIBLIOTECOLOGÍA. *Plan de tres años para el estudio de la preparación de los bibliotecarios de América Latina. Mesa de estudio de la segunda parte. Medellín 20-31 de agosto de 1964. Recomendaciones y documentos de base*. Medellín, 1965.
11. MORSH, L. M. A study on the establishing of personal names for the catalog. U. S. Library of Congress. Processing Department. Cataloging Service. *Bulletin* 17. Washington, May 1948, p. 6-8.
12. MUNN, R. *Conditions and trends in education for librarianship*. New York, Carnegie Corporation of New York, 1936.



13. PENNA, C. V. Determinación del autor. En: *Catalogación y clasificación de libros*. 2.<sup>a</sup> ed. Buenos Aires, Kapelusz, 1964, p. 35-45.
14. U. S. LIBRARY OF CONGRESS. DESCRIPTIVE CATALOGING DIVISION. *Fichas de identidad; normas basadas en la práctica de la Biblioteca del Congreso*. Adaptación y traducción por Elena Vérez de Peraza y Kathryn D. Rogero. Washington, Unión panamericana, 1965. "Abreviaturas para libros de referencia", p. 7-19.
15. U. S. LIBRARY OF CONGRESS. DESCRIPTIVE CATALOGING DIVISION. Form of authority cards. En: *Cooperative cataloging manual*. Washington, Government Printing Office, 1944. p. 27-38. "Appendix B" Abbreviation for reference books, p. 61-100.
16. U. S. LIBRARY OF CONGRESS. PROCESSING DEPARTMENT. Memorandum n.º 60. April 20, 1949. Changes in descriptive cataloging procedures. U. S. Library of Congress. *Information bulletin*, April 26 - May 2, 1949.
17. WHEELER, J. L. *Progress and problems in education for librarianship*. New York, Carnegie Corporation of New York, 1946.
18. WILLIAMSON, C. C. *Training for library service*. New York, Carnegie Corporation of New York, 1923.

## Reclasificación

### TEMA

Se considera que el tema reclasificación está vinculado con el de recatalogación y que además la operación diferirá de una biblioteca a otra. Se supone aquí que se estudia en clases lectivas y se esbozan los puntos que el profesor deberá tener en cuenta.

### NIVEL Y TIEMPO

Como el tema se presta para tratar de las ventajas e inconvenientes de los distintos tipos de catálogos, habrá que indicar el procedimiento que se va a seguir y las etapas del proceso de reclasificación, que está relacionado con problemas de otra índole, como estimación de costos, necesidad de material y equipo especial y de personal para poner en práctica un plan de reclasificación; que además presupone, para tomar decisiones, un conocimiento de las ventajas y los inconvenientes de distintos sistemas de clasificación. Se estima que debe formar parte de un curso avanzado de clasificación y que puede requerir unas cuatro clases lectivas, como mínimo.

### FINALIDAD

Hasta en los países con larga tradición en problemas de bibliotecología y con bibliotecas organizadas sobre bases técnicas hay diferencias entre los diversos

sistemas que exigen a veces una reclasificación, pero el problema es mucho más grave en los países donde la organización de las bibliotecas no es satisfactoria. A medida que las escuelas de bibliotecarios vayan formando profesionales, éstos impondrán necesariamente cambios en las bibliotecas, donde se plantearán cada vez en mayor medida problemas de reclasificación. Por este motivo se considera importante incluir este tema en un curso avanzado, para que el futuro profesional adquiera los conocimientos básicos imprescindibles.

#### PROCEDIMIENTO

Dado que no abundan obras sobre el tema y que muchos trabajos se refieren a soluciones diferentes dadas en determinadas bibliotecas, el profesor deberá sacar conclusiones de tal manera que pueda generalizar y sobre todo adaptar las posibles soluciones a las necesidades y realidades de las bibliotecas del país o zona de influencia de la escuela de bibliotecarios.

Sin perjuicio de las clases teóricas, el profesor podrá proponer distintos tópicos, relativos al problema, que pueden ser motivo de discusión en clases entre los alumnos y el profesor.

#### EJECUCIÓN

##### *Primera clase*

Reclasificación. Definición: total y parcial.

Motivos:

Necesidad de unificar distintos catálogos.

La conveniencia de revisar en su totalidad los encabezamientos de materia y eventualmente la decisión de utilizar otra lista.

La necesidad de agrupar los libros con arreglo a un sistema.

El envejecimiento del sistema utilizado y la necesidad de utilizar un esquema de clasificación adecuado a las necesidades de la biblioteca.

Posibilidad de que la biblioteca se integre en un plan de catalogación centralizada o cooperativa.

Dificultades que deben tenerse en cuenta:

Gastos que demandaría el plan.

Condiciones de local y mobiliario. Problemas de expansión futura.

Interrupción del servicio normal.

##### *Segunda clase*

Rutina del procedimiento adoptado. Discusión de cada una de las etapas.

Normas que se van a aplicar. Establecimiento de prioridades.

##### *Tercera clase*

Estudio de los costos del proceso.

Necesidades de personal.

Necesidades de material.

Métodos de estimación.

Ventajas de la aplicación del plan:

Aumento de la utilidad del catálogo.

Mayor facilidad para consultar las obras.

Servicio más rápido y eficiente.

#### Cuarta clase

El profesor podrá asignar algunos de los tópicos explicados en clase a grupos de alumnos para que, tomando como base una biblioteca que necesite ser reclasificada, se discutan en clase las posibles soluciones.

#### BIBLIOGRAFÍA

- BENTZ, Dale M. Reclassification and recataloging. *Library trends*, vol. 2, October 1953, p. 249-263.
- BOISEN, Harold. A venture in reclassification. *College and research libraries*, vol. 6, December 1944, p. 67-72.
- BISHOP, William W. Recataloging and reclassification in large libraries. *ALA bulletin*, vol. 28, p. 14-20.
- GEROULD, Albert. Short cuts in reclassifying literature. *Journal of cataloging and classification*, vol. 7, Spring 1951, p. 41.
- GJELNESS, R. H. Reclassification. *Library journal*, vol. 53, p. 597-600.
- HAM, Jessie G. Reclassification of the University of South Carolina library collection. *Journal of cataloging and classification*, vol. 11, October 1955, p. 221-232.
- JACOBS. What price reclassification? *Catalogers and classifiers yearbook*, vol. 3, p. 64-78.
- MORIARTY, John H. Plea for a management study of partial reclassification problems. *Journal of cataloging and classification*, vol. 12, January 1956, p. 32-35.
- TAUBER, Maurice F. Reclassification and recataloging. En: *Technical services in libraries*, New York, Columbia University Press, 1954, p. 261-283.
- . Reclassification and recataloging in college and university libraries: reasons and evaluations. *Library quarterly*, vol. 12, 1942, p. 830.
- . *Reclassification and recataloging of materials in college and university libraries*. Chicago, University of Chicago, 1941.
- . Reclassification and recataloging. En: Ralph R. SHAW, *The state of library art*, 1960. New Brunswick, Graduate School of Library Service, vol. 1, part. 1, p. 149-159.

## El edificio de la biblioteca. Su construcción

Ubicación. Estilo. Facilidades y capacidad. Departamentos y dependencias. Iluminación y ventilación. Mobiliario y equipo. Decoración.

### VALOR E IMPORTANCIA DEL TEMA

Los conocimientos que adquieren los estudiantes de bibliotecología sobre el edificio e instalación de la biblioteca se pondrán a prueba con toda seguridad en algún momento de su vida profesional. Todo bibliotecario tiene la oportunidad de intervenir o aconsejar, siquiera una vez, respecto de la construcción, la modificación o ampliación de una biblioteca, o de la adaptación de un local que no ha sido construido con ese fin. Es pues sumamente útil que desde su formación el aspirante a bibliotecario adquiera los conocimientos necesarios y la mayor experiencia posible para asumir el cargo de guía o consejero en un asunto de tanta transcendencia para los servicios de bibliotecas.

La necesidad cada vez más evidente de una buena preparación en la materia preocupa por igual a bibliotecarios y profesores de bibliotecología y debería tenerse en cuenta en los planes de estudios de las escuelas de formación de bibliotecarios, como propone D. E. Thompson en un artículo publicado en la revista *Library Journal*, donde dice que "todo diplomado en bibliotecología debería saber más sobre edificios e instalación que lo que ahora suele aprender en las escuelas de bibliotecología"<sup>1</sup>.

### MÉTODO

A un nivel universitario, el proyecto para la construcción del edificio de una biblioteca podrá hacerse de dos maneras: *a*) como aplicación final de los conocimientos expuestos por el profesor en varias clases, ampliados por los alumnos con informaciones obtenidas de las lecturas recomendadas y otros medios auxiliares didácticos y con la ayuda de otros recursos: consultas con especialistas, visitas a bibliotecas, etc.; y *b*) como resultado de la investigación y el estudio de los problemas que plantea la construcción de un determinado tipo de biblioteca por los propios alumnos, a fin de que ellos encuentren por sí solos los principios generales necesarios para establecer el programa de construcción, los planos del edificio, el mobiliario, etc.

El profesor dejará trabajar libremente a los alumnos, pero les servirá de guía y consejero durante las tres primeras etapas del plan de trabajo que se expone más adelante, e intervendrá directamente como crítico y orientador en la evaluación final.

*Tiempo probable.* Dos semanas (tres clases semanales)

---

1. D. E. THOMPSON, Education for building, *Library journal*, vol. 90, 1965, p. 5157-5160.

## FINALIDAD

Los objetivos son, esencialmente, lograr que los estudiantes y futuros bibliotecarios conozcan los problemas de la construcción de bibliotecas y facilitarles la adquisición de la experiencia indispensable para asumir con eficiencia las funciones, deberes y responsabilidades que les corresponderán en el grupo de planeamiento<sup>1</sup>.

Es evidente que los conocimientos que los alumnos adquieran en este curso de elaboración de planos de bibliotecas no les permitirán, ni es lo que se pretende, desempeñar el papel que le corresponderá siempre al arquitecto, pero es indudable que les serán de gran ayuda cuando carezcan, lo que sucederá con frecuencia, de los recursos de un grupo de planeamiento tal como lo describen Galvin y Van Buren.

## PLAN

### *Designio o finalidad*

Hacer el proyecto para el edificio de un tipo determinado de biblioteca: pública (central o sucursal), escolar, universitaria, etc., tomando en consideración la comunidad, institución o grupo a que servirá, su carácter, número de habitantes o de matrícula, número probable de lectores, etc.

*Actividades.* a) Los alumnos formarán libremente grupos de trabajo compuestos de seis a diez personas; b) Cada grupo escogerá, de común acuerdo, el tipo de biblioteca que será objeto de su trabajo y distribuirá entre sus componentes los diferentes aspectos que se examinarán.

### *Preparación*

Esta fase comprende la reunión de todos los elementos informativos necesarios para ejecutar el proyecto seleccionado, e incluirá los puntos siguientes: estudio de las necesidades de conformidad con el tipo de biblioteca escogido y de sus probables usuarios; determinación de la comunidad o institución donde se establecerá la biblioteca; selección del lugar donde se construirá; estudio de la comunidad o institución en que la biblioteca prestará servicios, como punto de partida para construir un local que satisfaga las necesidades actuales con respecto a: capacidad, comodidades y servicios; posibilidad de ampliación futura; estudio de las necesidades en cuanto a mobiliario y equipo, sus requisitos, características, etc.; estudio de la decoración de la biblioteca; aspecto económico: costo del edificio, clase de construcción, materiales, etc. presupuesto para mobiliario y equipo.

---

1. H. R. GALVIN; M. VAN BUREN, *El edificio de la pequeña biblioteca pública*, p. 33, París, Unesco, 1959.

*Actividades.* Investigación sobre materiales disponibles en el mercado y sobre costos de construcción, con el asesoramiento de técnicos y especialistas. Consulta con arquitectos y con casas especializadas en iluminación, ventilación, material y equipo de bibliotecas y oficinas, decoración de interiores, etc. Estudio de planos de otras bibliotecas; visitas a bibliotecas modernas durante las cuales se pedirá la opinión de su personal; proyección de películas fijas<sup>1</sup>; uso de obras especializadas, catálogos, etc. Durante esta fase y la siguiente, los grupos tratarán de obtener la cooperación de profesores y estudiantes adelantados de arquitectura y de utilizar los recursos de bibliotecas universitarias especializadas.

### *Ejecución*

Finalizada la etapa de documentación, investigación y estudio de los problemas que plantea el proyecto, cada grupo preparará por escrito el programa de construcción, exponiendo los fines perseguidos, el alcance del proyecto, el carácter funcional del edificio y las necesidades concretas de la biblioteca que es objeto del trabajo; las dependencias que debe tener, sus requisitos y relaciones recíprocas, etc. Se tendrán también en cuenta las características estéticas del edificio y el tipo y la naturaleza del mobiliario y del material y equipo. Para todo este trabajo se tomarán en consideración los resultados obtenidos en la etapa anterior.

*Actividades.* Como se ha dicho en el párrafo precedente, los grupos podrán realizar el trabajo de ejecución con la ayuda y cooperación de profesores y estudiantes de los últimos años de arquitectura.

### *Juicio o apreciación de los resultados*

En esta fase el profesor y los estudiantes harán una evaluación crítica de los trabajos efectuados. Cada proyecto se analizará por separado, se expondrán sus aciertos y sus errores y se propondrán soluciones mejores a los problemas y necesidades que se trataron de resolver infructuosamente. El análisis crítico de los trabajos comprenderá el contenido del programa y si es o no es adecuado al tipo de biblioteca y a la comunidad; la claridad y presentación de los planos y su correspondencia con el programa de construcción. También se tendrán en cuenta el aspecto de los costos, en su relación con las condiciones económicas del país.

*Actividades.* Esta fase, y el proyecto en su totalidad, culminarán en una exposición, de los trabajos de todos los grupos, exposición que los alumnos prepararán bajo la dirección del profesor<sup>1</sup>.

*Métodos empleados.* Conversación, discusión; consulta bibliográfica; trabajos escritos colectivos y de laboratorio; demostración.

*Medios auxiliares.* Manuales, monografías, catálogos, artículos de revistas y otras publicaciones y materiales relacionados con la bibliografía.

---

1. *Edificios de bibliotecas universitarias*, París, Unesco, 1962. Película fija en 40 imágenes (fotografías y planos).

## BIBLIOGRAFÍA

- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. *Public library service. A guide to evaluation with minimum standards*. Chicago, ALA, 1956, 74 p.
- ASHWORTH, Wilfred (ed.). *Handbook of special librarianship and information work*, 2nd. ed. London, Aslib, 1962, 508 p. Véase: Library planning, J. B. REED, p. 237-264.
- Una biblioteca pública modelo. *Boletín de la Unesco para las bibliotecas*, vol. 9, n.º 5/6, mayo-junio de 1955, p. 94-95.
- BLÉTON, Jean. La construcción de bibliotecas universitarias. Cómo preparar un proyecto. *Boletín de la Unesco para las bibliotecas*, vol. 17, n.º 6, noviembre-diciembre de 1963, p. [319]-328.
- . *Local et mobilier des bibliothèques publiques*. Paris, Ministère de l'Education nationale, Direction des Bibliothèques de France, 1958, 150 p.
- . El mobiliario de las pequeñas bibliotecas públicas. *Boletín de la Unesco para las bibliotecas*, vol. 16, n.º 6, noviembre-diciembre de 1962, p. [290]-312.
- CARBONERA, Pasquale. *Edifici per la cultura*. Parte prima, biblioteche pubbliche, universitarie, scolastiche, reparto audiovisuale, archivi. [Milano] Antonio Vallardi, 1947, 129 p.
- Catálogos de casas especializadas en mobiliario y equipo para bibliotecas*: Demco Library Supplies; Gaylord Brothers; Library Bureau Division, Remington Rand Inc.; Snead and Company, y otras firmas.
- DOUGLAS, Mary Peacock. *La biblioteca de la escuela primaria y sus servicios*. [Paris] Unesco [1961], 108 p. (Manuales de la Unesco para las bibliotecas, 12). Véase: Instalación material, p. 78-91.
- Edificios de bibliotecas universitarias, el problema del acceso a los libros*. Paris, Unesco, 1962. Película fija, 40 imágenes (fotografías y planos). Selección y texto por Anthony Thompson.
- GALVIN, Hoyt R. *El edificio de la pequeña biblioteca pública*, por Hoyt R. Galvin y Martin Van Buren. [Paris] Unesco [1959], 138 p. (Manuales de la Unesco para las bibliotecas, 10.)
- GARCÍA EJARQUE, Luis. *Organización y funcionamiento de la biblioteca*. Madrid, Servicio Nacional de Lectura, 1962, xiv, 147 p. (Breviarios de la biblioteca pública municipal, 1.) Véase: Instalación de la biblioteca, p. 13-40.
- GARDINER, J. *Servicio bibliotecario en la escuela elemental* (1.ª edición en español). México, D. F., Editorial Pax-México [1963], 198 p. Véase: Arreglo material de la biblioteca, p. 65-81.
- HANLEY, Edna Ruth, *College and university library buildings*. Chicago, American Library Association, 1939, 152 p.
- HEINTZE, Ingeborg. *Organización de la pequeña biblioteca pública*. [Paris] Unesco [1963] 70 p. (Manuales de la Unesco para las bibliotecas, 13.) Véase: Locales y material, p. 49-52.
- HILL, F. J. El almacenamiento en las bibliotecas universitarias. *Boletín de la Unesco para las bibliotecas*, vol. 17, n.º 6, noviembre-diciembre de 1963, p. [351]-360.

- JORDAN, Robert T. La iluminación en las bibliotecas universitarias. *Boletín de la Unesco para las bibliotecas*, vol. 17, n.º 6, noviembre-diciembre de 1963, p. [339]-350.
- LOWE, J. Adams. *The small public library building*. Chicago, American Library Association, 1939.
- MCCOLVIN, Lionel R. *Servicios para niños en las bibliotecas públicas*. [Paris] Unesco [1957], 114 p. (Manuales de la Unesco para las bibliotecas, 9.) Véase: Locales e instalaciones, p. 40-42.
- MEVISSEN, Werner. *Büchereibau. Public library building*. Essen, Verlag Ernst Heyer [1958], 256 p.
- MOSHIER, L. Marion. *The small public library; organization, administration; service*. By L. Marion Moshier and Helena S. LeFevre. Chicago, American Library Association, 1942, 142 p. Véase: The physical plant, p. [30]-43.
- PIASECKI, W. La disposición interior de las bibliotecas universitarias. Tipo de función invariable o tipo modular. *Boletín de la Unesco para las bibliotecas*, vol. 17, n.º 6, noviembre-diciembre de 1963, p. [361]-366.
- PLUMBE, Wilfred. El clima como factor en la arquitectura de las bibliotecas universitarias. *Boletín de la Unesco para las bibliotecas*, vol. 17, n.º 6, noviembre-diciembre de 1963, p. [329]-338.
- Seminario regional sobre el desarrollo de las bibliotecas universitarias en América Latina. *Boletín de la Unesco para las bibliotecas*, vol. 12, n.º 2, Suplemento, marzo-abril de 1963, p. [129]-144. Véase: Edificios y material, p. 136-137.
- THOMPSON, Anthony. Edificios para bibliotecas públicas. [Bibliografía] *Boletín de la Unesco para las bibliotecas*, vol. 18, n.º 10, octubre de 1954, p. 198-202.
- THOMSEN, Carl. El arquitecto y el bibliotecario. *Boletín de la Unesco para las bibliotecas*, vol. 16, n.º 3, mayo-junio de 1962, p. [145]-150.
- WHEELER, Joseph L. *The American public library building. Its planning and design with special reference to its administration and service*, by Joseph L. Wheeler and Alfred Morton Githens. New York, Charles Scribner's Sons, 1941, 484 p.
- WILSON, Louis Round. *The university library. The organization, administration and functions of academic libraries*. By Louis R. Wilson and Maurice Tauber. 2nd. ed. New York, Columbia University Press, 1956, xiii, 641 p. (Columbia University Studies in library service, 8.) Véase: Building and equipment, p. [481]-525. Hay versión española de Jorge Aguayo, *La biblioteca universitaria*. Washington, Unión Panamericana, 1963. (Manuales del bibliotecario, 4.)

## La constitución del fondo

Función y finalidades de la selección en la biblioteca. Factores y bases de la selección. Auxiliares en la selección de libros y otros materiales. Evaluación del libro: su contenido y su presentación.



#### VALOR E IMPORTANCIA DEL TEMA

Del contenido de toda la materia se ha tomado este asunto en razón de su importancia primordial. Si un edificio funcional, con mobiliario y material idóneo, resulta esencial para el buen éxito de la biblioteca, la constitución de su fondo atendiendo a las necesidades de la comunidad y de sus miembros es indispensable para que la institución pueda alcanzar sus objetivos.

*Tiempo probable.* Tres semanas (tres clases semanales).

#### OBJETIVOS

El objetivo esencial es capacitar a los estudiantes de bibliotecología para el trabajo de selección en una biblioteca; la comprensión del valor de un fondo bien constituido, con todos los documentos útiles de información y recreo, y de su importancia primordial para un buen servicio bibliotecario; el conocimiento de los fundamentos científicos y técnicos de la selección; el conocimiento y uso de los instrumentos y recursos que pueden servir de ayuda en este trabajo; proporcionar a los estudiantes las oportunidades necesarias para el trabajo directo de evaluación, así como alguna experiencia práctica de selección en condiciones reales de trabajo.

#### DESARROLLO

##### *Actividades iniciales*

- a) *Motivación.* Introducción del asunto y discusión con los alumnos sobre el valor del fondo de la biblioteca. Aprovechar la experiencia de los alumnos como lectores en distintos tipos de bibliotecas (escolares, infantiles, públicas, especializadas) con respecto a la utilidad de sus colecciones, para llegar a determinar la importancia y la función de la selección.
- b) *Planteamiento.* Exposición del asunto, que se dividirá en cuestiones o problemas que podrán ser planteados por el profesor y resueltos en discusiones con los alumnos, sobre la base de los conocimientos adquiridos, la experiencia previa y las lecturas recomendadas.

##### *Función de la selección en la biblioteca*

- a) *Función y propósito de la selección.* Lugar de la selección en el trabajo de la biblioteca. Interés y valor de la selección para el bibliotecario. Cómo se forma una colección apropiada para la comunidad, el tipo de biblioteca y los diferentes grupos de lectores: qué materias debe abarcar (su equilibrio, consideración de los intereses de adultos, niños, adolescentes, profesionales, etcétera); el documento "no-libro" y su valor creciente para la información.
- b) *Proceso de la selección según McColvin: análisis de sus diversas fases.* Existencia de la demanda. Su conocimiento. Evaluación de su importancia. Cálculo del volumen de la demanda. Consideración de su variedad. Estudio de los recursos existentes en relación con la demanda. Cálculo de los conocimientos

o informaciones adicionales necesarios para satisfacerla. Determinación de los libros que proporcionarán la información necesaria. Adquisición del material.

- c) *Atribuciones del bibliotecario como seleccionador.* La tarea de selección corresponde al bibliotecario y sus auxiliares. El seleccionador y su tarea: requisitos personales y capacidad para el trabajo. Organización de la selección: necesidad y conveniencia del planeamiento.

*Lecturas básicas*<sup>1</sup>

DRURY. *Book selection.* p. 1-3; 291; 336-345.

LASSO. *Manual de biblioteconomía.* p. [213]-218.

—. *La selección de libros.* p. [5]-8.

*Manual de bibliotecología para bibliotecas populares.* p. [65]-70; 76 y 77.

PEÑALOSA. *La selección y adquisición de libros,* cap. 1, p. 15-32.

*Factores y bases de la selección*

- a) *Factores de la selección.* Los libros y su conocimiento profesional: las fuentes de la selección y los libros mismos. El público y la demanda: aptitud del seleccionador para conocer y comprender los deseos y necesidades del lector; estudio del público de la biblioteca y de los probables lectores. Los recursos y la necesidad de conocerlos: el fondo de libros, los recursos económicos y los recursos humanos.
- b) *Criterios de la selección: en qué se basa el seleccionador para determinar si un libro será útil en su biblioteca.* La demanda. El uso probable del libro. Los recursos de la biblioteca. El contenido del libro, juzgado como contribución al conocimiento o a la literatura. El libro en su aspecto material.
- c) *La selección basada en la demanda.* Conocimiento práctico de la demanda en la biblioteca pública: relaciones directas con el lector en la biblioteca (departamentos donde se establecen) y fuera de ella (relaciones con dirigentes y miembros de instituciones y organismos de la comunidad); estudio de la comunidad en la biblioteca (registros que permiten conocer la demanda); fuera de la biblioteca (estudio de la demanda mediante investigación en la comunidad; investigaciones y encuestas). Bibliotecas de establecimientos docentes: la demanda en esas bibliotecas. Bibliotecas especializadas: sus problemas en relación con la demanda. El programa de adquisiciones como resultado del estudio de la demanda.
- d) *La selección basada en el uso probable del libro: variaciones según los tipos de lector, de libro y de biblioteca.* Tipos de lectores: diversas formas y grados del uso de la biblioteca por los lectores; en quiénes y en qué piensa el seleccionador al escoger los libros, lectores individuales y grupos definidos (servicios y departamentos de la biblioteca). Tipos de libros, estudio de los diversos tipos, requisitos para la selección: consulta o referencia; publicaciones de

---

1. La referencia completa de las obras citadas en cada cuestión aparecen al final del ejemplo en la *Bibliografía*, en la que figuran además otros trabajos que pueden servir para lecturas complementarias.

organismos oficiales; publicaciones de sociedades eruditas o académicas; publicaciones de organismos internacionales; diarios y revistas; libros infantiles; libros en otros idiomas (clásicos y modernos); libros para ciegos. Tipos de bibliotecas: bibliotecas públicas (sus problemas de selección); bibliotecas de establecimientos docentes (la selección condicionada por el carácter de la biblioteca en cada ciclo de la enseñanza y por la especialización); bibliotecas de hospitales e instituciones de reeducación social.

- e) *La selección impuesta por los recursos.* Recursos en libros. La colección de la biblioteca: colección principal o básica; especialidad. Recursos económicos: consideración de los presupuestos establecidos. Recursos humanos. El personal: auxiliares del bibliotecario en la selección; conocimiento de las capacidades, intereses y aptitudes de los bibliotecarios y demás personal. Recursos de otras bibliotecas: consideración y utilización cooperativa de los recursos bibliotecarios de una región (su influencia en la selección); préstamos entre bibliotecas; acuerdos para evitar duplicación de esfuerzos y economizar recursos.
- f) *Comprobación del acierto en la selección. Errores en la selección.* Revisión de los libros para comprobar su utilidad. Desaciertos en la selección: causas probables. Reconsideración de obras que no han tenido la demanda esperada.

#### *Lecturas básicas*

DRURY. *Book selection.* p. 3-25; 29-56; 62-73.

MCCOLVIN. *Servicios para niños en las bibliotecas públicas.* caps. VII, VIII y IX, p. 66-86.

MOSHIER. *The small public library,* p. [44]-56.

PEÑALOSA. *La selección y adquisición de libros.* p. 22-33.

#### *Medios auxiliares para la selección*

- a) *Medios auxiliares para la selección de libros y folletos.* Medios auxiliares impresos: selectivos (bibliografías selectivas generales y especiales, resúmenes analíticos, listas de adquisiciones de bibliotecas especializadas, etc.); bibliografías nacionales (su uso en la selección); catálogos, anuncios y revistas de empresas editoriales; catálogos y listas de colecciones privadas en venta; consejo de organismos e individuos (organismos internacionales, nacionales y extranjeros); especialistas y eruditos como consultores. Otros medios: relaciones con editores, libreros y agentes de suscripciones, etc. Auxiliares en la selección de periódicos y revistas: repertorios nacionales y extranjeros.
- b) *Medios auxiliares para la selección de otros materiales.* Mapas: bibliografías especiales; catálogos de casas editoras, institutos y departamentos cartográficos, sociedades geográficas, etc. Reproducciones de arte y láminas: catálogos y listas de organizaciones especializadas, galerías, museos y editoras comerciales; libros y revistas de arte. Música: repertorios y revistas especializadas; catálogos de productoras de grabaciones musicales. Películas cinematográficas y fijas, diapositivas: repertorios de organismos especializados; catálogos de institutos de cine, de medios audiovisuales; departamentos de ministerios de educación, de salud, agricultura, etc.: casas productoras de estos materiales.

*Lecturas básicas*

DRURY. *Book selection*. p. 250-290.

LASSO. *Manual de biblioteconomía*. p. 229-244.

PEÑALOSA. *La selección y adquisición de libros*, cap. 4, p. 93-113.

*Evaluación del libro: su contenido y presentación*

- a) *Valor intrínseco del libro. Examen de su contenido: puntos que se deben considerar.* Capacidad del autor: cultura, experiencia, especialización en la materia de que trata la obra. Asunto o tema: extensión, forma, propósito. Redacción y estilo: propiedad, claridad, interés, amenidad; valor literario: originalidad, belleza, etc. Fuentes de la obra: antecedentes del autor; material usado; aporte personal. Partes del libro: portada y sus datos; índice de capítulos; prefacio, introducción; notas; suplementos y apéndices; bibliografías; glosarios; índice de materias, etc. Su importancia para la selección.
- b) *El libro y su valor extrínseco.* Características: tamaño; encuadernación; materiales; cosido; letras; papel; impresión; tipos, márgenes, cubierta y portada; ilustraciones: su propiedad, utilidad y belleza. Su importancia en la selección para el lector y para la biblioteca.

*Lecturas básicas*

CARLSON. *The choice of editions*. p. 31-57.

DRURY. *Book selection*. p. 76-199; 200-249.

LASSO. *Manual de biblioteconomía*. p. 221-229.

PEÑALOSA. *La selección y adquisición de libros*, caps. 2 y 3, p. 35-91.

Formación de grupos de estudio y trabajo para la consulta bibliográfica; la ejecución de ejercicios prácticos de evaluación; la observación directa del trabajo de selección en una biblioteca y la participación en ese trabajo.

*Actividades finales*

Como trabajos de evaluación y culminación se enumeran varios temas que los alumnos podrán desarrollar individualmente o por grupos de trabajo; esta última forma sería preferible para los más complejos. Los trabajos podrán valorarse con una puntuación, a juicio del profesor, o considerarse como ejercicios de comprobación, aparte de las pruebas establecidas para la calificación de la materia. El profesor escogerá los que estime más apropiados o convenientes, según los casos, recursos y posibilidades.

1. Preparación de una investigación sobre una comunidad determinada, indicándose las fuentes de información que deben considerarse y el método que se empleará. Elaboración de cuestionarios para la encuesta a domicilio. Confección del plan para el informe final, indicando los aspectos que deberá incluir.

2. Ejercicios de evaluación de libros de distintas materias y para diferentes tipos de lector. Cada análisis comprenderá: *a)* asiento del libro (autor, título, pie de imprenta y paginación); *b)* contenido (estudio de la obra, incluyendo datos y calificaciones del autor; tema: extensión, tratamiento, propósito; redacción y estilo; elementos especiales de la obra); *c)* presentación (características materiales: tamaño, encuadernación; papel; impresión; ilustraciones); *d)* juicio del alumno (si debe o no debe adquirirse; para qué tipo de biblioteca o de lector, etc.).
3. Confección de una lista de cien libros para determinado tipo de biblioteca o de lector (por ejemplo: para una biblioteca pública, escolar o universitaria; para amas de casa, músicos, comerciantes, niños de 8 a 12 años, adolescentes de 14 a 18, etc.).
4. Observación y práctica de trabajo. Podrá comprender: *a)* visita a un departamento de selección y adquisición para observar el trabajo, con redacción de un informe final por los alumnos; *b)* participación en las actividades regulares del departamento para que se familiaricen con los medios auxiliares de selección, los métodos de trabajo, etc., y adquieran cierta experiencia en condiciones reales de trabajo.

*Métodos:* conversación; discusión; exposición; problemas; estudio y consulta bibliográfica; ejercicios prácticos.

*Medios auxiliares.* Manuales, repertorios y otras publicaciones que se enumeran en la bibliografía. Una colección de obras de materias diferentes y para distintas edades y diversos propósitos, para ser evaluadas por los alumnos. El profesor incluirá en esta colección obras de publicación reciente, que no hayan aparecido en repertorios críticos, con el fin de estimular el juicio independiente de los alumnos.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ASHWORTH, W. (ed.). *Handbook of special librarianship and information work*. 3rd. ed. London, Aslib, 1967, 624 p.
- CARLSON, P. G. *The choice of editions*. Chicago, American Library Association, 1942.
- DOUGLAS, M. Peacock. *La biblioteca de la escuela primaria y sus servicios*. [París] Unesco [1961], 108 p. (Manuales de la Unesco para las bibliotecas, 12.)
- DRURY, K. W. *Book selection*. Chicago, American Library Association, 1930.
- FARGO, Lucile F. *The library in the school*. 3rd. ed. Chicago, American Library Association, 1947.
- GARCÍA EJARQUE. *Organización y funcionamiento de la biblioteca*. Madrid, Servicio Nacional de Lectura, 1962. (Breviarios de la biblioteca pública municipal, 1.)
- GARDINER, J. *Servicio bibliotecario en la escuela elemental*. (1.<sup>a</sup> ed. en español.) México, D. F., Editorial Pax-México, 1963.
- HAINES, H. E. *Living with books. The art of book selection*. 2nd. ed. New York, Columbia University Press, 1950.
- LASSO DE LA VEGA, J. *Manual de biblioteconomía, organización técnica y científica de las bibliotecas*. Madrid, Editorial Mayfe, 1952.

- . *La selección de libros*. Santa Fe, Instituto Social. Universidad Nacional del Litoral, 1956. (Temas bibliotecológicos, n.º 6.)
- McCOLVIN, L. R. *Servicios para niños en las bibliotecas públicas*. [París] Unesco, [1957], 114 p. (Manuales de la Unesco para las bibliotecas, 9.)
- Manual de bibliotecología para bibliotecas populares*, por Juan Albani (y otros). Buenos Aires, Kapelus, 1951. (Contribuciones bibliotecológicas, 1.)
- MOSHIER, L. M.; LEFEVRE, J. S. *The small public library*. Chicago, American Library Association, 1942.
- PEÑALOSA, F. *La selección y adquisición de libros; manual para bibliotecas*. Washington, Unión Panamericana, 1961. (Manuales del bibliotecario, 1.)
- ROBÉS MASSES, Raquel. Los intereses de lectura en la selección de libros para niños y adolescentes. *Cuba bibliotecológica*, 2.ª época, vol. 1, 4, octubre-diciembre de 1956, p. 5-11.
- TAUBER, M. y otros. *Technical services in libraries*. New York, Columbia University Press, 1956. (Columbia University studies in library service, 8.)
- WILSON, ROUND L.; TAUBER, M. *The university library*. 2nd. ed. New York, Columbia University Press, 1956. (Columbia university studies in library services, 8.) Hay versión española de Jorge Aguayo: *La biblioteca universitaria*. Washington, Unión Panamericana, 1963. (Manuales del bibliotecario, 4.)

#### *Algunas fuentes para la selección*

- Libros en venta en Hispanoamérica y en España*. New York, Bowker, 1964.
- BUENAVENTURA, E. *Bibliografía de literatura infantil*. Washington, D. C., Unión Panamericana, 1959. (Serie bibliográfica, 47.)
- Catalogue de reproductions en couleurs de peintures antérieures à 1860 / Catalogue of colour reproductions of paintings prior to 1860 / Catálogo de reproducciones en color de pintura anteriores a 1860*. París, Unesco, 1964.
- Catalogue de reproductions en couleurs de peintures, 1860 à 1965 / Catalogue of colour reproductions of paintings, 1860 to 1965 / Catálogo de reproducciones en color de pinturas, 1860 a 1965*. París, Unesco, 1966.
- Children's catalog*. New York, The H. W. Wilson.
- DANA COTTON J. *Picture collection*. 5th. ed. New York, H. W. Wilson, 1943.
- Educational film guide*. New York, H. W. Wilson.
- MADRID. GABINETE DE LECTURA SANTA TERESA DE JESÚS. *Catálogo crítico de libros para niños*. Madrid, Dirección General de Archivos y Bibliotecas, 1954.
- Catálogo crítico de libros para niños, 1957-1960*. Madrid, Servicio Nacional de Lectura, 1961. XVIII, 314 p. (Lazarillo del lector, 1.)
- Selección de lecturas para niños y adolescentes*. Madrid, Servicio Nacional de Lectura, 1963. (Lazarillo del lector, 2.)
- Index bibliographicus*. París, Unesco, 1951.
- Index translationum*. París, Unesco, 1949.
- International listing of teaching materiales in art education*. Prepared by the International society for education through art; published with the assistance of Unesco. (New York) INSEA, 1959.

- INTERNATIONAL MUSIC CENTRE, comp. *Films for music education and opera films; an international selective catalogue*. París, Unesco, 1962.
- IRELAND, Olin. *The picture file*. New York, Faxon, 1952.
- RUFVOLD, M. I. *Guides to newer educational media. Films, filmstrips, phono-records, slides, television*, by Margaret I. Rufsvold and Carolyn Guss. Chicago, American Library Association, Washington, Office of Education, 1961. VII, 74 p.
- SABOR, J. E. *Manual de fuentes de información; obras de referencia: enciclopedias, diccionarios, bibliografías, etc.* Buenos Aires, Kapelusz, 1957. (Contribuciones bibliotecológicas, 2.)
- SHORES, L. *Basic reference books*. An introduction to the evaluation, study and use of reference materials with special emphasis in some 300 titles. 2nd. ed. Chicago, American Library Association, 1939.
- Standard catalog for high school libraries*. New York, H. W. Wilson.
- Standard catalog for public libraries*. New York, H. W. Wilson.
- Ulrich's international periodicals directory*. 11th. ed. New York, Bowker, 1965. 2 vols.
- UNIÓN PANAMERICANA. *Repertorio de publicaciones periódicas actuales latinoamericanas*. París, Unesco, 1958.
- URQUIZA GARCÍA, R. *Ensayo de una bibliografía para bibliotecas de centros secundarios*. La Habana, Ucar, 1950.
- WINCHELL, C. M. *Guide to reference books*. 7th. ed. Chicago, American Library Association, 1951.