

Educación bibliotecológica: hacia la reflexión disciplinaria

JAIME RÍOS ORTEGA

Universidad Nacional Autónoma de México

PREÁMBULO

Difícilmente encontraremos en el diseño de los currículos de la educación bibliotecológica un modelo apegado ortodoxamente a una perspectiva concreta.¹ Básicamente podemos afirmar que se ha procedido sobre la base de combinar dos enfoques; el primero de ellos conocido como *estructura de disciplina* y el segundo como *conductista*. Durante las últimas dos décadas, el enfoque conductista ha tenido una de sus variantes más destacadas en el modelo de *competencias*. Sin embargo, a pesar de que durante años se hicieron préstamos parciales entre ambos enfoques para diseñar los currículos de las escuelas de Bibliotecología, hoy día se ha llegado a un punto de tensión insostenible debido a que el modelo de competencias es, en este momento, prácticamente incompatible con los fundamentos del enfoque de estructura de disciplina. Analicemos primero cómo se gesta este problema y posteriormente hagamos las consideraciones pertinentes.

1 Posner menciona cinco perspectivas teóricas del currículo, a saber: 1. Tradicional, 2. Experiencial, 3. Estructura de las disciplinas, 4. Conductista o behaviorista y 5. Cognitiva. Véase: Posner, 2001.

ENFOQUE DE ESTRUCTURA DE DISCIPLINA EN BIBLIOTECOLOGÍA

Por décadas el cuerpo teórico de la Bibliotecología ha servido de base para organizar los contenidos de los currículos. Sin embargo, es necesario hacer una acotación. Según expresa Shera, los conocimientos en que se apoyó la formación de los bibliotecarios se tomaron directamente de la práctica profesional; es decir, de la aplicación del conocimiento en el campo de trabajo. Posteriormente, el eje rector ha sido la división intelectual de las áreas de conocimiento al interior de la disciplina.

Un ejercicio rápido de comparación lo ilustra; en 1972, Shera menciona que el QUADRIVIUM: catalogación, selección de libros, consulta y administración, ya no era un requerimiento inflexible aunque en muchas escuelas fuera el currículo nuclear. (Shera, 1990, p. 260). Por su parte Rubin en 2004, destaca las siguientes áreas del conocimiento bibliotecológico: 1. Área de investigación bibliotecológica, 2. Organización del conocimiento, 3. La profesión, 4. Aspectos sociales, 5. Industria de la información, 6. Publicación y distribución, 7. Tecnologías de la información, 8. Sistemas electrónicos de información y servicios, 9. Fuentes de información, 10. Bibliotecas y servicios bibliotecarios, 11. Gobierno, información legal y otros temas. (Rubin, 2004, pp. 36-37).

Por supuesto, otros autores dan un ordenamiento y nombres diferentes a las áreas antes enumeradas. Claro está que no hay un consenso definitivo al respecto. No obstante, no olvidemos que éste es tan sólo un ejercicio comparativo en el cual lo importante es observar la evolución conceptual y la expansión del conocimiento de la disciplina.

Si revisamos diferentes currículos de las escuelas de Bibliotecología constataremos que una gran parte de las áreas ya señaladas aparecerán en ellos y, necesariamente, otras que no han sido mencionadas. Para efectos prácticos, pues, ha sido la división del conocimiento, primero profesional y luego disciplinaria a partir de lo cual se han estructurado los contenidos enseñados en las escuelas.

Jerome Bruner, en los comienzos de los años sesenta del siglo XX, propone los fundamentos para desarrollar los currículos de las escuelas con base la estructura de las disciplinas y establece un conjunto de premisas fundamentales:

- ❖ La materia de estudio de las disciplinas es dinámica y se transforma constantemente.
- ❖ Cada disciplina tiene su propia forma de construirse.
- ❖ No hay un solo método de investigación para construirse, sino varios.
- ❖ Si se entienden los principios explicativos de la disciplina, esta comprensión permitirá avanzar por cuenta propia.
- ❖ No se necesita encontrar todo en la naturaleza a fin de conocerla, pues conociendo los principios profundos es posible extrapolar aspectos particulares según se necesiten.
- ❖ El conocimiento es una estrategia sagaz con la cual se puede saber mucho sobre muchas cosas y a la vez conservar poco en la mente (Citado por Posner, 2001, p. 60).

Ahora bien, no fueron precisamente estas premisas las que tuvieron en mente los planificadores de la educación bibliotecológica. En realidad, lo que se ha tratado de enseñar y hacia donde se ha dirigido la comprensión de los estudiantes no ha sido hacia los principios explicativos o “profundos” de la disciplina. Más bien, la preocupación se ha centrado, durante décadas, en los principios aplicativos. Esta diferencia es clave para discernir por qué se ha echado mano parcialmente del enfoque centrado en disciplina y por qué éste no ha rendido los frutos esperados.

ENFOQUE CONDUCTISTA Y DE COMPETENCIAS EN BIBLIOTECOLOGÍA

Se ha señalado que los rasgos relevantes de este enfoque consisten en: 1. Identificar lo que debe ser capaz de hacer un estudiante en términos medibles, 2. Analizar estos comportamientos para indicar las capacidades de requisito, 3. Proporcionar oportunidades para que los alumnos practiquen las destrezas, 4. Retroalimentar hasta lograr el dominio y 5. Evaluar el desempeño. (Posner, 2001, p. 67)

Los currículos de las escuelas de Bibliotecología contienen invariablemente un apartado de habilidades, ya sea por asignatura, por área de conocimiento, o bien, que se expresan en el perfil del egresado. Particularmente, los planeadores educativos en Bibliotecología han procurado que las habilidades correspondan principalmente a las competencias profesionales que exige el mercado laboral. Lo anterior ha implicado un subrayado énfasis en el conocimiento y las habilidades, tanto de técnicas como de tecnología. De este modo los estándares de calificación sobre el conocimiento de los estudiantes se entienden básicamente en términos de “saber cómo”. Esto último, a pesar de que las escuelas de Bibliotecología han logrado mayores niveles de institucionalización al incorporarse a los circuitos de educación superior en los cuales son necesarias las habilidades para la investigación y el trabajo académico de producción intelectual.

En la década pasada, se vislumbró que el enfoque de competencias marcaría una de las tendencias de formación profesional más importantes (Rehman, 2000, p. 19). Su auge, en la educación bibliotecológica, se explicó en razón de los requerimientos de certificación.

Es importante detenerse un momento para mencionar cómo se han conceptualizado las competencias. Según Rehman, éstos están directamente relacionadas con la ejecución, la eficacia de la ejecución y el valor de la ejecución realizada. De acuerdo también con este autor, existen dos modos de comprender las competencias: la primera se refiere al dominio profesional de un conjunto específico de habilidades y, la segunda las comprende como la capacidad para funcionar en un puesto de trabajo o desempeñar un rol (*Ibid.*, pp. 19-20). La ventaja de trabajar con este enfoque, según señalan sus teóricos, es que permite certificar el progreso sobre la base ejecuciones demostradas en alguno o en todos los aspectos de un puesto de trabajo.

Esta tendencia de diseño curricular impulsada desde dentro de la educación bibliotecológica, cobró también relevancia con la publicación en 1996 del “Informe Delors” de la UNESCO (UNESCO, 1996). La comisión que trabajó en este informe se planteó, entre otros, el problema siguiente: ¿cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, cuya evolución no es totalmente previsible?

La respuesta a tal problema menciona que en los modernos sistemas de producción industrial, basados en el dominio de las dimensiones cognoscitiva e informativa, se ha agotado la concepción de calificación profesional. Por ello, se necesita que los aprendizajes evolucionen y dejen de ser una mera transmisión de prácticas rutinarias. En los procesos modernos de producción las tareas son cada vez más intelectuales y requieren más tareas de diseño, estudio y organización; lo cual se acentúa a medida que las máquinas son más “inteligentes” y el trabajo se “desmaterializa”. Actualmente, siguiendo con el argumento de la Comisión, los empleadores ya no exigen calificaciones determinadas, entendidas como pericia material, más bien le solicitan un conjunto de competencias específicas a cada persona, además de la calificación técnica y profesional. (*Ibíd.*, pp. 94-95).

Otro acontecimiento que también coadyuvó a impulsar el enfoque de competencias es lo que se conoce como la “Declaración de Bolonia”² realizada en 1999. El objetivo de esta Declaración es facilitar la movilidad estudiantil y mejorar el empleo entre los países europeos. El enfoque se orienta hacia el reconocimiento de los títulos, lo cual ha obligado a armonizar la arquitectura de los sistemas de educación superior para adoptar un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales, así como a adoptar un sistema común de créditos, conocido como *European Credit Transfer System* (ECTS).

Los trabajos derivados de la Declaración dieron origen, entre otros proyectos e instrumentos, a los “Descriptorios Dublín” (*Dublín descriptors*).³ Este documento es relevante porque en él se utiliza el término competencia en un sentido amplio. La clasificación que utiliza es la siguiente:

- ❖ *Competencias de dominio específico*, referidas a “conocimiento” y “conocimiento aplicado”, así como a capacidad de “juicio”.
- ❖ *Competencias especiales* las cuales abarcan “conocimiento” y “conocimiento aplicado”.

2 El nombre formal es: *El espacio europeo de la enseñanza superior: Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.*

3 La iniciativa se conoce como *Joint Quality Initiative*, 2002.

- ❖ *Competencias transversales*, entendiendo como tales la “comunicación” y “habilidades de aprendizaje”.

Estos dos antecedentes son importantes porque en 2005 se publicó la obra colectiva titulada *European Curriculum Reflections on Library and Information Science*, la cual contiene las conclusiones preliminares de un proyecto orientado hacia la discusión de un currículo en la educación bibliotecológica europea a partir de la Declaración de Bolonia. (*European currículo ...*, 2005).

De este trabajo, específicamente, me detengo en señalar las competencias que distinguen a los estudiantes del ciclo de nivel de maestría:

- ❖ *Competencia de conocimiento y comprensión*: propone ambientes o bases para el desarrollo o aplicación de ideas originales en contextos de investigación
- ❖ *Aplicación de conocimiento y comprensión*: pide habilidad para solucionar problemas en nuevos ambientes dentro de contextos amplios.
- ❖ *Elaboración de juicios*: exige capacidad demostrada para integrar conocimiento y manejo de la complejidad, así como de elaborar juicios con datos incompletos.
- ❖ *Comunicación*: de las conclusiones y los conocimientos básicos y racionales de un campo de conocimiento específico a los especialistas y a las audiencias no especializadas, deben poder ser comunicadas.
- ❖ *Habilidades de aprendizaje*: pide capacidad para el estudio, principalmente autodirigido y autónomo.

Estas competencias, no hay que olvidar, les permiten a los estudiantes una gran movilidad y el reconocimiento de competencias de aprendizaje para toda la vida, según la expresión de la UNESCO y los requerimientos de la Declaración de Bolonia. De acuerdo con lo expresado en la perspectiva europea, todo profesional de la información tiene que organizar colecciones físicas y/o virtuales. Por lo tanto su rol está definido como mediador entre autores y usuarios. En tal virtud, el ciclo de maestría prepara para el desempeño profesional en un área concreta y, posteriormente, para puestos directivos y la inducción a la investigación original. Sin embargo, previene el docu-

mento, cada currículo de las escuelas debe estar consciente y atento al mercado de trabajo local y regional.

Por todo lo dicho en este apartado es posible observar que el enfoque de competencias se ha convertido en la moneda de cambio más fuerte entre los planeadores de los currículos en Bibliotecología, así como la plataforma de comunicación más importante entre los empleadores. En resumen, respecto a este enfoque podemos afirmar dos hechos:

- ❖ A fin de contar con marcos de orientación y evaluación para el diseño de programas educativos y de capacitación se hizo necesaria la identificación de competencias y sus respectivos procesos de validación.
- ❖ Se presentó como una alternativa para determinar niveles de educación y capacitación, con fines de admisión y graduación.

¿SON ARMONIZABLES LOS DOS ENFOQUES?

Si tomamos en serio cada uno de los enfoques curriculares tratados con anterioridad encontramos que cada uno de ellos enfoca objetivos de formación concretos, pero divergentes entre sí. Es decir, por una parte tenemos que no es posible formar en una profesión socialmente necesaria como la Bibliotecología, sin manejar un cuerpo teórico reconocido. Del otro lado destaca que el egresado requiere de conocimiento y habilidades con base en las cuales resuelva problemas tales como la organización de información y el suministro de servicios, tal cual se espera de él, y que son necesarios en términos sociales y del mercado de trabajo.

La solución que clásicamente se ha dado ha sido la de yuxtaponer teoría y formación técnica. Esto es: el escenario deseable consiste en que un estudiante sepa teoría y, además, sepa cómo hacerla. Para ello, e instrumentalmente hablando, se ha recurrido al enfoque centrado en la disciplina y al enfoque conductista y de competencias. Para efectos de currículo oficial o formal esto puede resultar congruente, pero si se mira con más cuidado la verdad es que pragmáticamente no funciona y al final del recorrido de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes de Bibliotecología es probable que lo que debe saber éste de teoría no sea ni lo necesario ni lo suficiente, y quizá tampoco haya

certeza objetiva sobre las competencias que deben dominarse. En síntesis: las soluciones yuxtapuestas en diseño curricular de ningún modo garantizan la eficacia pragmática de la formación.

El origen del problema es el siguiente. Si se toma con rigor académico el currículo centrado en la estructura de la disciplina, es imprescindible abordar con toda formalidad el nivel teórico y conceptual de ella, así como los campos empíricos y fenoménicos de los que se compone. Vale decir, la teoría bibliotecológica realmente considerada como ciencia. Para ello, para conocer esta teoría, es necesario recurrir al conocimiento del contexto de justificación, así como del contexto de descubrimiento en que se han desarrollado este sistema de conocimientos, así como la construcción e identificación de sus fenómenos y los referentes empíricos (Lorrington, 2004). Lo anterior implica comprender la teoría explicativa, ya que la formación del estudiante se hace sobre la base de la reconstrucción teórica y las pruebas del valor de verdad del conocimiento bibliotecológico.

Si se ha optado consciente y responsablemente por un enfoque de competencias, es fundamental centrarse en las conductas finales que nos interesan, los prerrequisitos de habilidad, así como en sus estándares de ejecución, evaluación y los procesos que validan esto. Por supuesto que se requiere teoría, pero aquí hablamos no de una teoría explicativa, como en el caso anterior, sino de una teoría normativa; es decir, prescriptiva y estipulativa, aquella que nos dice cuáles son los modos eficientes de obtener resultados o de resolver problemas prácticos. Aquí, pues, no importa el contexto de justificación y de descubrimiento del conocimiento bibliotecológico, toda vez que lo relevante está dado por la eficacia técnica de los resultados. Por tanto, se recurre a los principios aplicativos y no a los explicativos.

Existen diversos autores que han criticado, y no sin falta de razón, la preparación profundamente técnica de los bibliotecólogos. Incluso, se ha pretendido subsanar este rasgo incluyendo asignaturas de carácter humanista y social. De nueva cuenta, en la expresión oficial se resuelve bien, pero en la práctica no. El problema es tal vez indisoluble porque al enseñar el conocimiento bibliotecológico desde la perspectiva normativa, el resultado es la promoción de aprendizajes lo más cercanamente posibles al conocimiento tecnológico, el cual

opera con la misma base estipulativa para resolver los problemas prácticos. La gran interrogante aquí es si las asignaturas humanistas o sociales previstas son abordadas desde una perspectiva de teoría explicativa o simplemente como contenidos tal vez dignos de tomarse en cuenta. De ahí que se vea a los egresados como poseedores de un conocimiento con rasgos marcadamente técnicos. Esto puede traducirse en un sencillo postulado: si usted imparte conocimiento prescriptivo no espere productos de aprendizaje reflexivos, pues, como ya señalamos, su naturaleza es diferente. Esta incompatibilidad constituye el nudo gordiano para armonizar los enfoques.

CONSIDERACIONES FINALES

Durante siglos las universidades se han comprometido con la formación de la masa crítica de la sociedad y con acrecentar el conocimiento original. Por tanto, a lo largo de cientos de años se han especializado en proporcionar competencias académicas caracterizadas como capacidades reflexivas e innovadoras. Estas competencias se adquieren fundamentalmente con el aprendizaje de la teoría de las disciplinas entendidas como ciencias, no como técnicas o como conocimiento básicamente tecnológico.

Actualmente, al estrecharse el vínculo de la sociedad y el mercado de trabajo con la formación de la educación superior, observamos el desplazamiento de las competencias reflexivas por parte de las competencias ocupacionales (Barnett, 2001) Por ello, la educación bibliotecológica es un campo interesante en el cual puede resultar un contrasentido postular que formamos profesionales altamente competentes en términos ocupacionales, así como altamente reflexivos. Ya no podemos ser tan ingenuos al respecto.

El reto que surge es no retrotraernos a la formación técnica en el nivel de educación superior como consecuencia del enfoque de competencias ocupacionales. Hoy día, una disciplina socialmente necesaria como profesión que no logra trascender e instituirse como ciencia, es expulsada de las universidades. Como ya hemos reiterado, la dimensión del conocimiento técnico o estipulativo no es la base sobre la que puede fincarse el avance de la disciplina bibliotecológica, pues está última se construye con la teoría explicativa.

Por otra parte, considero factible que logre darse una planeación curricular más acorde con nuestras necesidades de formación de recursos humanos. Pero esto implica tomarse en serio la enseñanza de la Bibliotecología como ciencia dentro de los currículos de las escuelas de Bibliotecología.

Finalmente, cabe señalar que otras profesiones como las ingenierías, la medicina o el derecho, comienzan su enseñanza con la perspectiva disciplinaria de las teorías, los conceptos y los campos empíricos que les son propios. Durante siglos, ellos lo han hecho triunfantemente. Ante ello, les pregunto a ustedes: ¿no habrá llegado la hora en que nosotros también toquemos las puertas del éxito?

REFERENCIAS

Barnett, Ronald, *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, España, Gedisa, 2001.

European Curriculum Reflections on Library and Information Science, edits. Leif Kajberg y Leif Lorrington, Copenhagen, The Royal School of Library and Information Science, 2005.

La educación encierra un Tesoro: Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors, México: UNESCO, Correo de la UNESCO, 1996.

Lorrington, Leif, *Behind the curriculum of library and information studies. Models for didactical curriculum reflections*, IFLA 2004, disponible en: <http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/064e-Lorrington.pdf>

Posner, George, *Análisis de currículo*, Colombia, McGraw-Hill, 2001.

Rehman, Sajjad ur., *Preparing de Information Professional: An Agenda for the Future*, US: Greenwood Press, 2000.

Rubin, Richard E., *Foundation of library and information Science*, US: Neal-Schuman, 2004.

Shera, Jesse, *Los fundamentos de la educación bibliotecológica*, México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 1990.