

FUTURO Y RETOS DE LA INVESTIGACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA Y SOBRE LA INFORMACIÓN

Memoria del XXV Coloquio de
Investigación Bibliotecológica
y de la Información

*Filiberto Felipe Martínez Arellano
Juan José Calva González (Comp.)*



Escenarios visibles y posibles de investigación sobre las competencias en bibliotecología

YICEL NAYROBIS GIRALDO GIRALDO

Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia

INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea se enfrenta a innumerables retos de comprensión y orientación. Los sistemas sociales basados en la industria ya hacen parte del pasado de la humanidad. Ahora la civilización parece indicar que su marcha regular e innegable¹ nos conduce a la era de la información y, en el mejor de los casos, a la del conocimiento. La educación, en este escenario, ocupa un lugar importante puesto que sobre ella recaen enormes responsabilidades sociales, las cuales asume en medio de las tensiones inherentes a la complejidad del mundo social del que forma parte.

En este contexto se desatan particulares demandas para la universidad y se perfilan orientaciones específicas para el diseño de sus programas formativos. A tales demandas, centradas excesivamente en el

1 Aquí se retoma la idea de la historia lineal promovida por Augusto Comte y sus estadios de desarrollo de la historia de la humanidad. De esta idea evolutiva de la sociedad, en sentido lineal y regular, me separo pero recurro a ella para ilustrar el sentido aún vigente de sus postulados para la comprensión del mundo social, la cual debe ampliarse por otros caminos.

mercado, la universidad ha debido responder, lo que ha generado, de algún modo, una postergación, aplazamiento u olvido premeditado en su imperativo de formación de sujetos críticos ante los hechos sociales.

Sin duda el proyecto educativo de la sociedad global de corte democrático liberal ha estado dirigido, y ahora con más fuerza, a satisfacer las demandas del mercado. Este proyecto, fundamentado en la expresión máxima de las libertades económicas y en la ratificación de la no intromisión del Estado en la regulación de las acciones del mercado, encuentra en la contemporaneidad un importante caldo de cultivo para promover y extender sus ideas sobre la educación como proyecto al servicio de los intereses económicos de las grandes corporaciones y las empresas transnacionales. A este respecto, algunos autores como Henry Giroux² y Peter McLaren³, señalan la fuerza que ejercen las corporaciones y otros grupos económicos en el desarrollo de los planes curriculares, los cuales deben adaptarse al mercado laboral y que, por tanto, están fuertemente orientados a los diferentes oficios, con lo cual a su vez reducen la capacitación adicional que tendrían que brindar las corporaciones. Verbigracia, Stanley Aronowitz, citado por Giroux, afirma que:

“[...]cuando Norteamérica tiene problemas, recurre a las escuelas[...] Los patronos quieren un sistema educativo que se ajuste al mercado laboral, un sistema que adapte sus programas a sus cambiantes necesidades y les ahorre dinero en capacitación”.⁴

2 Recomendamos la lectura de algunos de sus trabajos: Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*, México, Siglo XXI, 1999, 329 p. Giroux, Henry, *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, España, Paidós, 1990, 290 p.

3 Peter McLaren, *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Argentina, Aique, 1994, 171 p.

4 Stanley Aronowitz, “Why should Johnny Read?” en *The Village Voice Literacy Supplement*, (May. 1985), p. 13. Citado por: Freire, Paulo y Macedo, Donado, *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona, Paidós, 1989, p. 28.

Creemos que ello, por sí solo, puede traer serias implicaciones en tanto que desdice de la esencia de la universidad como proyecto crítico y alternativo para gestar nuevas realidades. Lo que señalamos es que la educación, como proceso social en perspectiva crítica, debe comprometerse con la formación de sujetos no sólo competentes para desempeñarse en un medio laboral altamente competitivo, sino también comprometidos social y éticamente con la generación de mejores condiciones de vida para las personas y las comunidades.

Es por eso que valoramos los esfuerzos por promover la investigación en el campo de la educación, en general, y en el de la educación bibliotecológica, en específico. Apreciamos todas aquellas alternativas críticas dirigidas a deconstruir las obligantes cargas y los entusiasmos desmedidos que recaen sobre las competencias y que, a su vez, se ciernen sobre la universidad como espacio de formación y de transformación individual y colectiva. Hallamos en la convergencia dialógica entre la universidad y la sociedad el reto de revisar la incorporación y adopción de ciertas formas de intervenir lo social desde la dimensión educativa.

De manera especial, nos instalamos en una vertiente crítica de revisión y reflexión de las competencias como un elemento central de los discursos educativos. En tal sentido, este trabajo busca estimular una reflexión crítica en torno a este concepto, comenzando por revalorar el papel que se le ha atribuido a la universidad en el mundo contemporáneo, siguiendo con la revisión histórica del concepto de competencia, y sugiriendo, a manera de propuesta abierta al debate, algunos escenarios visibles y posibles de investigación en este campo.

Al lector queremos advertirle que en este trabajo tenemos muy en cuenta las ideas expuestas por el profesor inglés Roland Barnett en su libro titulado *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, en el cual promueve una revisión del concepto de competencia a la luz de las relaciones que se establecen entre el conocimiento, la educación y la sociedad. Este interesante trabajo nos plantea la necesidad de agudizar la mirada para revisar críticamente la manera como hemos entendido e incorporado el concepto de competencia en los programas de estudio.

LA UNIVERSIDAD: ¿UN PROYECTO CUESTIONADO O UN CUESTIONADOR PROYECTO?

Las tensiones entre la vieja función y la nueva tarea

Para continuar, vale la pena plantearnos un conjunto de preguntas alrededor de aquellos temas insinuados en la introducción, los cuales sugieren reinterpretar la función de la universidad en el mundo contemporáneo. En este sentido, debemos preguntarnos ¿cuál es la nueva función atribuida a la universidad en el contexto de la sociedad de la información?, ¿se corresponderá, si es del caso, con su función primigenia de institución generadora del conocimiento?, o, quizás, ¿en este momento podremos asistir a la configuración de una nueva tarea que poco tiene que ver con su función esencial? Siendo no pocas las interrogantes, y, advirtiendo, no obstante, los límites de este trabajo, les planteamos algunos puntos de reflexión que podrían animar las discusiones académicas respecto de este particular.

Sobre la universidad pesan muchos reclamos y exigencias sociales. Podemos señalar que han sido varios los agentes sociales que han puesto en evidencia, sobre todo, el creciente distanciamiento entre el mundo académico —la universidad— y el mundo del trabajo; las empresas y las organizaciones. Estos hechos han sido duramente criticados y débilmente superados: ¿será posible salvar la distancia entre el mundo académico y el mundo del trabajo? En caso de ser posible, ¿cómo salvar tal distancia? ¿Será la universidad la generadora de conocimiento al margen de las crecientes demandas productivas y competitivas del mercado y de las corporaciones?, ¿o será ella la que generará conocimientos para satisfacer permanentemente estas demandas?

No han sido pocos los que han solicitado, y casi exigido, que esta distancia debe salvarse, al plantear los propósitos y ventajas que traería consigo esta integración. Por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el documento, aún en discusión, “Política Pública sobre Educación Superior por ciclos y por competencias”⁵ advierte que, al acercar estos dos mundos, se pretende:

5 Colombia. Ministerio de Educación Nacional, Política Pública sobre Educación Superior por ciclos y por competencias, documento de discusión, Bogotá, MEN, 2007.

- Atender la necesidad de ser países más competitivos que respondan a los retos de un mundo globalizado, haciendo más eficiente y eficaz la formación profesional.
- Disminuir la brecha existente entre la formación profesional y el mundo del trabajo.
- Contribuir a la articulación entre las diversas instituciones de educación superior de las regiones y favorecer la movilidad de los estudiantes.
- Asumir el reto de formar estudiantes que estén preparados para continuar su proceso formativo de una manera permanente, y así poder adaptarse a las diversas profesiones y ocupaciones que tendrán a lo largo de la vida.

Esta tensión entre el mundo académico y el mundo del trabajo se traslada al diseño de los programas académicos, con los cuales se busca atemperar las diferencias y mantener a raya las perspicacias suscitadas por un mercado que le exige a la universidad formar adecuadamente a los futuros profesionales que se desempeñarán en sus organizaciones. En este sentido, el discurso del mercado pone en entredicho la idoneidad de la universidad respecto de su tarea de formar profesionales que se desenvuelvan apropiadamente en los escenarios cambiantes planteados por el mundo globalizado.

En el caso de la bibliotecología, algunos autores han planteado que es necesario proceder con una re-ingeniería de la profesión, esto es, revisar, reajustar y rediseñar los programas de estudios que puedan garantizar la pronta incorporación de los profesionales al mercado laboral. Tejada Artiga nos señala que

“[...]la formación universitaria debe conjugar aspectos académicos y elementos para el desarrollo personal, social y profesional de los alumnos. En este desarrollo profesional está claro que la enseñanza se dirigirá a favorecer la transición al mercado laboral. Así uno de los factores para motivar esa empleabilidad sea el desarrollo de competencias y actitudes, ya que será una de las mayores exigencias de los empleadores”⁶

6 Carlos Tejada Artigas, “La problemática y los retos en el diseño de los programas académicos en Biblioteconomía y Documentación”, en *Educación y Biblioteca*, España. Vol. 15, Núm. 137, (Sep. - Oct. 2003), p. 80.

Este autor insta al diseño de los planes de estudio bajo el enfoque de las competencias como aquella condición que garantizará la congruencia entre la formación profesional y las crecientes demandas del mercado laboral.

Podemos constatar, no obstante, que en el enfoque por competencias se instala la esperanza de poder conjurar los “males” inherentes a la educación superior, y se cree que sólo a través del primero podrá alcanzarse el sueño anhelado de la calidad de la educación. De modo congruente, se generan nuevos binomios que ganan amplia reputación: competencia-calidad, competencia-excelencia, competencia-mercado de trabajo. Al parecer no hay escapatoria. La distancia debe reducirse. Las preguntas son: ¿y a qué costo?, y ¿qué implicaciones traerá consigo? En todos estos esfuerzos se percibe un interés feaciente por salvar las distancias entre ambos mundos, fuertemente marcizados: el alejado y aséptico mundo académico, del competitivo y voraz mundo laboral.

Sin embargo, creemos que no se trata sólo de señalar la distancia y sugerir, sin reparos, su integración “armoniosa”. Al contrario, tal distancia —idea que debe manejarse moderadamente para evitar los extremos— podría suponer ventajas para el desarrollo de la sociedad. Asumimos, ¿por qué no? una perspectiva dialéctica, de una lucha de contrarios: tesis y antítesis. Barnett, en este sentido, plantea que la universidad dejó de ser una institución *en la* sociedad y pasó a convertirse en una institución *de la* sociedad. De un lado, la universidad, en sus inicios, fue concebida como una institución generadora de conocimiento, atenta a los cambios sociales, científicos, tecnológicos, culturales, políticos, económicos y educativos, y que promovía reflexiones en torno a ellos, pues,

“[...]la universidad muestra a la sociedad que su comprensión es limitada y que las cosas pueden ser diferentes [...] La razón tiene en su interior un potencial crítico y, por lo tanto, la universidad la puede desplegar legítimamente para ampliar la forma de razonamiento de la sociedad”.⁷

7 Roland Barnett, *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, Gedisa, 2001, pp. 80-81.

Por el otro lado, sin embargo, la universidad pasó a convertirse en una institución *de la* sociedad; esto es, la sociedad, o mejor, el mercado que ha colonizado los diferentes espacios sociales, es ahora quien define totalmente sus límites y objetivos. Es el mercado el que marca el pulso de la universidad, define sus contornos y pretende manipular sus movimientos. Cualquier consideración y acción que pretenda emprender la universidad debe estar sujeta a las demandas del mercado; no son gratuitas las relaciones que ahora, más estrechamente, establecen las universidades con las empresas.

Puesta en esta tensión, la universidad se debate entre la generación crítica de conocimiento y la producción rentable de éste para las empresas, las que se empeñan en obtener valores competitivos diferenciadores. Por ello las presiones ejercidas por el mundo globalizado se ciernen, cada vez con más fuerza, sobre la universidad. Sin oposición alguna,

“la sociedad moderna delega en la educación superior la tarea de desarrollar en los estudiantes las habilidades que les permitan operar de manera eficaz en la sociedad. [El problema latente es que] estas capacidades operacionales que la sociedad persigue anuncian un intento de reconstruir a los seres humanos y gestar formas de conocimiento de un modo demasiado limitado [...] El cambio consiste, esencialmente, en pasar del conocimiento como contemplación al conocimiento como operación”.⁸

Éste es el operacionalismo que denuncia Barnett, como aquella expresión manifiesta de la unidimensionalidad del conocimiento y de la sociedad de mercado frente a la universidad y la educación superior, pues en un sistema de educación superior volcado totalmente al mercado lo hace especialmente susceptible a la adopción de una epistemología miope; es decir, la universidad puede estar favoreciendo posturas en las que se promueven el silencio y la producción acrítica de conocimiento, en la que importa más el producto (resultado) que el proceso, y en la que se privilegia una concepción del sujeto como objeto maleable y no como un interlocutor para construir una visión compartida del mundo de la vida.

⁸ *Ibíd.*, p. 32.

En este escenario, la educación superior es criticada por los empleadores y se demandan profesionales que, además de conocimientos específicos, posean actitudes que les permitan desenvolverse adecuadamente en diferentes ambientes laborales. La universidad no hace, según estas críticas, todo lo que podría hacer para que las empresas enfrentaran con éxito los requerimientos de un mundo globalizado. Lo que se pretende es que la universidad forme profesionales que se desempeñen con idoneidad en cualquier puesto de trabajo, atribuyéndole a la acción —esto es, al desempeño— todo el potencial profesional que puede desplegar una persona para demostrar que ha recibido una formación de calidad en las instituciones de educación superior.

De este modo, el mercado insta a la universidad a formar sujetos que sepan hacer bien su trabajo, en lo que el propio Barnett ha denominado como la competencia operacional, es decir, como aquella que se empeña en el saber cómo (*know-how*) y cuyo foco de interés es mejorar los resultados económicos de las organizaciones. Sin embargo, siguiendo nuevamente a Barnett,

“[...]una de las características definitorias de la educación superior sigue siendo que sus estudiantes lleguen a percibir que, dentro del mundo de las ideas, el conocimiento y los marcos de pensamiento, las cosas siempre pueden ser diferentes de lo que son”.⁹

En otras palabras, las acciones concretas en el mundo del trabajo están determinadas por esquemas de pensamiento que deben revisarse y transformarse en el encuentro permanente entre la teoría y la práctica, entre el pensar y el hacer. No sólo basta con centrarse en el que-hacer, también es preciso, atender el que-pensar. Se hace necesario entonces transitar hacia renovados horizontes de reflexión y acción que no separen, indiscriminadamente, el pensar, el saber y el hacer, de la vivencia auténticamente formativa de las personas.

Ahora bien, la universidad no sólo debe preocuparse por exaltar su condición de organización que produce y “provee” conocimiento económicamente rentable. Sobre todo, debe revalorar su condición

9 *Ibíd.*, p 54.

como institución generadora de conocimiento en cuyo seno se gesta la reflexión y la búsqueda, ¿por qué no decirlo? de la verdad; es decir, ella misma se configura como una alternativa para promover el cambio social. Mientras persistan aquellas ideas reduccionistas del pensar y del hacer de la universidad, esto podría conducirnos a un estrechamiento de la conciencia humana. En este sentido, podríamos estar envueltos en un torbellino incontrolable donde

“[...]la comprensión es reemplazada por la competencia; la perspicacia, por la eficiencia, y el rigor de la discusión interactiva por las habilidades comunicativas”.¹⁰

Parece que la universidad, a dentelladas, busca reconstruir un lugar más seguro en el mundo contemporáneo. El riesgo puede percibirse en el camino que ha elegido para hacerlo.

Un acercamiento al concepto de competencia

Como parte del trabajo académico, debemos dejar en claro que el concepto de competencia, en las discusiones sobre el lugar de la universidad y su relación con la sociedad y el mercado, no goza de homogeneidad y acuerdos explícitos de comprensión y uso. Todo lo contrario, goza de ambigüedad y polivalencia, lo que auspicia y aumenta la confusión, ya honda por demás. Hemos señalado, en párrafos anteriores, que sobre el concepto de competencia han recaído enormes responsabilidades. De modo concreto, sobre esta idea recae la responsabilidad de que, por fin, podremos estar asistiendo a la configuración de una educación de calidad a la altura de los requerimientos de una época compleja y exigente. Pero antes de alistarnos en las filas de los entusiastas, valdría la pena revisar seriamente su procedencia, trasegar y metamorfosis a lo largo de la historia del pensamiento.

En principio, puede señalarse que el concepto de competencia proviene de la Teoría del Lenguaje de mediados del siglo XX. Noam

¹⁰ *Ibíd.*, p 63.

Chomsky, en su Teoría de la Gramática Generativa Transformacional, presenta dos conceptos centrales para el fundamento de su propuesta teórica: *competencia* y *actuación*. Por *competencia* entiende todo aquello referido al conocimiento que el hablante oyente tiene de su lenguaje; y por *actuación* al uso real de la lengua en situaciones concretas. Especialmente, la competencia la designa como una capacidad innata, como una potencialidad genética de los seres humanos para usar el lenguaje. La competencia tiene su correlato, sin el cual no podría concretar su aspiración, la actuación. Así pues, para Chomsky la competencia se refiere al conocimiento del lenguaje y la actuación como la puesta en escena; es decir, al uso de ese conocimiento en diferentes situaciones lingüísticas.

De manera particular, dichos conceptos de competencia y actuación provienen de la Psicología de las Facultades del siglo XVII,¹¹ en donde se oponen *inteligencia* y *desempeño*. La lingüística cartesiana, por su parte, también planteó la dualidad entre *posibilidad* y *realización*. Sin embargo, esta oposición data desde Aristóteles, pues él se refería a la oposición entre *potencia* (dýnamis) y *acto* (energía):

“[...]hay dos clases de ser: el *ser en potencia* y el *ser en acto*; todo cambio se realiza pasando de uno a otro [...] Todo proviene del ser; pero sin duda, del ser en potencia, es decir, del no-ser en acto”.¹²

Por potencia o poder concibe la capacidad de devenir; esto es, el principio gestor del movimiento, del acto, pero del no ser en acto. En este sentido, Bustamante Zamudio afirma que

“[...]en la concepción Aristotélica, la materia es el ser en potencia, en tanto que la forma es el ser en acto. El devenir es el paso de la potencia al acto

11 Elvia María González Agudelo, “Acerca de la historia del concepto de competencias”, en *Tercer Congreso Internacional de Pedagogía. La formación por competencias y ciclos propedéuticos* (3º : 2007 : Medellín): Memorias del Tercer Congreso Internacional de Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, 2007; p. 2.

12 Aristóteles, *Metafísica*, México, Porrúa, 1999. Citado por: *Ibid.*, p. 2.

[...] el acto es lo que se da realmente, en tanto la potencia se da como virtualidad o posibilidad".¹³

En el mismo sentido aristotélico, Chomsky, quien recupera desde la lingüística esta natural oposición, sitúa a la competencia en la potencia y no en el acto: el devenir de la lengua es el paso de la competencia a la actuación. Por tanto, la actuación está relacionada con la realidad pues es lo que se da realmente. Chomsky, igualmente, reconoce que nunca la competencia coincide con la actuación, afirmación que tendremos en cuenta más adelante.

No obstante, los conceptos de competencia y actuación de Chomsky fueron criticados duramente por Eliseo Verón (1970) y Dell Hymes (1972), desde posiciones distintas. Según Bustamante Zamudio, Verón considera la competencia lingüística de Chomsky como un objeto ideal, un conocimiento de la estructura de la lengua implícito en el hablante-oyente ideal. En este concepto, afirmaba Verón, no se había considerado la influencia de las diferentes manifestaciones sociales, culturales y políticas a las que se expone el hablante-oyente. Para superar esta falencia, Verón propone la *competencia ideológica*, la cual se materializa en maneras específicas de seleccionar y de ordenar las palabras con las cuales se habla, pues la comunicación conlleva procesos de ordenación y selección de las palabras con las cuales se quiere transmitir un mensaje. Así pues, en el proceso de la comunicación opera una selección de lo que se dice y lo que no se dice, pero que podría haberse dicho, los cuales, en su conjunto, son inseparables de lo que se dice. En este sentido, Verón amplía la comprensión de la ideología, más que alienación y contenidos, como un sistema de reglas semánticas que organiza un nivel de los mensajes.

Por su parte, Hymes no acepta la definición de la actuación como una expresión imperfecta de la lengua. Propone entonces el concepto de *competencia comunicativa*, la cual se refiere al uso del lenguaje en actos de comunicación contextualizados. Esta visión pragmática del lenguaje encarna una búsqueda por situar las influencias del contexto

13 Guillermo Bustamante Zamudio, *El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización*, Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía, 2003, p. 37.

sociocultural en los desempeños lingüísticos de los hablantes oyentes, pues cuando se aprende una lengua igualmente se aprenden sus usos.

Ahora bien, tal y como lo señala González,¹⁴ en estas críticas surgen las posibles confusiones en torno al concepto de competencia. Hymes, por ejemplo, definió la competencia comunicativa como capacidades de una persona y no sólo relacionada con el conocimiento que posee sino también como las habilidades para su uso. Así pues, la capacidad es la potencia y la habilidad es el uso o actuación. Esta comprensión de Hymes es importante señalarla porque muchos teóricos equiparan el concepto de habilidad y destreza con el de competencia, lo cual no concuerda con su origen filosófico, tal y como lo hemos señalado anteriormente.

La habilidad, por ejemplo, al igual que la destreza, han sido conceptos que se relacionan con el de competencia. Sin embargo, en palabras de Álvarez de Zayas y González Agudelo, la habilidad se refiere a la

“[...]expresión del vínculo del hombre con el objeto de estudio, con el sistema de conocimientos, [...] está determinada por la estructura de ese objeto y sus relaciones”.¹⁵

En cuanto a la destreza, González nos sugiere su definición en términos de procedimiento. En consecuencia, la competencia, la habilidad y la destreza implican diferentes niveles de desarrollo del pensamiento que progresivamente se van complejizando. La relación más inmediata con el mundo de los objetos, tiene lugar por la destreza, la cual contribuye al desarrollo de un conjunto de habilidades, y éstas, a su vez, pueden integrarse a una competencia. En palabras de González, “[...]una gama de destrezas pueden configurar una habilidad y una gama de habilidades y destrezas pueden constituirse en una competencia”.¹⁶ Esto es más que una sumatoria de condiciones, es la integración de todas las relaciones que establece el sujeto con el mundo mediante el desarrollo del pensamiento.

14 Elvia María González Agudelo, *op. cit.*, p. 8.

15 Carlos M. Álvarez De Zayas y González Agudelo, Elvia María, *Lecciones de didáctica general*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2002, p. 110.

16 Elvia María González Agudelo, *op. cit.*, p. 5.

Para constatar esta idea, queremos exponer, a continuación, algunas definiciones presentadas por González, y otras que hemos recavado sobre el concepto de competencia. Con estas definiciones queremos dar cuenta de las múltiples alternativas explicativas, comprensivas y operativas que el concepto de competencia ha albergado durante muchos años.

Para Boyatzis (1982), las competencias son las características subyacentes a la persona que está directamente relacionada con una actuación exitosa en el puesto de trabajo. Para Guion (1991) son las características subyacentes de las personas que indican formas de comportarse o pensar, generalizables de una situación a otra, y que se mantienen durante un tiempo razonablemente largo. Para Bogoya (1991) son una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido. Se trata de un concepto asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes. Para Rodríguez y Feliu (1992) son un conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona, que le permiten la realización exitosa de una actividad. Para Spencer y Spencer (1993) son una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con el rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo. Para Woodruffe (1993) son una dimensión de conductas abiertas y manifiestas, que le permiten a una persona rendir efectivamente. En cuanto a Ansorena Cao (1996) son una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto, que pueden definirse como las características de su comportamiento, y bajo el cual, el comportamiento orientado a las tareas puede clasificarse en forma lógica y fiable. Para Benavides (2002) son comportamientos manifiestos en el desempeño laboral que le permiten a una persona actuar eficazmente. González y Wagenaar (2003), en el Proyecto Europeo de Educación, las definen como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, de la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) y saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y del vivir en un contexto social). Por su parte, Vasco (2003), las define como la capacidad para desempeñar tareas relativamente

nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron.

Queremos llamar la atención especialmente sobre algunas congruencias entre las definiciones presentadas.

- *Primero.* En todas ellas se alude a que las competencias son características subyacentes de las personas; son propiedades que distinguen a las personas y que determinan sus formas de actuar y proceder en el mundo.
- *Segundo.* En la mayoría de ellas se alude al desempeño como la expresión legítima de la competencia: la competencia es la actuación. Sin embargo, esta afirmación desdice de la tradición filosófica y psicológica respecto de la cual se entendía que la competencia no se expresa totalmente en la actuación, así como el desempeño no expresa la capacidad intelectual, y el acto no refleja la complejidad de la potencia. Desde la Psicología de las Facultades hasta la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner se reconoce que la actuación no da cuenta de los procesos que tienen lugar en el ser humano, los cuales están influidos, inexorablemente, por el contexto en el cual éste se desenvuelve. En consecuencia, esta perspectiva ignora la influencia de todos aquellos factores internos y externos que condicionan las observaciones, comprensiones y la forma de resolución de los problemas planteados por los sujetos.
- *Tercero.* Es reiterativa la mención que se hace de la competencia como habilidad, conducta y disposición. Como ya lo mencionamos, la habilidad y la competencia no son lo mismo. La conducta, por su parte, se refiere a lo que puede ser observable y la disposición se refiere a las motivaciones.
- *Cuarto.* Las competencias están asociadas al mundo del trabajo. Esta vinculación denota una fuerte marca del modo como el concepto de competencia ha logrado legitimarse en los discursos que levantan las organizaciones y los grupos económicos para respaldar las presiones que permanentemente ejercen sobre las instituciones de educación superior.

El empeño en el desempeño: una pobre consideración

Ahora bien, debemos decir que la competencia no es equiparable al desempeño. La competencia requiere del conocimiento y de la comprensión, por parte del sujeto, de lo que sabe y hace, y de lo que puede llegar a hacer y comprender. A bien decir de Barnett,

“[...]el conocimiento y la comprensión van de la mano con la competencia. El conocimiento y la comprensión se deben construir desde el comienzo, forman parte integral de la competencia, siendo constituyentes significativos de ella”.¹⁷

No obstante, las organizaciones promueven aquella idea de la competencia como realización; es decir,

“[...]como actuaciones de los sujetos, en su individualidad o colectividad, *que se materializan* y portan valor agregado a las empresas y, por ende, a la economía en la cual ellas se mueven”.¹⁸

Como ejemplo, Barnett cita a uno de los tantos defensores del enfoque por competencias, Jessup, para quien todos los aprendizajes que se consideran importantes deben ser susceptibles de medición, de lo contrario, no podría ser posible su valoración en cuanto al desarrollo que se estima alcanzar: “[...]después de todo, si no se puede decir lo que hace falta, ¿cómo se puede desarrollar y cómo se puede saber qué se ha logrado?”¹⁹ En esta línea, el desempeño debe ser medido y comparado con un ideal de realización. Así la competencia debe definir un estándar, un “desempeño ideal” que permita comparar el esfuerzo, pues “[...]decir que un individuo es competente significa afirmar que sus acciones alcanzan un cierto estándar”.²⁰ La medición (valoraciones

17 Roland Barnett, *op. cit.*, p. 116.

18 Elvia María González Agudelo, *op. cit.*, p. 10.

19 G. Jessup, *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training*, Londres, Falmer, 1991, p. 134, citado por: Barnett, Roland, *op. cit.*, p. 109.

20 Roland Barnett, *op. cit.*, p. 108.

y, a la vez, clasificaciones) garantiza la posesión y el desarrollo de la competencia en los sujetos para desenvolverse con suficiencia e idoneidad en un puesto de trabajo.

Respecto a este problema, Barnett señala tres problemas ontológicos al tratar de reducir la comprensión a un desempeño observable:

“En primer lugar [...] no podemos saber lo que los individuos están por hacer a partir de la observación, aun cuando estadísticamente ellos actúen de una manera regular. En definitiva, sólo podremos comprender completamente sus acciones registrando sus propias definiciones de sus situaciones, sus intenciones, sus marcos conceptuales y sus formas de vida. Una comprensión completa requiere de la comprensión de las comprensiones de los individuos. Un verdadero trabajo o una verdadera competencia no se puede apreciar a partir de las actividades externas. Por esta razón se hace necesario el registro de las comprensiones del actor. Esto no significa que las comprensiones se sitúen detrás de las acciones. Sería mucho más contundente decir que las comprensiones del actor son parte constitutiva de la acción. En segundo lugar, [...] se trata de una perspectiva según la cual las relaciones entre el pensamiento y la acción, y entre la práctica y la reflexión no son burdas o deficientes, sino que se encuentran prácticamente ausentes. Es un enfoque en el cual el ser humano es un ser operacional que realiza desempeños y trabajo como tal. En este modelo no hay una idea de persona como ser pensante y reflexivo, como individuo que discrimina. [En tercer lugar], tampoco contemplan una idea elaborada de la relación de las personas con su trabajo. En esta filosofía, está ausente la distinción entre el trabajo en general (labor) y el trabajo concreto (work)”.²¹

No podemos olvidar, además, que la competencia tiene que ver con “conductas predecibles en situaciones predecibles”.²² La competencia, para ser medida, debe definir un estándar, un comportamiento predecible en el sujeto, a partir del cual se pueda valorar su nivel de actuación respecto a ese ideal de realización. De la mano de esta

21 *Ibíd.*, p. 114.

22 *Ibíd.*, p. 110.

idea, corre el diseño de los instrumentos de medición del desempeño, los cuales son limitados en comprensión, aplicación y valoración. Desafortunadamente, “[...]la prueba da por sentado que toda reacción del hombre es una respuesta simple a un estado de conciencia en condiciones objetivas”.²³ De este modo, el desempeño podrá calificarse en alguno de los dos extremos de valoración, exitoso y no exitoso: si es “exitoso”, la competencia se ha desarrollado (expresado) satisfactoriamente; por el contrario, si no es “exitoso”, la competencia no se ha desarrollado satisfactoriamente. Así, corremos el riesgo de creer que la competencia es la sumatoria indiscriminada de acciones, “desempeños exitosos”, que deben ser medibles y observables en el sujeto, como si todos pudieran actuar de la misma forma ante situaciones objetivamente desligadas del contexto.

Vale la pena referirnos, muy brevemente, a la manera en que el concepto de competencia, a partir de las Teorías del Lenguaje, fue incorporándose en el discurso educativo y, consecuentemente, en el mundo del trabajo. Según González, comentando a Puig y Hartz (2005), en la década de 1960 se inicia la incursión del concepto de competencia en el campo de la educación. Sin embargo esta incursión tuvo lugar: de un lado, por los sistemas empresariales de gestión de los recursos humanos y, del otro, por los sistemas nacionales de formación para la capacitación de la fuerza de trabajo.

Las décadas del 50 y 60 estuvieron marcadas por un interés decidido en promover un desarrollo económico a gran escala. En este contexto, las empresas consideraban a los seres humanos como recursos generadores de riqueza. Así, era necesario estandarizar las actividades y garantizar una fuerza laboral capacitada para obtener resultados favorables para las organizaciones. Las empresas comienzan a auspiciar el ofrecimiento de opciones de capacitación para sus empleados, las cuales se integraban a los esfuerzos de los denominados Departamentos de Desarrollo de Recursos Humanos - DRH. Aquí podemos anotar la incorporación de las competencias como aquello que debe desarrollar el empleado para desenvolverse, con éxito, en su puesto de trabajo.

23 Werner Wolff, *Introducción a la psicología*, México, Fondo de Cultura Económica, 1947, p. 227, citado por Bustamante Zamudio, Guillermo, *op. cit.*, p. 50.

Sin embargo nuevos vientos soplan en las organizaciones. La responsabilidad de la capacitación se contrae, no sólo hacia la empresa, sino también hacia el sujeto, el empleado. Era preciso que cada quien se hiciera responsable de poseer las competencias necesarias para su desempeño laboral. La educación se convierte en un elemento central tanto para las empresas como para los sujetos y ésta no se instala ya sobre la base de la adquisición y el engrosamiento de conocimientos teóricos, sino, sobre todo, de la cualificación de las experiencias laborales diarias que configuran la práctica; esto es, las competencias reales en un puesto de trabajo específico. Más recientemente, se alude a las competencias en función del trabajo del empleado con otros empleados. Las competencias deben armonizar con formas especiales de creación de conocimiento y generación de riqueza.

Buscando afanosamente otras alternativas de comprensión

Ante un panorama tan vasto de definiciones del concepto de competencia, retomamos las de Tobón y González para resaltar otros elementos que podrían ayudarnos a comprender y definir su naturaleza. En primer lugar, al decir de Tobón, las competencias son:

“[...]procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas”.²⁴

Aquí se reitera el desempeño como aquello que define, en esencia, a la competencia. Es interesante, no obstante, la definición de las

²⁴ Sergio Tobón, *Cartografía curricular y ciclos propedéuticos*, Bogotá, ECOE, 2007.

competencias como procesos complejos de desempeño (que pueden ser cognitivos, operativos, emocionales o heurísticos, por ejemplo). El proceso alude a un conjunto de actividades internas y externas que despliega el sujeto, en este caso, para cumplir con un cierto objetivo. Las actividades están relacionadas y establecen entre sí fuertes vínculos, pues además, reciben la influencia del ambiente en el cual tienen lugar y expresión. Igualmente, este desempeño debe ser idóneo dado que tiene en cuenta el contexto y el sujeto debe estar en condiciones de establecer las conexiones que le permitirían actuar con sentido y con responsabilidad. No puede ocultarse que esta definición trata, por todos los medios, de sobreponerse a las críticas más frecuentes que recaen sobre las actuales definiciones. Sin embargo, vuelve a caer en el error de equiparar competencia con desempeño, y como ya hemos mencionado, en reiteradas ocasiones, esto significa reducir la competencia al acto, dejando de lado al conocimiento y a la reflexión.

Por su parte, González define, a nuestro juicio, más integralmente a las competencias, al concebirlas como

“[...]la capacidad en tanto potencia para resolver problemas con el uso de conocimientos científicos, artísticos, tecnológicos y técnicos que se desprenden metódicamente de procesos lógicos y estéticos”.²⁵

En la definición podemos identificar, en primer lugar, que las competencias aluden a la capacidad, esto es, a la potencia, en su sentido filosófico, del no-ser en acto. En segundo lugar, la competencia como capacidad pretende resolver problemas, lo cual demanda, por parte del sujeto, una lectura atenta y permanente del mundo. Las competencias, en este sentido, tienen que ver más con procesos, pero estructurados metódicamente; esto es, guiados por un orden sistemático de comprensión e intervención lógicamente configurado y estéticamente concebido, lo cual integra tanto el vínculo indisoluble que deben establecerse entre los conocimientos científicos, artísticos, tecnológicos y técnicos con la acción del sujeto en ese mundo. Sin el conocimiento la competencia pierde sentido y se restringe al hacer, a la actuación, a

25 Elvia María González Agudelo, *op. cit.*, p. 17.

la acción. La acción sin la reflexión es torpe, el conocimiento sin realización es estéril. Siguiendo a Ríos Ortega, quien comenta a Goldhor (1948):

“[...]sin la teoría, la práctica se vuelve caótica, mera colección de casos aislados e individuales. La teoría da sentido y unidad a lo que de otro modo serían casos aislados y específicos. Por otra parte, sin la práctica, la teoría se vuelve mera especulación. Las realidades de la práctica, la pura especulación, sirven de medida a la justeza de la teoría, y atienden asimismo a los problemas con que toda teoría tiene que tropezar por fuerza”.²⁶

En cuanto a la bibliotecología, consideramos que no basta con elaborar planes de estudio en los que se tengan en cuenta, únicamente, las habilidades y competencias que han de adquirir los profesionales para desempeñarse en el mercado de trabajo. Adicionalmente, y con suma urgencia en el contexto latinoamericano, debemos promover una formación responsable y comprometida social y éticamente con todo aquello que nos rodea y con la construcción de un marco de comprensión disciplinario que pueda entablar diálogos con otras áreas del conocimiento. Tal y como afirma Ríos Ortega,

“[...]sería un grave error que las escuelas de bibliotecología únicamente tomaran como objeto de su planificación las competencias y aptitudes sin promover la construcción de un sólido marco de comprensión teórico sobre los procesos económicos, políticos y culturales que viven los países en la casa global”.²⁷

No podemos olvidar de donde provenimos, por lo cual debemos caminar, sin duda, hacia la construcción de un horizonte más humano y digno para los seres humanos en armonía con la naturaleza.

26 Herbert Goldhor, “Some thoughts on the currículo of Library School”, en *School and Society*. No. 67 (Jun 12), pp. 434-435. Citado por: Ríos Ortega, Jaime, “La teoría en la educación bibliotecológica: directrices básicas para su enseñanza, en: *Investigación bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, México, Vol. 21, Núm. 42 (Ene. - Jun. 2007), p. 116.

27 Jaime Ríos Ortega, “Globalización y educación bibliotecológica: demarcaciones y requerimientos de formación”, en *Revista Códice*, Bogotá. Vol. 13, Núm. 1 (Ene. - Jun. 2007), p. 17.

En síntesis podemos señalar algunos asuntos, pero muchos de ellos quedan aún pendientes y deberían animar las discusiones actuales y futuras sobre las competencias:

- *Primero*. Indiscutiblemente, planteamos que una auténtica educación superior deberá centrarse en la formación de sujetos sociales altamente comprometidos con su desarrollo personal y social, en todo lo cual es básico la recuperación del sentido social, humano, ético y estético de una nueva humanidad, de un proyecto complejo de comprensión del hombre y su relación con el entorno y con otros sistemas. Sin duda, la universidad adquiere un compromiso social de mayor envergadura, dadas sus características y determinantes históricas, en la formación de sujetos reflexivos, críticos, creativos, autónomos y con una alta consciencia histórica y social. En esta responsabilidad, la universidad debe reivindicar la voz de los sujetos, facilitar la transición de una cultura del silencio a una cultura de la palabra, y promover una lectura activa frente a la predominante lectura pasiva del mundo y de los sujetos. Este proyecto de universidad debe fomentar y promover actitudes que promuevan el conocimiento y no están fragmentadas o sean reducidas y mecánicas, sino multidimensionales, dinámicas, complejas y relacionales. Así, las propuestas formativas deberían estar encaminadas hacia la transformación real de los sujetos y de los contextos, pues una verdadera educación deberá estar comprometida con el desarrollo humano y con la ampliación de los márgenes de expresión de la libertad. Nuevamente con Barnett,

“[...]una educación superior genuina pensada para los profesionales no se contentará con aportar las competencias definidas profesionalmente, sino que incluirá en el currículo modos alternativos de razonamiento, acción y reflexión”.²⁸

a lo que decididamente agregaríamos, incluir modos alternativos de imaginar y de soñar para construir el mundo y la vida.

28 *Ibíd.*, p. 121.

- *Segundo.* Debe revisarse, con cautela, la manera como se ha incorporado el concepto de competencia en los discursos educativos bibliotecológicos. Las actuales políticas educativas integran con fuerza una perspectiva unidimensional que promueve una manera reducida de comprender la relación del hombre con el mundo y su responsabilidad con él.
- *Tercero.* En consecuencia, debemos animar una discusión sistemática y juiciosa sobre el enfoque por competencias y su posible incorporación en los planes de estudio de bibliotecología. La idea es fomentar la investigación en este campo, pues con suma urgencia debemos atender varios frentes entre los cuales se encuentra la discusión de la pertinencia de los planes de estudio y su consecuente rediseño tomando en cuenta estas cuestiones.

ESCENARIOS POSIBLES Y VISIBLES DE INVESTIGACIÓN SOBRE LAS COMPETENCIAS: UNA PROPUESTA DE REFLEXIÓN Y ACCIÓN

En principio quisiéramos aclarar que entendemos por *escenario* a ese ámbito simbólico, espacial y temporal en el que ocurre o se desarrolla algo. Como ya lo habíamos advertido, esta ponencia se declara profundamente finita y, por ahora, intenta sólo sugerir algunos escenarios posibles de investigación en este tema, a partir de la formulación de un conjunto de preguntas. Aclaramos que la intención no es agotar las preguntas excesivamente volcadas al cómo, ojalá, premeditadamente, intentáramos agotar las preguntas que se refieren al qué, al por qué y al para qué.

1. ¿Qué sentido e implicaciones (en toda la extensión de la palabra) traería consigo la adopción del enfoque por competencias en los programas de bibliotecología?
2. ¿Estaremos preparados para asumir de manera responsable una discusión juiciosa, seria y sistemática sobre tales asuntos?
3. ¿Qué perspectivas del aprendizaje y de la vivencia pedagógica entre el docente-estudiante auspician este tipo de enfoques?
4. ¿Qué comprensiones y aplicaciones de la evaluación promueven y avalan el enfoque por competencias?

Escenarios visibles y posibles de investigación sobre las competencias...

5. ¿Qué cambios experimentarían los programas de estudio en cuanto a los modelos educativos, las prácticas pedagógicas y didácticas y las relaciones entre los docentes y los estudiantes, si adoptáramos el enfoque por competencias en los programas de estudio de bibliotecología?
6. ¿Será ésta la única alternativa para las propuestas curriculares? Y si no fuera ésta, ¿cuál otra u otras habría?

Muy seguramente en este escaso inventario faltarán muchas preguntas. La invitación es a fortalecer la investigación en el campo de la educación bibliotecológica. Es éste el reto: reconocer el pasado, reflexionar el presente y proyectar el futuro en lo que tiene que ver con la formación de los bibliotecólogos(as) en el contexto latinoamericano.

En este sentido, se plantean los siguientes escenarios, como los lugares propuestos para continuar con la investigación en el campo:

- *Escenario de investigación en políticas educativas*; es decir, un escenario de investigación sobre las orientaciones y directrices que emanan desde diferentes órganos y entidades públicas, privadas y mixtas para promover los cambios en los sistemas educativos; y, de manera concreta, para incorporar las competencias en los planes de estudio de los programas de bibliotecología, archivística y ciencia de la información.
- *Escenario de investigación curricular*; es decir, un escenario de investigación sobre los métodos, procedimientos e implicaciones que han experimentado los currículos de los programas de bibliotecología, archivística y ciencia de la información a partir del avance del enfoque por competencias. Este escenario atendería todas aquellas consideraciones teóricas en las cuales se fundamentan las diferentes corrientes curriculares de los planes de estudio.
- *Escenarios de investigación didáctica*; es decir, un escenario de investigación sobre los elementos constitutivos del proceso docente educativo, entre los cuales enfatizen los métodos de enseñanza de la bibliotecología como disciplina científica y teórica.

- *Escenarios de investigación en evaluación*; es decir, un escenario de investigación sobre las concepciones, procesos, procedimientos e instrumentos que sustentan la intervención evaluativa desde el enfoque por competencias. Aquí se pretende impulsar una revisión de la evaluación como un proceso que trascienda la normalización y clasificación basadas en pruebas.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez de Zayas, Carlos M. y González Agudelo, Elvia María, *Lecciones de didáctica general*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2002.
- Barnett, Roland, *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, Gedisa, 2001, 286 p.
- Bustamante Zamudio, Guillermo, *El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización*, Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía, 2003, 249 p.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional, *Política Pública sobre Educación Superior por ciclos y por competencias*, Documento para la discusión, Bogotá, MEN, 2007.
- Freire, Paulo y Macedo, Donado, *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona, Paidós, 1989, 176 p.
- Giddens, Anthony, Beriain, Jostxo, comp., *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo*, España, Anthropos, 1996, 283 p.

González Agudelo, Elvia María, "Acerca de la historia del concepto de competencias", en *Tercer Congreso Internacional de Pedagogía. La formación por competencias y ciclos propedéuticos* (3° : 2007 : Medellín), Memorias del Tercer Congreso Internacional de Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, 2007, 18 p.

Ríos Ortega, Jaime, "Globalización y educación bibliotecológica: demarcaciones y requerimientos de formación" en *Revista Códice*, Bogotá. Vol. 13, Núm. 1 (Ene. - Jun. 2007), pp. 9-22.

———, "La teoría en la educación bibliotecológica: directrices básicas para su enseñanza", en *Investigación bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, México. Vol. 21, Núm. 42 (Ene. - Jun. 2007); pp. 109-142.

Tejada Artigas, Carlos, "La problemática y los retos en el diseño de los programas académicos en Biblioteconomía y Documentación", en *Educación y Biblioteca*, España, Vol. 15, Núm. 137 (Sep. - Oct. 2003), pp. 77-84.

Tobón, Sergio, *Cartografía curricular y ciclos propedéuticos*, Bogotá, ECOE, 2007.