

MEMORIA DEL

XXIII

COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA Y DE LA INFORMACIÓN: problemas y métodos de investigación en bibliotecología e información. Una perspectiva interdisciplinaria

Filiberto Felipe Martínez Arellano

Juan José Calva González (comp.)



Didáctica de la bibliotecología y la necesidad de la interdisciplina

JAIME RÍOS ORTEGA

Universidad Nacional Autónoma de México

En este artículo me propongo destacar algunos de los antecedentes educativos y sociales, así como de la disciplina bibliotecológica, que sirvieron de marco para generar una didáctica de la bibliotecología. Además, hago una descripción de las interconexiones conceptuales de esta didáctica y explico brevemente por qué es importante la interdisciplina en este campo.

EN EL ORIGEN

En virtud de la consolidación de diferentes disciplinas orientadas a la solución de problemas sociales de índole diversa,¹ así como por la expansión de las ciencias básicas y aplicadas, desde hace más de dos décadas se han multiplicado los esfuerzos específicos por identificar las dinámicas de interacción que posibilitan la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento que sirve de base a dichas empresas racionales.²

1 Me refiero al derecho, la medicina, las ingenierías y demás.

2 Este concepto lo utiliza Stephen L. Toulmin, *La comprensión humana*, vol. 1, *El uso colectivo y la evolución de los conceptos*, Madrid: Alianza, 1977, 369.

Ahora bien, este hecho ha sido causa de que hayan proliferado las diferentes didácticas de las ciencias, lo cual es relevante porque en esa genealogía se inscribe la didáctica de la bibliotecología que aquí menciono.

Comienzo por señalar que, a mediados del siglo XX, se planteaba con claridad la coexistencia de didácticas especiales y la didáctica general. Las primeras hacían referencia a las asignaturas que comprendían las ciencias que se deseaba enseñar.³ Asimismo, se postulaba que a partir de las ciencias (materias) se organizara la enseñanza. Lo anterior era ya entonces un planteamiento que databa desde finales del siglo XIX.

A mediados del siglo pasado, la pregunta que se planteaba para organizar la enseñanza era la siguiente: “¿cuál de las formas de ordenamiento temático ofrece mejores posibilidades de surtir un *efecto formativo profundo*?”⁴ A pesar de que se reconocía la importancia de apoyarse en la división que proponía la ciencia, el conflicto que se establecía consistía en que no se aplicaba correctamente el *principio de ordenamiento progresivo* y la simultaneidad de asignaturas tenía como consecuencia la *incoherente yuxtaposición de materias* y una *superabundancia sin ilación dentro de la simultaneidad*.⁵

Sin embargo, la organización de la enseñanza, se convertirá en una tendencia mundial hasta la siguiente década, no sólo a partir de la ciencia, sino, además, con base en su estructura interna.⁶ La necesidad de impulsar esta transformación no surgió a consecuencia del pensamiento pedagógico. En realidad, era un esfuerzo orientado por la Fundación de Ciencias Nacionales (National Science Foundation) de Estados Unidos, así como por el impacto que representó, cultural y políticamente para este país, el lanzamiento del *Sputnik I* en 1957.⁷

3 Véase Karl Stöcker, *Principios de didáctica moderna*, Buenos Aires: Kapelusz, 1964, 6.

4 *Ibid.*, 201. Las cursivas son de Stöcker.

5 *Ibid.*, 202. Las cursivas son de Stöcker.

6 George J. Posner, *Análisis de currículo*, Bogotá: McGraw Hill, 2001, 67.

7 *Ibid.*, 59-61.

El problema no se planteaba a partir de considerar el *efecto formativo profundo*. Más bien se trataba de reducir las inmensas brechas entre las materias de estudio de las escuelas y colegios respecto de las disciplinas de las cuales provenían. Con el nuevo enfoque, según Bruner, por primera vez en la edad moderna se “convertía el conocimiento en pedagogía”.⁸ Y se refiere, obviamente, al conocimiento original. De lo anterior resultó la metáfora del estudiante como científico neófito.

El éxito de la propuesta radicaba, entre otros elementos, en el principio de que el estudiante “hiciera como si fuera”, es decir, asumirse como el actor fundamental del proceso, tal y como había sucedido en otros campos del conocimiento y profesiones, particularmente las que se vinculaban a la solución de problemas de carácter social. En estas profesiones incluyo, por supuesto, a la bibliotecología.

En este enfoque, cabe señalar que un eje básico es propiciar la analogía con los quehaceres profesionales, lo más cercano a la realidad, a fin de que se asimilen con mayor impacto. En este sentido, el modelo a partir del cual se trabaja, tenía o tiene que ser tan íntegro como sea posible. Quizá esto sirva para explicar por qué durante varias décadas los currículos prácticamente reproducían o reproducen, a través de sus asignaturas, la división intelectual y técnica del trabajo del campo profesional.⁹

Así, pues, el enfoque didáctico centrado en la estructura de las disciplinas tomaba prestado un principio de analogía de oficio, practicado por las profesiones desde hacía siglos, pero lo reelaboró, centrando las bases en los principios explicativos de las diferentes ciencias y sus modos específicos de validación de conocimientos y, deliberadamente, soslayó los resultados pragmáticos de las otras empresas racionales. Este fue, entonces, el parteaguas entre uno y otro enfoque.

8 Citado en Posner, *ibíd.*, 62.

9 Tan sólo como un eje de organización curricular, puede revisarse el peso de este enfoque de analogía de oficio en un número importante de planes de estudio de las escuelas de biblioteconomía y bibliotecología en México, vigentes hasta finales de los ochenta y principios de los noventa del siglo xx.

Conviene ahora recordar que la didáctica, desde sus orígenes teóricos, tuvo entre sus principales preocupaciones la enseñanza de las ciencias y de las artes. En efecto, en la *Didáctica Magna* de Juan Amos Comenio, publicada en 1657 —hace 348 años—, se consignan las siguientes condiciones y principios para la enseñanza de las ciencias, lo que en términos de Comenio significa: conocimiento interno de éstas. Comienza por las condiciones que se deben procurar en el adolescente:

1. Que tenga limpios los ojos del entendimiento.
2. Que se le presenten los objetos.
3. Que preste atención.
4. Que sepa deducir unas cosas de otras con el debido método.¹⁰

Lo relevante de estos principios es que cada uno implica fundamentos teóricos de diversa índole y a lo largo de los siglos han dado valor a estos principios. En el primero, se hace referencia a un estado de apertura intelectual, que será trabajado a partir de la psicología genética y cognitiva. El segundo principio supone una teoría del conocimiento, tanto de carácter epistemológico, como psicológico. El tercero se explicará mediante la filosofía del lenguaje aplicada a la educación, mientras que el cuarto principio se desarrollará a partir de la lógica a través de sistemas de ordenación del conocimiento.

Destacan en particular nueve reglas, pero no hay espacio suficiente en este documento para referirme a la importancia de cada una. En

10 Juan Amos Comenio, *Didáctica Magna*, México: Porrúa, 1982, 109-115. Las reglas a que se refiere son: "1. Debe enseñarse lo que hay que saber. 2. Lo que se enseñe, debe enseñarse como cosa presente de uso determinado. 3. Debe presentarse directamente, sin rodeo alguno. 4. Debe enseñarse tal y como es, a saber: por sus causas. El método de enseñanza debe seguir el orden de las cosas: lo primero, antes; lo posterior, después. 5. Lo que se ofrece al conocimiento, debe presentarse primeramente de un modo general y luego por partes. 6. Deben examinarse todas las partes del objeto, aun las más insignificantes, sin omitir ninguna; con expresión del orden, lugar y enlace que tienen unas con otras. 7. Las cosas deben enseñarse sucesivamente, en cada tiempo una sola. 8. Hay que detenerse en cada cosa hasta comprenderla. 9. Explíquense bien las diferencias de las cosas para obtener un conocimiento claro y evidente de todas".

contraste, ya de vuelta al siglo XX, el enfoque didáctico centrado en la estructura de las disciplinas prácticamente se reducía a los siguientes preceptos:

1. Enseñar sólo los conceptos fundamentales de una disciplina.
2. Enseñar a derivar a los estudiantes el resto del conocimiento de la disciplina, a partir de esos conceptos.
3. El conocimiento de las disciplinas es dinámico.
4. Cada disciplina tienen su propia forma de realizar investigación, de modo que no hay un método científico, sino varios.
5. Desarrollar en las mentes de los individuos diferentes modos de investigación.

Bruner, quien sistematizó la propuesta en sus términos básicos y resumía que si uno: “entendía la estructura del conocimiento, ese entendimiento le permitiría entonces seguir adelante por cuenta propia; no se necesitaba encontrar todo en la naturaleza a fin de conocerla, pero entendiendo algunos principios profundos, se podían extrapolar aspectos particulares según lo necesitara. El conocimiento era una estrategia sagaz con la cual se podía saber mucho sobre muchas cosas y a la vez conservar muy poco en la mente”.¹¹

Como se aprecia, también está de fondo la explosión de conocimiento científico que lo hacía (y hace), prácticamente inabarcable. Pero otro aspecto interesante del nuevo enfoque es que, poco a poco, comenzará a despertar el interés de distintos ámbitos del conocimiento, como el derecho u otras áreas que recurren a la teoría de la disciplina para el ejercicio de las profesiones.

DOS ENFOQUES

Sucedió que, en efecto, los principios explicativos a partir de los cuales se organizan las ciencias y sus sistemas conceptuales, eran una

¹¹ Citado en Posner, *ibíd.*, 60.

estrategia eficaz para desarrollar la pedagogía del conocimiento, como la denominaba Bruner. Por ello, diversas profesiones que operan sobre la base de un conjunto de tecnologías que resultan ser producto de la investigación aplicada o la investigación básica, comenzaron a tomar muy en serio los proyectos de generar sus propias didácticas a partir del enfoque de estructura de la ciencia.¹²

Como era imaginable, en el campo de las ciencias de la vida y la materia se llevaron a cabo los primeros estudios para desarrollar el nuevo enfoque de la enseñanza. Sin embargo, en el campo de las ciencias humanas ha sido menos intenso tal esfuerzo.

El caso de la bibliotecología es peculiar y complejo. En parte debido al dilema de si se trata de una profesión o de una ciencia. El asunto se plantea en términos disyuntivos y ha sido acotado de tal modo que resulta un contrasentido pensar que se trate de ambas.

Recurro a Toulmin para allanar el camino. De acuerdo con él, cuando una empresa humana colectiva se fija ideales de carácter explicativo sobre un conjunto de problemas comunes, esto nos permite calificarla de disciplina científica. Asimismo, cuando una empresa humana se fija ideales técnicos para la solución de problemas humanos estamos ante actividades profesionales especializadas; sus ideales son prácticos y orientados al mejoramiento de las técnicas y la atención de las necesidades humanas.¹³ La bibliotecología es compleja porque se trata de una disciplina que contiene ambos tipos de ideales, tanto explicativos como prácticos.

Las implicaciones de este planteamiento son múltiples, sin embargo, aquí sólo quiero restringirme al siguiente hecho: una profesión orientada a la solución de problemas de organización y servicios de información, a la cual se ha identificado como una profesión práctica —en virtud de que atiende necesidades humanas concretas— para su

12 De acuerdo con Da Costa, "la tecnología se ocupa de técnicas, esto es, de métodos para la consecución de tareas precisas, por medio de reglas asentadas en la ciencia, bien sea pura o aplicada". Newton C.A. da Costa, *El conocimiento científico*, México: Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM, 2000, 33.

13 Toulmin habla de disciplinas no científicas y científicas. Entiende por disciplina una empresa humana colectiva. Toulmin, *La comprensión humana*, 368-369.

ejercicio ha requerido de teoría explicativa y prescriptiva, pero es impensable que este ejercicio profesional no presuponga la teoría como una condición necesaria.

No obstante, durante décadas se ve la teoría bibliotecológica básicamente como "lo que hay que saber"¹⁴ para un mejor modelo de desempeño profesional. Tal visión está totalmente alejada de entender la teoría como un producto de la ciencia; dado que los fines pragmáticos tienen peso en una visión profesional, hay poco espacio para construir una imagen realista y consistente de la bibliotecología como disciplina con ideales explicativos y pretensiones de autoridad cognoscitiva.

El problema de fondo es que la racionalidad con que se construye una ciencia no es la misma con la que una profesión interactúa con la sociedad. El problema se vuelve más crítico porque las profesiones tienen mejor estatus y reconocimiento social si sus aplicaciones presuponen o están asociadas a una disciplina científica, lo cual nos lanza de nuevo al requerimiento de contar con una disciplina reconocida con ese estatus. Pero (y esto es lo alarmante) enseñar sobre la base de la estructura disciplinaria tomada en serio, en un campo que durante muchas décadas se ha identificado como una profesión especializada con fines prácticos, genera incertidumbre.

¿Para qué, podría pensarse, involucrar a los estudiantes en prácticas esotéricas de investigación y discusiones teóricas si lo fundamental es que resuelvan exitosamente problemas en su sociedad?

Se olvida que la realidad en la que actuarán los futuros bibliotecólogos es cada vez más complicada, debido al impacto de la ciencia y la tecnología, así como por los conflictos sociales, políticos y culturales. Por tanto, los problemas que se planteen a los bibliotecólogos deberán construirse desde perspectivas más complejas, mejor organizadas, con base en la teoría bibliotecológica y sus sistemas conceptuales, pues la capacidad explicativa contenida en la teoría y conceptos bibliotecológicos asegura intervenciones más eficientes. Por ello se requiere conocer más y mejor teoría. No es ocioso señalar que ésta es una con-

14 Jesse Shera, "Lo que el bibliotecario necesita saber", en *Fundamento de la educación bibliotecológica*, México: CUIB, UNAM, 1990, 201-231.

dición necesaria para el buen desempeño de las ciencias aplicadas y las profesiones que se apoyan en éstas, pues, como muy bien indicó Dörpfeld hace algunas décadas: “No hay cosa más práctica que una buena teoría”.¹⁵

Teniendo como marco antecedente estas breves consideraciones históricas y de contexto pedagógico, postulo que la didáctica de la bibliotecología es una praxis formativa, regida por normas y criterios, cuya finalidad consiste, a partir de la enseñanza, en orientar los procesos cognoscitivos de reconstrucción racional de la bibliotecología.

Con base en esta definición, se identifican diferentes entidades teóricas que suponen nexos de integración de diferente naturaleza que enseguida enumero:

1. Está implícita una concepción pedagógica fundada en las categorías de intencionalidad y acción, comprendidas en el ámbito de la educación bibliotecológica.
2. Cuenta con un modelo de estructuración teórica, cuyo sentido es normativo y estipulativo.
3. Integra una concepción de la enseñanza de la ciencia bibliotecológica.
4. Incorpora una concepción de aprendizaje.
5. Identifica el objeto de enseñanza y aprendizaje de la bibliotecología, en términos de entidades teóricas y conceptuales.
6. Se apoya en una concepción de construcción de la disciplina bibliotecológica.

Debido a las limitaciones de espacio en este texto, no daría tiempo para analizar las interconexiones conceptuales de estas entidades, respecto de la didáctica bibliotecológica. No obstante, señalo que, evidentemente, dichas entidades suponen la pertenencia a otros dominios cognoscitivos, pero hay un sentido vinculatorio de carácter imprescindible dentro del campo de la didáctica de la bibliotecología. Únicamente describo el tipo de interconexión que identifiqué en cada entidad teórica ya enumerada:

15 Citado por Stöker, *Principios...*, 14.

1. La estructuración teórica de la didáctica de la bibliotecología es de carácter constitutivo.
2. Los objetos teóricos y conceptuales de la bibliotecología son de condición necesaria.
3. Las concepciones de enseñanza y aprendizaje son de carácter instrumental.
4. La concepción de construcción de la disciplina bibliotecológica es de carácter instrumental y testimonial.

De acuerdo con esta descripción de interconexión conceptual, se observa, en principio, que la didáctica de la bibliotecología se dedica exhaustivamente a partir de entidades teóricas y conceptos cuyo origen se halla en otras ciencias. En este sentido, establece relaciones teórico-dependientes, respecto de teorías procedentes de diversos campos del conocimiento. Por lo anterior, la didáctica de la bibliotecología, tal como aquí se ha presentado, presupone la existencia de teorías de las que retoma conceptos y se convierten en necesarios para su constitución, aunque es obvio que dichos conceptos se originaron en diferentes disciplinas.

EL VALOR DE LA INTERDISCIPLINA

Existe la necesidad de la interdisciplinariedad cuando hay problemas cognoscitivos o temas relevantes que necesariamente trascienden a diferentes disciplinas, cito simplemente dos ejemplos: el tema de la infodiversidad y el proyecto del genoma humano.

En el caso de la didáctica de la bibliotecología, no se trata de que ésta se vincule con otras disciplinas para tratar problemas que la trasciendan. Más bien ha de celebrarse la existencia de este modo de producir conocimiento original en ámbitos con los cuales se beneficia. Concretamente me refiero a teorías como el constructivismo, cuya concepción se explica a partir de la filosofía y la psicología. Asimismo, la historia de la ciencia, en la que convergen la disciplina histórica y la disciplina específica de que se trate; las arquitecturas de la mente, en cuyo caso convergen la psicología cognitiva, la filosofía de la mente

y los estudios de la inteligencia artificial. Las instituciones escolares y los problemas educativos, en cuyo caso aparecen la pedagogía, la sociología, la economía, etc. Los estudiantes y profesores, cuyos estudios son cada vez más objeto de análisis compartido entre la pedagogía, la sociología, la antropología, la ciencia política y otras.

La lista anterior puede prolongarse más, sin embargo, se subraya la necesidad de la interdisciplina, pues apunta a que gracias a este tipo de trabajos sea posible incorporar conceptos que, a la postre, son esenciales para la didáctica de la bibliotecología. No puede soslayarse que, con base en estos análisis, se han renovado (incluso innovado) concepciones de formación, como es el caso de la enseñanza de las ciencias, en las que han participado la psicología, la filosofía de la ciencia, la historia de la ciencia, la pedagogía y diferentes disciplinas.

La didáctica de la bibliotecología deberá profundizar y consolidar su propio campo de conocimiento; los estudios interdisciplinarios son una fuente importante de aportaciones y enriquecimiento cognoscitivo. Una ventaja de este tipo de apoyos en el trabajo interdisciplinario radica en la constante renovación de enfoques y problemas, así como de métodos educativos.

Comenio desarrolló la primera teorización sobre la didáctica, para lo cual recurrió a teorías del campo filosófico, teológico e histórico de la ciencia de su época, es decir, incorporó de manera afortunada un enfoque interdisciplinario aplicado al campo educativo que ha perdurado a lo largo de los siglos.

Por otra parte, la educación bibliotecológica, a través de sus diferentes modalidades y niveles de formación, ha tomado el conocimiento de frontera de la enseñanza para aplicarlo en las escuelas de esta rama del saber. La literatura especializada da cuenta de ello.

Así ha sido desde hace varias décadas, por ello es importante llevar a cabo estos ejercicios de revisión teórica para dilucidar los vínculos interdisciplinarios con que se enriquece la enseñanza-aprendizaje de la bibliotecología. Pero, no hay duda de que más adelante veremos a otras disciplinas tomar, para su propio beneficio, las contribuciones que en el campo de la didáctica de la bibliotecología se generen. La necesidad de la interdisciplina obliga a la apertura permanente y la re-actualización de flujos de conocimientos, convertidos en cuerpos

teóricos y de tecnologías. De este modo, la didáctica de la bibliotecología se fortalece en beneficio de la disciplina, así como de otros campos del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

Comenio, Juan Amos. *Didáctica Magna*. México: Porrúa, 1982.

Costa, Newton C.A. Da. *El conocimiento científico*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM, 2000.

Peters, R.S. *Filosofía de la educación*. México: FCE, 1977.

Posner, George J. *Análisis de currículo*. Bogotá: McGraw Hill, 2001.

Shera, Jesse. *Fundamentos de educación bibliotecológica*. México: CUIB, UNAM, 1990.

Stöker, Kart. *Principios de didáctica moderna*. Buenos Aires: Kapelusz, 1964.

Toulmin, Stephen L. *La comprensión humana*. vol. 1, *El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza, 1977.