

ENERO/ABRIL, 2008
VOL. 22, NÚM. 44, MÉXICO
ISSN 0187-358X

Investigación Bibliotecológica

ARCHIVONOMÍA, BIBLIOTECOLOGÍA E INFORMACIÓN



Investigación Bibliotecológica

Vol. 22, Núm. 44, enero/abril, 2008, México, ISSN: 0187-358X



Contenido

INVESTIGACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA, VOL. 22, NÚM. 44, ENERO/ABRIL, 2008, MEXICO, ISSN: 0187-358X

COMENTARIO

- **La investigación de las necesidades de información en comunidades productoras** 7-8
Juan José Calva González

ARTÍCULOS

- **Doctorado chileno en bibliotecología: Necesidad nacional** 11-32
[Chilean Ph. D. in Library Science: a National Necessity]
Ariel Rementería Piñones
- **La poca lectura de libros: Una trayectoria con dos sentidos** 33-64
[Poor or scarce reading. A two-way trajectory]
Elsa M. Ramírez Leyva
- **Ciencia bibliotecológica y de la información en el contexto de las ciencias sociales y humanas. Epistemología, metodología e interdisciplina** 65-76
[Library and Information Science within the context of the Social Sciences and Humanities. Epistemology, Methodology and Interdisciplinarity]
Miguel Ángel Rendón Rojas
- **Identidad profesional de la bibliotecología en México a través de su enseñanza** 77-87
[Professional identity of Library Science in Mexico seen through its teaching]
Agustín Gutiérrez Chiñas
- **Sistema informacional, lectura y conocimiento: Gerenciando el flujo de una herramienta cognitiva hacia la alfabetización informacional** 89-102
[Information systems, reading and knowledge: managing the flow of a cognitive tool for information literacy]
Aida Varela Varela
- **Grupos de investigación en contextos organizacionales académicos: una reflexión sobre los procesos de cambio y los retos futuros** 103-141
[Research groups in academic organizational contexts: a reflection on change and future challenges]
Mónica Izquierdo Alonso, Luis Miguel Moreno Fernández y José María Izquierdo Arroyo
- **Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica** 143-160
[Curricular flexibility: a key element to introduce better Library Science education]
Lina Escalona Ríos
- **Elementos que fundamentan el Acceso Abierto** 161-182
[Foundational elements for Open Access]
Adolfo Rodríguez Gallardo
- **Los tesauros documentales y su aplicación en la información impresa, digital y multimedia.** 185-190
Catalina Naumis Peña [por Roberto Garduño Vera]
- **XXV años del Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas: Testimonios** 191-195
[por Lourdes M. Chehaibar Náder]
- **Bibliotecas y publicaciones digitales.** 197-200
Juan Voutsás Márquez [por Brenda Cabral]
- **Las mujeres, que leen, son peligrosas.** 201-204
Stefan Bollmann [por Elsa Ramírez Leyva]

RESEÑAS



Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información / ed. por el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas. -Vol. 1, No. 1 (ago. 1986)-.: Universidad Nacional Autónoma de México, CUIB, 1986-V.: Semestral
2008-V.: Cuatrimestral
ISSN 0187-358X

Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información. Revista cuatrimestral, número 44, vol. 22, enero/abril de 2008. Es editada por el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, de la Universidad Nacional Autónoma de México. ISSN: 0187-358X. Certificado de Licitud de Título No. 6187, Certificado de Licitud de Contenido No. 4760, expedidos el 29 de noviembre de 1991. Reserva al Título en Derechos de Autor No. 236-92, expedido el 25 de febrero de 1992. Toda correspondencia debe enviarse a Torre II de Humanidades, pisos 11, 12 y 13, Ciudad Universitaria, C.P. 04510. México, D.F., teléfonos 5623 0325 y 5623 0326, Fax 5550 7471; E-mail: revista@cuiib.unam.mx **Suscripciones:** En la República Mexicana por un año (dos números) \$ 505.00 M.N. Números sueltos: \$ 180.00 M.N. (cada uno). Costo en el extranjero, suscripción por un año \$ 62.00 U.S. Dls. Números sueltos: \$ 27.50 U.S. Dls. (cada uno). Para el extranjero habrán de adicionarse los gastos de envío. E-mail: promopub@cuiib.unam.mx. Edición a cargo de: Mtra. Zindy Elizabeth Rodríguez Tamayo; formación C.G. Mario Ocampo Chávez; revisión especializada: Lic. Francisco Xavier González y Ortiz; diseño de cubierta: C.G. Mario Ocampo Chávez. Se autoriza su reproducción total o parcial si se cita la fuente. Cada autor es responsable del contenido de su propio texto. La edición consta de 500 ejemplares impresos en papel couché mate de 135 grs. Se terminó de imprimir en el mes de enero de 2008, en Desarrollo Gráfico Editorial S.A. de C.V., ubicado en Municipio Libre No. 175, México, D.F.

REVISTA INDIZADA EN:

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

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

EDITORES ACADÉMICOS

DR. ADOLFO RODRÍGUEZ GALLARDO

DR. ROBERTO GARDUÑO VERA

DR. JUAN JOSÉ CALVA GONZÁLEZ

CONSEJO EDITORIAL

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

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

MTRO. ARIO GARZA MERCADO
El Colegio de México

DR. HESHMATALLAH KHORRAMZADEH
El Colegio de México

DR. JOSÉ LÓPEZ YEPES
Universidad Complutense de Madrid

DRA. ESTELA MORALES CAMPOS
Universidad Nacional Autónoma de México

MTRA. MARTHA ALICIA PÉREZ GÓMEZ
Universidad de Antioquia

DR. ADOLFO RODRÍGUEZ GALLARDO
Universidad Nacional Autónoma de México

DR. EMILIO SETIÉN QUESADA
Biblioteca Nacional José Martí

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

ML. RUBÉN URBIZAGÁSTEGUI ALVARADO
Universidad de California

COLABORADORES EN ESTE NÚMERO:

INVESTIGACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA, Vol. 22, Núm. 44, enero/abril, 2008, México, ISSN: 0187-358X

Adolfo Rodríguez Gallardo

Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, 04510, México, D.F.,
Tel.: 5623 0041
E-mail: jadolfo@servidor.unam.mx

Agustín Gutiérrez Chiñas

Escuela de Bibliotecología e Información
Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
E-mail: agchinas@uaslp.mx

Aida Varela Varela

Instituto de Ciência da Informação / Universidade Federal da Bahia. Campus Universitário do Canela, s/n.o, Canela, CEP: 40110-100, tel.: 71-3336-6755, Salvador, Bahia, Brasil.
E-mail: varela1946@hotmail.com / varela@ufba.br

Ariel Rementería Piñones

Facultad Tecnológica de la Universidad de Santiago de Chile.
Escuela de Bibliotecología de la Universidad Bolivariana.
E-mail: aremente@usach.cl

Elsa M. Ramírez Leyva

Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, 04510, México, D.F.,
Tel.: 5623 0348
E-mail: eramirez@servidor.unam.mx

Lina Escalona Ríos

Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, 04510, México, D.F.,
Tel.: 5623 0353
E-mail: escalona@cuib..unam.mx

Luis Miguel Moreno Fernández y José María Izquierdo Arroyo

Facultad de Comunicación y Documentación.
Universidad de Murcia, España.
E-mail: morfedez@um.es
E-mail: izarro@um.es

Miguel Ángel Rendón Rojas

Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, 04510, México, D.F.,
Tel.: 5623 0341
E-mail: marr@servidor.unam.mx

Mónica Izquierdo Alonso

Facultad de Documentación. Universidad de Alcalá. España.
E-mail: monica.izquierdo@uah.es

La investigación de las necesidades de información en comunidades productoras

La investigación sobre el fenómeno de las necesidades de información ha sido impulsada principalmente en los países desarrollados desde sus diferentes facetas. Actualmente es notable que en los países que se encuentran en vías de desarrollo, la comunidad académica, compuesta por investigadores y docentes, alumnos de nivel medio superior y superior, ex-alumnos, egresados, profesionistas, etcétera, ha puesto su interés en el tema y denota una investigación creciente.

En cambio, otros sectores sociales son escasamente investigados como es el caso de las comunidades indígenas, así como los niños de preescolar, primaria y secundaria. Estos últimos, a los cuales corresponde una de las etapas de grandes cambios en el ser humano como lo es la adolescencia, deberían de ser una comunidad estudiada con mayor detenimiento, ya que es la etapa donde se formarán los futuros adultos con capacidad de reflexión y toma de decisiones propias. En lugar de eso, los grupos de adolescentes son una de las comunidades menos estudiadas en los países desarrollados y como tema de investigación en los países en vías de desarrollo es casi inexistente. Los aspectos que ameritan el desarrollo de investigaciones de este tipo son los relacionados con los comportamientos informativos y la satisfacción de dichas necesidades. Si acaso el tema se llega a tratar estadísticamente es por el uso de las bibliotecas públicas. Lo anterior está también relacionado con la escasa existencia de bibliotecas escolares en los países en vías de desarrollo.

Las comunidades de adolescentes pueden ser tratadas desde varias vertientes: adolescentes indígenas, adolescentes

con capacidades especiales, adolescentes en medios rurales o urbanos, adolescentes escolarizados y no escolarizados, también podemos agruparlos por zonas geográficas específicas, por género, etcétera.

Por otro lado existen también comunidades o sectores sociales todavía más desprotegidos en cuanto a la investigación de sus necesidades de información, comportamiento informativo y satisfacción informativa y que en los países en vías de desarrollo vendrían a ser quizá el foco de atención, no sólo para la investigación bibliotecológica sino para muchas otras disciplinas.

La investigación sobre los sectores sociales productivos del país debe dar frutos para apoyar precisamente su desarrollo y la competitividad, ya que para estas comunidades es fundamental la información para hacer frente a los cambios del mundo globalizado y los diferentes regímenes político-económicos. Así como la normatividad nacional e internacional que elabora sus productos y servicios fundamentales para sus actividades, por lo que les sería muy útil contar con información más actualizada sobre los productos o servicios que ellos le brindan a la sociedad.

Por lo tanto, cabría investigar sobre las necesidades de información de todos los sectores involucrados: los que se dedican a la agricultura, la pesca o la vinicultura; la química, la alimentación o el sector restaurantero; dónde buscan y localizan la información que necesitan para desarrollar el trabajo o actividad que les toca hacer e indagar en la medida en que satisfacen sus necesidades de información, las fuentes y los recursos de información que utilizan.

Por lo anterior, en nuestro país se hace imprescindible investigar el fenómeno de las necesidades de información en todos los sectores productivos; los resultados de estas investigaciones nos permitirán atenderlos y ayudarlos a crecer y desarrollarse para incluso poder competir en el extranjero en términos de producción y en la generación de ingresos y empleos para los mexicanos.

Juan José Calva González

A R T Í C U L O S

Doctorado chileno en bibliotecología: Necesidad nacional

Ariel Rementería Piñones *

*Artículo recibido:
27 de junio de 2006
Artículo aceptado:
11 de septiembre de 2007.*

RESUMEN

Se hace una reflexión sobre la implementación en Chile de un programa de doctorado en bibliotecología, se analiza la ley LOCE y su relación con los posgrados, y con el proceso de acreditación, se hace un breve análisis de los programas de magísteres ofrecidos en Chile en bibliotecología y su relación con la situación bibliotecaria del país. Se exponen los motivos que justificarían el desarrollo de un programa de doctorado de bibliotecología en Chile con base en los precarios resultados de los indicadores relacionados con la cantidad de recursos humanos altamente calificados en el área. Se concluye que existe la necesidad de aumentar la masa crítica de investigadores en la bibliotecología chilena a través de un programa doctoral.

* Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, México.
aremente@usach.cl

Palabras clave: Chile; Bibliotecarios; Evaluación; Doctorado.

ABSTRACT

Chilean Ph. D. in Library Science: a National Necessity

Ariel Rementería Piñones

The implementation in Chile of a Ph. D. in Library Science is reflected upon and the Organic Constitutional Teaching Law (LOCE) analysed in relation to postgraduate education. The master programs offered in Chile in Library Science are briefly outlined. The reasons which justify the development of the doctoral program are discussed in the light of the poor results suggested by indicators on the number of highly qualified human resources in the area. The need to increase the critical number of researchers in Chilean Library Science through a masters degree, is concluded.

Keywords: Chile; Librarians; Evaluation; Graduate Degree.

INTRODUCCIÓN

El gobierno de Chile invertirá para el estudio y desarrollo de la ciencia y tecnología un total de 100 millones de dólares en el periodo 2004-2010. El acuerdo entre el gobierno chileno y el Banco Mundial es colocar el 50% cada parte, lo que implica un aumento del 25% de lo que recibe la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT).

En palabras del presidente de gobierno de turno, este préstamo es para superar tres deficiencias en el ámbito científico:

1. Chile tiene indicadores en ciencia, tecnología e innovación, por debajo de los que corresponde a nuestro nivel de desarrollo.
2. CONICYT tiene que rechazar una cantidad importante de proyectos de calidad cada año por falta de recursos.
3. Hay jóvenes talentosos que no pueden completar su formación de doctorado, lo que hace que nuestras universidades y nuestro mundo

empresarial se vean privados de especialistas por su escasez en el mercado.¹

Para Eric Goles, quien fuera presidente de CONICYT, las áreas prioritarias para invertir estos recursos son:

- La formación de científicos de excelencia.
- La constitución de centros de investigación avanzada.
- La adquisición de equipamiento mayor.
- La vinculación entre la academia y el sector industrial.
- El diseño minucioso de los detalles del programa, para monitorearlo y evaluarlo.

Uno de los resultados esperados, en los seis años que dura el proyecto, es tener más doctores tanto en los programas chilenos como en las universidades del extranjero. En la primera etapa del plan se invertirán 50 millones de dólares y ésta comenzó a ejecutarse por CONICYT en el 2004.

El objetivo del presente escrito es realizar una reflexión seria, real y concreta que pueda utilizar estos recursos en el área de ciencias de la información, especialmente en la bibliotecología chilena. El objetivo principal es:

“Establecer un programa de doctorado en bibliotecología en Chile”.

Los estudios de posgrado expresan la esencia de la institución universitaria por la importancia que se le otorga al desarrollo de habilidades y competencias investigativas, con las cuales es posible acercarse a los problemas y fenómenos con una mirada crítica y reflexiva, orientada a la búsqueda de aplicaciones que redunden en soluciones a los problemas concretos identificados desde los procesos de indagación,² verificación y refutación.

1 Ricardo Lagos Escobar, *Ceremonia de cierre de negociaciones con el Banco Mundial para el préstamo que beneficia a la Ciencia y la Tecnología* [en línea], [Santiago, Chile]: 9 de mayo de 2003, Secretaría de Prensa de la Presidencia, [ref. de 29 de agosto de 2003], disponible en Web: <<http://www.conicyt.cl/dossier/bcomundial/discursolagos.html>>.

2 Johann Pirela Morillo, y Portillo De Hernández, Ruby, *Maestría en Ciencias de la Información de la Universidad del Zulia: una propuesta necesaria* [en línea], en *Coloquio de Tecnologías Aplicadas a los Servicios de Información*, (6°, 10 al 14 junio de 2002, Venezuela, Estado Nueva Esparta) Universidad de Oriente, [ref. de 23 de junio de 2005], disponible en Web: <http://www.udo.edu.ve/botonesexternos/Eventos/vicoloquio/Conferencias_y_Ponencias/Jueves_13/Sala_B/MAESTR%cdA%20EN%20CIENCIAS.pdf>.

Los doctores incorporan neuronas, savia nueva al desarrollo nacional. Chile gradúa mucho menos doctores por millón de habitantes que Brasil, México, Argentina, Nueva Zelanda, Corea del Sur, Suecia, Finlandia e incluso que Uruguay.³

Si aceptamos este supuesto y enfrentamos los hechos que representan los datos entonces debemos analizar la situación bibliotecaria chilena al respecto. Una manera sencilla es contestar la siguiente interrogante: ¿cuál es la situación en bibliotecología en relación con los doctores? Este artículo intenta reflexionar y poner en perspectiva dicha pregunta.

CAPITAL HUMANO

No hay mejor y mayor capital de un país que sus habitantes y el gobierno de Chile ha decidido hacer una apuesta fuerte por los jóvenes talentosos y espera, en los próximos años, tener 1000 nuevos científicos de excelencia, especialmente doctores en ciencia, formados en los mejores programas nacionales y en las más prestigiosas universidades extranjeras. Esto significará un incremento del 50% de los científicos de alto nivel que actualmente se desempeñan en el país.

La necesidad de contar con recursos humanos altamente calificados es un hecho innegable frente a los desafíos de desarrollo que presenta un mundo cada vez más globalizado y fuertemente competitivo. En Chile, como en el resto de América Latina, la situación de recursos altamente cualificados dista de ser satisfactoria, aun cuando en la actualidad se presentan interesantes oportunidades para la formación de una *masa crítica* de adultos jóvenes con altos niveles de educación, incluyendo estudios superiores de posgrado, en especial doctorados.

De acuerdo con la legislación vigente, el grado de doctor es el máximo grado académico otorgado por las universidades chilenas, los doctores son personas que están capacitadas, en forma independiente, para contribuir intelectualmente al desarrollo de un área del conocimiento, y debemos distinguirlos de los doctores profesionales como médicos, odontólogos, veterinarios, etcétera, quienes tienen otras capacidades y atributos;⁴ nosotros nos referiremos a los primeros.

3 Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Chile), de "Financiamiento de becas de postgrados en Chile", en *Revista CONICYT* [en línea], enero 2003, núm. 70, [ref. de 4 de junio de 2005], disponible en Web: <<http://www.conicyt.cl/revista/numeros/numero70/cyt.html#financiamiento>>.

4 Manuel Krauskopf, "Indicadores cuantitativos de los doctorados conferidos en el país. ¿Falta de atención o expresión de subdesarrollo?" en *Calidad en la educación* [en línea], primer semestre 2003, [ref. de 11 de agosto de 2005], pp. 47-59, disponible en Web: <http://www.cse.cl/doc/WEB_CSEpublic_2101_Krauskopf.pdf>.

La escasez de capital humano altamente cualificado se aprecia especialmente en el nivel del doctorado. La formación de doctores en América Latina es escasa, y en especial la posición de Chile es baja, los índices de poco sirven para hacer una comparación con los países avanzados con los que estamos interactuando, ellos gradúan sobre cien doctores por millón de habitantes al año, Chile, apenas estaba formando cuatro⁵ hasta hace pocos años atrás.

Desde el 2000 el índice estaba llegando a seis doctores al año por cada millón de habitantes, pero para el 2002 la cantidad de doctores llegó a 150 con un índice cercano a 10 doctores por cada millón de habitantes,⁶ por lo que los índices que se planificaron se están alcanzando.⁷

La situación no cambia significativamente si observamos los países latinoamericanos más aventajados en este aspecto, pues tal indicador, según las cifras analizadas de Krauskopf, es 19 para Brasil, 9 para Argentina y 6 para México.

ASPECTOS LEGALES DE LOS POSGRADOS EN CHILE

En Chile es la Ley 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la que fija, conforme al mandato constitucional, los requisitos para los diferentes niveles de educación, y por tanto establece las regulaciones básicas para los estudios de posgrado, dejándole parte importante de los contenidos, definiciones y procedimientos a la libertad de enseñanza y la autonomía de las instituciones de educación superior.

Se detalla brevemente a continuación el articulado legal de la LOCE que, directa o indirectamente, regula la oferta de los programas de posgrado en Chile.⁸

Algo básico pero necesario es, el Art. 4º, que define la enseñanza formal como;

“[...] aquella estructurada científicamente, que se entrega de manera sistemática”. Con relación a sus niveles “[...] aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo durante la vida de las personas”.⁹

5 Manuel Krauskopf, “Los doctorados en Chile. Perfil y capacidad científica de los programas en ciencias acreditados en Chile”, en *Estudios Públicos* [en línea]. 1999, no. 76, [ref. de 9 de mayo de 2005], pp. 359-408, disponible en Web: <http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_1806.html>.

6 Ver en Anexos Cuadro N° 1.

7 Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Chile), Financiamiento de becas de posgrados en Chile, *op. cit.*, [p. 1].

8 Ley N° 18.962 del Ministerio de Educación. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 10 de marzo de 1990, en *Constitución Política de la República de Chile*, 5a. ed. Santiago, Chile, Editorial Jurídica de Chile, 1997, pp. 619-654.

9 *Ídem.*, p. 620.

El Artículo 5° establece que la enseñanza formal se denomina regular;

[...] cuando sus niveles se imparten a educandos que cumplen con los requisitos establecidos, de ingreso y de progreso en ella.¹⁰

Es decir, la formación de posgrado corresponde a la enseñanza formal y regular. Luego, el Artículo 31°, inciso cuarto establece que las universidades pueden otorgar:

[...] toda clase de grados académicos, en especial, de licenciado, magíster y doctor.

Y define dichos grados de tal forma que:

El grado de licenciado es el que se otorga al alumno de una universidad que ha aprobado un programa de estudios que comprenda todos los aspectos esenciales de un área del conocimiento de una disciplina determinada.

El grado de magíster es el que se otorga al alumno de una Universidad que ha aprobado un programa de estudios de profundización en una o más de las disciplinas de que se trate. Para optar al grado de magíster se requiere tener grado de licenciado o un título profesional cuyo nivel y contenido de estudios sean equivalentes a los necesarios para obtener el grado de licenciado.¹¹

Y por último;

El grado de doctor es el máximo que puede otorgar una universidad. Se confiere al alumno que ha obtenido un grado de licenciado o magíster en la respectiva disciplina y que haya aprobado un programa superior de estudios y de investigación; y acredita que quien lo posee tiene capacidad y conocimientos necesarios para efectuar investigaciones originales. En todo caso, además de la aprobación de cursos u otras actividades similares, un programa de doctorado deberá contemplar necesariamente la elaboración, defensa y aprobación de una tesis, consistente en una investigación original, desarrollada en forma autónoma y que signifique una contribución a la disciplina de que se trate.¹²

Por tanto la norma legal vigente fija las diferencias y requisitos para alcanzar el grado académico de doctor en Chile. La gran diferencia con la

¹⁰ *Ídem.*, p. 620.

¹¹ *Ídem.*, p. 631.

¹² *Ídem.*, p. 631.

formación de los otros grados académicos es que los programas doctorales preparan científicos que pueden ser definidos como aquellos profesionales comprometidos en la concepción o creación de nuevos conocimientos.¹³

Algo que no podemos dejar atrás es lo que establece el Art. 52, sobre las 17 carreras profesionales que requieren del grado de licenciado para obtener su título; la profesión de bibliotecario no está incluida en el listado.

De tal forma, la LOCE fija las competencias de las diferentes instituciones de educación superior, y establece los requisitos mínimos para certificar la validez de los grados académicos otorgados por dichas instituciones.

Nos interesan las siguientes consecuencias que se derivan de la LOCE, con relación a nuestro tema:

1. Sólo las universidades legalmente constituidas en Chile pueden otorgar grados académicos de licenciado, magíster y doctor.
2. Tales grados académicos no son los únicos que pueden otorgar las universidades.
3. Para estudiar un programa de doctorado se requiere como mínimo el grado de licenciado.
4. Los programas de doctorados son para preparar investigadores, cuya principal característica es la creación de nuevo conocimiento.

ACREDITACIÓN Y CALIDAD DE LOS POSGRADOS

La acreditación del posgrado se inicia en CONICYT a partir de 1991, para asegurarle calidad a sus becarios en los programas nacionales de magíster y doctorados.

Durante el periodo 1990-1996, CONICYT acreditó 186 programas de posgrado y 94 de ellos no pasaron dicho proceso; sin embargo, la acreditación en ese entonces era un proceso voluntario,¹⁴ pues en aquella época no había un cuerpo legal que respaldara el sistema iniciado por CONICYT.

MECESUP es el Programa que considera como componente importante la calidad de la educación superior, en especial la formación profesional, y la de los magíster y los doctorado. Así, se crean dos comisiones de carácter transitorio; la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrados (CNAP), creada por

13 OECD, *The Measurement of Scientific and Technical Activities Standard Practice for Surveys of Research and Experimental Development - Frascati Manual 1993* [en línea], Versión: E-book (PDF Format) [ref. de 23 de junio de 2005], p. 67, disponible en Web: <<http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9294041E.PDF>>.

14 Ricardo Reich Albertz, "Sistema de acreditación de programas de posgrados en Chile", en *Revista de la Educación Superior* [en línea]. Julio 2000, [ref. de 3 de abril de 2006], pp. 61-77, disponible en Web: <http://www.mecesup.cl/mecesup1/difusion/Reich_Postgrados_en_Chile.pdf>.

el Decreto Supremo N° 51 de 1999 del Ministerio de Educación (MINEDUC), que ha sido modificado por los Decretos Supremos N° 287 de 2000, N° 541 de 2000 y N° 019 de 2003, todos del MINEDUC; y la segunda es la Comisión Nacional de Acreditación de Posgrados (CONAP), creada por el Decreto N° 225 en 1999, además de los decretos 3380 y 184 de 2000 y 2002, del MINEDUC.

Estas dos comisiones han proyectado el Sistema Nacional de Acreditación (SINAC), que fue presentado como proyecto de ley por el Supremo Gobierno al Congreso Nacional a fines del año 2002,¹⁵ el cual fue aprobado por la Cámara de Diputados de enero del 2004 a junio del 2005; actualmente se encuentra en trámite en el Senado.¹⁶

ASPECTOS GENERALES DE LOS MAGÍSTER

Una situación que se debe aclarar para evitar posibles confusiones o errores es la del magíster que se otorgan en nuestro país. Los siguientes aspectos intentan mostrar la magnitud del problema:

1. La heterogeneidad de los programas de magíster.
2. Los bajos índices de financiamiento estatal que éstos reciben.
3. Algunos programas de magíster no incluyen periodo de investigación, el programa toma el carácter de un post-título.
4. Es necesario conocer sus objetivos de los programas que incluyen un periodo de investigación.
5. Para ingresar a los programas de doctorado se requiere sólo el grado de licenciado y por tanto el magíster dejó de ser un escalafón obligatorio en la carrera científica.
6. La existencia de los programas de magíster que incluyen un trabajo de investigación para formar profesionales capaces de realizar innovación en ciencia, se tornan redundantes con los programas de doctorado y la eliminación es una probabilidad muy alta.

En la bibliotecología chilena existen dos experiencias al respecto; el Magíster en Gestión de la Información de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) en conjunto con la Universidad de Granada de España, con sus

15 Ricardo Reich Albertz, "Sistema de acreditación de programas de posgrados en Chile," en *op. cit.*, p. 69.

16 Senado de Chile, "Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, en *Boletín* [en línea], 23 de septiembre de 2004, núm. 3224-04, [ref. de 24 de diciembre de 2005], disponible en Web: <<http://sil.senado.cl/pags/index.html>>.

versiones 2001 y 2002; en la actualidad no hay antecedentes de continuación por lo cual éste estaría cerrado. Los trabajos de tesis de esta maestría registrados en el Catálogo Bibliográfico de la UTEM, llegan a 26 registros bibliográficos y por tanto se puede considerar dicho número de nuevos magísteres en Chile. Queda pendiente un estudio sobre el impacto o el aporte de los trabajos de dichas tesis en la investigación bibliotecológica chilena.

La otra maestría inició sus actividades en el 2003, en la Universidad de Playa Ancha, en la V Región de Valparaíso y Viña del Mar, con el nombre de: Magíster en Bibliotecología e Información. A fines del 2005, 18 alumnos estaban trabajando en sus temas de tesis y se puede considerar un programa en pleno desarrollo. El programa ya tiene un magíster de nacionalidad peruana, con tesis terminada y defendida en el 2005. La próxima versión comenzará una vez terminada la maestría del 2003.

Por tanto la cantidad de magísteres, al término del año 2005 deberían ser de alrededor de 60 profesionales bibliotecarios. La situación, antes de los programas de magísteres, en Chile en cuanto a cantidad de profesionales bibliotecarios con maestrías no alcanzaba los 15, y todos ellos estaban desvinculados de la investigación bibliotecológica.¹⁷

La situación en América Latina en la última década se ha mantenido con una tendencia a la disminución; los programas de magísteres o de maestría en 1995 eran 10, y en el 2005 fueron 9.¹⁸

EL FACTOR HUMANO EN CIFRAS

En diciembre de 2002, existían 124 Programas de Doctorado en Chile, de los cuales 113 pertenecían a universidades del Consejo de Rectores y 11 a universidades privadas. Con una matrícula de 1756 alumnos, de los cuales 1041 pertenecen a la Región Metropolitana, en el mismo año se graduaron 92 doctores. Ninguno de estos programas está dirigido a profesionales bibliotecarios. Son 69 los programas acreditados por la CONAP. Debemos mencionar que no hay ningún magíster acreditado por la CONAP que tenga relación con la profesión bibliotecaria.¹⁹

17 Héctor Gómez Fuentes, "La investigación y los proyectos de desarrollo bibliotecario en Chile", en *Eidisis*, 78(1):23-35, diciembre, 2003.

18 Elsa M. Ramírez Leyva, "Cooperación regional en la educación y entrenamiento bibliotecológico: fortalezas y retos" [en línea], en: *World Library and Information Congress: IFLA General Conference and Council* (70th, 22-27 August 2004, Buenos Aires, Argentina). [ref. de 11 de agosto de 2005], p. 8, disponible en Web: <<http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/060s-Leyva.pdf>>.

19 Ricardo Reich Albertz, "Acreditación de los posgrados en Chile," en *Calidad en la Educación* [en línea], Primer semestre 2003, [ref. 11 de mayo de 2006], p. 65, disponible en Web: <http://www.cse.cl/doc/WEB_CSEpublic_2101_REICH.PDF>.

Para el profesor Krauskopf, existe un franco descuido en la formación del cuarto ciclo de la educación superior y se debe meditar sobre las consecuencias de esto para nuestro desarrollo.²⁰

En 1997, de los 88 doctores que se estaban formando en Chile 70 estaban relacionados con las ciencias de la ingeniería.²¹

Hasta el año 2000 Chile producía 50 doctores al año,²² cantidad insuficiente para los esfuerzos que se están haciendo relacionados con la concepción de un desarrollo sustentable. Chile tenía un índice de 4 doctores por millón de habitantes²³ hasta hace pocos años. Cifras más actualizadas conforme a los graduados en los programas de las universidades del Consejo de Rectores indican que en el 2002 se graduaron 147 doctores, con lo que se alcanza un índice de 10 doctores por millón de habitantes,²⁴ de seguir por esta senda será posible alcanzar el objetivo de tener mil nuevos doctores para el año 2010.

El estudio de Brunner,²⁵ relacionado con el capital humano realiza una comparación del índice de doctores por cada millón de habitantes, Chile tiene el valor más bajo, a pesar que se utilizaron los datos del año 2000.

Las cifras a nivel internacional como la National Science Foundation registraron un total de 57 doctores para Chile en 1996, para Argentina de 408 en 1996, para Brasil de 3604, y para México de 730 en 1998.²⁶ La formación de doctores chilenos en el extranjero, especialmente en los Estados Unidos, no tiende a mejorar la crisis de formación de doctores.

Durante el periodo comprendido de 1990 a 2001, del total de 473²⁷ doctorados chilenos el 33,4%, es decir 158 doctores, se quedaron en los Estados Unidos,²⁸ sin embargo sólo 76 de ellos eran residentes.²⁹

20 Manuel Krauskopf, "Indicadores cuantitativos de los doctorados conferidos en el país. ¿Falta de atención o expresión de subdesarrollo?", *op. cit.*, p. 51.

21 José Joaquín Brunner; Elacqua, Gregory, *Informa Capital Humano en Chile* [en línea], Universidad Adolfo Ibáñez, Escuela de Gobierno, mayo 2003, [ref. de 11 de agosto de 2003], p. 104, disponible en Web: <http://www.uai.cl/p4_home/site/asocfile/ASOCFILE120030528134519.pdf>.

22 Carretón, Virginia y otros, "Postgrados e inserción laboral", en *Chile-Ciencia 2000. Ciencia, Tecnología y Sociedad: Un Encuentro Necesario*: 14, 15 y 16 de junio 2000 [en línea], [Santiago, Chile], CONICYT, [2000]: [ref. de 11 de mayo de 2006], disponible en Web: <<http://www.conicyt.cl/acerca-conicyt/docu.html>>.

23 Véase en Anexos Tabla N° 1.

24 Véase en Anexos Tabla N° 2.

25 José Joaquín Brunner; Elacqua, Gregory, *op. cit.*, p. 104.

26 National Science Foundation, *Science and Engineering Indicators* 2002 [en línea], [Virginia]: 2002, [ref. de 11 de mayo de 2006], disponible en Web: <<http://www.nsf.gov/statistics/seind02/append/c2/at02-42.xls>>.

27 Véase en Anexos Tabla N° 3.

28 National Science Foundation, *Plans of foreign recipients of U.S. S&E doctorates to stay in United States, by field and place of origin: 1990-2001* [en línea], [Virginia]: 2004, [ref. de 11 de mayo de 2006], disponible en Web: <<http://www.nsf.gov/statistics/seind04/append/c2/at02-31.xls>>.

29 National Science Foundation, *Science and Engineering Doctorate Awards: 1999* [en línea], [Virginia]: 2004, [ref. de 11 de mayo de 2006], disponible en Web: <<http://www.nsf.gov/statistics/nsf01314/htmstart.htm>>.

El ex presidente del CONICYT, Eric Goles, considera que para 2010 deberíamos tener 1000 doctores más, para lo cual se deberán graduar 150 doctores al año.³⁰ En Chile hay entre 2800 y 3000 científicos produciendo nuevo conocimiento.³¹

En el 2001 los doctores en las universidades del Consejo de Rectores eran 3146 y los magísteres 4638.³² En el 2004, los doctores en las universidades del Consejo de Rectores eran 4231 y los magísteres 5145.³³ En el sistema universitario tradicional había 1 doctor por cada 72 alumnos; en el 2001 y para el 2004, dicho índice disminuyó a 61,4; por supuesto que éste guarismo es una abstracción puesto que los doctores tienden a concentrarse en las universidades más grandes.

La situación de los profesionales bibliotecarios es bastante crítica al respecto según los datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE), pues en 1997 había 870 bibliotecarios con título profesional.³⁴ Para el año 2000, eran 107 los bibliotecarios con posgrados y 1088 sin posgrados,³⁵ sin embargo se desconoce la definición del INE para el término “posgrado”. Ya hemos visto que a partir del año 2000, y las versiones para 2001 y 2002, se establece en la UTEM el programa de Magíster en Gestión de Información, por tanto los datos del INE son confusos y, en rigor, son irreales, pero son los datos informados por los bibliotecarios.

En cuanto a los doctores sabemos que hay 5 bibliotecarios con el grado de doctor en Chile, pero nada sabemos de sus especialidades, aunque sí que están realizando docencia en las tres universidades donde imparten la carrera de bibliotecología.³⁶ Dicha cantidad de doctores habla por sí misma, es totalmente insuficiente.

30 Eric Goles Chacc, Discurso Chile Ciencia 2000 [en línea], en *Chile-Ciencia 2000, Ciencia, Tecnología y Sociedad: Un Encuentro Necesario*: 14, 15 y 16 de junio 2000, [Santiago, Chile]: CONICYT, [2000]: [ref. de 11 de mayo de 2006], disponible en Web: <<http://www.conicyt.cl/ciencia2000/Goles.doc>>.

31 Ramírez, Moyra, Eric Goles: *la ciencia apuesta al salto definitivo* [en línea], [Santiago, Chile]: 08 de agosto 2003, [ref. de 11 de mayo de 2006], disponible en: Web: <<http://web.ceo.cl/newtenberg/609/printer-35726.html>>.

32 Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, *Anuario del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas 2001*, Santiago, Chile, Consejo de Rectores, Octubre 2002.

33 Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, *Anuario del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas 2004*, Santiago, Chile, Consejo de Rectores, Septiembre, 2005.

34 Instituto Nacional de Estadísticas (Chile), *Anuario de cultura y medios de comunicación 1997* [en línea], [Santiago, Chile]: 1999, [ref. de 11 de mayo de 2006], p. 59, disponible en Web: <http://www.ine.cl/ine/canales/chile_estadistico/calidad_de_vida/cultura/pdf/cultura1997.pdf>.

35 Instituto Nacional de Estadísticas (Chile), *Anuario de cultura y medios de comunicación año 2000* [en línea], [Santiago, Chile]: 2002, [ref. de 11 de mayo de 2006], p. 46, disponible en Web: <http://www.ine.cl/ine/canales/chile_estadistico/calidad_de_vida/cultura/pdf/cultura2000.pdf>.

36 Héctor Gómez Fuentes; Pérez Ormeño, Carmen, *Situación y perspectiva de la educación bibliotecológica en Chile* [en línea], 2005, [ref. de 11 de mayo de 2006], [p.11] disponible en Web: <<http://eprints.rclis.org/archive/00004846/01/mexico5.pdf>>.

El objetivo en el largo y mediano plazo, digamos 2010, debería cuando menos tener un profesional bibliotecario con el grado de doctor en cada una de las universidades del Consejo de Rectores, así como en la Biblioteca del Congreso Nacional y en las diferentes unidades del Ministerio de Educación que tienen que ver con bibliotecas; es decir, CONICYT, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM) y la Coordinación de CRA/Bibliotecas Escolares.

CREACIÓN DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN BIBLIOTECOLOGÍA

Pareciera que a estas alturas del escrito no cabe duda sobre la importancia de la formación de doctores en el país, pero en la bibliotecología chilena tal importancia no se refleja en los hechos. Si bien es cierto que se ha podido limitar e identificar la situación,³⁷ también lo es que en la actualidad las alternativas presentadas de los posgrados a nivel de maestrías se hacen mirando más hacia el pasado que hacia el futuro. La *gestión de la información* es una visión actualizada del fenómeno informativo pero en cinco años más será una cuestión del pasado. Nosotros consideramos que los actuales programas de magísteres tienen una fuerte carga de actualización o postítulos de especialización, lo que no significa que sean innecesarios, sino una alternativa válida para los profesionales bibliotecarios; sin embargo, lo que hace falta es ir hacia un programa de posgrado que enfatice la investigación científica de la información en Chile. Si vamos a pensar en el doctorado en Chile debemos hacerlo mirando hacia el futuro; es decir, lo que deseamos o lo que requiere la sociedad chilena para los próximos años con relación a las bibliotecas o unidades de información.

El futuro es pensar lo que se quiere y lo que no se tiene, y para que nuestros sueños no se queden sólo en eso, se formulan a continuación los fundamentos de un posible programa de doctorado.

La bibliotecología chilena requiere de recursos humanos altamente cualificados, en especial doctores, por los siguientes motivos:

1. Debe desarrollar su propio quehacer científico o disciplinario, pues toda ciencia que desee avanzar debe tener investigación y crear nuevos conocimientos para su haber. Hacer ciencia no es un lujo, es una

37 Soledad Ferreiro, "Proyectos de modernización de bibliotecas. Efectos en el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje de pregrado, acceso y gestión de la información", en *Seminario. Gestión de proyectos de pregrado del fondo competitivo en las universidades* [en línea], enero 2002, parte 2, p. 46, [ref. de 11 de mayo de 2006], disponible en Web: <<http://www.mecesup.cl/mecesup1/difusion/seminario/dos.pdf>>.

necesidad. No son suficientes los profesionales capaces de ejecutar proyectos y aplicar tecnología, se requiere además de aquellos capaces de generar nuevas proyecciones, visiones amplias e integradoras, promotores del mejoramiento continuo de la forma de hacer y gestionar la ciencia, y de desarrollar la tecnología y difundir estos conocimientos a diversos sectores de la sociedad.

2. Requiere desarrollar nuevas formas de conocimientos y nuevos modos de explicar o apoyar estos, por ser una ciencia o disciplina que apoya a otras ciencias. Si la bibliotecología tiene como fundamento satisfacer necesidades de información del ser humano, entonces es de suma importancia que tenga profesionales altamente capacitados que realicen investigación sobre tales fundamentos.
3. La bibliotecología no debe quedarse atrás, ya comenzaron los planes para desarrollar integralmente la ciencia y la tecnología en Chile. Pero no tenemos suficientes doctores y por tanto debemos colocarnos al día, lo antes posible. Segundo, si bien es cierto que el magíster puede ser la escala normal para la realidad académica de nuestros profesionales, también lo es que de seguir por este camino sólo tendremos los doctores, necesarios para el año 2010.
4. Debe crearse un centro de investigación bibliotecaria chilena que forme investigadores, especialmente doctores, para que estudien y propongan soluciones considerando las situaciones reales de la bibliotecología chilena.

No se puede dejar pasar esta oportunidad para desarrollar la ciencia en Chile, si nos consideramos parte de tal ciencia no sólo es un deber desarrollarnos, sino más bien es un derecho, un derecho de todos aquellos que pensamos y creemos que la bibliotecología chilena necesita salir de su modorra.

Las instituciones que deberían liderar la creación y apoyo del programa son CONICYT, por la relación directa que tiene en la promoción de las ciencias y tecnologías en Chile; la Comisión Asesora de Bibliotecas y Documentación del Consejo de Rectores (CABID), por el liderazgo que ha demostrado en los proyectos MECESUP, uno de los cuales puede ser el programa de doctorado. También están la DIBAM, como la organización gubernamental de reconocida trayectoria en el ámbito de las bibliotecas públicas, las escuelas de bibliotecología y la Biblioteca del Congreso Nacional.

La creación del programa doctoral en bibliotecología puede ser uno de los tantos temas que pueden ser tratados por estas instituciones, sin embargo para no caer en burocratizaciones o conflictos intestinales por liderar el programa se recomienda separar en dos fases las actividades. En primera instancia

confeccionar y presentar el proyecto del programa doctoral, y luego ejecutar e implementar el programa.

En América Latina los países que tienen programas de doctorados en bibliotecología son Brasil, con tres programas y México y Cuba con un programa.³⁸

En Chile no hay experiencia en relación con el doctorado en bibliotecología; vale decir que estamos frente a una nueva experiencia. En la UTEM, el Departamento de Gestión de Información, en sus lineamientos estratégicos 2001-2010, está considerando el doctorado³⁹ en el largo plazo sin embargo no se conoce más información al respecto. Por tanto, para la implementación del doctorado deberá fundamentarse en experiencias exitosas de los países que tienen programas validados que sean factibles de ofrecerse en Chile.

Lo anterior nos lleva a pensar que la creación de un programa doctoral chileno en bibliotecología, en primera instancia, no es posible pues no se tienen los recursos humanos calificados para llevar a cabo un programa en el área bibliotecológica. Por tanto, el primer programa de doctorado deberá ser ofrecido por una universidad extranjera que esté formando recursos humanos al más alto nivel en bibliotecología. Los costos es un tema que debe ser analizado y la hipótesis que debe ser validada es si estudiar un doctorado en bibliotecología en Chile es más económico que ir hacerlo al extranjero, considerando las ventajas y las desventajas.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN BIBLIOTECARIA

Los países que poseen centros de investigación bibliotecológica son Argentina, con el Centro de Información Bibliográfica CIB; Colombia con el Centro de Investigaciones en Ciencia de la Información, CICINF; México con su Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, CUIB, y Venezuela con el Centro de Investigación y Desarrollo en Ciencias de la Información CIDECI. En Chile y otros países como Brasil, Costa Rica, Cuba y Perú es en los establecimientos de educación superior en donde se desarrollan las actividades de investigación bibliotecológicas.⁴⁰

Parece que la creación de un centro de investigación bibliotecológica en Chile es una tarea pendiente que no tiene antecedentes; sin embargo la DIBAM tiene experiencia en la creación, desarrollo y mantenimiento del Centro de

38 Elsa M. Ramírez Leyva, *op. cit.*, p. 8.

39 Universidad Tecnológica Metropolitana, *Departamento de Gestión de Información. Lineamientos estratégicos* [en línea], [Santiago, Chile], enero 2003, [ref. de 11 de mayo de 2006], disponible en Web: <<http://www.utem.cl/deptogestinfo/departamento.htm>>.

40 Elsa M. Ramírez Leyva, *op. cit.*, p. 8.

Investigación Diego Barros Arana y del Centro Nacional de Conservación y Restauración, ambas instituciones en pleno funcionamiento y que podrían ser el modelo para un futuro centro bibliotecológico.

EJEMPLOS DE PROBLEMAS RELACIONADOS CON LA BIBLIOTECOLOGÍA CHILENA

La siguiente numeración de situaciones, que consideramos como críticas es un intento de identificar las fracturas más visibles y nos puede dar un panorama general de la real situación de la profesión, en ningún caso la lista pretendiendo ser exhaustiva, tómese sólo como muestra:

1. La escasa literatura publicada de investigación en temas de la mayor importancia para los bibliotecarios tales como diseño, promoción y propuestas de políticas bibliotecarias, el derecho humano a la información y su acceso real, el escaso liderazgo institucional que termina traduciéndose en críticas vacías y vanas, el desconocimiento de la situación y las actuales condiciones laborales de los bibliotecarios.
2. La nula o escasa relación de coordinación que poseen las instituciones como DIBAM, CABID, las bibliotecas de las universidades privadas, las bibliotecas especializadas, la Biblioteca del Congreso y las bibliotecas escolares, sólo por nombrar a las más emblemáticas.
3. Los chilenos que son altamente competentes en el manejo de información no llegan al 1,5%, de la población en comparación por ejemplo con Holanda, donde el porcentaje llega al 20%, Finlandia que alcanza un 25%, y Portugal un 3,2%.⁴¹ La bibliotecología chilena debe convertir esta situación en parte de su quehacer.
4. Entre los años de 1994 a 1998, un 48,1% de los habitantes entre los 16 y 65 años leyó cuando menos un libro al mes; mientras que para los mismos parámetros, el 40,4% vio televisión más de dos horas al día. Mas del 50% de la población chilena entre los 16 y los 65 años, tiene destrezas de lectura pobres o moderadas,⁴² resultados que deben perturbar, cuando menos, a los bibliotecarios que trabajan en los programas o proyectos de lectura.

41 Organisation For Economic Co-operation And Development OCDE, *Literacy in the information age. Final report of the international adult literacy survey* [en línea], [París]: 2000, [ref. 11 de mayo de 2006], p. 137 y ss, disponible en Web: <<http://www1.oecd.org/publications/e-book/8100051e.pdf>>.

42 *Ídem*, pp. 53 y 66.

5. El reducido número de titulados de la profesión bibliotecaria, no llega a 40 bibliotecarios al año, lo que indica que no hay una promoción pensada de la carrera en relación con las necesidades reales del país, lo que se traduce en una escasa presencia de profesionales bibliotecarios en las bibliotecas escolares y públicas del país.
6. No existe ningún observatorio de la profesión para seguir y monitorear el desarrollo real y concreto de los bibliotecarios, por lo que se pueden anticipar los datos fidedignos que ayuden a solucionar o plantearles alternativas a los diferentes escenarios de la profesión. Por ejemplo, la biblioteca vista como institución gestora de la cultura implicaría la aparición de los profesionales de la gestión de la cultura al ser esta una realidad. Otro aspecto no estudiado, es la fuerte tendencia de los profesionales jóvenes por desarrollar, casi exclusivamente, su perfeccionamiento en las tecnologías de computación.
7. La escasa cantidad de profesionales bibliotecarios chilenos con el grado de doctor y de magíster repercute negativamente en la investigación y creación de conocimiento en el área; el desarrollo de la profesión se encuentra en serio peligro.

CONCLUSIONES

1. La creación del programa de doctorado en bibliotecología o ciencias de la información deberá encaminarse hacia la resolución de problemas teórico-prácticos, que muchas veces requieren de aproximaciones interdisciplinarias, multidisciplinarias y transdisciplinarias. En tal contexto, la oferta del programa deberá ser flexible y apuntar a la diversidad, adaptarse a las variadas y cambiantes demandas del entorno laboral. A su vez el programa deberá estar abierto a profesionales de distintas disciplinas, tener currículos flexibles, autorizar que se tomen cursos en áreas diferentes a la propia, que incluso puedan conducir a especializaciones, y que tengan el énfasis en herramientas analíticas que permitan abordar problemas diversos.
2. Un programa chileno de doctorado en bibliotecología debe tener una visión de futuro, es decir, sus participantes deberán ser capaces de proponer, diseñar, promover y construir los escenarios más viables y posibles del futuro de las bibliotecas y los recursos que el Estado destina a tales organizaciones.
3. Son relevantes los cursos formativos sobre filosofía de las ciencias y deontología profesional, temas ineludibles en la formación de doctores

debido al impacto que puede llegar a tener el trabajo de vanguardia que éstos realizan, el mayor o menor reconocimiento social de su aporte al desarrollo e, incluso, el grado de inserción laboral que estos recursos humanos pudieran alcanzar.

4. Los programas de doctorado no son un lujo, deben ser más bien considerados como una respuesta eficiente que provee las herramientas para comenzar a trabajar con inteligencia, y con una actitud emprendedora que es consecuencia de un entrenamiento sistemático y profundo para pensar lógicamente, y para razonar científicamente.
5. Existe un amplio consenso de la comunidad en que para fomentar el desarrollo de la ciencia en nuestro país se debe aumentar la masa crítica de investigadores y se hace imprescindible adoptar medidas conducentes a aumentar sustancialmente el número de becas de postgrado, sin embargo, en bibliotecología no se ha hecho explícito tal consenso.
6. Los programas de magísteres requieren un estudio acabado para conocer o redefinir los objetivos, mientras no se realice dicha investigación se debe mejorar la calidad de vida de los bibliotecarios que actualmente forman parte de estos programas, aumentando su financiamiento.
7. No hay una cantidad suficiente de bibliotecarios investigadores para desarrollar la bibliotecología chilena, ni tampoco la hay para desarrollar la ciencia y tecnología en Chile. Por lo anterior, la profesión del bibliotecario está muy vulnerable para que otro tipo de profesionales, nacionales o extranjeros, tienda a ocupar o satisfacer estos espacios y necesidades.
8. La promoción, organización e implantación del programa doctoral en bibliotecología en Chile debe contar con la participación de todos los actores que se desempeñan en las instituciones relacionadas con las bibliotecas y la información. Las instituciones aquí nombradas deben considerarse como las mínimas que deberían estar en el inicio del programa.
9. El programa de doctorado en bibliotecología instalado en Chile deberá iniciarse con el fuerte apoyo de una universidad extranjera que tenga tradición y prestigio en la formación de doctores en bibliotecología.

ANEXOS

Tabla N° 1. Número de Doctores Graduados en las Universidades del Consejo de Rectores de Chile por Millón de Habitantes. Periodo 1996 – 2002.

Año	N° Doctores/año	Población Estimada Total	N° Doctores/millón habitantes/año
1996	55	14.595.504	4
1997	57	14.796.076	4
1998	88	14.996.647	6
1999	75	15.197.213	5
2000	88	15.397.784	6
2001	92	15.571.679	6
2002	147	15.745.583	10

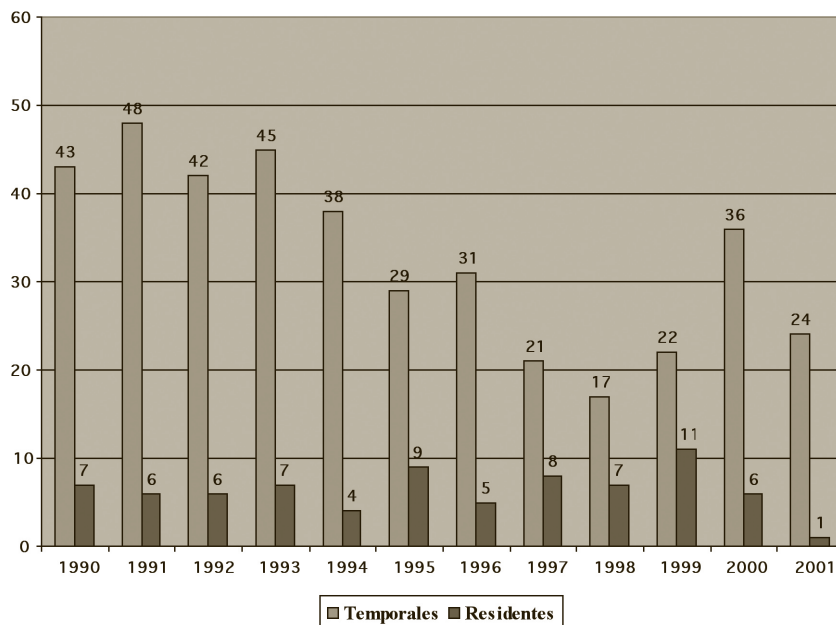
Fuentes: CONICYT. *Listado Indicadores en Cyt año 2004. Tabla 5-7 Graduados de postgrado en las universidades del Consejo de Rectores* [en línea]. [Santiago, Chile]: [ref. de 11 de mayo de 2006], disponible en Web: <<http://www.conicyt.cl/indicadores/formacion/formacion.html>>. INE / CEPAL. Chile: *Proyecciones y Estimaciones de Población. Total País. 1950-2050* [en línea], [Santiago, Chile]: [ref. de 11 de mayo de 2006], disponible en Web: <http://www.ine.cl/ine/canales/chile_estadistico/demografia_y_vitales/proyecciones/Informes/Microsoft%20Word%20-%20InformeP_T.pdf>.

Tabla N° 2. Número de Doctores por Millón de Habitantes. Chile y Resto de Países.

País	Año	Población Total (En millones)	N° de Doctores/Año	N° de Doctores/millón habitantes/año
Brasil	1996	160	2.972	= 19
Chile	1996	14	55	= 4
Argentina	1990-1994	33	280	= 9
México	1995	90	519	= 6
Francia	1985-1990	56	7.700	140
Alemania	1985-1990	61	7.700	126
España	1985-1990	39	2.900	74
Estados Unidos	1995	250	44.446	177
Holanda	1985-1990	15	1.200	80

Fuente: Manuel Krauskopf. Los doctorados en Chile. Perfil y capacidad científica de los programas en ciencias acreditados en Chile, Estudios Públicos [en línea], 1999, no. 76, [ref. de 9 de mayo de 2005], pp. 359-408, disponible en Web: <http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_1806.html>.

Tabla Nº 3: Cantidad de PH. Ds. otorgados a chilenos con visa temporal o residentes en Estados Unidos periodo 1990-2001



Fuentes: NATIONAL SCIENCE FOUNDATION. *Science and Engineering Doctorate Awards: 1999* [en línea]. [Virginia]: 2004, [ref. de 11 de mayo de 2006], disponible en Web: <<http://www.nsf.gov/statistics/nsf01314/htmstart.htm>>.

NATIONAL SCIENCE FOUNDATION, *Science and Engineering Doctorate Awards: 2001* [en línea]. [Virginia]: 2002, [ref. de 11 de mayo de 2006], disponible en Web: <<http://www.nsf.gov/statistics/nsf03300/tables/tab5.xls>>.

BIBLIOGRAFÍA

- Brunner, José Joaquín; Elacqua, Gregory, *Informa Capital Humano en Chile* [en línea], Universidad Adolfo Ibáñez, Escuela de Gobierno, mayo 2003, [ref. de 11 de agosto de 2003], disponible en Web: <http://www.uai.cl/p4_home/site/asocfileASOCFLE120030528134519.pdf>.
- Carretón, Virginia y otros, "Postgrados e inserción laboral", en *Chile-Ciencia 2000. Ciencia, Tecnología y Sociedad: Un Encuentro Necesario: 14, 15 y 16 de junio 2000* [en línea], [Santiago, Chile]: CONICYT, [2000]: [ref. de 11 de mayo de 2006], disponible en Web: <<http://www.conicyt.cl/acerca-conicyt/docu.html>>.
- Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Chile), "Financiamiento de becas de postgrados en Chile", en *Revista CONICYT* [en línea], Enero 2003, no. 70, [ref. de 4 de junio de 2005], disponible en Web: <<http://www.conicyt.cl/revista/numeros/numero70/cyt.html#financiamiento>>.
- _____, *Listado Indicadores en CyT año 2004. Tabla 5-7 Graduadas de postgrado en las universidades del Consejo de Rectores* [en línea], [Santiago, Chile]: [ref. de 11 de mayo de 2006], disponible en Web: <<http://www.conicyt.cl/indicadores/formacion/formacion.html>>.
- Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, *Anuario del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas 2001*, Santiago, Chile, Consejo de Rectores, Octubre 2002.
- _____, *Anuario del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas 2004*, Santiago, Chile, Consejo de Rectores, Septiembre 2005.
- Ferreiro, Soledad, "Proyectos de modernización de bibliotecas. Efectos en el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje de pregrado, acceso y gestión de la información", en Seminario. *Gestión de proyectos de pregrado del fondo competitivo en las universidades* [en línea], Enero 2002, [ref. de 11 de mayo de 2006]. disponible en Web: <<http://www.mecesup.cl/mecesup1/difusion/seminario/dos.pdf>>.
- Goles Chacc, Eric, Discurso Chile Ciencia 2000 [en línea], en *Chile-Ciencia 2000. Ciencia, Tecnología y Sociedad: Un Encuentro Necesario: 14, 15 y 16 de junio 2000*, [Santiago, Chile]: CONICYT, [2000]: [ref. de 11 de mayo de 2006], disponible en Web: <<http://www.conicyt.cl/ciencia2000/Goles.doc>>.
- Gómez Fuentes, Héctor, "La investigación y los proyectos de desarrollo bibliotecario en Chile", en *Eidisis*, 78(1):23-35, diciembre 2003.
- Gómez Fuentes, Héctor; Pérez Ormeño, Carmen, *Situación y perspectiva de la educación bibliotecológica en Chile* [en línea], 2005, [ref. de 11 de mayo de 2006], disponible en Web: <<http://eprints.rclis.org/archive/00004846/01/mexico5.pdf>>.

- Instituto Nacional de Estadísticas (Chile), *Anuario de cultura y medios de comunicación 1997* [en línea], [Santiago, Chile]: 1999, [ref. de 11 de mayo de 2006], disponible en Web: <http://www.ine.cl/ine/canales/chile_estadistico/calidad_de_vida/cultura/pdf/cultura1997.pdf>.
- _____, *Anuario de cultura y medios de comunicación año 2000* [en línea], [Santiago, Chile]: 2002, [ref. de 11 de mayo de 2006], disponible en Web: <http://www.ine.cl/ine/canales/chile_estadistico/calidad_de_vida/cultura/pdf/cultura2000.pdf>.
- Instituto Nacional de Estadísticas (Chile) / CEPAL, *Chile: Proyecciones y Estimaciones de Población. Total País. 1950-2050* [en línea], [Santiago, Chile]: [ref. de 11 de mayo de 2006], disponible en Web: <http://www.ine.cl/ine/canales/chile_estadistico/demografia_y_vitales/proyecciones/Informes/Microsoft%20Word%20-%20InforP_T.pdf>.
- Krauskopf, Manuel, “Indicadores cuantitativos de los doctorados conferidos en el país. ¿Falta de atención o expresión de subdesarrollo?” en *Calidad en la educación* [en línea], Primer semestre 2003, [ref. de 11 de agosto de 2005], pp. 47-59. disponible en Web: <http://www.cse.cl/doc/WEB_CSEpublic_2101_Krauskopf.pdf>.
- _____, “Los doctorados en Chile. Perfil y capacidad científica de los programas en ciencias acreditados en Chile”, en *Estudios Públicos* [en línea], 1999, no. 76, [ref. de 9 de mayo de 2005], pp. 359-408. disponible en Web: <http://www.cepchile.cl/dms/lang_1/doc_1806.html>.
- Lagos Escobar, Ricardo, *Ceremonia de cierre de negociaciones con el Banco Mundial para el préstamo que beneficia a la Ciencia y la Tecnología* [en línea], [Santiago, Chile]: 9 de mayo de 2003, Secretaría de Prensa de la Presidencia, [ref. de 29 de agosto de 2003], disponible en Web: <<http://www.conicyt.cl/dossier/bcomundial/discursolagos.html>>.
- Ley N° 18.962 del Ministerio de Educación. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 10 de marzo de 1990, en *Constitución Política de la República de Chile*. 5a. ed. Santiago, Chile, Editorial Jurídica de Chile, 1997, pp. 619-654.
- National Science Foundation, *Plans of foreign recipients of U.S. S&E doctorates to stay in United States, by field and place of origin: 1990-2001* [en línea], [Virginia]: 2004, [ref. de 11 de mayo de 2006], disponible en Web: <<http://www.nsf.gov/statistics/seind04/append/c2/at02-31.xls>>.
- _____, *Science and Engineering Doctorate Awards: 1999* [en línea], [Virginia]: 2004, [ref. de 11 de mayo de 2006], disponible en Web: <<http://www.nsf.gov/statistics/nsf01314/htmstart.htm>>.
- _____, *Science and Engineering Doctorate Awards: 2001* [en línea], [Virginia]: 2002, [ref. de 11 de mayo de 2006], disponible en Web: <<http://www.nsf.gov/statistics/nsf03300/tables/tab5.xls>>.

- _____, *Science and Engineering. Indicators 2002* [en línea], [Virginia]: 2002, [ref. de 11 de mayo de 2006], disponible en Web: <<http://www.nsf.gov/statistics/seind02/append/c2/at02-42.xls>>.
- OECD, *The Measurement of Scientific and Technical Activities Standard Practice for Surveys of Research and Experimental Development - Frascati Manual 1993* [en línea], Versión: E-book (PDF Format), [ref. de 23 de junio de 2005], disponible en Web: <<http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9294041E.PDF>>.
- Organisation For Economic Co-operation And Development OCDE, *Literacy in the information age. Final report of the international adult literacy survey* [en línea], [Paris]: 2000, [ref. 11 de mayo de 2006], disponible en Web: <<http://www1.oecd.org/publications/e-book/8100051e.pdf>>.
- Pirela Morillo, Johann; Portillo de Hernández, Ruby, *Maestría en Ciencias de la Información de la Universidad del Zulia: una propuesta necesaria* [en línea], en *Coloquio de Tecnologías Aplicadas a los Servicios de Información*, (6°, 10 al 14 junio de 2002, Venezuela, Estado Nueva Esparta), Universidad de Oriente, [ref. de 23 de junio de 2005], disponible en Web: <http://www.udo.edu.ve/botonsexternos/Eventos/vicoloquio/Conferencias_y_Ponencias/Jueves_13/Sala_B/MAESTR%cdA%20EN%20CIENCIAS.pdf>.
- Ramírez Leyva, Elsa M., “Cooperación regional en la educación y entrenamiento bibliotecológico: fortalezas y retos” [en línea], en *World Library and Information Congress: IFLA General Conference and Council* (70th, 22-27 August 2004, Buenos Aires, Argentina), [ref. de 11 de agosto de 2005], disponible en Web: <<http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/060s-Leyva.pdf>>.
- Ramírez, Moyra, Eric Goles: *la ciencia apuesta al salto definitivo* [en línea], [Santiago, Chile]: 08 de agosto 2003, [ref. de 11 de mayo de 2006], disponible en: Web: <<http://web.ceo.cl/newtenberg/609/printer-35726.html>>.
- Reich Albertz, Ricardo, “Acreditación de los posgrados en Chile”, *Calidad en la Educación* [en línea], Primer semestre 2003, [ref. 11 de mayo de 2006], pp. 61-77, disponible en Web: <http://www.cse.cl/doc/WEB_CSEpublic_2101_REICH.PDF>.
- _____, “Sistema de acreditación de programas de posgrados en Chile”, en *Revista de la Educación Superior* [en línea], Julio 2000, [ref. de 3 de abril de 2006], pp. 61-77. disponible en Web: <http://www.mecsup.cl/mecsup1/difusion/Reich_Postgrados_en_Chile.pdf>.
- Senado de Chile, “Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, en *Boletín* [en línea], 23 de septiembre de 2004, núm. 3224-04, [ref. de 24 de diciembre de 2005], disponible en Web: <<http://sil.senado.cl/pags/index.html>>.
- Universidad Tecnológica Metropolitana, *Departamento de Gestión de Información. Lineamientos estratégicos* [en línea], [Santiago, Chile]: Enero 2003, [ref. de 11 de mayo de 2006], disponible en Web: <<http://www.utem.cl/deptogestinfo/departamento.htm>>.



La poca lectura de libros: Una trayectoria con dos sentidos

Elsa M. Ramírez Leyva *

Artículo recibido:
15 de diciembre de 2006.

Artículo aceptado:
11 de septiembre de 2007.

RESUMEN

El propósito de este artículo es proponer elementos para analizar las posibles causas de que la “poca lectura” sea considerada como uno de los problemas de la sociedad mexicana. La complejidad de la lectura necesita la formulación de otras posibles explicaciones distintas a las reduccionistas y determinantes relaciones socioeconómicas y educativas con las que se asocian las categorías estadísticas “esporádica,” “poca” y “no” lectura de libros para poder explorar estas categorías identificadas en la Encuesta Nacional de Lectura del 2005 realizada por CONACULTA. Para ello nos apoyaremos en algunos de los criterios utilizados en los estudios cualitativos de corte sociológico que exploran el proceso diacrónico y sincrónico en la lectura de libros.

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

Palabras clave: Estudios de lectores; Poca lectura; Illettrismo; Prácticas de lectura.

ABSTRACT

Poor or scarce reading. A two-way trajectory

Elsa M. Ramírez Leyva

New elements to analyse the possible causes of “scarce or poor reading”, considered as one of the reading problems in Mexican society, are proposed. The paper explores the statistical categories (“sporadic”, “little” and “none”) identified by the National Reading Survey of 2005 realized by CONACULTA, arguing that the complexity of reading itself, needs explanations different from those based on determinant or reductionist arguments to explain socio-economic and educational relations. The criteria used are supported by qualitative studies of a sociological nature which explore the diachronic and synchronic processes in the reading of books.

Keywords: Reader studies; Scarce reading; Illiteracy; Reading practices.

*Tal vez quien permanece alejado de los libros es porque cree
que va a perder algo, mientras que quien se acerca a ellos
entiende que tiene algo que ganar.*

MICHELE PETIT



INTRODUCCIÓN

Hoy en día, no leer libros o hacerlo sólo de manera esporádica se considera una práctica inadmisibile o, para decirlo en otras palabras, una falla de las comunidades letradas, las cuales pretenden que sus ciudadanos reúnan los requisitos que la caracterizarían como lectores asiduos o frecuentes. Tal convicción responde a las tipologías de los comportamientos lectores contruidos a partir de criterios cuantitativos, como es el número de libros leídos –aparte de otro tipo de materiales, como diarios, revistas y medios digitales. Desde luego lectora es, en principio, toda persona que se ha apropiado del alfabeto, pues mediante éste asegura su acceso a la cultura escrita. Sin embargo, las representaciones que se forman los alfabetizados y las prácticas de lectura

que adoptan son distintas y por ello es posible identificar colectivos heterogéneos agrupables según sus capacidades, y también por las representaciones y prácticas de lectura.

En este artículo nos orientaremos específicamente a analizar de manera concreta las prácticas de lectura que corresponden a las categorías “no lectura”, “lectura esporádica” o “poca lectura” de libros, estas dos últimas las consideramos equivalentes y algunos otros autores las denominan precarias, concepto que no utilizamos porque remite no sólo a la cantidad sino también a la calidad de los contenidos que se consumen. Es oportuno aclarar que la categoría específica de “no lector” corresponde a quien no lee libros, aunque podría frecuentar textos en otros soportes como diarios, revistas e historietas. Para tal fin, nos basaremos en la reciente Encuesta Nacional de Lectura aplicada a fines de 2005, primera en su tipo que se realiza en México. El propósito de este análisis es formular otras posibles explicaciones distintas de las reduccionistas y determinantes relaciones socioeconómicas y educativas con que se asocian las categorías estadísticas “esporádica,” “poca” y “no” lectura de libros. Para ello nos apoyaremos en algunos de los criterios utilizados en los estudios cualitativos que exploran el proceso diacrónico y sincrónico de la conformación de representaciones y prácticas de lectura.

La Encuesta a la que nos hemos referido ofrece una tipología de lectores configurada por diez categorías resultado de las relaciones entre perfiles socioeconómicos, geográficos y escolares, por un lado, y, por lo otro manifestaciones cuantitativas de las preferencias: la cantidad de libros y otros materiales leídos durante el último año. Al mismo tiempo, incluye otros factores que intervienen en la formación de las prácticas lectoras y que resultan útiles para analizar una parte de la evolución de prácticas correspondientes a las categorías “no”, “poca” o “esporádica” lectura de libros. La Encuesta Nacional de Lectura da cuenta de ello y nos ofrece así indicios importantes para conocer una cierta realidad subterránea cuya superficie, no obstante, resulta visible como para explicar de qué modo se conforman las prácticas de lectura de los mexicanos.

La caracterización de lectores que proponemos la conforman seis tipos en lugar de las diez tipologías (éstas aparecen indicadas entre paréntesis), pero que a nuestro juicio son equivalentes a las nomenclaturas dadas en la Encuesta Nacional de Lectura:¹

- A. Extensivo (Lector frecuente libros y publicaciones diversas).
- B. Lector literario (Lector frecuente de literatura y preferencialmente de literatura).

1 *Encuesta Nacional de Lectura* / CONACULTA, México: CONACULTA, 2006, 287 p.

- C. Intensivo temático o tipo de publicación (Lector preferencialmente de periódicos y de revistas).
- D. Escolar (Lector preferencialmente de libros para la escuela y escolar diversificado).
- E. Esporádico (Lector esporádico).
- F. No lector (Poco lector).

En cuanto a los aspectos teóricos en que se sustentan las categorías de “no lectura” “poca lectura o esporádica”, consideramos pertinente tomar en cuenta algunos aspectos cualitativos que ampliarán la perspectiva para observar la trayectoria de esas categorías, y que contribuirán a comprender cómo se configuran tales categorías, y además aportarán ideas para validar y complementar el criterio puramente cuantitativo.

SOBRE LA FUENTE DE INFORMACIÓN

La fuente de datos en que se basa nuestro análisis es la Encuesta Nacional de Lectura (ENL), editada por CONACULTA y destinada a conocer específicamente el estado en que se encuentran las prácticas sociales de lectura de la población mexicana, por lo que examina un espectro muy amplio de los factores que intervienen en la formación de lectores. Los datos de esta fuente reúnen las siguientes características:

1. Abarcan todo el país.
2. Se obtuvieron gracias a métodos rigurosos aplicados en una muestra diseñada científicamente, y por ello resultan muy confiables.
3. Aportan elementos que pueden considerarse cualitativos.

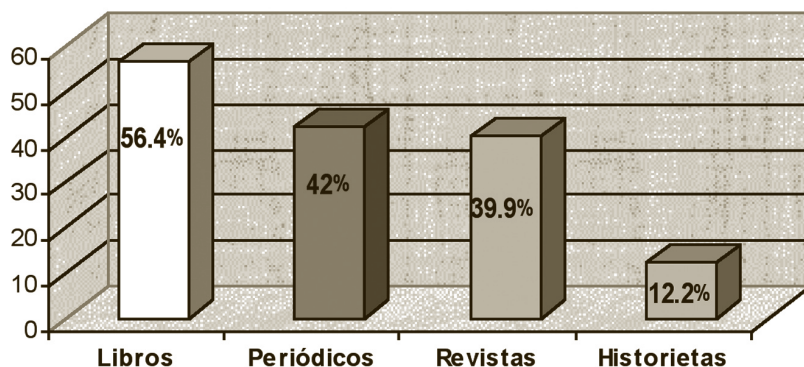
EL LIBRO METONÍMICO DE LA LECTURA

No desconocemos que hoy en día los materiales de lectura son muy diversos, tanto temática como genéricamente. Sin embargo, consideramos justificado preferir entre todos ellos a los libros, porque constituyen un símbolo universal de la cultura escrita: son la materialización escrita de ideas, emociones, conocimientos, informaciones y valores generados por la humanidad, y en virtud de ello vienen a constituir una construcción social tangible. El libro y la lectura resultan un efecto de la escritura, pero lo son de un modo especial. En su origen, la palabra escrita se asociaba con la palabra de la divinidad, y

ello la revestía de una triple sustancia: autoridad, venerabilidad y verdad. Por consecuencia, el texto adquiría estatuto de ley, de enseñanza y de guía. Desplazamientos cualitativos vinculados con la metonimia y con la contigüidad entre escritura, lectura, lector y libros les confieren a estos últimos un simbolismo y un ascendiente de gran importancia en la cultura.

Aunque en los tiempos modernos al libro se le reserva un lugar muy distinto, su complejo y alto valor simbólico sobrevive en el imaginario social, pues, como es posible observar en la siguiente gráfica, predomina en relación con otros materiales y se le considera parámetro cuantitativo para definir las tipologías de lectores.

¿Usted lee...?



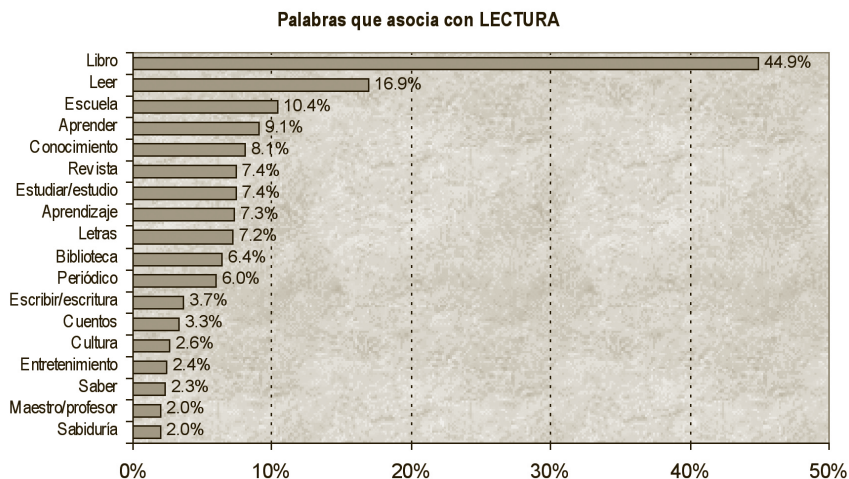
Fuente: Encuesta Nacional de Lectura. México: CONACULTA, 2006. p. 19.

McKenzie señala que el libro es un instrumento expresivo donde se conjugan la forma, la función y el significado simbólico; por tanto, tiene un efecto social, pues en la interacción con los textos intervienen la producción, la transmisión y el consumo.² De igual manera, Chartier señala que los libros están cargados de significaciones diferentes y cambiantes que se construyen en el marco de una propuesta y una recepción. Los sentidos atribuidos a sus formas y a sus motivos dependen de las competencias o de las expectativas de los diferentes públicos que se adueñan de ellas.³ La manera de estar presente o ausente entre los grupos se articula con las diferencias sociales, aunque también con las diferentes circunstancias en los trayectos de la vida lectora. Respecto al estatuto que posee el libro en la sociedad mexicana, ésta se encuentra

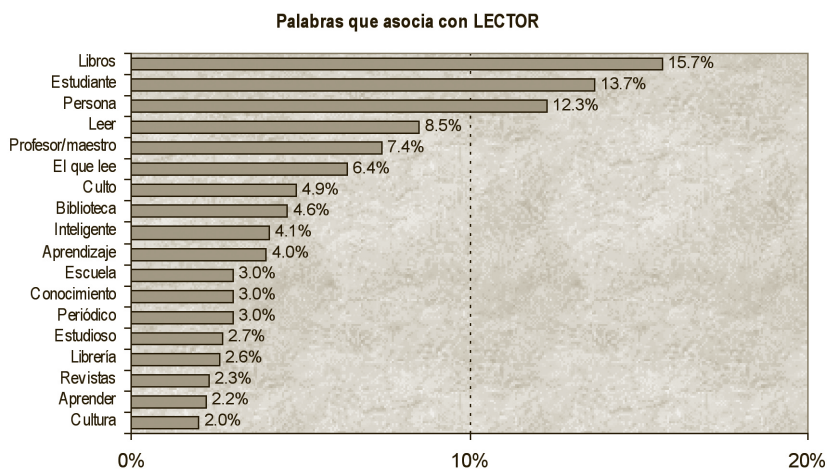
2 D.F. McKenzie, *Bibliography and the Sociology of Texts*. Londres: The British Library, 1986, p. 3

3 Roger Chartier, *El orden de los libros: lectores, autores y bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona: Gedisa, 1994, p. 21

en las primeras elecciones de los encuestados cuando se les pidió relacionar lectura y lector, como lo podemos apreciar en las siguientes gráficas:



Fuente: Encuesta Nacional de Lectura. México: CONACULTA, 2006, p. 84



Fuente: Encuesta Nacional de Lectura. México: CONACULTA, 2006, p. 85.

Estos datos confirman que el libro, como señala Peroni, es el soporte por excelencia de una definición legítima de la lectura.⁴ Pero también es el estereotipo de la lectura culta, es decir el objeto por excelencia de la cultura

escrita. Así, según las gráficas, parece que la actividad lectora y el sujeto que la realiza alcanzan su más acabada definición cuando se centran en el libro, sin importar que se trate de estudiar o aprender, cumplir en la escuela, elevar la cultura o afinar la inteligencia. Pero también se advierte en esas menciones que el placer, el entretenimiento y el disfrute en apariencia no se relacionan con la lectura. Las representaciones simbólicas consideradas en las tablas anteriores pueden determinar de manera temporal o definitiva la relación con la lectura y con el libro. Puesto que la lectura remite a los libros, los buenos lectores, que leen suficientes libros en cantidad y calidad, son más cultos, y se les coloca en un lugar muy próximo al supuesto saber. Nada se piensa respecto a si la lectura se realiza bien o mal, y la valoración de ella se vincula simplemente con su ejecución mecánica y con un plano de interpretación literal, tal como suele ponderarse la lectura escolarizada.

El libro se asocia pues, metonímicamente, con la lectura, y también con el lector. Las representaciones de ambos y las prácticas de la lectura se conforman o reconfiguran a partir de los usos del libro, puesto que éste opera como un referente dotado de significado variable según las circunstancias, y podríamos decir que el lector es efecto de ellas. Hay personas que, unas veces por vía directa y otras indirecta –al mirar a alguien que leía–, establecieron un vínculo como lectores con su primer objeto de lectura, que pudo haber sido una historieta o un diario, y que posteriormente emprendieron el pasaje a la lectura de libros. Ello, porque el libro es un objeto simbólico que ocupa un lugar de larga data en la sociedad y que, como objeto simbólico, se inserta, según Thompson, en los contextos y procesos sociohistóricos en los cuales y por medio de los cuales se produce, transmite y recibe el propio libro.⁵ Además, las prácticas lectoras dependen de los diferentes niveles de acceso –recursos y oportunidades– al libro, y de los diferentes espacios disponibles para realizar la lectura.

Por otra parte, la sobrevaloración del libro se extiende a quienes leen o poseen libros, lo cual tiene un antecedente histórico: una difundida actitud reverencial ante él, muy bien ilustrada en la pintura *Der Grub* (*El saludo*), de Quint Buchholz.⁶



5 John B. Thompson, “La concepción simbólica y la concepción estructural de la cultura”, en *Teoría y análisis de la cultura* / comp. Gilberto Giménez Montiel, México: Universidad de Guadalajara, DGICSA, 1980, p. 348. Este autor señala cinco aspectos de la constitución de las formas simbólicas: intencional, convencional, estructural, referencial (estos cuatro transmitidos por medio del significado, el sentido) y contextual (determinado por las características espaciales y temporales de la producción, transmisión y apropiación de las formas simbólicas).

6 Stolberg in Rheinland, 1957.

De ello se deriva que las categorías de lectores y las prácticas de lectura se formulen a partir del criterio cuantitativo de la lectura y de la posesión de libros. Sin embargo, evidentemente, semejante pauta puede distorsionar la realidad, puesto que para leer un solo libro, en un tiempo determinado y en ciertas circunstancias, un lector podría tener que sortear más obstáculos que otros lectores cuyo medio resulta más favorable para la lectura. O bien, la lectura de un solo libro, por haber modificado sustancialmente la vida o la relación del lector con su mundo exterior, podría considerarse de importancia superior a la lectura, en todo un año, de varios libros cuyo efecto es nulo. Asimismo, en las trayectorias de lectura pueden efectuarse cambios significativos en la forma de relacionarse con los libros y con la lectura. Otro aspecto que debe considerarse, por último, es la posible valoración distinta del libro, como símbolo, entre representantes de diversas generaciones de jóvenes o entre miembros de comunidades sociales que se vinculan de modo también diferente con la palabra escrita. Ello reviste especial importancia hoy, cuando los medios audiovisuales y digitales, así como atractivas e innumerables publicaciones periódicas, colocan al libro en un territorio diferente, porque ya no es el único ni el más importante soporte de los textos, sino sólo uno más, como podremos constatar más adelante.

En el México actual, la oferta y el acceso a la lectura se han extendido como nunca había ocurrido en épocas anteriores. Así lo prueban el creciente mercado de ediciones nacionales e internacionales y la multiplicación de espacios de lectura, como bibliotecas y salas destinadas a esa actividad. Asimismo, puede hablarse de una vasta pluralidad de públicos reales y potenciales de lectores, puesto que 92% de la población se encuentra alfabetizada y se registra un proceso ascendente de la escolarización, que hoy alcanza 8.1 años en promedio, cuando en 1990 sólo llegaba a 6.6 años. Por otro lado, en el presente, el 17.9% de los mexicanos ha concluido la primaria, el 21.5% la secundaria, y la escolaridad en la escuela media superior es del 19.5% y en la superior del 13.1%.⁷

Pese a todo lo anterior, conforme a los resultados de la Encuesta Nacional de Lectores, el 43.6% de la sociedad letrada declara no leer libros, el 12.7% afirma que *nunca* ha leído libros y el 30.4% considera que lee pocos libros, y se ubica por tanto en el grupo de lectores esporádicos donde se incluye al lector intensivo, pues su preferencia lectora se dirige a diarios, revistas e historietas, como se observa en el siguiente cuadro.

7 Estadísticas proporcionadas por INEGI, correspondientes a 2005. <<http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu09&c=3277>>

Tipo de lector	%	Lecturas principales	Número de libros leídos al año
A Extensivo	9.0	Libros de diferentes temas	6.44
B Literario	10.4	Libros de literatura	de 3.9 a 6.52
C Intensivo, poco lector de libros	30.6	Diarios y revistas mensuales	de 1.15 a 2.8 (sólo los lee 46.8%)
D Escolar	19.5	Libros de texto	de 4.32 a 5.77
E Esporádico, poco lector de libros	19	Algo de literatura y textos escolares	1.2 (sólo los lee 24.2%)
F No lector	11.4	No lee libros	0.08

Esta situación se relaciona con factores económicos y educativos, aunque éstos no son los únicos que determinan los lazos entre sociedad, libros y lectura. Al respecto, algunos estudios de corte cualitativo advierten sobre un fenómeno que aparece aun en países desarrollados, el *iletrismo*, en el que concurren la declinación en la lectura de libros, notorias desigualdades en las destrezas lectoras y un progresivo empobrecimiento del capital lingüístico y cultural de las personas. Tales hechos se deben en parte a que ni la familia ni los sistemas educativos, incluidas las bibliotecas tradicionales, han logrado alentar prácticas que desarrollen competencias y actitudes lectoras suficientes las cuales serían indispensables para revertir la tendencia histórica de muchos grupos a apartarse progresivamente de los libros pese a encontrarse alfabetizados. Así, en el marco de un desigual acceso a la calidad de servicios bibliotecarios y materiales de lectura, y ante un papel disfuncional de la familia al respecto en cuanto a transmitir la práctica de la lectura, cada vez más personas se orientan hacia un contacto con los libros circunscrito al ámbito meramente escolar, y la formación de prácticas permanentes de lectura de libros es más débil. Por otro lado, la biblioteca necesita hacer un gran esfuerzo para equilibrar el poder del mercado, el que favorece el consumo de libros cuya lectura no implica ningún esfuerzo intelectual. Encima de todo, una numerosa y variada oferta de información y materiales escritos, impresos o en formato digital, destinados a actividades de aprendizaje, entretenimiento y placer, se encuentran bajo el dominio de empresas cada vez más influyentes que se introducen en las redes sociales, ahora globalizadas, y obtienen cuantiosas ganancias económicas en tiempos breves, a cambio de productos de dudosa calidad.

LAS TRAYECTORIAS DE LECTURA

Las encuestas y, en particular, los estudios cualitativos sobre la lectura se consideran una conquista importante en los círculos políticos, académicos y

culturales, lo cual revela un creciente interés por conocer la complejidad y la pluralidad de las prácticas de lectura. En tanto que las prospecciones históricas y cualitativas de la lectura han adoptado métodos sociológicos, etnográficos, psicoanalíticos y psicológicos que conciben la lectura como un hecho social, se ha llegado a considerar que las representaciones y prácticas relacionadas con esa actividad son diferentes. En el marco de un amplio proceso de desarrollo, en esas indagaciones se han incorporado herramientas como las narraciones o historias de vida.

Estas consideraciones las encontramos, entre otras, en las pesquisas de J. Bahloul respecto de las categorías denominadas “no lector”, “poco lector” o “lector esporádico” de libros, pues las biografías se distinguen por la posición del lector en la jerarquía social y por su nivel de instrucción, particularidades que ofrecen información acerca de escenarios de lectura y representaciones del libro, de la lectura y del lector. Asimismo, esas variables informan sobre los modelos de clasificación de géneros y de la adquisición de libros, sobre la socialización del lugar asignado tanto al libro como a la lectura en las prácticas culturales y sobre el proceso formativo del lector que está a cargo de la familia.⁸ La misma Bahloul busca la función diacrónica en las biografías, ahí donde el escenario de lectura es el conjunto de las condiciones sociales derivadas de la historia familiar, socioprofesional y educativa de los lectores. Esas trayectorias pueden seguir un proceso evolutivo y modificarse en su itinerario:

la posición de “poco lectores” aparece más como el punto de una trayectoria compleja que como el resultado de disposiciones sociales determinadas e inmutables. Por esta razón, el grupo de los “poco lectores” no constituye ni un hábito cultural sistematizado, ni una categoría sociológica específica dotada de un capital cultural y económico característico. Aunque claramente representados en ciertas categorías, los “poco lectores” abarcan un amplio rango de la escala social y distintas trayectorias culturales, profesionales y geográficas. A lo sumo se caracterizan, en su relación con la lectura, por su conjunto de condiciones prácticas y sociales, que pueden estar determinadas por un modelo estructural.⁹

De esta autora destacaremos el señalamiento relativo al conjunto de condiciones prácticas y sociales determinadas por un modelo estructural, pues precisamente la autora se resiste a considerar que las prácticas de lectura constituyan un hábito cultural sistematizado resultante de disposiciones

8 Joëlle Bahloul, *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*, México: FCE, 2002, p. 22

9 *Ibíd.*, p. 35

sociales determinadas,¹⁰ y además indica que la lectura está implicada en la organización y las condiciones sociales. Por tanto, es necesario explorar el tejido social en que se despliegan las representaciones y las prácticas de la lectura, es decir el escenario donde la apropiación del capital libresco se articula desde la relación material con el libro, a partir del lugar que esto ocupa y la función que desempeña en el contexto social, así como del carácter ideológico y social que tiene la lectura. En vista de esa articulación, la “no lectura” y la “poca” o “esporádica lectura” pueden legitimarse en ciertos casos, en ciertos momentos de las biografías, como lo puntualiza Bahloul al referirse al fortalecimiento de la “poca” o la “esporádica lectura” causada por la disminución de la “no lectura” de libros. Pensemos en el proceso de iniciación de los jóvenes o adultos recién alfabetizados que comienzan a familiarizarse con los libros y en ciertas circunstancias propicias para que se incorporen en el mundo libresco.

Por su parte, otro estudioso del tema, Michel Peroni, presenta otro enfoque y señala que no es común problematizar los supuestos atributos positivos y normativos de la lectura, los cuales rigen los criterios con que se estiman la práctica y las representaciones de ella. Esos supuestos conforman el modelo con que se mide la eficacia de la imposición de una práctica acerca del uso legítimo de las producciones culturales. Peroni considera la lectura como una operación doble de construcción social de la realidad, la cual puede leerse, y al mismo tiempo vincularse con ella, con el sentido del acto de leer y con la situación en que este acto se inscribe. En sus estudios sobre trayectorias de lectura, el mismo autor propone sustituir la problemática de la imposición con la de la apropiación como una acción social. Según él, las categorías “no lector” y “poco” o “esporádico lector” tienen sentido en una perspectiva lineal, diacrónica, en donde se produce un *continuum* entre esas categorías y las de lectores buenos, frecuentes o extensivos; es decir, cuando debido a un proceso de fortalecimiento de la lectura, los “poco” o “esporádicos” lectores aumentan en la medida en que se reducen los no lectores. Falta determinar también, sin embargo, si a esta última categoría se remiten los lectores frecuentes que han disminuido la cantidad y frecuencia de lectura de libros, lo cual hablaría de un debilitamiento de la lectura. Por tanto, según Peroni, más que corroborar el iletrismo, la incompetencia o la resistencia a la lectura, conviene interrogarse sobre las modalidades de la lectura “esporádica” o “poca”. Para ello, será preciso considerar las trayectorias de lectura desde una perspectiva sincrónica y como resultado de una conexión entre prácticas y significaciones en un contexto, aunque reinterpretadas en relación con un

10 *Ibid.*

tiempo y un lugar diferentes al original, pues ciertas transformaciones pueden acarrear diferencias significativas respecto de un tiempo presente.¹¹

Michèle Petit, otra de las especialistas de la lectura, señala que la lectura asidua, no supone que las prácticas de lectura sean una cuestión de herencia, de consumo socialmente programado.¹² Asimismo, afirma que, por lo general, la lectura pasa poco a poco de ser una actividad en un principio proscrita a convertirse en un gesto efectuado voluntariamente. Así, esta autora también la ubica en un trayecto de vida, donde una biblioteca o la lectura misma pueden recomponer la identidad lectora puesto que ésta sigue un proceso aún inconcluso. Petit considera además que los trayectos son una especie de rompecabezas y no algo que evoluciona de manera lineal, puesto que en los acercamientos a la lectura intervienen factores sociales, familiares y psíquicos que en ocasiones pueden convertirse incluso en obstáculos para la lectura. Eso es lo que ocurre, por ejemplo, con los miembros de ciertos sectores sociales a quienes no les resulta clara la utilidad de la lectura y llegan a considerarla como una pérdida de tiempo. En otros casos, cuando tiene lugar la identificación primaria propia de la infancia, tanto en la familia como en el grupo social, la lectura de libros viene a ser una forma de autoexclusión opuesta al deseo de integrarse, y termina por quedar proscrita.

Por otro lado, una de las aportaciones originales de Petit es el enfoque psicoanalítico que emplea y que nos coloca en la dimensión psíquica de los vínculos afectivos desplazados y anudados a objetos y a actividades culturales: el libro y la lectura simbolizan tanto unión como separación, pero garantizan continuidad. Asimismo, la lectura es una forma de sublimación de los afectos primordiales y da lugar a procesos de identificación con otros (los personajes). El libro propicia afectos y suscita rechazos. Por otra parte, la misma Petit señala que la lectura puede despertar temor porque implica un trayecto hacia el interior del lector. Por ello cita esta reflexión de la psicoanalista inglesa Melanie Klein: “Leer significa para el inconsciente tomar la ciencia del interior del cuerpo de la madre”, idea con la que coincide el historiador de la lectura Alberto Manguel.¹³

Petit explica toda esta relación entre lector, libro y lectura con el fin de desvelar su complejidad, en contraste con las concepciones reductoras o aquellas que juzgan como concluyente una parte del trayecto en la vida de un lector. No sólo la escolarización insuficiente o un ineficiente papel de la biblioteca intervienen en la formación de lectores y en la transmisión del gusto por leer, sino también afectos que permiten una identificación con el libro y

11 Peroni, *op. cit.*, p. 27 y ss.

12 Michèle Petit, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México: FCE, 1999, p. 17

13 *Ibíd.*, pp. 135-136

la lectura en el medio familiar y en el contexto social, además de circunstancias fortuitas capaces de modificar trayectorias que podrían pensarse determinadas para siempre e irrenunciables.

Por su parte, Bernard Lahire, sociólogo de la lectura, nos recuerda que las reflexiones sobre desigualdades sociales respecto al material impreso, en especial el libro, son necesarias, pues no ha de olvidarse que la lectura no es una práctica homogénea en todos los lugares y espacios sociales. Aunque los estudios cuantitativos revelaran que progresivamente, por el número de libros leídos, se reducen las brechas entre “no lectores”, “lectores esporádicos” o “poco lectores” y “lectores asiduos”, deberá tomarse en cuenta que no sólo ese aspecto reviste importancia, pues la poseen igual los géneros frecuentados y aun las experiencias y transformaciones personales ocurridas por efecto de las lecturas. Asimismo, Lahire señala que las obras son objeto de diferentes usos e investiduras sociales, a veces de carácter opuesto o contradictorio. Ciertos libros pueden ser actualizables para algunos lectores, mientras que para otros tal intento podría resultar una operación difícil y desalentaría la lectura; por tanto, más que marcar fronteras, considera más importante reconstruir las diferentes experiencias de los lectores con obras de distintas categorías, por más que se sigan usando como complemento los estudios cuantitativos o bien se busque la manera de aprovechar los resultados de las encuestas.

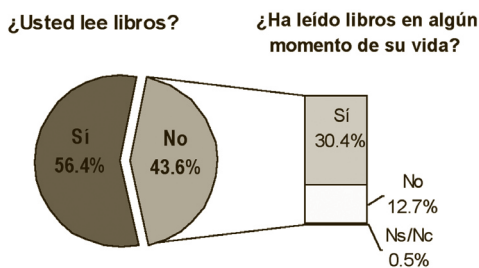
Conviene tomar en cuenta otros aspectos que distorsionan la realidad de las prácticas de la lectura, como lo revelan los estudios cualitativos emprendidos por investigadores como Olivier Donnat, Christine Détrez, Anne-Marie Chartier y Gérard Mauger, entre otros, quienes coinciden en que toda investigación o encuesta debe estar presidida por esta pregunta fundamental: ¿qué se entiende por lectura? Ello, porque parte de las equivocaciones surgen a causa de malentendidos o de la suposición de que todo investigador parte del mismo concepto de lectura y tiene idéntica representación social del libro. Los autores citados recomiendan también tener presentes los aspectos que ocultan o distorsionan la relación entre las prácticas de lectura y lo que se declara acerca de ellas, pues, por ejemplo, el olvido, la noción de legitimidad de las lecturas –según las cuales cierto tipo de textos podrían considerarse tan triviales que no merecería la pena mencionarlos como material de lectura– o bien la confusión entre la lectura, por un lado, y, por otro, el estudio, el trabajo y las actividades religiosas, domésticas y deportivas podrían tergiversar los resultados de una investigación. Tampoco habrán de perderse de vista los aspectos generacionales, ya que es bien sabido que al capital cultural de los jóvenes de hoy está incorporada la tecnología digital así como al de los lectores de la generación anterior lo estuvo el televisor, y

que eso constituye una diferencia notable respecto de los lectores de épocas anteriores, para los que el libro significó la única, y tal vez por eso invaluable, conquista. Al mismo tiempo, influyen los diferentes modos de transmitir los comportamientos lectores y de mediar en ellos, a la vez que las posibilidades de acceso y la disponibilidad de los libros.

A la disciplina bibliotecológica, lo anterior le permite analizar la “no lectura” y la “poca” o “esporádica lectura” desde tres perspectivas: a) el fortalecimiento progresivo de la práctica de lectura de libros o, en su defecto, su debilitamiento, ocasionado por un proceso de iletrismo y un desplazamiento de la lectura de libros hacia otros medios impresos y digitales, o tal vez un acceso a los libros o una disponibilidad más restringida a ellos; b) la mediación de la biblioteca, que puede modificar las trayectorias de los lectores en alguna de las dos direcciones y c) la lectura y el libro como modos de inclusión o exclusión social.

LOS NO LECTORES DE LIBROS

La categoría de “no lectores de libros”, de acuerdo con los datos ofrecidos por la Encuesta Nacional de Lectura, representa el 43.6% del total de los encuestados y se divide en dos grupos: poco menos de la tercera parte (30.4%) reportó haber leído libros en algún momento de su vida, en tanto que el 12.7% declaró no haber leído nunca libros.



(Ns: no sabe; Nc: no contestó)

Fuente: Encuesta Nacional de Lectura, México, CONACULTA, 2006, p. 19

La distribución de los “no lectores” es la siguiente:

¿Ha leído libros en algún momento de su vida?			
		No	Sí
Nacional		12.7	30.4
Sexo	Hombre	11.1	31.3
	Mujer	14.0	29.7
Edad	12-17 años	6.4	26.8
	18-22 años	8.2	21.2
	23-30 años	13.2	33.9
	31-45 años	9.1	36.1
	46-55 años	20.8	26.1
	56 años o más	25.2	32.1
Escolaridad	Ninguna	44.0	31.1
	Primaria	22.4	33.5
	Secundaria	10.0	34.2
	Bachillerato	9.5	30.0
	Universidad o más	1.9	20.5
Nivel socioeconómico	Muy bajo	20.4	41.1
	Bajo	17.7	33.1
	Medio bajo	11.0	31.8
	Medio	4.1	16.7
	Medio alto/Alto	1.4	20.2

Fuente: Encuesta Nacional de Lectura. México: CONACULTA, 2006. p. 20

Como puede observarse, los mayores porcentajes de quienes nunca han leído libros se ubican en una línea generacional que va de los 23 a los 30 años y de 56 en adelante, *sin escolaridad* y en *niveles socioeconómicos* bajo y muy bajo. Llama la atención que tal circunstancia, aunque en porcentajes menores, se repita con los encuestados de niveles de escolaridad primaria, secundaria, bachillerato y universidad, pese a que en primaria se tiene acceso a los libros de texto gratuito. Cabe plantear, a manera de hipótesis, que la base de los hallazgos de los estudios cualitativos son los libros de texto, a los que se considera material de estudio. Lo mismo sucede con otro tipo de libros que tampoco se legitiman como tales, entre ellos los de religión y los manuales que enseñan algún oficio o actividad manual.

En cuanto a los lectores que declararon haber leído libros en algún momento de su vida, pero que en el presente no lo hacen, pueden apreciarse rangos de edades y escolaridad donde las diferencias son menores, aunque no ocurre lo mismo en cuanto a las clases socioeconómicas. Por la manera en que está planteada la pregunta respectiva y por las repuestas, se podría pensar, de nuevo en términos de suposiciones, en un debilitamiento de la práctica de la lectura de libros, es decir de una tendencia al *iletrismo*, por las siguientes razones:

- No hubo un arraigo de la práctica lectora y únicamente se leyeron libros con fines escolares, o alguna actividad específica.
- La institución escolar no propicia el gusto por la lectura.
- El acceso a los libros resulta difícil.
- El capital lingüístico es precario.
- Se leen libros no considerados como tales.
- La lectura de libros se relaciona con actividades escolares.

En cuanto a la frecuencia de lectura de libros, casi la tercera parte de quienes no acostumbran leer no lo han hecho ni como parte de sus actividades escolares o laborales.

Libros leídos al año		Ninguno
Nacional		33.5
Sexo	Hombre	32.6
	Mujer	34.2
Edad	12-17 años	27.2
	18-22 años	22.0
	23-30 años	35.4
	31-45 años	32.2
	46-55 años	39.0
	56 años o más	48.3
Escolaridad	Ninguna	60.1
	Primaria	48.5
	Secundaria	34.5
	Bachillerato	24.3
	Universidad o más	16.0
Nivel socioeconómico	Muy bajo	50.7
	Bajo	41.3
	Medio bajo	31.4
	Medio	15.3
	Medio alto/Alto	11.1

Fuente: Encuesta Nacional de Lectura. México: CONACULTA, 2006. p. 37

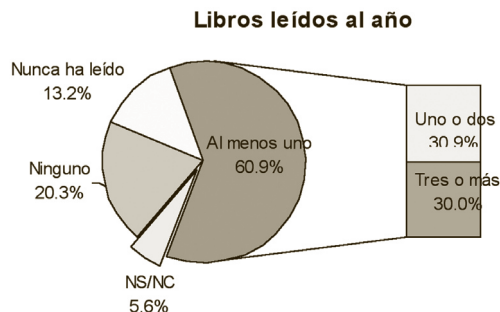
La encuesta aquí referida ha estimado también la frecuencia de la lectura de libros, según las relaciones de éstos con las actividades escolares o laborales o independientemente de ellas.

		Literatura General	Para la Escuela	Para el Trabajo
		Nunca ha leído No acostumbra leer	Nunca ha leído No acostumbra leer	Nunca ha leído No acostumbra leer
Nacional		56.2	44.8	87
Sexo	Hombre	11.7	43.9	81.1
	Mujer	10.5	45.5	91.9
Edad	12-17 años	7.5	15.5	94.4
	18-22 años	9.6	34.7	88.8
	23-30 años	11.3	48.2	82.9
	31-45 años	14.8	50.3	83
	46-55 años	11.1	62.6	84.3
	56 años o más	9.6	63.8	92.1
Escolaridad	Ninguna	0.4	68.9	98.7
	Primaria	5.8	52.2	91.8
	Secundaria	9.3	33.9	90.7
	Bachillerato	14.6	44.7	83.3
	Universidad o más	19.3	50.6s	75.6
Nivel socioeconómico	Muy bajo	4.1	41.4	94.4
	Bajo	7.0	47.1	88.9
	Medio bajo	13.5	41.8	86.3
	Medio	15.7	49.8	83.6
	Medio alto/Alto	22.1	43.1	72.5

Fuente: Encuesta Nacional de Lectura. México: CONACULTA, 2006. p. 31-33

POCO LECTOR O LECTOR ESPORÁDICO DE LIBROS

Conforme a los parámetros cuantitativos de la encuesta, el grupo poco lector o lector esporádico lo integran quienes respondieron que leen menos de tres libros al año y que prefieren leer otro tipo de materiales como diarios y revistas, así como quienes declararon que no les gusta leer o les gusta poco, reconocen que sus preferencias están orientadas también a la lectura de diarios o revistas.



Fuente: Encuesta Nacional de Lectura. México: CONACULTA, 2006. p. 36

En lo relacionado con el número de libros leídos en un año, los porcentajes varían ligeramente según la pregunta sobre si se leen o si han leído libros en algún momento de la vida.

	Nunca ha leído libros	No acostumbra o acostumbraba leer	Diario o varias veces a la semana	Una vez a la semana	Una o algunas veces al mes	Ocasionalmente	Nc
Literatura en general	13.2	43.0	9.5	10.6	11.0	11.1	1.6
Para la escuela	13.2	31.6	30.8	11.2	6.0	6.3	0.9
Para el trabajo	13.2	73.8	3.4	3.6	4.0	1.8	0.2

Fuente: Encuesta Nacional de Lectura. México: CONACULTA, 2006. p. 37

Aunque la lectura de libros aumenta en la medida en que se eleva la escolaridad a partir de primaria, en el plano socioeconómico se registran pocas diferencias entre estratos sociales. Una de las causas de ello puede deberse a que, entre algunos lectores, la lectura de libros de texto y aun de literatura, que forma parte de las actividades escolares, se concibe como estudio; o bien a que no leen directamente libros, sino partes fotocopiadas de ellos, en especial cuando estudian en los niveles de enseñanza media y superior. Otra posibilidad es que recurran a apuntes de clase y, en la actualidad, a Internet, que en ciertas circunstancias reemplaza el uso de libros.

En la tabla que sigue se aprecia el porcentaje referido a los *libros de texto* si consideramos que la población estudiantil que se encuestó corresponde a 12 años o más. Con relación al tema del olvido, en algunas investigaciones longitudinales se pidió a los encuestados que llevaran una bitácora de los libros leídos durante cierto periodo y posteriormente, cuando se les preguntó por los libros leídos, incurrieron en omisiones o refirieron títulos de libros que no fueron incluidos en dicha bitácora.¹⁴ En la tabla también se observa que el porcentaje de quienes no recuerdan el último libro leído es elevado, lo que quiere decir que el factor olvido reviste gran importancia. Entre los libros más mencionados aparece *La Biblia*, muy leída en las familias por adultos mayores y de diferentes clases sociales. También se leen con gran frecuencia estos títulos: *Juventud en éxtasis* y *Juventud en éxtasis 2*, *Un grito desesperado* y *Volar sobre el pantano*, todos ellos del mismo autor, Carlos Cuauhtémoc Sánchez, autor de esas novelas que abordan temas de superación personal y de orientación para entablar relaciones sentimentales; según

la propaganda de estas obras, están dirigidas a públicos jóvenes y a padres de familia, además de que forman parte de las lecturas escolares. Otros libros muy gustados por los niños y adultos son los *Cuentos de Cañitas*, de Carlos Trejo, que comprenden relatos de terror. Entre los libros frecuentados, sorprende la ausencia de las letras mexicanas y en general hispanoamericanas, pese a contar con abundantes obras reconocidas por su calidad, excepto *Don Quijote*, que también es objeto de una lectura escolar y del que a menudo sólo se leen capítulos o versiones resumidas.

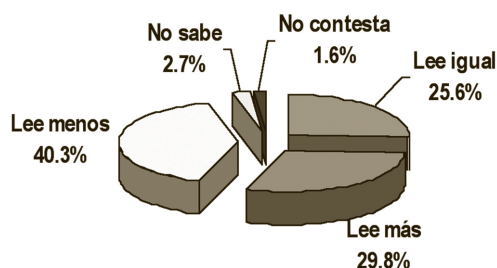
¿Cuál fue el último libro que leyó?	Porcentaje	
	Sobre 86.8 % que lee o ha leído	Sobre 56.4% que lee
No recuerda	51.0	38.8
Otros	32.1	41.3
Libros de texto	3.6	4.0
La Biblia	2.6	2.3
Juventud en éxtasis	1.2	1.4
Don Quijote de la Mancha	0.8	0.9
El código Da Vinci	0.7	1.1
Los hornos de Hitler	0.7	0.2
El esclavo	0.7	1.1
Un grito desesperado	0.7	1.0
Cuentos de Cañitas	0.7	0.6
El juego de la vida	0.6	0.9
Volar sobre el pantano	0.6	0.5
Superación personal	0.6	0.9
Insuficientemente especificado	0.5	0.7
El diario de Ana Frank	0.5	0.8
Harry Potter	0.5	0.6
El caballero de la armadura oxidada	0.5	0.7
Aprender a ser joven	0.4	0.7
Frankenstein	0.4	0.6
El alquimista	0.4	0.6
No leyó ningún libro	0.2	0.3
Total	100.0	100.0

Fuente: Encuesta Nacional de Lectura. México: CONACULTA, 2006. p. 23

El promedio nacional de lectura es de 2.9 libros leídos, entre casi 60% de la población que respondió a la pregunta sobre los libros leídos en un año, puesto que 43.1% de ella no leyó ninguno y 0.5% no sabe o no contestó. En cuanto a la categoría “poco lector” o “lector esporádico”, tomamos a los grupos que leen entre uno y dos libros al año, que representan el 30.9%. En cuanto a los tres grupos de lectores más asiduos, que leen de tres libros en

adelante al año, es decir que se ubican por encima del promedio, éstos representan el 30%. Esto puede considerarse un avance importante, pues para tales lectores leer un libro al año representa un esfuerzo considerable si se piensa en el capital lingüístico y cultural requerido para ello, que en sentido opuesto es capaz de influir en la falta de gusto o interés por la lectura. Lo mismo puede decirse de la disponibilidad de tiempo y, en algunos casos, las dificultades de acceso a libros y la reducida disponibilidad de éstos.

¿Usted cree que ahora lee más o lee menos que antes?



Fuente: Encuesta Nacional de Lectura. México: CONACULTA, 2006. p. 102

Al no disponerse de un referente anterior para saber si la trayectoria de lectura de libros tiende al fortalecimiento o al debilitamiento, y tomando en cuenta la respuesta de los encuestados que aparecen en la gráfica, cabe suponer que quienes leen para informarse son lectores de periódicos (42%) y revistas (39%) y que, como en el 40% de la muestra se observa una declinación en la lectura de libros, ello tal vez se relacione directamente con la razón principal por la que lee: informarse, pues la frecuentación de publicaciones periódicas actuaría en detrimento de la lectura de libros, y algo semejante ocurriría con la lectura realizada con fines escolares (20.5% de la muestra). En cambio, quienes leen igual que antes (25.6%) y más que antes (29.8%) se relacionarían más con la lectura por gusto o entretenimiento (quienes la practican representan el 16% de la muestra). Otras motivaciones para emprender la lectura, como la búsqueda de crecimiento personal y profesional, el deseo de llegar a ser culto, el afán de procurarse temas de conversación e intereses religiosos, alcanzan en conjunto el 18.4%.

Por lo que respecta a la cantidad de libros leídos en un año, el grupo con estudios de bachillerato tiende a ser un lector esporádico, en tanto que el de estudiantes universitarios tiende a rebasar ese nivel. En la siguiente tabla, se observa una trayectoria progresiva del número de libros leídos conforme

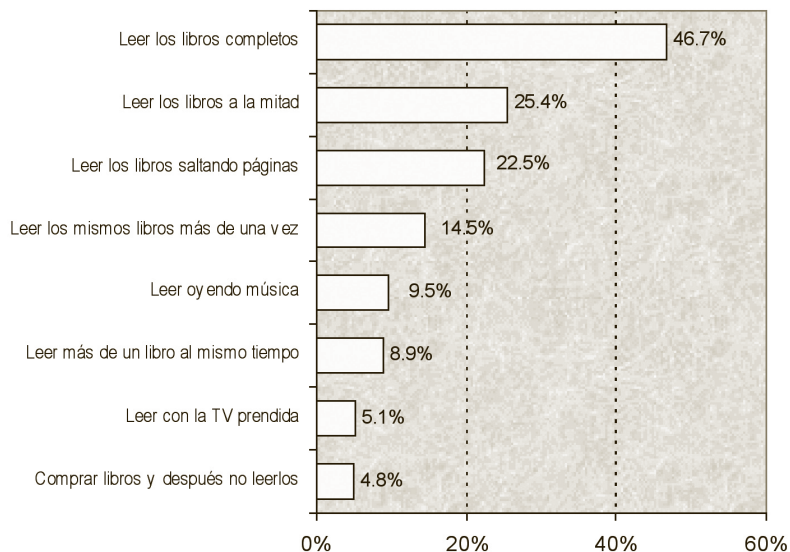
aumenta la escolaridad que corresponde a la edad de 12-22 años, en la cual se concentra la actividad escolar. No podemos determinar si en las generaciones siguientes se observa un menor número de libros leídos, ni si en relación con ellas se registra un trayecto de fortalecimiento o debilitamiento de la lectura ni tampoco si consideramos que se trata de generaciones con diferentes posibilidades de acceder a la lectura y a los libros.

		Libros leídos al año							
		Promedio	Ninguno	Uno	Dos	3-5	6-10	11 o más	Ns/Nc
Nacional		2.9	33.5	16.7	14.2	16.7	9.1	4.2	5.6
Sexo	Hombre	3.2	32.6	14.9	13.7	17.6	9.7	5.2	6.3
	Mujer	2.7	34.2	18.3	14.5	16.0	8.6	3.3	5.0
Edad	12-17 años	3.1	27.2	14.9	12.7	16.8	15.1	3.9	9.5
	18-22 años	4.2	22.0	13.7	17.6	22.4	13.9	6.6	3.8
	23-30 años	2.6	35.4	15.5	13.9	17.2	6.4	4.9	6.7
	31-45 años	2.7	32.2	18.9	16.4	17.7	7.2	3.0	4.4
	46-55 años	2.6	39.0	15.2	15.1	16.3	6.4	4.3	3.8
	56 años o más	2.4	48.3	21.7	7.9	8.5	6.5	3.0	4.2
Escolaridad	Ninguna	0.9	60.1	22.1	4.8	7.9	3.4	0.4	1.4
	Primaria	1.9	48.5	18.0	9.0	11.9	4.5	2.3	5.7
	Secundaria	2.6	34.5	14.2	16.5	15.1	10.9	2.2	6.6
	Bachillerato	2.9	24.3	22.3	14.6	19.1	7.8	5.8	6.0
	Universidad o más	5.1	16.0	12.6	18.4	25.4	14.8	9.2	3.8
Nivel socioeconómico	Muy bajo	1.5	50.7	20.0	8.8	10.1	4.6	2.0	3.7
	Bajo	2.3	41.3	15.8	15.2	11.8	6.6	2.4	6.8
	Medio bajo	2.9	31.4	17.8	13.2	17.0	9.6	3.8	7.2
	Medio	4.0	15.3	14.4	20.5	25.6	14.0	7.5	2.7
	Medio alto/Alto	7.2	11.1	14.0	9.0	33.1	17.1	12.5	3.1

Fuente: Encuesta Nacional de Lectura. México: CONACULTA, 2006. p. 37

En cuanto a las modalidades de lectura de libros, apreciamos en la siguiente gráfica que sólo el 46.7% de los lectores acostumbra leer libros completos. Además, entre miembros de las generaciones jóvenes es común advertir que la lectura se realiza simultáneamente con otras actividades, como ver televisión, escuchar música –en especial esto último, gracias a los nuevos artefactos pequeños que, no obstante serlo, permiten almacenar y reproducir grandes volúmenes de grabaciones– o realizar conversaciones telefónicas. Así, a menudo se observa que los jóvenes leen en las pantallas de las computadoras, al mismo tiempo que tienen puestos los audífonos, con el *ipod* colocado a un lado, o que dialogan mediante el teléfono celular.

¿Usted acostumbra...?



Fuente: Encuesta Nacional de Lectura. México: CONACULTA, 2006. p.105

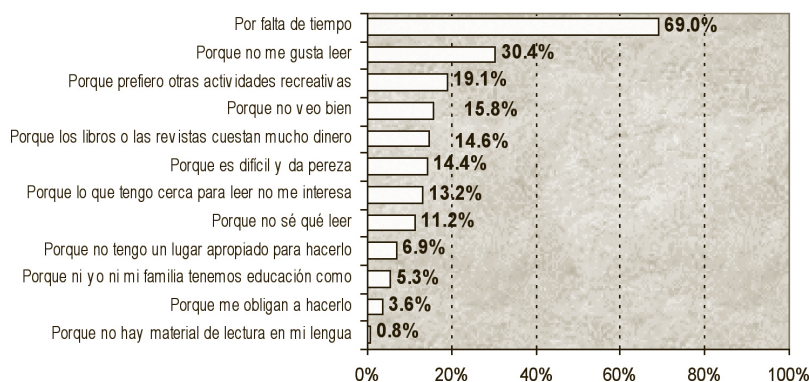
En cuanto al factor placentero de la lectura, las respuestas “me gusta mucho” y “me gusta leer” representan, respectivamente, el 15.4% y el 33.3% del total, lo cual, sumado, equivale a casi el 50%. La otra mitad responde en sentido opuesto, “no me gusta” o “me gusta poco leer”, como se observa en este cuadro:

En general ¿cuánto le gusta leer?			
Nacional		No me gusta	Me gusta poco
Sexo	Hombre	16.3	32.6
	Mujer	14.5	38.8
Edad	12-17 años	15.2	44.6
	18-22 años	13.1	25.6
	23-30 años	15.0	34.7
	31-45 años	14.8	39.3
	46-55 años	14.6	34.7
	56 años o más	20.3	32.1

Fuente: Encuesta Nacional de Lectura. México: CONACULTA, 2006. p. 48

Respecto a las razones que invocan las personas para “no leer”, resulta interesante comparar los dos cuadros siguientes. En el primero, la pregunta se refiere al encuestado, en tanto que en el segundo se interroga a propósito de su percepción de los demás. Se aprecia que los motivos que impiden o desalientan la lectura cambian de lugar en ellos: en el primero, el principal obstáculo para leer es la “falta de tiempo”, mientras que en la segunda gráfica tal explicación se sitúa en el quinto lugar; en tanto, la “falta de interés y flojera” aparece en primer lugar cuando la pregunta se refiere a otros, pero en lo personal se desplaza al sexto lugar. La respuesta “porque no me gusta leer” es la segunda razón, invocada por un tercio de los encuestados, y puede relacionarse con que la sigue, relativa a la preferencia por actividades recreativas que excluyen la lectura. Esto, a su vez, podría vincularse con la respuesta “porque [leer] es difícil y da pereza”, pues, como señala Garbe, la lectura no es una actividad fácil¹⁵ y ello la coloca en desventaja respecto a otras oportunidades de entretenimiento que procuran gratificación fácil y más rápida a cambio de esfuerzos menores.

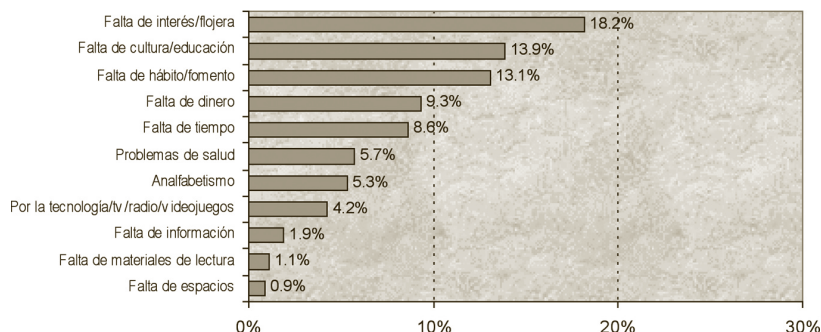
¿Cuáles son las principales razones por las que usted no lee?



Fuente: Encuesta Nacional de Lectura. México: CONACULTA, 2006. p. 43

15 Christine Garbe, Investigación de la lectura en Alemania. Métodos y resultados. En *Seminario Lectura: pasado, presente y futuro*. México: UNAM, CUIB, 2005. p. 150

¿Cuál considera que es el principal problema que enfrentan hoy las personas para leer?



Fuente: Encuesta Nacional de Lectura. México: CONACULTA, 2006. p. 45

Otros factores importantes que impiden la práctica de la lectura, como se ve en los cuadros, son el costo de los libros y las revistas, la escasez de materiales de lectura disponibles y el desinterés que ellos inspiran. Si se considera que la biblioteca tiene por función precisamente reducir y hasta eliminar esos obstáculos para favorecer el acceso a una oferta gratuita, amplia y variada de obras, puede suponérsela ausente en el horizonte de los lectores. Aunque en un porcentaje menor, otra causa invocada para explicar que no se lee es la de que el encuestado se considere a sí mismo y a su familia inhabilitados para realizar la lectura por no contar con suficiente educación para ello. Si bien probablemente se trata de una mera excusa, también es posible interpretar esta respuesta como un mecanismo autoexcluyente, debido a reminiscencias de cierta concepción atávica de la cultura, según la cual el acceso a los libros y a la lectura se reservaría sólo a ciertas personas autorizadas. Llama la atención, sin embargo, que formulen tal respuesta tanto quienes cuentan con escolaridad primaria como egresados de universidades, y también miembros de la clase alta.

En la siguiente tabla (anexo 1), se observa de manera más pormenorizada que la respuesta “falta de tiempo”, como explicación del hecho de que no se lea, guarda consistencia en todos los encuestados, aunque puede tratarse otra vez de una mera justificación para encubrir las causas verdaderas, que serían difíciles de asumir por corresponder a una actitud o una valoración negativas. Al respecto, no podemos eludir ciertas evidencias reconocidas hasta hace no muchas décadas, cuando la lectura de libros, placentera y cotidiana, la practicaban sectores privilegiados de la sociedad que, sin distinción de sexo y edad, disfrutaban de situaciones económicas holgadas, altos niveles de preparación, espacios adecuados y tiempo abundante para dedicarse a la lectura. Por otra

parte, la oferta de entretenimiento era mucho más restringida y tendía a propiciar la actividad colectiva, incluso en el caso de la lectura, ya que ésta se compartía ampliamente por medio de conversaciones de distintos tipos centradas en autores, libros y temas. En la medida en que nuevos sectores sociales se han incorporado a la cultura escrita, en este caso con menos posibilidades de efectuar la lectura recreativa, han surgido prácticas que difieren de este modelo, lo cual coincide con un enorme crecimiento, hacia mediados del siglo pasado, de los medios masivos de comunicación: prensa, radio, cine y televisión, en medio de un nuevo escenario social donde impera la “civilización de la imagen”,¹⁶ que relativiza la importancia y las funciones de los libros.

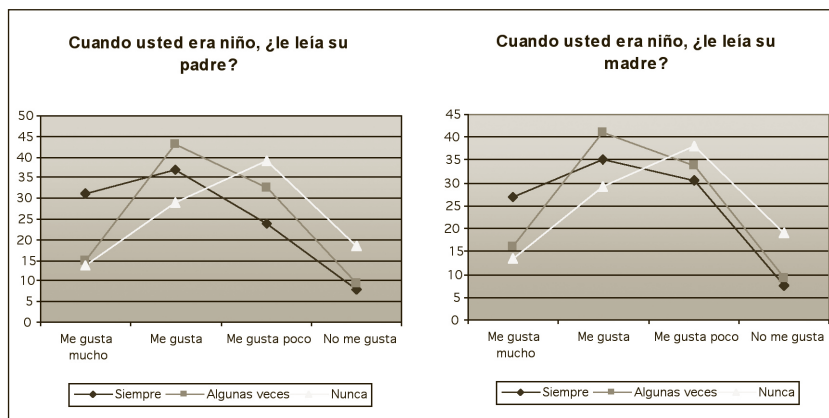
Gubern llama a ese proceso “la epifanía de la imagen digital”,¹⁷ que transfigura las formas tradicionales de presentación icónica. Paralelamente a él, la tecnología digital ha revolucionado la relación con el tiempo y el espacio al reducir las distancias y facilitar la transmisión de voz, datos e imágenes. La interactividad mediante los sentidos ofrece nuevas posibilidades de comunicación, información, entretenimiento, aprendizaje y socialización que convierten al impreso en sólo un medio más entre una variada gama de ellos. De esa manera, hoy en día, la “falta de tiempo” ha dejado de ser en las sociedades modernas una excusa fácil y elegante para convertirse en un real impedimento de la lectura placentera y de muchas otras actividades cuya realización demanda otro ritmo, más pausado.

Por otra parte, las respuestas relativas al “no gusto” o “poco gusto” por la lectura confirman que ésta se transmite por lo general asociada con fines escolares, cuyo sentido obligatorio puede excluir el gusto por la lectura y, por tanto, el potencial carácter de entretenimiento de ésta. En efecto, los lazos con la lectura y el libro se anudan en la escuela, que viene a ser así, en nuestras sociedades, la formadora de lectores. La familia e, incluso, la biblioteca han delegado por completo en esa institución la responsabilidad de desempeñar tal función, porque además se ha extendido ampliamente la errónea creencia de que, al inducir a leer con fines escolares, se promueve, como un efecto natural, el gusto por la lectura; es decir, no puede considerarse que el gusto sea intrínseco al aprendizaje de la lectura. Pero tampoco sería justo afirmar que en todos los casos la lectura escolarizada mata o impide el gusto por la lectura, hay quienes llegan a encontrar el placer de leer a pesar de la severidad de la transmisión escolar. Los resultados de la encuesta aquí comentada y de otros estudios han puesto en evidencia lo contrario y por eso

16 Cfr. Román Gubern, *Del bisonte a la realidad virtual. La escena y el laberinto*, Barcelona, Anagrama, 1996, p. 108

17 Román Gubern, *El eros electrónico*. Madrid: Taurus, 2000, p. 187

ya empieza a analizarse el papel de la familia en la transmisión del gusto por la lectura. Eso explica que en las siguientes gráficas se pongan en relación los vínculos entre los padres y el acceso a los libros durante la infancia, pues ello podría explicar los diversos niveles del gusto por la lectura. Conviene señalar, a este respecto, que en los últimos tiempos la práctica de la lectura que los padres realizan en voz alta para sus hijos tiende a incrementarse, en especial antes de que éstos comiencen a ir a la escuela.



Fuente: Encuesta Nacional de Lectura. México: CONACULTA, 2006. p. 94

CONCLUSIONES

En la actualidad, por fortuna, la lectura recobra su importancia. Por ello, con el propósito de observar el comportamiento lector de la sociedad, periódicamente se realizan encuestas al respecto. De igual manera, se intensifica el estudio de la lectura, incluso en un sentido cualitativo, con la finalidad de conocer con mayor profundidad, entre otros aspectos, la formación de las prácticas sociales relativas a ella, los problemas que obstaculizan el encuentro atinado entre sociedad y libros, y la efectividad de las acciones emprendidas por la escuela, la biblioteca, la familia y los organismos públicos y privados para mejorar dicho encuentro.

Las dos vertientes de la lectura y el libro, la educativa y la cultural, lejos de estar unidas por un lazo natural, como se creyó por muchos años, llegan a constituir fuerzas antagónicas, como ahora se sabe. Si bien promover el gusto por la lectura y desarrollar competencias lectoras no tendrían por qué ser tareas excluyentes, en la realidad ha sido difícil conciliarlas. Ya desde las primeras décadas del siglo XX han surgido reflexiones sobre la formación de

prácticas de lectura vinculadas con tres fines: distraer, instruir e informar, en este orden, que no era casual, pues primero sería necesario dar a leer relatos que, a manera de carnadas y anzuelos, atraerían y atraparían a los lectores, los cuales transitarían posteriormente a las otras dos instancias.¹⁸ Sin embargo, la urgencia de formar y educar a los pueblos dio prioridad a la lectura instructiva e informativa y se dio por supuesto que más tarde ella alcanzaría por sí sola su sentido recreativo. De tal suerte, se instauraron representaciones y prácticas de lectura articuladas al proceso de enseñanza y aprendizaje, y la actividad lectora llegó a adquirir una elasticidad tan variable como un programa de alfabetización o el número de años que dura dicho proceso, el cual puede interrumpirse en algún momento entre la primaria y hasta en la educación superior.

Si consideramos que el promedio de escolarización en México alcanza 8.1 años (segundo año de secundaria), resulta evidente que tal proceso se interrumpe en los años de la adolescencia. Al respecto, Teresa Colomer señala que, hacia los 15 o 16 años, la mayoría de los adolescentes de los países occidentales abandona las aulas. Si los objetivos escolares se hubieran cumplido, todos ellos o por lo menos la mayoría, deberían ser lectores competentes en una sociedad alfabetizada,¹⁹ pero, como explica la misma autora, los estudios al respecto arrojan resultados poco halagüeños sobre tal supuesto. En realidad, la separación de la escuela a una edad temprana también suspende la actividad lectora obligatoria, y entonces puede suceder que, fuera del proceso educativo, la lectura de libros sea sustituida por la de otros medios que no se vinculan con deberes escolares ni suponen esfuerzo alguno que induzca a superar las competencias hasta entonces adquiridas. Desde luego, puede pensarse en los libros de literatura; sin embargo, al inscribirse su tratamiento en actividades escolares su enseñanza se ciñen a las técnicas pedagógicas utilizadas en los libros de texto y con frecuencia se sustraen al placer, lo cual propicia un debilitamiento de la práctica lectora de obras literarias, como lo prueba el alto índice de los no lectores y los lectores esporádicos de libros. Por tal motivo en los últimos años las políticas (planes nacionales) y leyes relacionadas con la lectura, el libro y las bibliotecas, pretenden fomentar la lectura de libros.²⁰

Aunque según algunos estudios de los medios digitales hoy se lee más gracias a Internet, en la encuesta aquí considerada se encuentran datos de una trayectoria de lectura que indica que los porcentajes más altos de frecuencia

18 A. M. Chartier y J. Hébrard, *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*, España: Gedisa, 1994. p. 130

19 Teresa Colomer., *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE, 2005, p. 65

20 Cfr. CERLALC. OEI, *Ilimita, Plan Iberoamericano de Lectura* [en línea] <<http://www.cerlalc.org/ilimita/index.htm>>

de uso de la computadora corresponden a “diario” (10.0%) y “varias veces a la semana” (9.8%), y más de la cuarta parte de los encuestados (26.6%) declaró usar la computadora al menos una vez a la semana. En el caso de internet, quienes tienen acceso a la red al menos una vez a la semana representan uno de cada cinco entrevistados (20.2%). Entre el total de quienes aseguran usar la computadora todos los días, 28.5% lo hace de dos a tres horas y 34.1% más de cinco. Más de la mitad de los entrevistados, es decir el 50.4%, declaró emplear la computadora para hacer tareas, porcentaje que, sumado al 33.8% que declaró utilizarla para estudiar, permite concluir que el uso más extendido tiene que ver con fines educativos. La distracción ocupa también un lugar importante, pues a ella corresponde el 45.5% de las respuestas, lo mismo que el trabajo, que alcanza el 33.8% de ellas. El uso más importante es el correo electrónico, con más de la mitad de los usuarios (52.7%). Si a ello se le suma el uso del chat (44.7%), se advierte que la comunicación interpersonal es el principal fin con que se recurre a la Internet, seguido del estudio, que alcanza el 45.5%. Esta última actividad incluye la investigación, aunque a menudo se limita a la copia y el pegado de textos para hacer tareas. El uso de la red con fines laborales llega al 29.3%. Todo ello quiere decir que la lectura sostenida (realizada durante periodos largos y con profunda concentración), a la que se pretende vincular con formas de disfrute y entretenimiento no parece todavía producirse con ayuda de la red, dado que ésta exige una lectura más intermitente y rápida, realizada en textos breves, compactos, y, en ocasiones, elaborados mediante una escritura encriptada, como la usada por los jóvenes.

En México los indicios ofrecidos por la primera Encuesta Nacional de Lectura revelan el estado de esta última y dos dimensiones del desarrollo del país relativas a ella: una cercana a las economías desarrolladas y otra al subdesarrollo, como se ha evidenciado en las trayectorias de la lectura. Conforme a los datos cuantitativos, en los extremos se aprecian minorías: entre quienes declaran leer libros (56.4% de los encuestados), el 12% lee más de 6 libros y el 11.4% sólo 0.08 al año. Por otro lado, el 12.7% de los entrevistados nunca ha leído libros. Aparte, el 30.4% ha dejado de leerlos. En este último grupo se manifiesta un debilitamiento de la práctica de lectura de libros, es decir, una suerte de *iletrismo*, que se confirma con el tiempo que se lleva sin usar la biblioteca, en donde los libros son los principales materiales consultados (en 77.5% de los casos, en tanto otras colecciones se usan entre 1.4% y 8.2%), el 77.25% de las veces para investigar y el 55% de ellas para estudiar. Las razones para no acudir de nuevo a la biblioteca son la falta de tiempo y el poco atractivo de la lectura (“no me gusta leer”). El acceso a los libros se obtiene así: en el 45.5% de los casos, mediante compra; en el 20.1%

por préstamos de familiares o amigos; en el 10.2%, por préstamos de bibliotecas o salas de lectura. Además, el 54.3% de los encuestados no ha comprado libros en el último año.

¿Cuándo fue la última vez que asistió a una biblioteca?	De 66.4% que ha visitado una biblioteca	Porcentaje sobre el total de población
Menos de 1 mes	12.7	8.4
1 a menos de 3 meses	13.7	9.1
3 a menos de 6 meses	8.3	5.5
6 a menos de 12 meses	6.8	4.5
1 año a menos de 3 años	14.9	9.9
3 años a menos de 5 años	7.3	4.8
5 años o más	24.7	16.4
No sabe/No contesta	11.6	7.8
No ha ido a una biblioteca	-	33.6
Total	100.0	100.0

Si se exceptúa el 44% que no tiene escolaridad, la suma del conjunto de los no lectores de libros (los que nunca han leído y los que ya no leen), que alcanza el 43.6%, más el de los lectores esporádicos, los poco lectores, que conforman el 30.4%, nos permite suponer que la actividad educativa no propició las aptitudes o las actitudes, o ni unas ni otras, favorables para una trayectoria ascendente de lectura de libros ni para continuar una formación, tampoco para encontrar entretenimiento. Por otra parte, la biblioteca, tradicionalmente articulada a la lectura escolarizada, no ha tenido una participación social contundente para conmutar el debilitamiento de la trayectoria de la lectura. No obstante, ahora se busca modificar tal circunstancia mediante políticas de lectura, educación e información con las que se pretende preparar a los ciudadanos para adquirir herramientas de educación permanente y habilidades informativas. En consecuencia, se quiere considerar a la biblioteca, en especial la pública, como la responsable de rescatar, fortalecer y extender la práctica de la lectura asidua. Tal es el sentido de las siguientes recomendaciones de la Agenda de Políticas Iberoamericanas de Lectura suscritas por los gobiernos de la Organización de Estados Iberoamericanos:

- Diseñar e implementar, desde las bibliotecas, programas permanentes de promoción de lectura y escritura dirigidos a distintos grupos de la comunidad.
- Fortalecer los vínculos de las bibliotecas con otras entidades que promuevan las diferentes manifestaciones culturales.
- Crear y actualizar las bibliotecas escolares y otros espacios de lectura

en las escuelas públicas, como instrumento indispensable en la formación de alumnos y maestros lectores y productores de textos.

- Formar a los docentes y a los bibliotecarios como auténticos lectores y escritores de tal modo que puedan ser mediadores efectivos de la lectura y la escritura.
- Desarrollar experiencias de formación y actualización, a través de las cuales los mediadores continúen su proceso de formación y se reconozcan como lectores y productores de textos.
- Incorporar la promoción de la lectura en los programas de formación profesional.

Asimismo, mediante diversas acciones emprendidas por las instituciones escolares y bibliotecarias, se intenta, por un lado, fortalecer los lazos de la familia con el impulso de la lectura placentera, puesto que de ello, como se ha visto, depende en buena medida el arraigo de la lectura asidua, y, por el otro, reconstruir las trayectorias que ocasionaron la escasa o esporádica lectura. Asimismo, se busca impedir el ensanchamiento de la franja del *iletrismo* y las nuevas formas de exclusión social y empobrecimiento intelectual y cultural derivadas de las deficiencias en el dominio de la lengua, que, en buena medida, es el efecto de modelos pedagógico obsoletos e indiferentes. No es extraño que detrás del “no me gusta leer” se esconda el “me resulta difícil leer”, incluso en estudiantes de grados avanzados de escolaridad.

En suma, en México la poca lectura de libros es una trayectoria con dos sentidos, uno con dirección hacia la conformación de nuevos públicos que comienzan a escalar hacia prácticas de lectura más asiduas y por convicción. En dirección contraria públicos que han suspendido o disminuido la frecuencia de lectura de libros y se desvían hacia otras alternativas o bien, siguen la ruta del *iletrismo*, el cual no es un síntoma aislado sino resultado de las acciones institucionales del Estado, responsables de crear las condiciones que determinan la formación de representaciones y prácticas sociales de lectura. Por consecuencia, en las recomendaciones de los acuerdos dirigidos por impulsar la lectura, la biblioteca es considerada como una de las responsables de la transformación y el fortalecimiento de la actividad lectora de los ciudadanos, compromiso insoslayable pues los estudios y encuestas darán buena cuenta de su efectividad en el cambio de sentido del trayecto de la poca lectura.

BIBLIOGRAFÍA

- Bahloul, Joëlle, *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*, México: FCE, 2002, p. 22
- Chartier, Anne-Marie, and J. Hébrard, *Discursos sobre la lectura* (1880-1980), España, Gedisa, 1994, 583 p. (Lea; 1)
- Chartier, Roger, *El orden de los libros: lectores, autores y bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona: Gedisa, 1994. 108 p.
- Colomer, Teresa, *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, México: FCE, 2005. 280 p. (Espacios para la lectura)
- Encuesta Nacional de Lectura* / CONACULTA, México: CONACULTA, 2006, 287 p.
- Garbe, Christine, "Investigación de la lectura en Alemania. Métodos y resultados", en *Seminario Lectura: pasado, presente y futuro*, México: UNAM, CUIB, 2005. pp. 128-159
- Gubern, Román, *El eros electrónico*, Madrid: Taurus, 2000., 225 p.
- McKenzie, D.F. *Bibliography and the Sociology of Texts*, Londres: The British Library, 1986., 70 p.
- Peroni, Michel, *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. México: FCE, 2003. 171 p. (Espacios para la lectura)
- Petit, Michèle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México: FCE, 1999. 199 p. (Espacios para la lectura).
- Thompson, John B. "La concepción simbólica y la concepción estructural de la cultura", en *Teoría y análisis de la cultura* / comp. Gilberto Giménez Montiel, México: Universidad de Guadalajara, DGICSA, 1980, pp. 348-368.

ANEXO 1

PRINCIPAL RAZÓN PARA NO LEER	Por falta de tiempo	No me gusta leer	Prefiero otras actividades recreativas	No veo bien	Los libros o las revistas cuestan mucho dinero	Porque es difícil y da pereza	Lo que tengo cerca para leer no me interesa	Porque no sé qué leer	Porque no tengo un lugar apropiado para hacerlo	Ni yo ni mi familia tenemos educación como para leer	Porque me obligan a hacerlo	Porque no hay material de lectura en mi lengua materna
Nacional	69.0	30.4	19.1	15.8	14.6	14.4	13.2	11.2	6.9	5.3	3.6	0.8
Sexo	Hombre	67.3	33.0	20.8	13.1	14.7	15.3	11.8	6.8	5.5	3.5	1.0
	Mujer	70.5	28.2	17.7	18.1	14.5	11.5	10.7	7.0	5.2	3.8	0.7
Edad	12-17 años	60.2	37.4	30.2	6.2	13.5	10.1	16.6	7.6	7.0	8.7	0.8
	18-22 años	73.3	23.1	16.3	9.7	15.9	15.8	12.9	8.9	4.1	4.8	1.9
	23-30 años	75.6	29.4	18.8	15.0	15.2	17.0	9.7	6.0	2.2	2.5	0.4
	31-45 años	74.1	33.1	14.3	14.0	16.6	13.5	9.7	8.9	4.9	1.7	1.2
Escolaridad	46-55 años	73.7	26.4	21.2	18.5	9.8	8.7	10.1	4.4	9.0	1.9	0.4
	56 años o más	51.8	28.2	15.0	37.9	13.9	11.2	8.3	3.6	7.4	2.6	0.0
	Ninguna	49.6	35.2	11.1	30.5	13.4	9.5	8.3	4.0	10.5	2.3	0.0
	Primaria	62.2	35.4	18.0	24.4	12.6	9.6	9.8	4.9	5.7	2.6	0.5
	Secundaria	69.2	34.9	21.9	11.1	13.3	14.1	13.4	7.0	6.3	4.9	0.8
	Bachillerato	74.3	28.9	19.9	13.5	16.0	15.7	13.8	5.3	4.2	3.2	0.5
Nivel socioeconómico	Licenciatura o posgrado	77.4	15.4	16.1	13.5	18.2	14.2	6.1	11.8	3.5	3.3	1.9
	Muy bajo	63.6	37.8	10.5	21.7	15.3	11.1	13.7	6.5	6.8	3.6	0.0
	Bajo	67.1	30.9	18.2	16.2	16.0	10.3	12.8	5.7	7.9	4.4	0.9
	Medio bajo	72.7	31.2	24.7	13.0	13.7	14.8	11.7	6.8	4.6	2.8	1.3
	Medio	72.4	22.7	17.2	16.1	16.4	16.6	6.1	10.2	1.5	3.3	0.4
	Medio Alto/Alto	61.9	26.3	17.5	14.7	5.3	14.8	7.6	5.3	3.5	5.8	0.9

Fuente: Encuesta Nacional de Lectura. México: CONACULTA, 2006.



Ciencia bibliotecológica y de la información en el contexto de las ciencias sociales y humanas. Epistemología, metodología e interdisciplina*

Miguel Ángel Rendón Rojas **

*Artículo recibido:
26 de junio de 2007.*

*Artículo aceptado:
11 de septiembre de 2007.*

RESUMEN

Se realiza una reflexión epistemológica sobre la ciencia bibliotecológica y de la información, y se presentan de manera general las características del conocimiento científico subrayando el papel que tiene la metodología para justificar de la construcción de la ciencia. Se analizan las relaciones existentes entre filosofía, ontología, epistemología, metodología y ciencia. Se muestra la científicidad de las ciencias sociales y humanas, y dentro de ellas la de la ciencia bibliotecológica y de la información, planteando su objeto de estudio y definiendo sus principales categorías. Por último se define la interdisciplina y se muestra su importancia para la bibliotecología.

* El presente artículo es el producto de una conferencia dictada en el Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología en Río de Janeiro, Brasil, dentro del marco de una estancia de investigación realizada en el mismo.

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

Palabras clave: Epistemología de la bibliotecología; Ciencia, metodología; Interdisciplina.

ABSTRACT

Library and Information Science within the context of the Social Sciences and Humanities. Epistemology, Methodology and Interdisciplinarity

Miguel Ángel Rendón Rojas

Underlining the role methodology plays in justifying the construction of science, an epistemological reflection is made on Library and Information Science and the characteristics of scientific knowledge presented. Relations among Philosophy, Ontology, Epistemology, Methodology and Science are analysed. The scientific character of social sciences and humanities is shown, and within these that of Library and Information Science, whose object of study is outlined, and its main categories defined. Lastly, Interdisciplinarity is defined and its importance to Library Science demonstrated.

Keywords: Library Science Epistemology; Science; Methodology; Interdisciplinarity.

I. IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN EPISTEMOLÓGICA EN CIENCIA BIBLIOTECOLÓGICA Y DE LA INFORMACIÓN

En primer lugar debemos establecer los motivos por los cuales es necesario realizar una investigación epistemológica de la ciencia bibliotecológica y de la información. Desde nuestro punto de vista son principalmente tres los motivos por los cuales se debe realizar esta tarea:

1. Para lograr un autoconocimiento de la disciplina; esto es, para encontrar la identidad de la ciencia bibliotecológica y de la información, y para construir un metarrelato de la teoría de la información que especifique su ser, su hacer y su valer ante sí, ante otras ciencias y ante la sociedad. Esta tarea requiere un estudio sistemático y permanente.
2. Para autoconstruirse; esto es, para fundamentar su cuerpo teórico y huir de las modas cambiantes en terminología, y para crear un cuerpo conceptual propio preciso, claro y definido.

3. Para desarrollar la interdisciplinar; esto es, para entrar en diálogo e interrelación con otras disciplinas pero con plena identidad, lo que le permitirá evitar la tentación de invadir otros campos de conocimiento y al mismo tiempo le impedirá ser absorbida por otras ciencias.

La reflexión epistemológica que realizamos sigue el siguiente esquema:

Ciencia → Justificación → Método → Metodología → Epistemología
→ Ontología → Filosofía.

Ciencia

Las principales características que destacamos del conocimiento científico son:

- a. Es un sistema de conocimientos sobre una parte de la realidad.
- b. Tiene un objeto de estudio determinado.
- c. Sus conocimientos son verdaderos.
- d. Sus conocimientos son justificados (metodología).
- e. Posee un cuerpo teórico.

Pasemos a analizar cada una de esas características:

La ciencia es un sistema de conocimientos. El conocimiento es una creencia verdadera y justificada; es decir, un estado del sujeto en el que afirma o niega algo sobre la realidad. Se diferencia el conocimiento de la *doxa* u opinión, en que es verdadero y en que se tienen razones para fundamentar esa creencia.

La ciencia investiga parte de la realidad y esa parte constituye su objeto de estudio. Cada ciencia posee un solo objeto de estudio y lo analiza desde una perspectiva particular.

La verdad es una característica de los enunciados que consiste, de acuerdo con Aristóteles (1982: 1011b) y últimamente con Tarsky (1972), en la correspondencia del enunciado con la realidad; la verdad es la adecuación del decir con el ser. Al mismo tiempo, aplicando la dialéctica propuesta por Hegel y Marx, debemos distinguir entre la verdad absoluta y la verdad relativa. La primera tiene su fundamento en el principio de no contradicción y consiste en que si un enunciado es verdadero en unas condiciones determinadas; no puede ser falso al mismo tiempo en esas mismas condiciones. Por su parte, la verdad relativa tiene lugar en cuanto un enunciado sólo es

verdadero en esas condiciones dadas y puede resultar no serlo en otras. Un enunciado sólo dice lo que tiene que decir pero no de manera completa y total, es decir, no implica que sea válido en todo momento y en todas condiciones. Incluso la proposición matemática $1+1=2$ que podría pensarse como una verdad universal puede ser no verdadera en un sistema numérico binario donde $1+1=10$.

Otra de las características del conocimiento científico es el de poseer una estructura teórica definida en la que se incluyen conceptos, enunciados generales y una interrelación entre ellos. La teoría de una ciencia forma una red en la que conceptos y proposiciones están en interdependencia.

La función epistemológica de una ciencia son la explicación y predicción científica, así como la comprensión. Siguiendo a Hempel (1979), la explicación científica consiste en deducir a partir de leyes generales y condiciones iniciales un fenómeno. La predicción científica es el mismo proceso anterior pero cuando todavía el fenómeno que se deduce no está presente. La predicción permite manipular y transformar la realidad para obtener o evitar los fenómenos que se prevén de acuerdo con la teoría. La comprensión tiene lugar en las ciencias sociales y humanas donde no es posible descubrir leyes generales que permitan la explicación y la predicción científica, ya que el mismo objeto de estudio es un sujeto que tiene variables difíciles de controlar como son la libertad, la imaginación, las emociones, etcétera. Sin embargo el conocimiento de este sujeto no es imposible, sino que se da con base en el conocimiento del sentido de sus acciones.

Por último, una característica central del conocimiento científico es su justificación, donde por justificar se entiende dar las razones por las que se afirma tal conocimiento. El método es aquello que le proporciona la justificación al conocimiento científico, y su uso posibilita la recreación de los resultados por parte de la comunidad epistémica.

Metodología

Así pues la metodología es una integrante esencial en la construcción del conocimiento científico, pero toda metodología depende de una epistemología. Por tanto, según sean los presupuestos epistemológicos de los que se parta serán las exigencias metodológicas que se tengan.

Así por ejemplo, desde una perspectiva positivista, la metodología que se desprende es la aceptación de un sólo método, el cual es único y absoluto y se aplica o debe aplicar a toda área de conocimiento que aspire a ser considerada como científica. Si no se aplica ese método que tiene como características el ser empírico, matemático y lógico, los resultados no serán evaluados como

científicos según el positivismo. Es lo que podríamos llamar, utilizando una metáfora, paranoia epistemológica.

Por otro lado, Feyerabend (1989) desde el anarquismo metodológico, defiende la creatividad, la libertad y la imaginación del científico, y afirma que no hay método y que todo se vale. Es lo que podríamos llamar, utilizando la misma metáfora, esquizofrenia epistemológica.

Nosotros defendemos la posición de que es necesaria la existencia de un método para justificar el conocimiento y la existencia misma de la comunidad científica, donde la palabra “un” es un artículo indeterminado y no un numeral. Así pues, dicho método no es único y absoluto, sólo que se emplea aquél que vaya de acuerdo con el objeto de estudio. Por ejemplo, estudiar la luna como objeto de la astronomía, o como objeto de culto por una cultura, no es algo que se aborde con la misma metodología. De acuerdo con lo anterior, consideramos que no debe haber ni paranoia ni esquizofrenia, sino una neurosis epistemológica.

Epistemología

Así pues, si la epistemología determina la metodología que habrá de utilizarse, entonces será necesario hablar de ella. La epistemología como rama de la filosofía depende a su vez de la visión que se tenga de esta última. Concebimos a la filosofía como una forma de cuestionar la realidad para encontrarle sentido o dotarla de él. Al mismo tiempo la filosofía es una cosmovisión que permite estructurar la realidad de determinada manera y situarse en ella. Las preguntas que le plantea la filosofía a toda la realidad: qué es, por qué es, de qué es, cómo llegó a ser; se las plantea la epistemología a la ciencia; ¿Qué es la ciencia? ¿Cómo se hace la ciencia? ¿Para qué es la ciencia?

Desde nuestra perspectiva las respuestas a las anteriores preguntas descansan en la ontología. El ser es el ancla, la raíz que permite tener un punto de orientación en esa cosmovisión. Pero el ser como tal es un misterio para el ser humano, el ser sólo aparece para el hombre como un ser con sentido, sentido que no es creado ni inventado, sino construido. No es que “no hay hechos, sólo interpretaciones” sino que “hay hechos interpretados”. El hombre interpreta el ser, le da significado, pero con base en el ser. El conocer, el valer, el hacer son modos de revelar al ser con vestimentas humanas, vestimentas tejidas con el o los materiales que le ofrece el mismo ser en general y el ser particular del sujeto: el hombre es un ser histórico, social, dialogante.

Es por ello que llamo a mi posición realismo dialéctico, porque aunque se reconoce el momento objetivo dado por el ser, al mismo tiempo se reconoce el momento subjetivo, la actividad del sujeto, para dotar a éste de sentido.

II. CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS (CSYH)

Si aplicamos la visión anterior de ciencia a las CSyH descubrimos que estas últimas poseen las características mencionadas de la ciencia: son un conjunto de conocimientos, tienen una estructura teórica, cumplen con la función de comprender su objeto de estudio y utilizan una metodología para justificar ese conocimiento.

La particularidad de este tipo de ciencias está dada en que estudia la realidad humana. Esta circunstancia obliga a tratar dicho "objeto" de estudio, que en realidad es un sujeto de estudio, de determinada manera. La primera condición es respetar al sujeto.

Desde una visión positivista, el hecho de querer medir, encontrar leyes y verificarlas destruye al sujeto como tal, porque lo convierte en objeto. La especificidad del sujeto se encuentra, verdad obvia pero que muchas veces se olvida, en que no es un objeto, y en que existe realmente con ciertas características. El sujeto posee voluntad, imaginación, deseos, intenciones, valores, sentidos, imaginarios colectivos, imaginarios individuales.

El conocimiento de un sujeto pasa por el conocimiento de lo mencionado anteriormente, lo que es imposible hacer con una visión reduccionista, ya sea de tipo mecanicista, biólogo, psicólogo o, últimamente, robótica o cibernética.

El reto de las CSyH es alcanzar ese conocimiento evitando la mera descripción y la tentación de convertir al sujeto en objeto, y al mismo tiempo proporcionando la justificación de su conocimiento con una metodología que fundamente la verdad de sus enunciados. Esa metodología puede emplear enfoques pragmatistas, constructivistas, fenomenológicos, sociales, hermenéuticos, e incluso en ciertos momentos, cuando se trabajan fenómenos abstractos como el pensamiento, la información, el lenguaje, es posible emplear métodos formales como la lógica; y en otros momentos, ¿por qué no?, evitar huir de la comprobación estadística o empírica.

La metodología y la epistemología utilizadas en las CSyH y que las sustentan, es al mismo tiempo variada, y existe una continua búsqueda y discusión al respecto. Es por ello que no se tiene un paradigma en el sentido de Kuhn (2004); es decir, no se posee un paradigma aceptado por toda la comunidad científica. Sin embargo, lejos de ser esto un defecto, y de que de ahí se siga que se encuentran en la etapa precientífica, esa búsqueda y discusión denotan una riqueza característica de este tipo de ciencias. Cuando en filosofía, historia, antropología, arte, lingüística, entre otras, y agregaría a la ciencia bibliotecológica y de la información, exista un consenso general, ese día estaremos frente a la muerte de esas áreas del saber humano.

Pero al mismo tiempo cada postura epistemológica y cada planteamiento de sus teorías, si ambas son serias, necesariamente tendrán una estructura teórica, y su justificación, ya sea basada en la lógica, o la hermenéutica, o la fenomenología, o la epistemología social, o la epistemología genética, etcétera.

Con respecto a otras ideas de Kuhn sobre el desarrollo del conocimiento científico nuestra postura es por un lado de aceptación en cuanto que caracteriza el trabajo científico como una actividad social; y al mismo tiempo crítica, ante su visión de inconmensurabilidad y sus rompimientos paradigmáticos, ya que según él no existe una continuidad entre paradigmas y por lo tanto no es posible salvar la tradición científica como herencia de anteriores etapas científicas, sino que con cada revolución científica hay que empezar de cero.

Para salvar ese problema de rompimientos paradigmáticos recurrimos a los Programas de Investigación Científica (PIC) de Lakatos (1983), según el cual cada PIC está compuesto por un núcleo central que le da identidad, un cinturón protector formado por diferentes teorías que pueden ir cambiando, desapareciendo o apareciendo, y una heurística que nos indica lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer. De acuerdo con este planteamiento, el núcleo central nos permite resguardar la tradición científica, mientras que el cinturón protector nos da la posibilidad de tener la innovación. Sin embargo hacemos la precisión de que el núcleo central se toma no por consenso, sino porque contiene enunciados verdaderos y conceptos adecuados, y porque permite conocer la realidad que pretende estudiar. Asimismo afirmamos que ese núcleo central no es inmutable, porque se puede profundizar en él, con lo cual lo que se consideraba parte integrante de él pasaría a formar parte del cinturón protector.

III. INTERDISCIPLINA Y CIENCIA BIBLIOTECOLÓGICA

Actualmente se habla mucho de interdisciplina y de la necesidad de ser ésta aplicada en las investigaciones científicas. Consideramos que la interdisciplina surge debido a la complejidad de un fenómeno, por lo que para estudiarlo se hace necesaria la interrelación y cooperación de algunas teorías. Así pues, la interdisciplina NO es un invento o una moda que surge de la necesidad de respetar la realidad de un fenómeno para comprenderlo en sus diferentes facetas y de esta manera poder conocerlo más o menos en su totalidad. Tampoco se trata de extrapolar la visión científica de una disciplina a otra (de la física a la biología, o de ésta a la sociología, por ejemplo), ni de ocultar la falta de identidad de una disciplina, la cual se esconde detrás de muchas ciencias sin ser realmente una de ellas.

Se recurre a la interdisciplina para construir una estructura teórica (conceptos, enunciados, teorías) al estudiar un objeto de estudio complejo. Al mismo tiempo, al querer proporcionar una justificación de esa estructura teórica, como ya lo hemos mencionado al hablar de la metodología, surge el problema de la interdisciplina y la metodología. (Rendón Rojas, 2006). Un ejemplo de un estudio interdisciplinario es el análisis del fenómeno de la lectura, para lo cual se hace necesaria la cooperación de la hermenéutica, la lingüística, la psicología, la sociología, la antropología cultural, la historia y la bibliotecología, entre otras ciencias. Ninguna de ellas resuelve el problema en sí, sino que se da una verdadera interacción entre ellas.

Como ya lo mencionamos, para que haya interdisciplina es necesario que haya identidad disciplinar y que existan límites desde los cuales se dé la relación con otras áreas del saber humano, por lo que la existencia de la interdisciplina motiva la reflexión epistemológica en el caso de que esa identidad no esté del todo clara.

Ciencia bibliotecológica y de la información

Por último, deseamos presentar nuestra propuesta sobre el objeto de estudio de la ciencia bibliotecológica y de la información, así como algunas categorías de lo que consideramos su núcleo central.

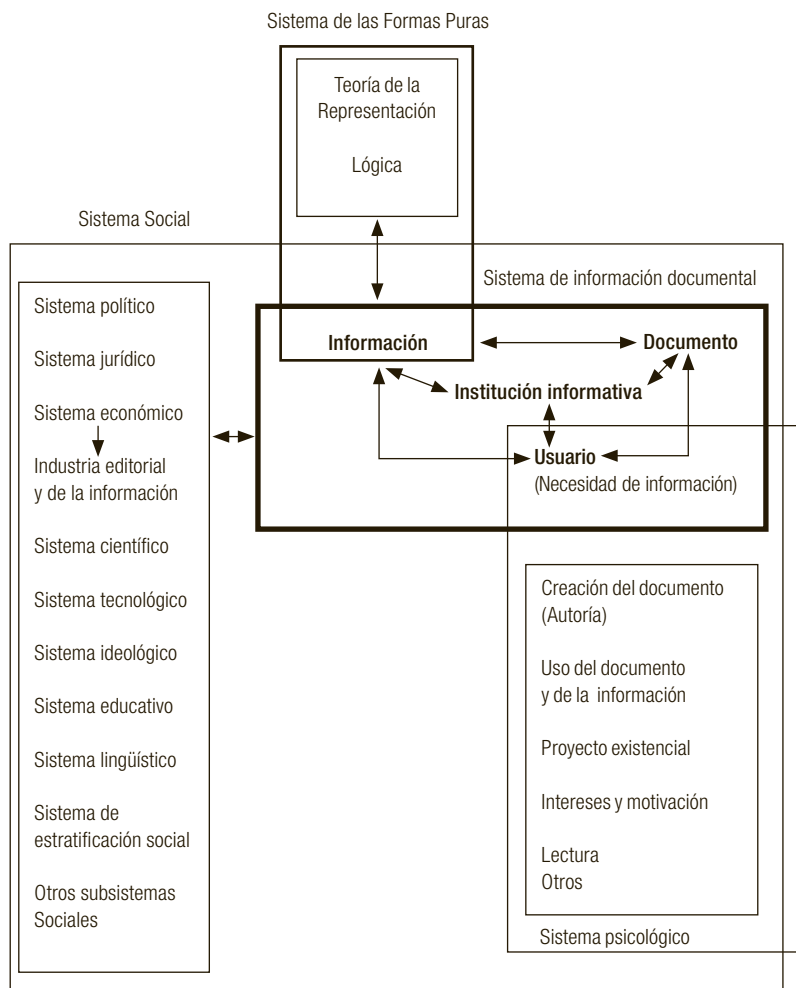
Como ya lo hemos mencionado en diversas ocasiones (Rendón Rojas, 2005: 162), el objeto de estudio de la bibliotecología es el sistema informativo documental (SID) formado por la interacción entre información, documento, usuario e institución informativa documental. Dentro de esta visión se plantea la interrogante de si el profesional de la información documental se incluye dentro de ese sistema como elemento independiente o no. Lo interesante de esa cuestión es que refleja la naturaleza social y humana de la ciencia bibliotecológica, ya que en las ciencias naturales está claro que el científico no se incluye en el objeto de estudio, y que la historia de cada ciencia particular es la historia de las ideas en esa área del conocimiento. Sin embargo, la historia en bibliotecología no sólo es una historia de ideas sino de las acciones de ciertos personajes que influyeron en la creación y funcionamiento del sistema informativo documental.

En nuestra perspectiva hemos incluido al profesional de la información documental dentro de la institución informativa, aunque hemos de reconocer que todavía es objeto de reflexión el hecho de hacer este planteamiento o el de reconocerlo como elemento independiente del sistema informativo documental.

Las principales categorías del núcleo central del programa de investigación científica las concebimos de la siguiente manera:

- *Información.* Se analiza ésta desde un enfoque pragmático porque su existencia se debe al sujeto. Es un ente ideal que existe por la actividad de un sujeto y para el sujeto, al estructurar e interpretar los signos. Dentro de nuestro planteamiento concebimos la información como lo hacían los griegos con el *logos* pensamiento, ideas, conceptos, sentidos, significados, palabras internas.
- *Documento:* Es la objetivación de la información, independientemente de su naturaleza material (tablilla, papiro, pergamino, papel, disco magnético, óptico, etcétera) o simbólica (dibujo, pintura, grafía, código binario, etcétera) y su manifestación fenoménica. Fue hecho exclusivamente para objetivar la información y al mismo tiempo permitir su desobjetivación, y de este modo el flujo de información. Debemos subrayar que no todo objeto es documento para la bibliotecología, aunque ciertamente todo objeto contiene información. La explicación reside en que para ser documento, como ya se ha indicado, debe ser creado intencionalmente para ello, y por otro lado el profesional de la información debe haberlo incluido en el SID. Así pues, un objeto cualquiera ontológicamente existe en sí (vasija maya, hormiga, pintura religiosa, fotografía, carta, etcétera), y sólo a *posteriori* puede ser éste tomado como documento.
- *Usuario:* es el ser humano que tiene una necesidad de información y puede, o no, exigir satisfacerla dentro del SID.
- *Institución informativa documental:* es la institución creada por la sociedad para proporcionar las condiciones necesarias para satisfacer las necesidades de información del usuario dentro del SID.
- *Profesional de la información documental:* es aquél que construye y mantiene el SID, el encargado de abrir las puertas del mundo de la información para que los usuarios satisfagan sus necesidades de información. No es simplemente el “intermediario” entre la información y el usuario, sino un agente activo para el funcionamiento del SID y un colega en la construcción del conocimiento con otros científicos, (Rendón Rojas, 1998).

Una vez que tenemos el núcleo central de la ciencia bibliotecológica podemos entender cómo y por qué se da la interdisciplina. El siguiente esquema nos ayuda a entender esto:



Algunas relaciones de la Ciencia de la información con otros sistemas y por consecuencia disciplinas que estudian esos sistemas (Rendón Rojas, 2005: 165)

Para investigar en ciencia bibliotecológica y de la información es necesario recurrir a diversas disciplinas porque el objeto de estudio es complejo y se entrecruza con otras áreas del saber. Así por ejemplo si se estudia la información, entonces se tiene que recurrir a la lógica o a las matemáticas; si se analiza el conocimiento, entonces la epistemología o la psicología son las que nos ayudarán. De manera general, y sin agotar todas las posibilidades, tenemos las siguientes relaciones interdisciplinarias:

Faceta del objeto de estudio	Ciencia con la que se interrelaciona
Información	Lógica, matemáticas
Conocimiento	Epistemología, psicología
Lenguaje	Lingüística, terminología, semiótica
Comunicación	Ciencia de la comunicación, traducción, hermenéutica
Aspectos sociales	Sociología, teoría crítica
Aspectos políticos	Ciencia política
Aspectos jurídicos	Derecho
Sistema	Teoría de sistemas, teoría de la modelación
Gestión	Administración
Aspectos económicos	Mercadotecnia, finanzas

CONCLUSIONES

Así pues, podemos afirmar que la reflexión epistemológica en ciencia bibliotecológica y de la información es necesaria para su ulterior desarrollo y fortalecimiento, tanto disciplinar interno como social externo. Aunque este tipo de investigación es muy importante no suple la investigación teórica, por lo que ésta debe de continuar a la par con la investigación metateórica.

La metodología depende de una epistemología y ésta a su vez de una filosofía que reconoce determinada ontología. En ciencias sociales y humanas siempre existirán discusiones acerca de cuál marco filosófico será el adecuado; lo cual, lejos de ser una característica negativa, refleja la naturaleza compleja del fenómeno humano y social. Sin embargo, es necesario que todo acercamiento al estudio de esos fenómenos esté fundamentado con una epistemología y por consiguiente una filosofía coherentes y teóricamente fuertes.

La interdisciplina no es una sumatoria o yuxtaposición de diferentes disciplinas, sino un diálogo entre éstas, que surge por la complejidad del fenómeno que se estudia. Por lo tanto, es indispensable que cada disciplina posea identidad propia para poder interactuar con las demás. Desde nuestro planteamiento, la ciencia bibliotecológica y de la información posee esa identidad dentro del núcleo central de su programa de investigación científico; y desde ese núcleo se desprenden las diferentes relaciones con otras áreas del saber humano para poder estudiar su objeto de estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles, (1982) [s. IV a.c.] *Aristotelis Metaphysica*, ed. Trilingüe, Madrid, Gredos.
- Feyerabend, P., (1989) [1975] *Contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*, Barcelona, Ariel.
- Hempel, C. G., (1979) [1965] *La explicación científica: estudios sobre filosofía de la ciencia*, Buenos Aires, Paidós.
- Kuhn, T., (2004) [1962] *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de la Cultura Económica.
- Lakatos, I., (1983) [1977] *La metodología de los programas de investigación científica*, Madrid, Alianza Editorial.
- Rendón Rojas, M. A., (2005a) [1997] *Bases teóricas y filosóficas de la bibliotecología*, Segunda edición corregida y aumentada, México, UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Rendón Rojas, M. A., (1998) "El papel del profesional de la información en el acceso y uso de la información documental", en *La información en el inicio de la era electrónica: Información, sociedad y tecnología*, T. 2, México, UNAM-CUIB, pp. 241-271.
- Rendón Rojas, M. A. (2006), "Metodología e interdisciplina", en *Problemas y métodos de investigación en bibliotecología y de la información: memoria del XXIII Coloquio de Investigación Bibliotecológica y de la Información*, México, UNAM-CUIB, pp. 109-125.
- Tarsky, A., (1972) [1936] *La concepción semántica de la verdad y los fundamentos de la semántica*, Buenos Aires, Nueva Visión.



Identidad profesional de la bibliotecología en México a través de su enseñanza.

Agustín Gutiérrez Chiñas *

*Artículo recibido:
23 de agosto de 2006.*

*Artículo aceptado:
11 de septiembre de 2007.*

RESUMEN:

Se presenta una definición operativa de la identidad profesional de la Bibliotecología, y se explican las características que la identifican. Se hace una exposición del panorama general sobre la enseñanza de la Bibliotecología en México a nivel licenciatura en los siguientes aspectos: nombre de la carrera, perfil del egresado, áreas académicas del plan de estudios y las materias que han formado y forman parte del plan de estudios. Se concluye explicando el papel que juegan los aspectos señalados en la identificación profesional de la Bibliotecología en México, recomendando llevar a cabo un esfuerzo colectivo que homologue y que unifique los principios y fundamentos de la disciplina con un criterio directriz que fortalezca y garantice la identidad profesional de la bibliotecología mexicana.

* Escuela de Bibliotecología e Información Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. agchinas@uaslp.mx

Palabras clave: Identidad profesional; Enseñanza de la bibliotecología; Currículo de la bibliotecología

ABSTRACT

Professional identity of Library Science in Mexico seen through its teaching

Agustín Gutiérrez Chiñas

An operative definition of the professional identity of Library Science is presented, together with an exposition of the general view on teaching of this discipline at undergraduate level in Mexico. The aspects undertaken were: name of the degree; graduate profile; academic areas, and the subjects which have comprised the program. The paper concludes by calling for a collective effort to standardize and unify the principles and foundations underlying the discipline in order to achieve a true identity for the Library Science profession in Mexico.

Keywords: Professional identity; Library Science teaching; Library Science program.

INTRODUCCIÓN

En uno de sus trabajos más recientes, Adolfo Rodríguez anota que “existe una falta de identidad profesional... [y una] inseguridad de que los principios y valores de la disciplina son suficientemente fuertes y sólidos como para garantizar la permanencia de la disciplina, la profesión y los bibliotecarios”,¹ provocado todo esto por la incorporación de las nuevas tecnologías en la disciplina bibliotecológica. Pero, ¿por qué se da esta falta de identidad e inseguridad? ¿Existe alguna relación de esta falta de identidad e inseguridad con la enseñanza de esta disciplina en la formación de sus profesionales?

Para responder a estas interrogantes, este trabajo presenta la revisión que se hizo de la identidad profesional y sus características, para luego compararla con el contenido del plan de estudios de la carrera de licenciatura en

1 A. Rodríguez Gallardo, “Lectura e Internet; dos tecnologías”, en *Investigación Bibliotecológica*, vol 19 núm.38, ene-jun 2005.

bibliotecología e información, que se enseña en la República Mexicana en los siguientes aspectos: nombre de la carrera, perfil del egresado, áreas académicas y las materias que se enseñan. Los programas revisados que estuvieron a nuestra disposición para su revisión y análisis, sólo constituyen una muestra considerable que apoya las observaciones y anotaciones que se hacen sobre el tema, para establecer una primera aproximación que permita dilucidar la situación que guarda la identidad profesional del bibliotecólogo en la República Mexicana.

DESARROLLO

Para establecer una definición operativa de identidad se hace en primer lugar una breve revisión de algunas acepciones que se encuentran de este término en los diccionarios de la lengua española; como las siguientes, que registran que la palabra identidad significa: “calidad de idéntico”, en donde idéntico a su vez significa también “completamente igual o muy parecido”.² En este mismo documento se establece que desde el punto de vista social, la identidad es la “conciencia que tiene un individuo de su pertenencia a uno o varios grupos sociales o a un territorio, y significación emocional y valorativa que resulta de ello”.³ Desde el punto de vista psicológico, se encuentra que identidad es la

unidad e invariabilidad, en su ser, de una misma realidad (cosa, individuo, concepto, etc.)... y la continuidad de algo que está deslindado en el espacio y en el tiempo.⁴

Con estas nociones en mente, se puede decir que la identidad se compone de una serie o conjunto de características que constituyen un todo tangible o intangible, que identifica a este todo de otros todos en el tiempo y en el espacio, independientemente de la latitud en que se encuentre. Es decir, la identidad se presenta y permanece cuando el todo se puede multiplicar, sin perder sus rasgos y características que lo “identifican” precisamente con los otros entes reproducidos, los cuales deben mantener las mismas propiedades y características del ente que los engendró. Si estas propiedades se pierden o no permanecen en las nuevas entidades reproducidas, también desaparece automáticamente la identidad.

2 *Pequeño Larousse Ilustrado 2000*, Barcelona, Larousse, 2000, p. 539

3 *Ibid.*

4 F. Dorsch, *Diccionario de psicología*, Barcelona, Herder, 1976, p. 474

Aplicarles estos principios a los individuos que practican una misma profesión reconocida oficialmente, implica que todos los individuos que se prepararon para ejercer esa profesión en particular, conocen los rasgos distintivos de la profesión para la que se formaron. Los rasgos distintivos de una profesión particular son: su nombre, que debe ser igual en cualquier latitud; su perfil profesiográfico, que debe tener las mismas características, y el hecho de contar con las mismas dosis y niveles de conocimientos, habilidades y actitudes que les fueron enseñados mediante los programas de las materias de los núcleos básicos que integran su plan de estudios

En un mundo globalizado como el nuestro, es muy difícil conservar una identidad. Sin embargo, en las carreras tradicionales como la licenciatura en derecho, medicina, contaduría pública y la ingeniería civil, por ejemplo, las características fundamentales anotadas en el párrafo anterior permanecen en el espacio y en el tiempo, independientemente de la institución y del lugar en que se enseñen. Así, se tiene que a la licenciatura en derecho se le denomina como tal en el norte, centro y sur del país, y lo mismo sucede con la contaduría pública y con las otras dos carreras señaladas. Para corroborar esta afirmación se revisaron 15 programas de otras tantas Instituciones de Educación Superior (IES) que ofrecen tales carreras en la República Mexicana. El resultado de esta revisión se presenta en el siguiente cuadro para ayudar a visualizar de manera esquemática esta afirmación.

Institución de educación superior (IES)	Nombres de carreras en:			
	Derecho Licenciatura en:	Contaduría Licenciatura en:	Ingeniería Licenciatura en:	Medicina Licenciatura en:
1. Universidad Autónoma de Aguascalientes	Derecho	Contador Público	Ingeniería Civil	Médico Cirujano
2. Universidad Autónoma de Campeche	Derecho	Contador Público	Ingeniería Civil	Médico Cirujano
3. Universidad Autónoma de Ciudad de Juárez	Derecho	Contaduría	Ingeniería Civil	Médico Cirujano
4. Universidad Autónoma de Chiapas	Derecho	Contaduría	Ingeniería Civil	Médico Cirujano
5. Universidad de Guanajuato	Derecho	Contaduría Pública	Ingeniería Civil	Médico Cirujano
6. Universidad Nacional Autónoma de México	Derecho	Contaduría	Ingeniería Civil	Médico Cirujano

7. Universidad Autónoma de Nuevo León	Derecho	Contador Público	Ingeniería Civil	Médico Cirujano y Partero
8. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Derecho	Contaduría Pública	Ingeniería Civil	Medicina
9. Universidad Autónoma de Querétaro	Derecho	Contador Público	Ingeniería Civil	Medicina
10. Universidad Autónoma de San Luis Potosí	Derecho	Contador Público	Ingeniería Civil	Médico Cirujano
11. Universidad Autónoma de Sinaloa	Derecho	Contaduría Pública	Ingeniería Civil	Medicina
12. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	Derecho	Contaduría Pública	Ingeniería Civil	Médico Cirujano
13. Universidad Veracruzana	Derecho	Contaduría	Ingeniería Civil	Médico Cirujano
14. Universidad Autónoma de Yucatán	Derecho	Contador Público	Ingeniería Civil	Medicina
15. Universidad Autónoma de Zacatecas	Derecho	Contaduría	Ingeniería Civil	Médico Cirujano ⁵

También se puede anotar que tras una breve revisión del perfil profesional de cada una de estas carreras se encontró que también poseen las mismas características en las 15 IES consideradas. Pasa lo mismo con el contenido del plan de estudios de cada IES. Se encontró que estos planes se componen de un promedio de 50 materias cada uno, materias de las que sólo el diez por ciento corresponde a materias de apoyo que se toman de otras disciplinas. Es decir, que el 90 por ciento de las materias giran en torno a la praxis profesional de la carrera involucrada.

¿Qué sucede con la enseñanza de la bibliotecología en México? Para responder a esta pregunta se puede señalar que hasta el año del 2003, en sólo ocho IES en las que se impartía la carrera de bibliotecología, ésta contaba con los siguientes seis nombres:

1. Licenciatura en Biblioteconomía.
2. Licenciatura en Bibliotecología.

5 FUENTE: Programas consultados en INTERNET del 19 al 30 de junio del 2006.

3. Licenciatura en Bibliotecología e Información.
4. Licenciatura en Bibliotecología y Estudios de la Información.
5. Licenciatura en Ciencias de la Información.
6. Licenciatura en Ciencias de la Información Documental.⁶

Respecto al perfil del egresado, entendido este perfil como una mente de “retrato hablado”⁷ del profesional que se pretende formar, que generalmente incluye un breve listado de enunciados que señalan las características de los conocimientos, habilidades y actitudes que el alumno debe poseer al término de sus estudios, se encuentra que existen desde seis enunciados que debe identificar al futuro profesional de la bibliotecología, hasta 92 entre las 8 IES que ofrecen la carrera. Véase Anexo 1.⁸

Las áreas académicas o núcleos básicos, entendidas éstas como la reunión o agrupamiento de las materias que contienen los conocimientos, las habilidades y actitudes que se deben enseñar durante el proceso enseñanza-aprendizaje, registran 32 áreas o núcleos básicos.⁹ En este tema, existen IES cuyo programa no registra ningún núcleo, y otras, que asientan hasta ocho áreas. Esta situación se ilustra con la siguiente lista:

Áreas académicas O núcleos básicos:	IES:
1. Administración.	UANL
2. Administración de servicios de información.	UNAM
3. Administrativa.	UASLP
4. Análisis y organización de la información.	UASLP
5. Comercialización de la información.	UAG
6. De Apoyo.	UASLP
7. Difusión de la información.	UAG
8. Economía y administración de la información.	UASLP
9. Fundamentos.	UASLP
10. General.	UASLP, UANL
11. Humanística.	UAEM
12. Humanístico.	UASLP
13. Idiomas.	UAEM
14. Introductoria.	UASLP
15. Investigación.	UAEM, UNACH
16. Investigación y docencia bibliotecológica.	UNAM
17. Lengua extranjera.	UNACH
18. Metodológica.	UASLP

6 A. Gutiérrez Chiñas, Incompatibilidad curricular de la licenciatura en bibliotecología e información en México, San Luis Potosí, S.L.P., UASLP, 2006, p. 89 (Trabajado mecanografiado). En Prensa.

7 Arnaz, J. A., *La planeación curricular*. México, Trillas, 1984, p. 24.

8 Anexo 1., Enunciados para el perfil del egresado de 8 IES.

9 A. Gutiérrez Chiñas, *op. cit.*, p. 93

19. Organización bibliográfica.	UASLP, UANL
20. Organización bibliográfica y documental.	UNAM
21. Organización de la información.	UAG
22. Organización de unidades de información.	UNACH
23. Recursos bibliográficos e información.	UNAM.
24. Selección de información pertinente.	UAG
25. Servicios bibliotecarios.	UNAM
26. Servicios de información.	UASLP, UNACH
27. Servicios e información.	UASLP, UANL
28. Sistemas de clasificación documental.	UNACH
29. Social.	UASLP
30. Tecnología de la información.	UNAM, UASLP, UAEM, UNACH
31. Teoría de la información.	UAEM
32. Usuario de la información.	UNACH ¹⁰

ENBA =Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía. SEP

UNAM =Universidad Nacional Autónoma de México.

UANL =Universidad Autónoma de Nuevo León.

UASLP =Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

UAEM =Universidad Autónoma del Estado de México.

UNACH=Universidad Autónoma de Chiapas.

UAG =Universidad Autónoma de Guadalajara.

UACH =Universidad Autónoma de Chihuahua.

Con relación a las materias del plan de estudios, y se escribe plan en singular, porque se trata de una misma carrera, se encuentra que tal plan se ha integrado con 639 materias¹¹ que han existido y existen en la enseñanza de esta carrera con nombres diferentes y exclusivos en el plan de cada IES, para un plan que en general cuenta con 50 materias en promedio. Otro aspecto interesante que se puede observar en las materias es su distribución particular y específica en el espacio y en el tiempo dentro del plan de cada institución. Y también se puede encontrar un buen número de materias de apoyo (no bibliotecológicas) que llegan a ocupar hasta un 40% del plan de estudios, lo que no sucede con las carreras tradicionales enunciadas al inicio de este documento, cuyos planes sólo utilizan alrededor del 10% de algún tipo de apoyo en otras ciencias.

LA IDENTIDAD EN BIBLIOTECOLOGÍA

De acuerdo con la definición operativa de identidad adoptada al inicio de este documento, la identidad la compone un número de características y atributos

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Anexo 2. Materias alfabetizadas de 21 planes de estudios utilizados En 8 IES...

que debe presentar cada ser, cosa o concepto en su reproducción, para que se parezcan y tengan afinidad entre sí, que los identifique y los haga comunes, al menos entre ellos mismos. En este caso, tratándose de una misma disciplina, su cuerpo debe contar con los mismos elementos para que cuando se presente en cualquier lugar, pueda ser identificada con facilidad y rapidez entre los miembros que se formaron en ella y la practican. En otras palabras, la identidad se compone de elementos comunes que deben estar presentes en el objeto, ser o idea, sin cambiar, aun cuando el objeto, ser o idea se reproduzca en diferentes latitudes. Elementos comunes que al encontrarse puedan ser identificados y relacionados con facilidad por poseer los mismos atributos que les permiten formar grupos o clases con objetivos y estrategias de acción también comunes para alcanzar sus propósitos que, desde luego, tienen que ser también comunes.

En México, la bibliotecología parece haber perdido o atomizado en extremo los elementos comunes que la deberían identificar. Como cualquier ente, la carrera de bibliotecología debería tener un nombre común que la identificara en los diferentes lugares en los que se oferta. El nombre es un elemento básico para identificar a una persona de otra, un objeto de otro, un programa de otro, etcétera. Como ya se ilustró con las carreras tradicionales y longevas, éstas conservan su nombre en el tiempo y en el espacio, aún cuando han utilizado y siguen utilizando las últimas tecnologías que se inventan y construyen día a día, y que le son útiles en su práctica profesional. El médico en su ejercicio profesional, por ejemplo, ha operado con el bisturí por un buen tiempo, y mucho antes tal vez lo hizo con la obsidiana, pero probablemente hoy lleva a cabo cirugías con tecnología láser. Y sin embargo se sigue llamando médico. Lo mismo sucede con el contador público, quien actualmente cuenta con equipos y programas automatizados de cálculo que agilizan su tarea, y sin embargo también se le sigue llamando igual, y así podríamos ejemplificar los casos del derecho y de la ingeniería civil. Pero en cambio, la bibliotecología, cuya enseñanza oficial se estableció en el país desde el año de 1945,¹² contaba con seis nombres diferentes en sólo ocho instituciones que ofertan la carrera, hasta el año del 2003.

El otro elemento que forma parte importante de la identidad de una profesión es el perfil del egresado que, como ya se anotó, enuncia el conjunto de rasgos y características sobresalientes que definen a una persona para poder ejercer una función, desempeñar una tarea o realizar una ocupación; que sin embargo en el caso de la bibliotecología mexicana tiene una extensa variedad

12 E. Morales Campos, *Educación bibliotecológica en México: 1915-1954*. México, UNAM-CUIB, 1988, p. 13.

que hace que el egresado de cada IES difiera uno del otro. En dicho perfil no se entra en detalles, sólo se dice que debe ser claro y lo más preciso posible, de tal manera que se pueda entender cómo será el egresado. Las características más importantes que deben incluir los enunciados de un perfil son: los conocimientos que se debe tener sobre las áreas de la profesión, lo que será capaz de hacer con los conocimientos adquiridos, los valores y las actitudes que habrá asimilado, y las destrezas que habrá desarrollado para organizar, aplicar y dirigir acciones para resolver problemas, así como para satisfacer las necesidades sociales para las que se la habrá preparado y formado durante su ejercicio profesional. En la enseñanza de una carrera, en promedio se establecen cuatro enunciados generales que definen e identifican lo que será capaz de hacer su ejecutante. El perfil bibliotecológico en México está integrado desde con cero enunciados hasta con 92, lo que muestra una clara dispersión e indefinición del profesional que se forma en el país. Esta dispersión extrema trae como consecuencia natural una confusión entre los individuos que estudian la carrera en las diferentes IES, y también entre los sujetos que la practican en su ejercicio profesional. Confusión que provoca con frecuencia una falta de identidad y una rivalidad profesional en un buen número de casos, que en algunas ocasiones provoca sentimientos de superioridad o inferioridad entre los profesionales de la bibliotecología, quienes para justificar estos sentimientos se autodenominan científicos de la información, documentalistas, profesionales de la información, bibliotecólogos, bibliotecónomos o simplemente bibliotecarios, pero sin dejar de estar envueltos en un estado de duda y desconcierto que los conduce a seguir sin mayor reflexión los dictados de la mercadotecnia laboral, las modas tecnológicas o simplemente el ansia de llamar la atención de una sociedad aún inconsciente de los principios y valores que la bibliotecología les aporta a sus miembros en su formación para alcanzar mejores niveles de bienestar social, en lo individual y en lo colectivo.

Las áreas académicas, por su parte, conocidas también como núcleos básicos en los que se reúnen y agrupan las materias para su enseñanza están relacionadas íntimamente con el perfil del egresado, el cual a su vez, también se debe tomar muy en cuenta para diseñar la organización del plan de estudios de la carrera. En general, se requiere de cinco áreas o núcleos para agrupar las materias que necesita el plan de estudios de una carrera, y con ellos se espera lograr la conformación del perfil profesiográfico previamente establecido en el currículum de la licenciatura. También en este aspecto se encuentra de nuevo una dispersión y atomización de los núcleos básicos que se utilizan para agrupar las materias que incluirá la enseñanza de la bibliotecología mexicana, la cual tiene desde cero hasta ocho áreas por IES. Aunada a esta variabilidad del número de núcleos, se encuentra también que cada

IES tiene sus propios núcleos. Esto quiere decir que sólo seis de las 32 áreas encontradas son comunes en dos o más instituciones revisadas, y que el resto (26 áreas) son únicas y exclusivas en cada IES; lo que refleja una vez más que cada IES tiene su propio perfil acerca del egresado, y lo que constituye otra causa para fragmentar la identidad del bibliotecólogo que se forma con esta dispersión.

La materia o asignatura, como la unidad elemental de un plan de estudios, es la máxima expresión de la heterogeneidad y diversidad que experimenta la enseñanza de la bibliotecología en México. La simple relación numérica de 639 materias registradas en las diferentes IES en su conjunto, indica la ausencia de un criterio directriz en la enseñanza de la profesión bibliotecológica, o dicho de otra manera, refleja una falta de consideración y acatamiento particular y colectivo de las IES que imparten la carrera, acerca de los criterios establecidos y sugeridos por los cuerpos colegiados legalmente constituidos para cuidar el desarrollo homogéneo, articulado y coherente de la profesión al preparar y formar sus recursos humanos en los diferentes niveles que contempla el sistema educativo mexicano. Por otro lado, también refleja un descuido por parte de la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública, al haber autorizado indiscriminada y superficialmente el establecimiento y registro de la carrera, sin antes contar o consultar un programa modelo del currículum de ésta, que hubiera sido confeccionado con la participación de los órganos colegiados de la disciplina.

Y para no variar, el listado alfabético de las materias presenta la existencia de más de 550 asignaturas con un nombre exclusivo cada una, lo que muestra de nuevo que cada IES cuenta con sus propias materias sin considerar lo que se enseña en las otras; y lo más exagerado de esta situación es que estas IES han hecho cambios en su plan de estudios, y que cada cambio implica un bibliotecario diferente al del plan anterior. Este fenómeno de exclusividad de cada IES, aumenta la dispersión y atomización del contenido de la carrera, y esto indudablemente también fragmenta la identidad profesional de la misma.

CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados encontrados sobre la enseñanza de la profesión bibliotecológica revisada, presentan un panorama tan disperso y atomizado en los cuatro aspectos analizados, que resulta impactante y obvia la fragmentación y pérdida de identidad profesional existentes en la disciplina bibliotecológica de México.

Los aspectos analizados, como el nombre de la carrera, aunque parezcan insignificantes, son elementos que juegan un papel importantísimo para distinguir a un grupo disciplinar por lo que se refiere a su identificación y lugar en la sociedad. Y lo mismo sucede con el perfil profesiográfico en el aspecto operativo de su ejercicio cotidiano, el cual que se lleva a cabo por medio de las tareas de planeación, organización y administración de las instituciones sociales que satisfacen las necesidades de los servicios de información documental en cualquier latitud. Igualmente, si el perfil es el mismo para satisfacer las necesidades de información documental, las áreas académicas o núcleos básicos también deberían ser comunes para la misma carrera en cualquier lugar. Y como consecuencia natural, las materias o asignaturas para cubrir las áreas académicas que formarán el perfil previamente establecido, necesariamente tendrían que coincidir para lograr la formación de un bibliotecólogo convencido e identificado consigo mismo, con la disciplina y con los otros bibliotecólogos, incluso los egresados en otras latitudes, pero que supuestamente el mismo nombre, perfil, áreas académicas y materias.

Así, para lograr la preparación y formación de un bibliotecólogo plenamente identificado consigo mismo y con la profesión en cualquier latitud, se recomienda lo siguiente:

1. Adquirir conciencia como país, de que el estado disperso, atomizado y desarticulado a nivel colectivo en el que se encuentra la enseñanza de la licenciatura en bibliotecología, no favorece el desarrollo homogéneo, articulado y coherente de la bibliotecología ni permite la adecuada formación de sus recursos humanos ni el ejercicio de su praxis profesional.
2. Hacer los involucrados un enorme esfuerzo y llenarse de buena voluntad al tomar decisiones sobre el desarrollo bibliotecario nacional, que recojan los principios y fundamentos de la disciplina como criterio directriz que agrupe y reúna a las IES que ofertan la carrera, en un programa homogéneo que garantice y fortalezca una verdadera identidad profesional de los bibliotecólogos, para que basados en un perfil profesional homogéneo que les demanda el mercado laboral, resistan el canto de las sirenas sin dejar de cumplir su responsabilidad social de satisfacer necesidades de información documental, apoyándose en el uso de todas las tecnologías aplicables habidas y por haber.



Sistema informacional, lectura y conocimiento: Gerenciando el flujo de una herramienta cognitiva hacia la alfabetización informacional

Aida Varela Varela *

*Artículo recibido:
26 de abril de 2006.*

*Artículo aceptado:
9 de noviembre de 2007.*

RESUMEN

Los nuevos entornos tecnológicos y científicos exigen otras capacidades que unen la lectura y la escritura, una capacidad que se asienta no sólo en destrezas y habilidades, sino sobre todo en competencia. Este artículo presenta una experiencia de gestión sobre un sistema de información en el área educacional —flujo informacional y realimentación— cuyo objetivo es accionar, acompañar y evaluar la implementación de una herramienta cognitiva, construtivista e interaccionista, el Programa de Enriquecimiento Instrumental – PEI –, en unidades escolares de Enseñanza Media de la Red Pública Estatal de Bahía, Brasil. Experiencia que ha enfrentado el desafío para mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, y fortalecer la Alfabetización Informacional.

* Universidade Federal da Bahia, Brasil. varela1946@hotmail.com / varela@ufba.br

Palabras clave: Sistema de información, Herramienta cognitiva; Cognición; Alfabetización informacional.

ABSTRACT

Information systems, reading and knowledge: managing the flow of a cognitive tool for information literacy

Aida Varela Varela

Present technological and scientific circumstances demand new skills which unite reading and writing capabilities, which imply not only dexterous abilities, but, above all, competence. An experience in managing an information system in the educational area —information flow and feedback— whose objective is to initiate, monitor and evaluate the implementation of a cognitive, interactive and constructive tool, is presented: the Instrumental Enriching Program (PEI) in school units in the State Public Network of Middle Education of Bahia, in Brazil. The experience meets the challenge of improving the learning-teaching process, and of strengthening information literacy.

Keywords: Information systems; Cognitive tool; Cognition; Information literacy.

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios provocados por la tercera revolución industrial —las nuevas tecnologías— han creado, de hecho, una nueva dinámica. El modo en que el dato se transforma en información y ésta en conocimiento ha variado radicalmente en el entorno tecnológico ciberespacial, ampliamente universalizado y provocado una expansión incontenible. (Marzal, 2006)

Desde mediados del siglo XX, la educación de personas y grupos, así como los adelantos científicos, técnicos y las expresiones culturales, han estado en constante evolución y propiciado una interdependencia cada vez mayor. La noción de conocimiento es un elemento central de todas esas mutaciones. En nuestros días se admite que el conocimiento se ha convertido en objeto de inmensos desafíos económicos, políticos y culturales, hasta tal punto que las sociedades pueden ser calificadas como sociedades del conocimiento.

Un elemento central de las sociedades del conocimiento es la capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con miras a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano, y a propiciar la autonomía englobando las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación. Las cuestiones relativas a la tecnología y a la capacidad de conexión hacen hincapié en las infraestructuras y en la administración del universo de las redes.

Entramos en una era en la que para existir y sobrevivir sin quedarse al margen, es necesario informarse cada vez más, y sobre todo cada vez más aceleradamente y de manera interactiva, característica de los nuevos soportes de la información, un ejemplo de lo cual es el desarrollo de Internet, a partir de la cual las competencias informativas y cognitivas se desarrollan al unísono y manifiestan que los individuos pueden crear con toda autonomía comunidades virtuales.

De este modo, se pone otra vez sobre la mesa la pregunta acerca de ¿cuál es la educación óptima que necesitan los ciudadanos de nuestra sociedad? Ya no son suficientes los conocimientos básicos de la lectoescritura sino la necesidad de saber manejar con cierta soltura algunos de los muchos aparatos basados en las tecnologías de la información y la comunicación, que ahora resultan imprescindibles. Los alumnos no están siendo orientados de acuerdo con la relación que impone la variada tipología de materiales que implica lectura contemporánea; es decir las otras lecturas y la constante nueva multiplicidad de soportes y modalidades de información.

El término más utilizado actualmente quizá más general es de alfabetización “digital”, que presuntamente quiere incluir todas aquellas capacidades y destrezas necesarias para desenvolverse en la sociedad de la información. No podemos, sin embargo, olvidar otra “alfabetización”, aquella que se propugne con fuerza en los círculos especialmente bibliotecarios y que persigue conseguir que las personas sean capaces de buscar, localizar y usar la información. Este otro tipo de alfabetización relacionado con la familia “digital”, ha recibido el nombre de alfabetización informacional. (Gràcia, 2006, p.70.)

Se puede recurrir a la definición sobre alfabetización informacional que se dio en la reunión de expertos que promulgaron la llamada Declaración de Praga: hacia una sociedad alfabetizada en información:

La alfabetización informacional abarca el conocimiento de las propias necesidades y problemas que se tienen con la información, y la capacidad para identificar, localizar, evaluar, organizar, crear, utilizar y comunicar con eficacia la información para afrontar los problemas o cuestiones planteadas; es un prerrequisito para la participación eficaz en la Sociedad de la Información; y forma parte del derecho humano básico al aprendizaje a lo largo de toda la vida. (Declaración..., 2003.)

Para alcanzar la alfabetización informacional podemos recurrir al desarrollo de lo que recibe el nombre de “competencias informacionales”. Existen diferentes modelos según los autores e instituciones que han estudiado a fondo el tema del desarrollo de competencias. En este artículo haremos referencia a la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural – TMCE –, enfocando el campo de la cognición, que defiende la modificabilidad y flexibilidad de la estructura cognitiva, y supone que el ser humano está dotado de una mente plástica, flexible y abierta a cambios, así como de un alto potencial y una propensión natural para el aprendizaje.

2. EL DESAFÍO DE LA CALIDAD LECTORA

En busca de la calidad lectora en Bahía¹, las investigaciones desarrolladas han destacado el estudio diagnóstico de la Fundación Carlos Chagas, en el año 2000, a solicitud de la Secretaría de Educación del Estado de Bahía, el cual fue realizado en escuelas de la Red Pública Estatal y de la Red Pública Municipal; El total de participantes fue de 53.961 alumnos que habían concluido el 8º grado de la Enseñanza Básica. El estudio demostró que en Portugués, los alumnos obtuvieron un porcentaje de aciertos inferior al 50% en relación con algunas competencias, como por ejemplo: deducir de una información explícita otra información implícita en el texto; inferir el sentido de una palabra o de una expresión considerando el contexto y/o el universo temático y/o la estructura morfológica de la palabra; reconocer en un texto características que permitan identificar al interlocutor o al personaje; relacionar informaciones; identificar el tema/tópico central de un texto.

Por lo que se refiere a Matemáticas, los alumnos presentaron dificultad en comprender los enunciados de las preguntas y en tratar con el lenguaje matemático; en lo que se refiere al álgebra, sólo pudieron trabajar con ecuaciones en donde la letra funciona apenas como incógnita; las fracciones no tienen significado para ellos y el concepto de números racionales no es dominado por estos alumnos.

Se infiere por medio de esos escenarios que el principal problema que afecta al profesor es la falta de recursos para la acción – recursos entendidos en su variedad de formación específica: tecnologías de enseñanza, acceso a los bienes culturales y estrategias didácticas, entre otros – y la existencia o ausencia de propuestas curriculares, profundas o superficiales, que lo orienten.

1 Estado de la Región Nordeste de Brasil, con aproximadamente 13 millones de habitantes y área territorial de 567.295 km².

A esta situación se suma el hecho de que los instrumentos con los que cuenta la escuela para orientar a sus alumnos como lectores son inestables y muchas veces paradójicos. Por un lado, disponen de las aulas donde la lectura resulta condicionada por la finalidad formativa implícita al mismo acto lector; por el otro, están las Bibliotecas Escolares, generalmente poco utilizadas e infradotadas. A los alumnos se los considera en las aulas más como aprendices que como lectores, y en las bibliotecas más como lectores que como aprendices, así la vinculación íntima entre lectura, aprendizaje, conocimiento y disfrute no se ha alcanzado. (Cerveró, 2006, p.38.)

Es relevante, por lo tanto, la reflexión que sigue la versión cognoscitiva sobre el grado de asimilación y comprensión acerca de la información que tiene el sujeto, además de la construcción de representaciones mentales y del desarrollo de competencias y habilidades gracias a las cuales el mediador y el mediado comprenden su propia cultura e identifican las dimensiones de la realidad.

Se observa que la lectura es una habilidad compleja que ha evolucionado y se ha construido históricamente. Sin embargo en la Sociedad de la Información, la lectura adquiere una nueva dimensión: leer se convierte en un acto complejo que no se limita al libro, hay que dotar de capacidad al lector para que pueda acceder a diferentes tipos de lectura, en diferentes soportes y capacitarlo para discriminar, interpretar y valorar, así como para transformar la información en conocimiento. (Cerveró, 2006, p.37.)

La lectura se encuentra en pleno proceso de transformación, tanto en su dimensión epistemológica como en la propia praxis. La lectura se convierte en metalectura, un tipo de lectura transversal, polimórfica y activa, que opone y complementa textos, imágenes, sonidos y redes virtuales.

¿Cómo llegar a ese dominio de lectura?

Fue en Israel donde gobernantes de Bahía, investigando sobre el desarrollo cognitivo, descubrieron a un estudioso contemporáneo preocupado con la modificabilidad humana, al profesor Reuven Feuerstein,² que ha desarrollado la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural, la TMCE, que explica la inteligencia humana como un proceso dinámico, flexible y modificable, que tiene como foco la adaptabilidad de la especie humana a lo largo de su trayecto histórico-social independientemente de su edad, clase social y factores genéticos, entre otros.

2 Nacido en Rumania en 1921, Reuven Feuerstein estudió Psicología y Pedagogía en Bucarest. Ha estudiado también en Ginebra, Suiza (donde ha trabajado con Andre Rey y Piaget) y en la Universidad de la Sorbone, París. Actualmente dirige el Centro Internacional para el Desarrollo del Potencial de Aprendizaje, en Israel.

(...) se tiene más potencial internalizado de lo que se es capaz de presentar, pudiendo, por lo tanto, ampliar la capacidad de aprender, a partir de que se tengan herramientas cognitivas y mediación humana. (Feuerstein, 1980.)

Se implementó entonces el Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) de la TMCE, para desarrollar por medio de la EAM (Experiencia de Aprendizaje Mediado), funciones cognitivas y operaciones mentales; se reúnen aquí características que aseguran autonomía de pensamiento para que el sujeto desarrolle competencias, habilidades y actitudes que propician el pleno desarrollo humano, como lo exige el mundo actual.

El Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) es una herramienta cognitiva que promueve experiencias socio-afectivo-cognitivas en cada uno de sus 14 instrumentos que incluyen ejercicios que posibilitan la realización de todo un repertorio de raciocinio y operaciones cognitivas con base en el lenguaje verbal y no verbal, y que, a través de las estrategias de EAM (mediación de la intencionalidad y la reciprocidad, mediación del significado y mediación de la transcendencia), accionan el acto cognitivo subsidiado por el mapa cognitivo, y desarrollan la capacidad operativa mental del sujeto, lo que le permite la adquisición de numerosos prerrequisitos de aprensión, comprensión y transformación de la información; prerrequisitos cognitivos del aprendizaje y fundamentos de la metalectura.

2.1. El valor de un sistema informacional

Para que se desarrollaran las actividades de implementación que el Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) demandaba en la disseminación de la TMCE, se integró a la *Fundación Luís Eduardo Magalhães el Centro de Entrenamiento Autorizado de Bahía*, CEA Bahía, hoy Agencia de Entrenamiento Credencial, que, autorizado por el Hadassah, WIZO-Canada Research Institute, Jerusalén e ICELP³/ Israel, concibió, implantó y gerenció [sic] la implementación del PEI, en una representación de sistema de información, constituido por los subsistemas: Administración, Formativo “Competencial”, Formativo Profesional e Investigación. Ese sistema ha atendido, de 1999 a 2006, a más de 900.000 personas. El PEI fue experimentado por 898.015 alumnos en 281 escuelas de la red pública de enseñanza de 91 municipios de Bahía, por 590 dirigentes escolares, por 6.949 profesores formados en PEI, nivel I (Instrumentos: Organización de Puntos, Orientación Espacial I, Comparaciones, Clasificaciones, Percepción Analítica, Ilustraciones y Orientación Espacial

II), y por 2.878 profesores formados en PEI, nivel II (Instrumentos: Instrucciones, Progresiones Numéricas, Relaciones Familiares, Relaciones Temporales, Relaciones Transitivas, Silogismos, Diseño Patrones).

Esto constituye hasta el momento la mayor experiencia del mundo en un sistema educacional público, que implica un sistema de funcionamiento inédito, es decir, no hay registro de una oferta como ésta, que está ganando relevancia como herramienta educativa, técnica y conceptual desarrollada a partir de estrategias didácticas que buscan promover la ampliación del potencial cognitivo y la autonomía personal – la lectura en todas las dimensiones.

Antes de todo se hizo un cuidadoso y gradual análisis del diseño del PEI, en un enfoque sistémico abierto, y se subsidió la implementación del Programa de Enriquecimiento Instrumental, seguido de un plan plurianual en el Centro de Entrenamiento Autorizado CAE Bahía, que estipuló inicialmente dos fases para el Proyecto: 1) la toma de conciencia, que permitirá las acciones de diseminación del proyecto en las escuelas y en otras comunidades de la sociedad; 2) la formación de profesores de enseñanza media de la red pública estatal por treinta profesionales de Bahía, formados en el Centro Internacional para el Fomento del Potencial de Aprendizaje (ICELP).

La gestión del Centro Autorizado de Entrenamiento (CAE) Bahía, por medio del subsistema Administración, planea y administra las tareas de soporte de la implementación siguiendo el ejemplo del control de materiales didácticos relativos a la experiencia del PEI en las unidades escolares y para los Cursos de Formación y Experiencias del PEI para profesores, gestores de la organización, y programar los viajes de supervisores y líderes ejecutivos de los municipios de Bahía, así como el control de la duplicación y distribución de los Instrumentos del PEI, el inventario del material del PEI en las escuelas, y finalmente la relación física y financiera mensual del Proyecto para la Secretaría de Educación y promueve la realización de contratos con clientes.

La Formación “Competencial”, subsistema que prepara profesionales con una nueva actitud pedagógica, respaldada por la TMCE, promueve los cursos para formar mediadores del PEI – profesores y coordinadores pedagógicos – y que los dirigentes escolares obtengan la experiencia del PEI.

El Subsistema Formativo Profesional, orientado hacia la actualización constante, acompaña y realimenta a los profesionales que han participado en los cursos ofrecidos a través del subsistema Formativo “Competencial” y los avances de la Experiencia de Aprendizaje Mediado, a través de una sistemática interactividad presencial (desarrollada por los Supervisores / Trainers y los Líderes Ejecutivos). Actualmente, utilizando los avances tecnológicos, el CAE de Bahía intenta poner en acción el subsistema Formativo Profesional en la modalidad de interconexión, vía flujos electrónicos, tal como lo hace el correo electrónico.

El subsistema de Investigación acompaña, evalúa y realimenta la trayectoria de un nuevo paradigma educacional respaldado por la TMCE (implementación del PEI) por medio de estudios experimentales, estudios de aceptación e impacto, aproximaciones sucesivas de auditorios, análisis de resultados y reuniones de estudio con el fin de garantizar la calidad, la fidelidad y el reconocimiento de aportes sobre la línea teórica adoptada.

Como se puede observar, el sistema informacional del CEA Bahía y sus subsistemas interrelacionados, recolecta, recupera, procesa, almacena y disemina informaciones, transformándolas en conocimientos, y auxilia la coordinación del CEA Bahía en la toma de decisiones, análisis y visualización de asuntos complejos, a la vez que resuelve otras situaciones problemáticas, con la finalidad de fortalecer la planificación, el acompañamiento y la evaluación, lo que se refleja mucho en cambios de calidad de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

2.2 Realimentación del sistema informacional: construyendo conocimientos y accionando decisiones

En consonancia con la naturaleza de los trabajos a ser desarrollados por el Centro Autorizado de Entrenamiento, CAE Bahía, durante la implementación del PEI, se eligió un sistema informacional con enfoque en la solución de problemas. Según Laudon (1999), en las organizaciones, diversos factores importantes se involucran simultáneamente con los problemas, los que a su vez están sujetos a interpretaciones complejas y muchas veces controvertidas; interpretaciones subjetivas que involucran enfoques del mundo, originadas por los actores tanto internos como externos de la organización.

Un sistema informacional enfocado hacia la solución de problemas y la toma de decisiones, siguiendo el sistema organizado para gestionar el PEI, puede estar constituido por cinco etapas de ejecución: a) identificación del problema, periodo de análisis y definición de problemas; b) entendimiento del problema, un momento de investigación con relación de hechos, y más análisis con el objetivo de obtener un mejor entendimiento; c) toma de decisiones cuando se debaten los objetivos y soluciones viables y se elige la mejor opción; d) procesamiento del proyecto de soluciones; e) implementación de ensayos en el mundo real de los cambios propuestos para evaluar los resultados.

Así, a partir del año 2000, con la ampliación del alcance del PEI y la constante búsqueda de calidad de la acción pedagógica, se intensificaron las actividades del subsistema de Investigación con la finalidad de alimentar el sistema informacional, además de provocar análisis y reflexiones respecto de las distintas situaciones encontradas en las clases del PEI.

Una de las investigaciones se constituyó en una tesis de doctorado intitulada Educación y Autonomía: La Mediación según Feuerstein, que evaluaba la efectividad de la implementación del PEI en unidades escolares de la enseñanza media en la red pública estatal de Bahía, tesis presentada en enero de 2003, en la Universidad de Brasilia / Brasil. Esta investigación contó con la participación de todo el equipo del CAE Bahía durante el proceso de colección, tabulación y análisis de datos. La idea era sustentar una línea de investigación robusta y obtener reconocimiento y visibilidad en la comunidad educacional en cuanto a la implementación del Programa.

Desarrollando el plan clásico para el experimento, un estudio comparativo, la investigación se realizó por muestreo en las escuelas de la capital y en los municipios del interior de Bahía, en grupos de alumnos de los turnos diurno y nocturno de escuelas en las que no se dio la intervención del PEI en 2000 y 2001, y en grupos de alumnos de escuelas que sí tuvieron esa intervención.

Para alcanzar el objetivo de la investigación, se les aplicaron a alumnos y profesores instrumentos de medida cualitativos y cuantitativos para evaluar la implementación del PEI a lo largo de todo el proceso: la entrada (diagnóstico), el desarrollo de la aplicación de los Instrumentos del PEI y el producto (grado de modificabilidad).

En la etapa de la diagnosis, se aplicaron los siguientes Instrumentos de recolección de datos:

- Cuestionario socioeconómico y cultural, cuyo objetivo era “trazar el perfil de los alumnos que frecuentan la enseñanza media de la red pública estatal”;
- Matrices Progresivas de J. C. Raven – Escala General – Series A, B, C, D y E, que buscaban evaluar el potencial cognitivo de los estudiantes.
- Pretest de retención y transferencia de estrategias PEI para los alumnos para conocer el potencial cognitivo del individuo frente a situaciones-problema.
- Pretest de lengua portuguesa, matemáticas, historia y geografía (elaborados según las competencias/ habilidades/ descriptores del ENEM,⁴ que evaluaba la transferencia de las estrategias de resolución de situaciones problemáticas desarrolladas en el PEI para disciplinas curriculares.
- Cuestionarios y entrevistas para recoger opiniones sobre el PEI entre profesores y alumnos.

- Cuestionario para profesores para evaluar la variable “calidad de mediación”, y los factores impulsores y restrictivos en la práctica pedagógica.

Durante la segunda etapa se procedió a aplicar el PEI, ocasión en que se desarrollaron acciones de acompañamiento / evaluación por medio de instrumentos de análisis de la planificación y de un instrumento de acompañamiento y observación de las clases de PEI, lo que hizo posible detectar las siguientes variables: calidad de las clases PEI, calidad de los trabajos de los estudiantes con las páginas de los Instrumentos de PEI, calidad del curso Formativo Competencial de profesores, calidad de las actividades del subsistema Formativo Profesional y, finalmente la calidad del sistema de evaluación.

En la tercera etapa, la del producto, se procedió, con los alumnos, a aplicarles *los postest* de Lengua portuguesa, matemáticas, historia/geografía, reaplicación de Matrices Progresivas Escala General de Raven, y *el postest* de retención y transferencia de estrategias del PEI. En esta etapa se aplicaron cuestionarios y se realizaron entrevistas con profesores y alumnos para recolectar opiniones sobre el PEI para evaluar el grado de modificabilidad del individuo en lo que se refiere a la asimilación, significación y transferencia de informaciones.

Los resultados de la investigación registraron que después de la intervención del PEI, los alumnos presentaron mayor capacidad de discriminación; mayor capacidad para generar nuevas informaciones a través de síntesis, permuta y seriación; mayor eficiencia de pensamiento relacional, hipotético-inferencial y analógico; mayor eficiencia de raciocinio inductivo y deductivo; mayor eficiencia para el análisis, la síntesis y la conducta comparativa; y mayor potencial para hacer abstracciones y para usar más de dos fuentes simultáneas de información. (Varela, 2003.)

En las pruebas de contenido de lengua portuguesa, matemáticas, geografía e historia, el 84,0% de los alumnos que experimentaron el PEI presentaron un aumento en las competencias básicas: observar, identificar, localizar, describir, discriminar, constatar, representar, etc; el 63,0%, presentó un aumento en las competencias operacionales: clasificar, seriar, ordenar, componer, analizar, conservar propiedades, hacer anticipaciones, calcular por estimativa, interpretar y justificar, etc; y el 56,3% de ellos presentaron un aumento en las competencias globales: analizar, aplicar, evaluar, criticar, juzgar, explicar causas y efectos, presentar conclusiones, hacer suposiciones, hacer pronósticos, hacer generalizaciones, etcétera.

Los profesores concluyeron que el alumno todavía necesita desarrollar la habilidad de identificar y resolver problemas; desarrollar el raciocinio independiente; relacionar y contextualizar contenidos curriculares con situaciones

vitales; utilizar el trabajo sistemático y/o el comportamiento planificado; tomar conciencia de las transformaciones en sí mismo; y aprender a aprender. (Varela, 2003.)

Se desarrollaron también otros estudios evaluativos como *“La Experiencia del Aprendizaje Mediado y el Hacer Pedagógico de los Educadores Aplicadores del PEI en dos Escuelas de la Red Pública de Salvador / BA”* (monografía), que tuvo como objetivo investigar los cambios que ocurrieron en la acción pedagógica de los educadores aplicadores del PEI. Entre otros aspectos analizados, los resultados demostraron que 80% de los profesores afirmaron haber modificado el modo de planificar y de enseñar; y que 54% de los profesores presentaron cambios en el proceso de evaluación cualitativa. (Alvin, 2003.)

“El Programa de Enriquecimiento Instrumental en la Modificabilidad Cognitiva de los Alumnos de la Enseñanza Media del Colegio Estatal Anísio Teixeira, Salvador / BA” fue tema de disertación del Máster que investigó la efectividad del Programa para la modificabilidad cognitiva, al evaluar la aceptación del Programa por alumnos y profesores y verificar los resultados de la aplicación del Programa en el año lectivo del 2001.

De acuerdo con los registros, el 87,4% de los alumnos mejoró la relación con los profesores; el 82,2% dijo que le gustaban las clases del PEI; el 72,9% declaró que el PEI cambió su manera de pensar; el 69,1% modificó su comportamiento después de la vivencia con el PEI; el 66,5% dijo que el PEI auxilió en otras disciplinas; y el 59,1% afirmó que les gustó crear estrategias para resolver problemas. (Cruz, 2003.)

En esta investigación, durante la vivencia con el PEI el 76,9% de los alumnos declaró que avanzaron en cuanto a la organización y la estructuración mental; el 75,2% consiguió trabajar con diferentes códigos de lenguaje; el 69,3% comprendió la relatividad de la posición de un objeto en relación con el observador; el 61,9% comprendió que la comparación exige identificar criterios, conceptos espaciales y conceptos temporales; el 58,1% utilizó el raciocinio hipotético al comparar las partes de un todo; el 52,0% percibió, de forma clara y precisa, la constitución de algunos elementos (forma, número, tamaño, color y codificación/decodificación de una Educación). (Cruz, 2003.)

Otra experiencia en evaluación del Programa de Enriquecimiento Instrumental viene sucediendo desde 2004 – *Tejiendo la Red* – proyecto que busca evaluar la disseminación del PEI en cuanto a la asimilación y la aplicación de los principios de la TMCE en las unidades de enseñanza media de la red pública estatal, a través de aproximaciones sucesivas del acto de escuchar. (CEA Bahía, 2005.)

De acuerdo con los resultados de las entrevistas realizadas se constata que los profesores están comprendiendo mejor los principios de la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural y, consecuentemente, mejorando la calidad en la aplicación del PEI. En 2004, un producto del *Proyecto Tejiendo la Red* fue la realización del Seminario “Un Momento, Déjeme Pensar en la Educación, en la Escuela, en la Esperanza...”, que tuvo como objetivo compartir experiencias de los profesores que aplican el PEI en escuelas de la enseñanza media de la red pública de Bahía.

Desde 2004 se viene utilizando como recurso para fortalecer las acciones Formativas Profesionales del CEA Bahía y de la red pública de enseñanza media, una sistemática interactiva en red, la videoconferencia, que posibilita la optimización de la diseminación de los principios teóricos y prácticos concernientes a la TMCE, EAM y PEI, hacia la contextualización, la interdisciplinariedad y la significación.

El desafío de esa experiencia – trabajando con una opción pedagógica cognitivista e interaccionista con base en el proceso de asimilación de la información y construcción del conocimiento, procesos cuyos resultados no son percibidos de inmediato sino a mediano y largo plazos – fue a partir de la idea básica de que es necesario, frente a la realidad actual, saber tratar con la información y su vasto universo para aprender continuamente. Para eso el sistema informacional ha contribuido como un gran aliado con el equipo del Centro Autorizado de Entrenamiento CAE Bahía y con la comunidad educacional.

3. CONCLUSIÓN

El principio de incertidumbre integra las concepciones del mundo actual y esa incertidumbre disminuye en la medida en que ocurre el aprendizaje, cuando los nuevos conocimientos son incorporados a la cognición, lo que remite a la construcción del conocimiento como actividad humana, como capacidad de alterar estructuras, de crear nuevos modelos mentales. El foco está en los procesos de comprensión de la información y en el uso que el individuo hace de la información en situaciones diversas.

Un sistema informacional en la área educativa optimiza la diseminación de la información, la gestión de la información y, por consecuencia, la gestión organizacional hacia la agilización de la toma de decisiones, lo que va reflejándose en la calidad del producto, en la enseñanza y en el aprendizaje y, consecuentemente, en los soportes de la alfabetización informacional. En la experiencia educacional del CAE Bahía, el registro y el procesamiento de datos e informaciones se justifican para fomentar los nuevos descubrimientos,

los nuevos conocimientos. A pesar de algunas dificultades encontradas para accionar este sistema de información – singularidad del proyecto (primero en el mundo en un sistema público como política educacional), extensión territorial del Estado de Bahía y cantidad de personas involucradas, la formación del profesor con un enfoque en el contenido, la resistencia del profesor a cambios y la quiebra de paradigmas – el sistema está alcanzando el objetivo propuesto.

Se ratifica, por tanto, la necesidad de enfrentar la realidad educativa de saber tratar con la información, saber cómo definir sus necesidades informacionales, cómo buscar y tener acceso a la información, cómo evaluarla, organizarla y transformarla en conocimiento, habilidad y valor que determinan diferentes formas de interactuar con el mundo.

Se espera que este artículo haya contribuido a provocar reflexiones y la búsqueda de alternativas en pro de la calidad de procesos de alfabetización en información y lectura en los nuevos entornos educativos.

REFERENCIAS

- Alvin, Maria Auxiliadora Lobo. A Experiência de Aprendizagem Mediada - EAM - e o Fazer Pedagógico dos Educadores do PEI, em duas Escolas da Rede Pública, em Salvador. _ Salvador, Bahia, 2003 – Monografia (Especialização) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Educação de Jovens e Adultos.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais – ensino médio : bases legais. Brasília, 1999.
- Cae Bahia – Centro Autorizado de Entrenamiento Agência de Treinamento Credenciada. Tecendo a Rede : Salvador, Bahia, 2005. (relatório digitado.)
- Cerveró, Aurora Cuevas. Alfabetización en información y lectura en los nuevos entornos educativos. En: miranda, Antonio. Simeão, Elmira. (Orgs.) Alfabetização digital e acesso ao conhecimento. Brasília : Universidade de Brasília, Departamento de Ciência da Informação e Documentação, 2006.
- Cruz, Roque Lopes da. O Programa de Enriquecimento Instrumental na Modificabilidade Cognitiva dos Alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Anísio Teixeira, Salvador. _ Paraguai, 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidad de Assunción, Maestría en Educación, Gestión Educacional.

- Declaración de Praga: hacia la sociedad alfabetizada informacionalmente. [S. I.: s.n], 2003. Disponible en castellano, catalón, euskera y gallego en: <<http://www.cobdc.org/grups/alfincat/documents.html>>.
- Feuerstein, Reuven. Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability. Baltimore, Md.: University. Park Press, 1980. 436p.
- Gràcia, Josep Vives i. La alfabetización informacional: una alfabetización pendiente en la era digital. En: Miranda, Antonio. Simeão, Elmira. (Orgs.) Alfabetização digital e acesso ao conhecimento. Brasília : Universidade de Brasília, Departamento de Ciência da Informação e Documentação, 2006.
- Laudon, Kenneth C.; Laudon, Jane Price. Sistemas de Informação com internet. Tradução de Dalton Conde de Sérgio Alencar. 4 ed. Rio de Janeiro : LTC, 1999.
- Marzal, Miguel Ángel. Documentación y tecnologías de la información para educación: herramientas para la alfabetización en información e organización de recursos didácticos. En: miranda, Antonio. Simeão, Elmira. (Orgs.) Alfabetização digital e acesso ao conhecimento. Brasília : Universidade de Brasília, Departamento de Ciência da Informação e Documentação, 2006.
- UNESCO, Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la UNESCO. Paris, 2005.
- Varela, Aida Varela. Informação e Autonomia: a mediação segundo Feuerstein/ Aida Varela Varela. _ Brasília, 2003. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Departamento de Ciência da Informação e Documentação.



Grupos de investigación en contextos organizacionales académicos: una reflexión sobre los procesos de cambio y los retos futuros

Mónica Izquierdo Alonso *

Luis Miguel Moreno Fernández

José María Izquierdo Arroyo **

*Artículo recibido:
28 de febrero de 2007.*

*Artículo aceptado:
9 de noviembre de 2007.*

RESUMEN

Reflexión sobre los cambios habidos en el modelo de ciencia académica, en el contexto de una nueva política científica y de desarrollo tecnológico e innovador. Desde este marco emergente, se muestra cómo afectan dichas transformaciones a las instituciones universitarias y a los grupos de investigación académicos (GIA), desde su doble función formativa e investigadora. Todo ello, a partir de un análisis fundamentado en tres dimensiones: una contextual, considerando el sistema y los modelos científicos; otra basada en el análisis de la propia institución universitaria y, finalmente, una que hace consideraciones globales sobre las estructuras, dinámicas y procesos de los grupos académicos de

* Universidad de Alcalá, España. monica.izquierdo@uah.es

** Los últimos dos autores pertenecen a la Universidad de Murcia, España. (Luis: morfedez@um.es); (José: izarro@um.es).

investigación. Se concluye con la defensa de un papel activo y determinante para la Universidad, como agente decisivo en el proceso de gestión y transferencia del conocimiento. Para ello, ésta ha de asumir su función vital de dirección estratégica de los recursos de investigación y arbitrar, desde una dimensión científica y sistemática, una didáctica de la investigación y de la gestión académica. Se defiende, asimismo, la necesidad de un nuevo marco de gestión inteligente de los GIA, ya que éstos constituyen un espacio de interacción y diálogo, y, en suma, un paso para la transformación de las Universidades.

Palabras clave: Política científica, Cultura académico-investigadora; Instituciones universitarias; Grupos de investigación; Didáctica de la investigación académica.

ABSTRACT

Research groups in academic organizational contexts: a reflection on change and future challenges

Mónica Izquierdo Alonso, Luis Miguel Moreno Fernández and José María Izquierdo Arroyo

A reflection is presented on the need of a new framework for scientific knowledge, and its implications for universities. The analysis looks at the changes that have occurred in academic research models from different standpoints: the contextual, the institutional, and the structure; dynamics and processes of research groups.

Keywords: Scientific policy; Academic Culture; University; Research groups.

I.- JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Se están sucediendo una serie de cambios radicales en los modelos científicos que responden al paradigma de una nueva sociedad *postmodernista*.¹ Estas transformaciones en los sistemas de organización de la ciencia, a partir de la aplicabilidad del conocimiento y la cultura de la innovación tecnológica, no son ajenos a las evoluciones que experimenta la sociedad contemporánea en todos sus ámbitos; como la consecuencia del valor dado a la sociedad del conocimiento, la emergencia de la tecnología, la globalización económica y la competencia internacional. En el caso de la ciencia y la tecnología, éstas son en cada momento histórico el reflejo de la sociedad en la que se desarrollan, al igual que la sociedad es influida por la ciencia y la tecnología en ella generadas. Ambas son, pues, el resultado de prácticas sociales inseparables, de factores económicos, políticos y culturales. De este modo, desde su génesis están ligadas a las dinámicas de desarrollo y, por tanto, es difícil separarlas de este contexto y de sus influencias dentro del marco de la política científica.

El presente artículo es una reflexión sobre estas transformaciones en la cultura investigadora universitaria y sobre los desafíos que ha de asumir el contexto universitario ante la gestión del cambio. La Universidad debe conocer y analizar estos nuevos modelos de la Ciencia y su reflejo en las políticas y sistemas científico-tecnológicos, para poder adaptarse y gestionar adecuadamente su propio cambio institucional, como *organización inteligente*² enfrentando la innovación, la anticipación, la evaluación y la prospectiva.

Para ello partimos de la revisión de las realidades implicadas: el contexto social, la propia institución universitaria y sus órganos estructurales de investigación: los grupos académicos. Estos últimos, entendidos como algo más

1 La sucesión de paradigmas económicos suele estructurarse en tres momentos distintos, cada uno definido por un sector privilegiado de la economía. Un primer paradigma, en el que la agricultura y la extracción de materias primas dominarían la economía; otro en el que la industria y la fabricación de bienes duraderos ocuparía un lugar privilegiado, y un tercer paradigma, el actual, en el que el sector de los servicios y la manipulación de información constituyen la base de la producción económica. La modernización económica dio nombre al paso del primer paradigma al segundo, desde la supremacía de la agricultura a la de la industria. En este contexto, el término modernización se equiparaba con el de industrialización. Al paso del segundo paradigma al tercero podría llamársele proceso de postmodernización económica, o más bien, de informacionalización.

2 *Cfr. Senge (1992)*. Es éste un concepto que surge en el contexto de la gestión empresarial y de la gestión del conocimiento. Una organización que aprende, una organización inteligente, en la nueva economía de la sociedad del conocimiento, será una organización con capacidad de respuesta y adaptación, con facultades para la emergencia y la resolución, y con habilidades estructurales y colaborativas para incorporar rutinas o pautas espacio-temporales en su proceso evolutivo. Sólo aquellas organizaciones que sean completamente flexibles ante el cambio y capaces de adaptarse a éste, tendrán esperanzas de sobrevivir y tener éxito.

que una estructura productiva: como un espacio de formación e intercambio de prácticas y saberes investigadores que necesita una cultura grupal, técnicas adecuadas de gestión del conocimiento y un dominio efectivo de sus relaciones con el entorno.

Más específicamente en el trabajo pretendemos:

- Ofrecer un recorrido por los cambios ocurridos en el modelo de ciencia académica y sus repercusiones en la institución universitaria, en su cultura organizacional y, por ende, en el grupo de investigación-académica [GIA] su estructura operativa.
- Describir cómo y en qué medida se ve afectada la realidad social y productiva de estas estructuras académico-investigadoras desde su triple función: formadora, investigadora y social.
- Mostrar una visión del GIA fundamentado en la filosofía de la cultura grupal colaborativa, las técnicas del aprendizaje organizacional y la ecología grupal.
- Revisar cuál es el papel de la Universidad como agente copartícipe y articulador del cambio en el contexto investigador.
- Revindicar la existencia de una didáctica de la investigación y de la gestión académica, ya que es preciso orientar estratégicamente la praxis investigadora y académica en el contexto de la política y los sistemas científicos.

II.- EL ESCENARIO DEL CAMBIO

Esta nueva sociedad, caracterizada por un nuevo sistema tecnológico, económico y social ha sido denominada de distintas formas: *postindustrial* (Bell, 1976); *postmoderna* (Lyon, 2000); *sociedad de la información* (Masuda, 1994),³ *postcapitalista* (Drucker, 1995); *tercera ola* (Toffler, 1981), *nueva economía del conocimiento* (Castells, 1998), *sociedad del conocimiento* (Nonaka y Takeuchi, 1999, etcétera). A pesar de este amplio espectro denominador, la mayoría de los autores coincide en caracterizar sus procesos productivos como de transición de una sociedad en la que predomina el sector secundario, a otra en la que el conocimiento y el sector servicios son el eje central de

3 Este término de *sociedad de la información* ha ganado una importante presencia en Europa, donde es muy empleado como parte de la construcción del contexto de la Unión Europea. A ella alude también la UNESCO bajo el paraguas de *sociedad global de la información* y la OCDE, para la que una sociedad o *economía basada en el conocimiento* es aquella en la que el conocimiento y la información son los motores de la productividad y el crecimiento económico [OCDE, 1996].

la estructura económica.⁴ Pero no sólo se dan en todo esto modificaciones económicas importantes sino que se promueven nuevos valores y continuas transformaciones en nuestras estructuras académicas, sociales y culturales; lo que les exige a individuos, empresas y estados una rápida estructuración para adaptarse a las nuevas dinámicas. Todas las instituciones sociales (educativas, económicas, investigadoras, etcétera) deben funcionar en un contexto de competencia globalizada en el que los conocimientos, las técnicas y los productos se generan, cada vez más, con una mayor diversidad y a un fuerte ritmo de crecimiento. La Universidad, como cualquier otra entidad, se ve inmersa en este vertiginoso proceso, que se manifiesta tanto en la organización de la enseñanza como en la investigación.⁵ Esta transformación académica organizacional es consecuencia, pues, de las necesidades que presenta el entorno.⁶ Desde su función histórica, la Universidad, ha sido un agente de cambio y desarrollo para el individuo y la sociedad. A su vez, esta necesidad de cambio deberá ser promovida desde las instituciones universitarias para mantener su supervivencia.⁷

4 Esta sociedad es consecuencia de la llamada *III Gran Revolución Industrial, la del Conocimiento* (la primera fue la del fuego y la segunda la industrial, del XIX), en la que la información es sólo ya la fuente de energía o materia prima y los resultados son los conocimientos.

5 *Vid.* documentos que evidencian estos procesos de transformación: Informe Bricall sobre las Universidades, Declaración de Bolonia de 1999, o los informes de la Comunidad Europea relativos a la investigación y al papel de las Universidades en la Europa del conocimiento [COM, 2002, 2003 etc.]. Lo corrobora también la constitución del Espacio Europeo de Investigación (EEI/ERA), aprobado en Junio de 2002, y su política de investigación y desarrollo tecnológico, etcétera.

6 Esta serie de espectaculares transformaciones operan sobre cuatro ejes básicos: la heterogeneidad de agentes que intervienen en el mercado del conocimiento, la reformulación de las políticas de I+D+I (Investigación+Desarrollo+Investigación) las restricciones financieras y las nuevas tendencias en cuanto a modelos de gestión.

7 Las Universidades son las instituciones más antiguas de Europa, y su trayectoria muestra periodos de auge y decadencia, desde su fundación en el siglo XII hasta la actualidad. Así, en su época fundacional y durante cuatro centurias, la universidad medieval constituyó el núcleo principal de la producción de conocimientos. Sin embargo, coincidiendo con el apogeo del humanismo, y como consecuencia de un conservadurismo persistente, comenzó a declinar con la aparición de las sociedades científicas. En el XIX se dio un ciclo de recuperación que se mantuvo hasta la II Guerra Mundial. Esta etapa coincidió con la fundación de la Universidad de Berlín por von Humboldt. Desde 1945, con la proliferación de sociedades profesionales, laboratorios de investigación (tanto gubernamentales como empresariales), instituciones asesoras, etcétera, comenzó de nuevo a resentirse con la creación de mercados de conocimiento, y la aparición de nuevos y variados espacios de producción y distribución que competían con ella (industrias del conocimiento). En este marco de empresarialización de los saberes, la Universidad mantiene un papel fundamental como centro de formación e investigación y, para ello, se ve abocada a: *a)* aumentar su colaboración con las instituciones nacionales y supranacionales; *b)* entender la investigación como una inversión; *c)* facilitar al máximo la transferencia de resultados; *d)* innovar en el modelo de formación y gestión de la investigación; *e)* generar estructuras más cooperativas entre las propias culturas científicas y en relación con otros colectivos (institutos públicos de investigación, departamentos empresariales de I+D, (Investigación y Desarrollo) etcétera.

En el presente epígrafe haremos un breve recorrido por esta nueva realidad, deteniéndonos en los dinamizadores del cambio. Asimismo, revisaremos la reorganización de los modelos científicos y las nuevas fórmulas de la cultura académica.

II. 1.- *Los dinamizadores del cambio*

Presentaremos brevemente un escenario complejo como motor de los cambios en la generación, transferencia y control del conocimiento. Y lo articularemos en torno a las cuatro culturas que vertebran la gestión del conocimiento: cultura tecnológica, cultura de la calidad, cultura organizacional (colaboración y redes sociales) y, finalmente, una cultura de la innovación.

Nos centraremos, más concretamente, en dos aspectos de la sociedad del conocimiento, que inciden en los sistemas de ciencia y tecnología y en las dinámicas de la actividad investigadora:

- a) la globalización económico-cultural, con la consiguiente competencia internacional, y
- b) la emergencia tecnológica, con el surgimiento de una articulación del conocimiento en redes distribuidas, y una estructuración de las organizaciones en comunidades y corporaciones que comparten recursos y compiten en la calidad de los productos y servicios ofertados.

Estamos en un contexto de economía mixta y fuerte competencia económica internacional, donde el conocimiento es una oportunidad estratégica,⁸ y en el que prima la internacionalización y la cooperación institucional, a través del fenómeno de las redes sociales del conocimiento (redes temáticas, redes de innovación, redes de transferencia, etcétera). Asimismo, ante la emergencia tecnológica surgen nuevas oportunidades de interconexión, colaboración y acceso a los recursos y servicios. Esta serie de modificaciones no sólo supone una nueva concepción tecnológica y organizacional en la generación y difusión del conocimiento, sino toda una nueva cultura social entorno a éste —la denominada *cultura network*— de la que las instituciones universitarias, como organizaciones sociales, constituyen una parte importante. Como exponente de esta nueva forma de circulación de conocimientos, destacamos la promoción de actividades científicas desarrolladas mediante el *uso de recursos distribuidos* a través de la Internet, comunidades

8 Según advierte la OCDE, una sociedad o economía basada en el conocimiento es aquella en la que el conocimiento y la información son los motores de la productividad y el crecimiento económico [OCDE, 1996].

de práctica, comunidades virtuales y redes: (*software* de trabajo cooperativo para la gestión institucional y de los grupos de investigación; sistemas de videoconferencia virtual, creación de redes temáticas y laboratorios virtuales, grupos pluridisciplinarios con uso de plataformas virtuales, como sistemas colaborativos de conexión distribuida, etcétera) y la aparición de nuevos canales y modelos de comunicación, difusión de resultados científicos y acceso integral a los documentos, más flexibles y dinámicos: *wikis*, *weblogs*; foros de discusión, portales, servidores *e-prints*, etcétera.

La revolución tecnoeconómica involucra de manera directa a las universidades, ya que estas instituciones deben enfrentarse a aspectos tales como: *a)* la incorporación de los nuevos conocimientos al creciente ritmo en el que éstos se producen y difunden; *b)* su participación en la nueva red de actores y formas integradas de organización de conocimientos; *c)* su adaptación a la nueva filosofía de enseñanza/aprendizaje, con esquemas de formación globalizadora y de investigación transdisciplinar y reticular, etcétera.

Esta inmersión acelerada en la globalización del conocimiento ha supuesto para la Universidad una triple crisis: de hegemonía, de legitimidad e institucional y, al mismo tiempo, una nueva ruta de viaje alternativa y/o complementaria a los discursos y realidades universitarias recorridas. Nuevos caminos que exigen nuevas coordenadas, en las que la institución académica debe intentar adaptar sus estructuras y procesos a las consecuencias que conlleva el fenómeno del cambio.

II. 2.- Cambio como alternativa: la ciencia se reorganiza en fórmulas nuevas

Ante la emergencia de este complejo panorama esbozado, las organizaciones han de optar por la adaptación y la innovación para situarse competitivamente en el mundo global del conocimiento. La Universidad, como cualquier otra institución, se ve sumergida en este proceso revolucionario⁹ y ha de *gestionar el cambio* hacia una nueva cultura organizacional que se adapte, de la manera más conveniente posible, al modelo científico y a su misión histórica.

9 Podemos calificar a esta transformación o cambio de las instituciones académicas de revolución, en tanto y cuanto: *a)* constituye una gran transformación en las actividades de generación, transmisión y utilización del conocimiento avanzado; *b)* surge en el contexto de, grandes cambios sociales y culturales; *c)* implica tanto una reconfiguración interna de las actividades ligadas al conocimiento, como una reorientación externa, a través de la reformulación de la misión social de las Universidades; *d)* las innovaciones involucradas no constituyen un fenómeno esencialmente local, sino que traspasan las fronteras, posicionándose en el mercado del conocimiento y la innovación tecnológica; *e)* el proceso conlleva importantes alteraciones en las relaciones de poder vinculadas al conocimiento, y *f)* le da vida sustantiva a su propia "idea de la Universidad", un modelo ideal de lo que la institución debe ser y una construcción ideológica con gran impacto en la realidad social.

El cambio conlleva una serie de transformaciones estructurales, técnicas y culturales en el marco de la ciencia. Ello supone una nueva cultura institucional con planteamientos organizativos y estructurales estratégicos, más versátiles, flexibles y polivalentes: una nueva manera de gestionar el conocimiento y la comunicación, dentro del contexto del aprendizaje organizacional.¹⁰ Éste constituirá el ADN de la institución universitaria, será el elemento distintivo, diferenciador y estratégico en el mercado del conocimiento.

Para lograr esta adaptación en su arraigada cultura académica, las instituciones universitarias habrán de diseñar los itinerarios adecuados con una visión estratégica, ya que puede haber varios caminos alternativos, tantos como realidades disciplinares. Con una planificación adecuada del proceso, se podrán ir superando los obstáculos del trayecto, en función de las resistencias y desafíos internos y externos en los que habrán de buscarse sinergias y coyunturas de consenso.

Este nuevo marco institucional universitario implica una gestión adecuada: un análisis detallado de la cultura académica y de su contexto investigador en cada una de las universidades, así como un conocimiento anticipado sobre los posibles escenarios futuros que favorezcan la formulación de estrategias a mediano o a largo plazo. No olvidemos que la capacidad de acción y decisión es la pieza clave y la garantía del servicio diferenciado que las instituciones universitarias deben prestarle a la sociedad.

II.2.1.- Nuevos modelos de organización de la investigación como fuente estratégica de producción del conocimiento

La creciente implicación de la ciencia en las políticas públicas ha propiciado durante el siglo XX, y en especial después de la segunda guerra mundial, la aparición de una compleja actividad científica con características particulares, que rompen con la tradicional ciencia académica o *república de las ciencias* de Polanyi (1962). Este fenómeno ha recibido denominaciones tales como ciencia postacadémica (Ziman, 2000), ciencia reguladora (Jassanof 1990, 1995), frente a la autorreguladora u organización institucional autónoma, o ciencia post-normal (Funtowicz y Jerome Ravetz, 1990a y 1990b). Esta nueva concepción responde a distintos modelos de organización de la ciencia que han ido afectando la función y estructura de las instituciones universitarias,

10 Peter Drucker al hacer referencia a la sociedad del conocimiento afirmaba que uno de los retos más importantes que enfrentan las organizaciones es el de construir prácticas sistemáticas para gestionar su propia transformación, estar preparadas para abandonar el conocimiento que está obsoleto, y aprender a generarlo a través de la mejora continua de sus actividades, del desarrollo de nuevas aplicaciones a partir de sus propios éxitos y de la innovación constante, entendida como un proceso organizacional.

constituyendo verdaderas revoluciones. En este sentido, Etzkowitz (1997) defiende la existencia de una *segunda revolución académica*,¹¹ caracterizada por una mayor intervención de la Universidad en los procesos económicos y sociales, y en la que la IES (Institutos de Enseñanza Superior) incorporan una nueva función: la contribución directa al crecimiento económico. Para ello se crean diferentes alianzas estratégicas y se definen reglas para lograr la participación de estas instituciones educativas en el mercado del conocimiento. Surgen así nuevos conceptos que redefinen la naturaleza y la misión de la Universidad en este marco de *capitalismo académico* (Slaughter & Leslie, 1997, 2001), como el de *Universidad empresarial* (Smilor *et. al.*, 1993; Meister, 2000; Etzkowitz, 2000), en el caso estadounidense y *Universidad emprendedora* (Clark, 1998), para el contexto europeo.¹² Todas estas denominaciones tienen una base común: transformar las universidades en verdaderas empresas del conocimiento, para lo cual deben sufrir cambios importantes en toda su estructura orgánica y cultural.

Tres enfoques teóricos pueden resultar útiles para analizar la evolución de los modelos de organización de la investigación como fuente estratégica de producción de conocimiento y su reflejo en la dinámica de las universidades: *la perspectiva de la transformación de la producción del conocimiento, modo 2*, de Gibbons, *et. al.* (1994); *la metáfora de la triple hélice* de Leydesdorff y Etzkowitz (1997, 2001) y lo que Callon, Laredo y Mustar (1995) denominan *rosa de los vientos de la investigación*.

Gibbons *et al.* distinguen dos modos en la organización de la ciencia. El *modo 1*, academia newtoniana, corresponde a la manera tradicional de producir el saber y la transformación tecnológica. En él, los problemas son definidos y resueltos en un contexto dominado por la comunidad universitaria. La investigación es disciplinar; la producción del conocimiento es homogénea, jerárquica y controlada por los pares. En el *modo 2*, el conocimiento se desarrolla en un contexto de aplicación. Existe aquí una estrecha colaboración con los usuarios alrededor de problemas muy específicos y localizados. Este modo es transdisciplinar, heterogéneo, descentralizado y efímero. El control de la calidad del conocimiento generado se basa en la utilidad social.

11 La primera tuvo lugar en el siglo XIX, y en ella la investigación se integró en la Universidad como función legitimada, en paralelo con la tradicional misión de la enseñanza. Esta revolución estuvo vinculada a la fundación de la Universidad de Berlín, en 1811, por Wilhelm von Humboldt.

12 Para estos autores, estas universidades son motores económicos, revitalizan el entorno social y se han convertido en un paradigma. En ellas, las actividades de investigación aplicadas al desarrollo, la transferencia de conocimiento a la empresa, la promoción de empresas mediante incubadoras y parques científicos y tecnológicos, y la formación continua para satisfacer las necesidades de la sociedad, son actividades importantes que se llevan a cabo sistemáticamente.

El modelo de la triple hélice de Etzkowitz y Leydesdorff contrasta con el anterior, al insistir en las continuidades históricas.¹³ Éste toma como referencia un modelo de la innovación en espiral (frente al modelo lineal tradicional) que capta las múltiples relaciones recíprocas entre los organismos institucionales (públicos, privados y académicos) en diferentes niveles de capitalización del conocimiento. Los autores han introducido cuatro procesos inmersos en el movimiento en espiral de las tres hélices. Éstos son: *a)* las transformaciones en cada hélice (Universidad, industria y gobierno en sí mismos); *b)* las transformaciones que ocurren por la influencia de una hélice sobre otra (por ej., incidencias de la industria en la Universidad y viceversa); *c)* el surgimiento de un tipo *sui generis* de institución reticular o capa (*overlay*) abarcadora de las relaciones trilaterales, las transiciones y hasta transmutaciones de las instituciones (por ejemplo, la Universidad realizando actividad empresarial); y *d)* las transformaciones en cada institución por los efectos sobre éstas del movimiento en red, caracterizado con el proceso anterior y que los autores denominan “efecto recursivo”.

Se ha generado una amplia literatura crítica en torno a estos modelos de organización de la ciencia que se refieren a los problemas generados por este nuevo contexto (Jasanoff 1990; Crossen 1994, Vessuri, 1995; Shinn 1999 y 2002; Pestre, 1997; Weingart, 1997, Salomon, 2001, etcétera).

Otra manera de dar cuenta de los cambios recientes en las relaciones entre ciencia, técnica y sociedad en el mundo contemporáneo es partir de una representación simplificada de los diferentes contextos de la investigación, en el modelo de la *rosa de los vientos de la investigación* (Callon, Laredo y Mustar, 1995). Según éste, la investigación es una actividad compleja cuya naturaleza y resultados pueden ser analizados según cinco dimensiones principales: la producción de conocimientos certificados, la participación en los procesos de valoración económica, la contribución a las acciones de interés general, las actividades de formación y, finalmente, la vulgarización y la experticia. Proponen que la rosa de los vientos de la investigación se pueda aplicar indiferentemente a la escala de un país, de un grupo de países o a la de un laboratorio u organismo de investigación; cuyas producciones pueden ser así descritas por el equilibrio introducido entre sus diferentes componentes.

13 La base empírica en la que se apoya el modelo la constituyen numerosos estudios que analizan los cambios en las relaciones entre la Universidad, la industria y el gobierno. Así por ejemplo Clark (1983) publicó un estudio sobre cinco Universidades europeas (Warwick, en Inglaterra; Twente, en los Países Bajos; Strathclyde, en Escocia; Chalmers, en Suiza; y Joensuu, en Finlandia) en el que describía las características empresariales de estas Universidades. Para el referido autor, estas características: financiación diversificada, centros académicos de calidad e integración de una cultura organizacional, apuntan hacia una nueva dirección en la que la Universidad se alía con los sectores privados y gubernamentales.

II.2 2.- Nueva cultura académica e investigadora

El nuevo contexto de producción del conocimiento implica otra forma de hacer una valoración social de la investigación donde haya: diversidad de actores involucrados tanto en los procesos de creación de conocimiento como de intercambio, evaluación, y uso de conocimientos; integración de disciplinas, recursos y capacidades complementarias originadas en distintas fuentes; que hagan posibles los procesos asociados a la creación, transformación y uso de los conocimientos y tecnologías, etcétera. Estos nuevos modos de organización del conocimiento afectan no sólo al conocimiento que se produce sino también a la forma en que éste se organiza y cómo se produce, y a los sistemas de recompensa y los mecanismos de control de calidad. En consecuencia la Universidad ya no tiene el monopolio en la producción y difusión del conocimiento. Es un agente más en el proceso de gestión especializada del conocimiento. Han surgido otra serie de grupos (instituciones gubernamentales de investigación, fundaciones, empresas e instituciones privadas, organismos internacionales, etcétera) que estaban considerados, tradicionalmente, al margen del sistema científico-tecnológico y que se han convertido en agentes activos para definir y solucionar problemas altamente especializados, así como para evaluar el rendimiento de los recursos utilizados en materia científica.

Conscientes de esta realidad, antes de emprender la andadura hacia el cambio, deberíamos trazar la *hoja de ruta*¹⁴ del nuevo escenario académico-investigador: la política científica en/de las universidades. Creemos que de ello depende el éxito de la travesía, recorrer el fenómeno de lo deseable y, aún más, de lo posible. Habríamos pues de plantearnos una serie de cuestiones que requieren de una respuesta institucional reflexiva y crítica:

- ¿Por qué necesitamos el cambio?
- ¿Qué se va a cambiar y a qué tipo de cambio nos enfrentamos?
- ¿Cuáles son los efectos de la política científica actual y de qué modo afectan a la comunidad académica?
- ¿Estamos preparados en la comunidad universitaria?
- ¿Cuál es papel de la Universidad respecto de la labor investigadora dentro de este sistema de política científico-tecnológica-innovadora?
- ¿En qué términos ha de realizarse ese cambio y cómo ha de proyectarse?
- ¿Quién y bajo qué condiciones ha de liderar ese cambio?

14 Estamos hablando de una nueva hoja de ruta para las instituciones universitarias, en la que pensemos cómo y hacia dónde hemos de dirigir los cambios. Ello abre senderos insospechados que debemos atrevernos a explorar y conquistar, si no queremos profundizar en las brechas ya existentes. Rutas nuevas sí, pero trazadas sobre caminos ya construidos.

- ¿Cómo ha de orientar su proyecto institucional la Universidad y construir su “nueva identidad”?
- ¿Cuáles serían los programas y acciones concretas que deberían marcar las Universidades en su agenda de cambios?

Es importante señalar, asimismo, que para lanzarse a un cambio de esta magnitud, la institución-comunidad universitaria ha de contar con la sinergia de su capital social interorganizativo: los grupos de investigación y sus docentes, ya que esta transformación requiere un compromiso para que los procesos no sean sólo reactivos sino creativos. De no ser así, correremos el peligro de persistir en viejas prácticas bajo cambios formales, políticos, poco conocedores del mundo académico universitario.

II.3.- Análisis de coordenadas:

Reflexionaremos, más específicamente, sobre los desafíos que presenta el proceso de gestión del cambio desde una categorización en tres ejes de coordenadas: *a*) uno contextual, referente a la política científica y su sistema de I+D+I (Investigación + Desarrollo + Investigación); *b*) otro consistente en la revisión de la institución universitaria, y *c*) un tercero en el que engrana el grupo de investigación académico. Así daremos cuenta de la transformación gradual en: *a')* los modelos de producción-comunicación de la ciencia; *b')* la modificación de las estructuras institucionales y de gestión de las Universidades; *c')* la reorientación de las formas de organización del trabajo investigador y de la necesaria revisión de las competencias del investigador.

II.3.1.- Dimensión contextual: política científica y sistema de I+D+I

El principio básico dinamizador del cambio ha sido considerar a la investigación, al conocimiento, como motores del desarrollo económico-social, y redefinir el “estado de bienestar” en las agendas de las sociedades actuales, vinculadas a rendimientos en función de resultados concretos de actividad. Para ello, las instituciones deben reforzar sus sistemas de calidad en los servicios de formación científica, y generar resultados y transferencia de ciencia y tecnología.

Respecto a los modos de generar y transmitir conocimiento, la Ciencia se convierte en una oportunidad estratégica. Distintos investigadores han observado y señalado, al igual que Gibbons, un cambio importante en la evolución de las actividades científicas, realizadas, cada vez con mayor frecuencia, según nuevas modalidades (Ziman, 1991; Lyton, 1994; Katz *et. al.*, 1997, etc.):

- Los descubrimientos científicos se realizan cada vez más, en un contexto de aplicación; lo que produce una serie de disfunciones entre la investigación básica y la tecnología.
- Los avances se dan a menudo en un contexto interdisciplinar en el que las fronteras de las disciplinas tradicionales ya no constituyen la primera referencia.
- Los trabajos, tanto en la investigación pública como en la investigación industrial, se efectúan, generalmente, en un marco de competencia y de colaboración con una pluralidad de instituciones de distinta índole: Las instancias gubernamentales, las empresas y otras instituciones se convierten, cada vez más, en agentes activos de las fases de gestión y evaluación del conocimiento.
- La intensidad de las comunicaciones es un fenómeno de gran envergadura, que genera vinculaciones según una gran variedad de modalidades y modifica las de colaboración, certificación y difusión del conocimiento.

Con referencia a la política de I+D+I se proponen nuevos marcos de actuaciones y se asiste a una nueva delimitación de prioridades dentro del sistema científico tecnológico. Más específicamente, la gestión del cambio se orienta hacia:

- Formulación de un cambio operacional en el sistema científico: I+D+I: preocupación por la aplicabilidad y transferencia de resultados científicos.
- Definición de planes y promoción de programas de investigación, con priorización de determinadas líneas temáticas. Con el despliegue gradual de distintos tipos de proyectos de investigación (integrados, de investigación orientada y de investigación básica). Con la integración vertical (desde la generación del conocimiento hasta su transferencia y aplicación) y horizontal (multidisciplinariedad científica y colaboración intersectorial entre entidades investigadoras, financieras e industriales).
- Propuesta de acciones específicas de apoyo y acciones de coordinación nacional e internacional: Espacio Europeo de Investigación (EEEI/ERA).¹⁵
- Configuración de complejos y diversificados sistemas de redes: sociales, de gestión y transferencia del conocimiento, etcétera.

15 Para mas información sobre el espacio europeo de investigación *vid.* http://ec.europa.eu/research/era/index_es.html

- Desarrollo y fomento de procesos de convergencia en la investigación.
- Desarrollo de la vigilancia tecnológica; potenciación de la transferencia de resultados (explotación de los resultados de investigación); preocupación por la protección de la investigación (autorías y derechos).

Con base en la política nacional y las de las distintas comunidades autónomas, se está potenciando la investigación; sobre todo dentro de los programas de I+D+I, con la aportación de mayores y mejores recursos presupuestarios, técnicos y humanos. En este último sector, clave y potencial de la actividad investigadora, a través de:

- el incremento del apoyo de la investigación supranacional.
- un desarrollo de la carrera del investigador: *estatuto del becario*; *becas* (mantenimiento de predoctorales, tecnólogos y extranjero); contratos (nuevos programas para científicos-jóvenes (Juan de la Cierva); programas para líderes (Severo Ochoa); programas senior (Ramón y Cajal), etcétera.
- la generación de modelos de cooperación entre la comunidad científica y la empresarial, a nivel de acuerdos sectoriales, coordinación, apoyo financiero, apoyo a la protección intelectual e industrial.

II.3.2- La institución universitaria: la Universidad empresarial e innovadora del siglo XXI

Los cambios que afectan a las instituciones universitarias, en su dimensión docente e investigadora, son un tema de actualidad. Por lo mismo, son objeto de análisis y debates con distintas perspectivas, desde hace cuarenta años (Perkins y Goheen, 1966; Clark, 1977; Blume, 1982; Block, 1990; Rouban, 1991; Weiss y Passman 199; Lynton, 1994; Rothblat y Wittock, 1996; Noll, 1998; Tunnerman, 2000; Clark, 2003; Crespo 2003, etc.) Así, en contra de las posturas de aquellos que han sostenido reiteradamente que la Universidad debe gestionarse como si fuera una empresa, algunos investigadores reivindicaron ya a partir de los años 1960 su naturaleza diferenciada, distanciándola del modelo burocrático propio de los modelos empresariales y las agencias gubernamentales (Clark 1998, 2003). Además, alertaron sobre los peligros que supondría para el cumplimiento coherente de las funciones universitarias, adoptar sin más las prácticas y procedimientos empresariales (Perkins 1973; Böhm, 1986; Readings, 1997; Schwarzman, 2001; Ibarra, 2005; Tuunainen, 2005, etc.). Estas posiciones dieron lugar a distintas formulaciones teóricas, entre las que cabe destacar las teorías de la ambigüedad organizacional

(Weick 1976, 2003; Cohen y March 1986, Lycha, 1994), el enfoque político (Baldridge 1971, 1982) y el nuevo institucionalismo (Fleury, 1996; DiMaggio y Powell 1999; Bush, 2003; Guy, 2003; Perkins, 2006). Estas aproximaciones están plenamente vigentes y en su transfondo está la tensión del cambio —la oposición bipolar entre globalización tecnoeconómica e identidad sociocultural de la institución académica— y la correlación adecuada entre las funciones de la Universidad y su necesaria proyección social.

Este debate en torno a la empresarialización de la Universidad supone, cuando menos, una triple oposición que citamos a continuación y de la cual depende el control y apropiación del conocimiento:

- la identidad de la Universidad como institución social o como organización mercantil;
- la determinación de la naturaleza de las funciones de la Universidad como bienes públicos inalienables o como servicios susceptibles de apropiación privada; y
- los modos de organización de la Universidad como comunidad de conocimiento o como corporación burocrática.

Desde el punto de vista investigado, la Universidad se enfrenta no sólo a importantes cambios axiológicos (al incorporar objetivos y valores relacionados con la denominada capitalización del conocimiento) sino también a complejos procesos de reestructuración táctica, ya que si bien estos organismos desempeñan un rol estratégico en el desarrollo económico, existen otros tipos de instituciones que compiten con ella en cuanto a la producción y difusión de conocimientos. Para ello, la Universidad no debe olvidar su misión esencial y su fuerza motriz: los grupos de investigación académica, a los que debe prestarles especial atención. Las instituciones académicas deberán fomentar una gestión estratégica de la actividad investigadora¹⁶ a través de los departamentos universitarios, como estructura básica de la Universidad. Ésta constituye un espacio de focalización de *saberes* y un punto de encuentro para todas las culturas científicas: sociales, humanistas, artes creativas y científico-tecnológicas. La Academia habrá de garantizar el desarrollo de

16 La gestión eficiente de los grupos académicos de investigación habrá de atender cuestiones tales como: organizar y gestionar las tareas de investigación realizadas en el departamento; identificar grupos; infraestructuras de apoyo a la investigación; gestionar recursos económicos y materiales; formar y promover equipos de investigación competitivos en todas las áreas; propiciar la interdisciplinariedad y consolidar redes de equipos académicos; encargarse de la formación en gestión grupal organizativa y en la gestión de proyectos científicos; fomentar incentivos y reconocimientos a los investigadores; tanto desde el punto de vista departamental como de la Universidad, etcétera.

la investigación y la promoción científica de todos los grupos académicos; concebidos estos en su conjunto como importantes activos intangibles que constituirán la oportunidad diferencial de la Universidad respecto al resto de agentes del sistema de I+D+I.

Atendiendo a su misión esencial, la Universidad deberá responder a tres funciones básicas íntimamente relacionadas: *educación, investigación y extensión social*. Desde esta visión, y desde un principio rector de autonomía,¹⁷ habrá de desplegar su estrategia de desarrollo institucional y la promoción e integración de la cultura académico-investigadora. Asimismo, bajo el principio de responsabilidad y una visión prospectiva, responderá ante la sociedad potenciando la formación, gestionando eficazmente los grupos de investigación y logrando una investigación de excelencia que se ajuste a las necesidades sociales.

II.3.2.1.- El reflejo de la nueva política investigadora en la institución universitaria

Como respuesta adaptativa a este exigente desafío de la política científica y el modelo tecnoeconómico, la institución universitaria se aproxima, cada vez más, al modelo de *organización inteligente*, el cual incluye múltiples sistemas de interacción y un reto de innovación estructural y organizativa que afecta también a sus grupos de investigación. Asistimos al nacimiento de una Universidad innovadora, orientada hacia la obtención de resultados de investigación y la optimización en los procesos de gestión. Las Universidades emprendedoras buscan sinergias frente a la necesidad de demostrar calidad en los servicios que prestan: formación, investigación e innovación tecnológica.

Estas nuevas fórmulas para gestionar y controlar la dinámica de los procesos de cambio supondrán:

- La adopción de una nueva misión de la Universidad: la comercialización del conocimiento,¹⁸ además de la docencia, la investigación y la extensión. El posicionamiento estratégico de la institución universitaria

17 Este principio de autonomía universitaria surge en la Edad Media y se ratifica en la Carta Magna de las Universidades Europeas, documento firmado en Bolonia (Italia) el 18 de septiembre de 1888. En ella se la define como *institución autónoma* que produce, examina, evalúa y transmite una cultura dedicada a la investigación y a la docencia [...]. Asimismo, en ella se defiende que: para alcanzar sus logros en dicha institución, la investigación y la docencia deben ser, moral e intelectualmente hablando, independientes de cualquier autoridad política y poder económico. Esta autonomía, por supuesto, no le exige de responder de su gestión ante la sociedad. Aparecen conceptos de calidad, innovación y competitividad, ligados a la evaluación. Lo importante es qué medimos, con qué fin y cómo.

18 Vid. Etzkowitz *et. al.*, 1988; Rhoades, 2000; Shaugter y Leislle, 2004, etcétera.

vendrá dado por la definición del papel de estas instituciones, conforme a sus principios y valores, en los procesos de generación, gestión y evaluación del conocimiento.

- Una reformulación de la actual cultura académico-universitaria: adecuada a las demandas del mercado y al espíritu empresarial (Bok, 2003; Breneman, 2005, Leydesdorff y Meyer, 2006, etcétera); que la inserte en la cultura tecnológica, y la lleve a adoptar un modelo tecno-económico —el de la triple hélice (gobierno, empresas, Universidad)—, que garantice su desarrollo institucional. Ello supone una relación más estrecha con el entorno, en especial con el sector productivo, y una promoción de modelos cooperativos entre los diversos espacios sectoriales participantes.
- La internacionalización de la investigación académica, traducida en una mayor competitividad, defendida desde la orientación hacia las estrategias de mercado y la introducción de prácticas y valores de gestión (Shane, 2004). Competencia entre las distintas Universidades y grupos de investigación, a nivel nacional e internacional, y también entre las universidades y otras instituciones de investigación como laboratorios públicos de investigación y centros privados especializados que en ocasiones persiguen fines lucrativos.
- La multiplicación de lugares de producción de conocimientos. La Universidad deberá responder a una economía organizacional que tienda a establecer alianzas estratégicas, generando redes y constituyéndose en *fábricas de conocimiento útil*. Ello supone evolucionar hacia sistemas universitarios con investigación de excelencia: incremento de la actividad I+D+I, financiación concertada y competitiva, transferencia y aplicabilidad de resultados (Simon y Trow, 1996; Godin et Gingres, 2000; Perkins, 2006).
- Una respuesta al incremento de la actividad y complejidad en la organización de la gestión de la investigación: *a)* búsqueda de alternativas más eficientes para la gestión de los grupos de investigación con base en modelos de aprendizaje organizacional y ecología institucional; *b)* innovación en el modelo de formación de investigadores y una redefinición de roles en los grupos de investigación actual; *c)* fomento de culturas colaborativas de grupo, como la consideración del rendimiento colectivo y el compromiso y la responsabilidad individuales; *d)* redefinición de los roles del académico-investigador. ¿Cuáles son las competencias del científico en este nuevo modo científico? Además de conocer las *reglas del juego de su disciplina* y especialidad, así como las de *interacción en equipo*, habrá de desplegar toda una serie

de habilidades de liderazgo, consultoría, gestión técnica de proyectos, etcétera.

- Un proceso de redefinición de saberes en función del paradigma tecno-económico (Jacob y Elzinga, 1996; Cowan 2005). Esta gradación desde la construcción del conocimiento hasta los contextos de aplicación del conocimiento supone a su vez:
 - a) la diversificación y cada vez mayor especialización de los conocimientos, para evitar el aislamiento institucional y generar flujos de recursos hacia las nuevas instituciones. Esto conlleva la aparición de campos de especialidades de investigación, investigación multilateral y una enseñanza cada vez más orientada hacia las necesidades del mercado, frente a un diseño curricular compartimentado en función del sistema tradicional de disciplinas, con la consiguiente pérdida de fronteras, tanto en lo institucional como en lo disciplinar, y una explosión de especialidades y áreas de investigación.
 - b) la tensión entre investigación básica y aplicada y el surgimiento de un conflicto entre modos de investigación pasados y actuales (Meadows, 1991; Ibarra, y Cerezo, 2001).

Esta situación de cambio en las agendas investigadoras constituye un importante reto para las instituciones universitarias: el de reorientar su proyecto institucional y de construir su “nueva identidad” buscando su sentido dentro del mercado del conocimiento. Asimismo, implica algo más que llegar a acuerdos en materias de I+D+I y cooperación en programas. El nuevo modelo universitario investigador deberá ir acompañado de:

- un cambio de sensibilidad,
- un posicionamiento autónomo e integrador en la políticas del sistema,
- un enfoque estructurado en materia de gestión de la investigación y
- modelos y herramientas de gestión grupal colaborativa.

Competitividad, calidad y evaluación de la gestión universitaria en sus tres funciones y sus tres dimensiones: recursos, procesos y productos. Lo importante es no perder de vista para qué medimos; qué medimos, y cómo medimos.

Para ello, se habrán de definir criterios e indicadores representativos de los principios que rigen la institución universitaria como comunidad.

II.3.2.2.- Del fundamentalismo tecno-productivo al realismo académico universitario: efectos

Hemos visto cómo las universidades están reorientando su cultura organizacional y su política y práctica institucionales, a través del análisis de una serie de cambios que afectan tanto sus modelos de gestión como sus estructuras. Mostraremos ahora, de un modo muy sucinto, los efectos de esta actitud estratégica:

- Se manifiestan *inconsistencias* y brechas que dificultan la convivencia entre los agentes del sistema.
- Se detecta una indefinición de fronteras, a nivel institucional y disciplinar, con la consiguiente pérdida de la identidad grupal e institucional corporativa.
- Se pasa del *publica o perece* al *colabora o muere*. Asistimos a un prurito en torno a la multidisciplinariedad y la necesidad de integrarse en la investigación de grupos que, por su propia naturaleza interdisciplinar, están sujetos a mayor proyección en cuanto a financiación y reconocimiento.
- Se detecta una alarmante distinción entre la denominada ciencia inventariable y la ciencia fungible, que responden a un fenómeno de meritocracia propiciado por el sistema. Está primando un tipo de actividad científica que produce muchas y muy efímeras aportaciones (ciencia fungible), en detrimento de otras de mayor duración (inventariables).¹⁹
- Se realiza una *evaluación sumativa* de la producción y actividad científica y no una *evaluación formativa*, con información que nos permita obtener también indicadores cualitativos que posibiliten documentar las vivencias en las cuales apoyarnos para realizar una evaluación diagnóstica de la trayectoria de un grupo de investigación y de la productividad de una institución.
- Se da un proceso multidimensional en la evaluación y el determinismo de los indicadores de evaluación de la actividad científica:
 - Indicadores de productividad orientados hacia la competitividad del mercado: además del mérito científico, financiación, aplicabilidad, competitividad...
 - Prioridades de investigación definidas por el mercado.
 - Heterogeneidad social de este sistema de revisión y evaluación.

19 Vid, Castroviejo y Valdecasas (2000).

Lo cual implica que ahora “la calidad de la ciencia” es más difícil de determinar.

- Se manifiesta un cambio en la articulación de la dinámica científica, en la que el *ethos* mertoniano (comunalismo, universalismo, desinterés, originalidad y escepticismo) se sustituye por el *ethos* planteado por Ziman (propietario, localismo, autoridad, encargo y aval de expertos).²⁰

Como consecuencias extremas de la empresarialidad académica en los órdenes material y axiológico tenemos que señalar:

- La apertura hacia una Universidad que se vuelque hacia las necesidades del contexto económico, con el consiguiente riesgo de dar prioridad en sus respuestas investigadoras a las demandas materialmente rentables, desde el punto de vista de un utilitarismo práctico.
- La práctica incrementada del secreto tecnocientífico, de la apropiación privada, de la fuga de cerebros entre instituciones, etcétera.
- Un desplazamiento en la relación universidad-empresa, con avance hacia la creación de empresas propias, con la figura del universitario-empresario (por ejemplo, empresas *start ups*), con el consiguiente cambio en la escala de valores del personal involucrado en la actividad investigadora.
- La localización geográfica y sectorial en la generación de conocimiento fruto de la pluralidad y la fragmentación, con la consiguiente emergencia de subculturas científicas.

20 Los puntos medulares del “ethos mertoniano” eran los cinco siguientes: 1) los resultados de investigación deben ser puestos inmediatamente a disposición pública (*comunalismo*); 2) las actividades de investigación deben estar abiertas a toda persona competente, independientemente de toda consideración racial, religiosa o nacional (*universalismo*); 3) los científicos deben presentar sus resultados de forma imparcial, como si no tuvieran intereses personales en que éstos sean aceptados (*desinterés*); 4) los resultados de investigación deben ser novedosos, por lo que no se acepta la copia de resultados ya publicados (*originalidad*); 5) todos los resultados de investigación deben ser sujetos a escrutinio crítico y a comprobación (*escepticismo*). Ziman lo caracteriza cambiando el acrónimo mertoniano de CUDOS (Comunalismo, Universalismo, Desinterés, Originalidad y Escepticismo, en inglés) por su contrario, PLACE, que sugiere que el conocimiento en las actuales estructuras organizativas de la ciencia es para un Propietario, tiene carácter Local, se afirma por Autoridad, es investigado por encargo y avalado por Expertos (Ziman, 1994: 177).

II.3.2.3.- Didáctica de la investigación académica y de la gestión de la investigación

Se deben dar pautas para interpretar y asumir las exigencias de los complejos procesos inherentes a las nuevas dinámicas de la investigación científica. Es necesaria, pues, una *didáctica de la investigación académica*. Es decir, una teleología contextual y prospectiva, realizada como un proceso dialéctico, dialogístico, crítico y mensurable. Y ello porque es preciso orientar estratégicamente la praxis investigadora y académica en el marco de la política y de los sistemas científicos. Es evidente que nos encontramos ante la necesidad de un contexto que redefine y hace inevitable toda una serie de profundas reflexiones e interpretaciones en torno a una trama de aspectos ideológicos, conceptuales, metodológicos y operativos. El objetivo es la evolución, sin perder la idiosincrasia académica, y la cualificación para las acciones I+D+I. Por ello hemos de ajustarnos a los retos de las transformaciones sociales, políticas y económicas, a partir de una organización y el desarrollo óptimo de la investigación. Así pues, la didáctica de la gestión científico-académica, básica en la formación y el quehacer del docente-investigador, es una práctica que debe ser asumida, con urgencia, por parte de las instituciones universitarias.²¹ No es una cuestión de un área como la de la metodología de la investigación en los respectivos dominios especializados que configuran la red de conocimientos en la Universidad, ni tampoco se trata de integrar, aisladamente, técnicas de aprendizaje organizativo o de gestión científica-tecnológica. Es imprescindible una sistematización entre teoría y práctica, con base en el concepto de grupo de investigación y a partir de su contexto. Es éste un espacio indispensable que explica el ser, el saber hacer y el cómo hacerse investigador-académico.²² La institución universitaria es un organismo vivo y complejo, y como tal, requiere de perspectivas y dinámicas holísticas. Tampoco podemos encerrarnos en patrones simplistas, cuantificables y homologadores; pues debemos abrir esta didáctica a todas las subculturas investigadoras que conforman el mosaico universitario. Esta didáctica grupal, así contextualizada, investigada cualitativamente y ejercida con propiedad, puede ayudarnos a redefinir nuestra posición docente e investigadora dentro del marco político-científico global. Con ello daremos respuesta a los agentes económicos y sociales respecto al *ser* y al *hacer* de la investigación académica, y más aún, sobre los resultados de sus dinámicas.

21 La Universidad tiene una misión esencial. Los métodos, medios, espacios y recursos que utilice para generar y difundir el conocimiento demostrarán su vigencia histórica y su capacidad para reorientar las prácticas investigadoras de sus grupos de investigación, en función del desarrollo de la ciencia, la tecnología y las reconstrucciones socioculturales del nuevo milenio.

22 Se convierte así el GIA en un marco didáctico y un espacio en el que no sólo se construye Ciencia, sino en el que *se aprende a aprender*, erigiéndose el grupo en una organización inteligente.

III.- EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN ACADÉMICO: ALGO MÁS QUE UNA MÁQUINA DE GENERAR RESULTADOS.

¿Qué sabemos de un grupo de investigación? y, aún más, ¿qué creemos que se sabe? ¿Cuáles son las prácticas habituales en un grupo de investigación ante determinados contextos académico-institucionales? En este epígrafe revisaremos el concepto de grupos de investigación académica (GIA), avanzando hacia una concepción de estos grupos como comunidad de práctica y aprendizaje. Partimos de la creencia de que trabajar en un equipo de investigación no consiste, sin más, en agrupar personas de distintas especialidades. Asimismo, exploraremos algunos de los principios que definen y rigen la conducta grupal del grupo académico-investigador e indagaremos sobre los efectos que ejerce la política científica actual sobre estas estructuras sociales. Concluiremos con el papel que ha de asumir la Universidad ante el nuevo modelo de investigación.

III.1.- Definición al uso de un grupo de investigación

Existen muchas y diversas definiciones sobre los grupos de investigación (Weick, 1979; McGrath y Kravitz, 1982; McGee y Howard, 1986; Bellavista, 1998; How y Tindale, 2001; Stangor, 2004, etcétera). Algunas de ellas contienen puntos comunes en cuanto a lo que ha de ser en esencia un grupo: composición, estructura y dinámicas, pero heterogéneas al introducir matices diferenciadores en cuanto a cómo debe ser la filosofía gerencial del grupo y cómo ha de actuar éste.

Así, podemos avanzar una definición en la que se respetan los valores tradicionales académicos e incorporar otros, determinados por la nueva concepción tecno-económica del conocimiento y su impacto en las políticas científicas, y en los que el desarrollo social y cultural se convierta en una prioridad:

Un grupo es una unidad básica de investigación de la institución universitaria, conformada por agrupaciones naturales de investigadores, según intereses comunes de investigación (objetivos, temáticas, metodologías, técnicas), de publicación-difusión y que está ante la posibilidad de compartir infraestructuras y otros medios necesarios para sus actividades. Constituyen estructuras sociales más o menos estables e incluyen acciones más o menos complejas y continuadas en el tiempo que, bajo la línea de un(os) investigador(es) responsable(s), formulan uno o varios problemas de su interés; trazan un plan estratégico, de largo o mediano plazo, para trabajar en él y producen ciertos resultados de conocimiento sobre el tema en cuestión. El objetivo final es imprimir un avance en el conocimiento y/o la técnica en un(as) área(s) determinada(s), que tenga(n) una repercusión social.

III.2.- *El grupo de investigación académica, concebido como una comunidad de práctica y aprendizaje: formación, docencia e investigación.*

Partiendo de la consideración de que “un grupo es algo más que una máquina de dar resultados”, podemos completar la anterior definición incorporando nuevos valores de gestión²³ que permitan una evaluación integral de un GIA y que al mismo tiempo complementen los indicadores cuantitativos obtenidos mediante técnicas bibliométricas y/ o cienciométricas.

El grupo académico eficaz es algo más que un grupo de investigación que genera determinados productos científicos en un contexto universitario o de colaboración empresarial. Es una comunidad de práctica que genera contextos y situaciones de aprendizaje en cada una de las distintas *actividades* (nivel intencional), *acciones* (nivel funcional) y *procesos* (nivel operativo) que se pueden generar en un grupo de investigación.

Esta perspectiva innovadora trasciende la tradicional concepción del grupo como estructura académica en términos productivos (publicaciones e índices de impactos como aseguradores de la calidad). Toma en consideración otros productos (*outcomes*) o efectos de las distintas misiones y actividades de un grupo investigador en una institución universitaria.

Todo ello, desde un enfoque de la gestión del conocimiento fundamentado en la sociología funcionalista, la teoría de la actividad y los postulados constructivistas del aprendizaje organizacional colaborativo.

En consecuencia, nuestros grupos académicos de investigación son como un organismo vivo, el cuerpo humano, en el que cada miembro del equipo ha de compararse con un órgano de ese cuerpo, distinto a otro en morfología, localización y función, pero esencial para lograr el equilibrio y funcionamiento normal que le da la vida al ser humano. Como tal organismo vivo, va evolucionando y creciendo a lo largo de su vida, sometido por toda una serie de condicionantes internos y externos (personales, sociales, institucionales, culturales, organizativos, ideológicos, etcétera). El grupo así concebido puede adaptarse a los cambios y aprender de ellos o verse desbordado.

Consideraremos cuatro perspectivas de análisis para estudiar esta compleja estructura social, ya que en su conjunto incidirán en la dinámica y rendimiento del equipo investigador:

23 Entre ellos, factores como: la colaboración, interdisciplinariedad, eficacia en el desempeño; el interés no sólo por los productos de la investigación sino por las dinámicas y procesos grupales y por los efectos generados; la formación en determinadas habilidades para el funcionamiento grupal; el uso de tecnologías para la gestión, comunicación y evaluación grupal; la utilización de metodologías cualitativas y nuevas técnicas de análisis para la obtención de nuevos indicadores de gestión, cooperación, influencia, liderazgo, etcétera.

- *cultural o social* (perspectiva ecológica interna y externa),
- *estructural* (composición y estructura organizativa),
- *táctico-operativa* (dinámicas, procesos, acciones y productos), y
- *tecnológica* (soporte tecnológico y uso que se le da a estas herramientas basadas en las NTIC, como sistemas de apoyo a la gestión grupal).

Lo más importante es la siembra,²⁴ que el grupo de investigación sea un espacio en el que se hagan y sucedan cosas y que se erija en un abanderado del aprendizaje: no sólo en términos de formación investigadora sino de co-construcción de prácticas y saberes. Así se irán levantando, poco a poco, con una práctica regular y dilatada en el tiempo, sólidos cimientos, buenos materiales, técnicas depuradas y eficientes, y rendimientos eficaces hasta lograr un grupo consolidado. Y finalmente ese bastión de excelencia investigadora como reto; ese grupo, siguiendo el símil iniciado, como potente fortaleza científica o catedral del quehacer investigador.

III.3.-Efectos de la política científica actual en estos Grupos de Investigación Académica, GIA

Expondremos esquemáticamente cuáles son las consecuencias del nuevo escenario investigador a través de la revisión de tres aspectos: 1) la reorientación de la práctica investigadora al servicio del modelo neoliberalista, compitiendo con intereses diversos y grupos heterogéneos de investigación; 2) la redefinición de la estructura y dinámicas del grupo académico investigador hacia la adopción de una cultura académica colaborativa de investigación y aprendizaje organizacional y, finalmente, 3) el importante cambio de perspectiva con la redefinición de roles del académico-investigador.

III. 3.1.- Un futuro incierto: la ley de la selva de la política científica

Ante estos innovadores escenarios que se nos dibujan y que afectan a la actividad científica, nos preguntamos: ¿Está preparada la cultura académico-investigadora, teniendo en consideración la heterogenidad de las subculturas

24 Un texto anónimo de la tradición, recogido por Paulo Coelho, dice que cada persona en su existencia puede tener dos actitudes: construir o plantar. Los constructores pueden demorar años en sus tareas, pero un día terminan aquello que estaban haciendo. Entonces se paran y quedan limitados por sus propias paredes. La vida pierde el sentido cuando la construcción acaba. Pero existen los que plantan. Éstos, a veces, sufren con las tempestades, las estaciones, y raramente descansan. Pero, al contrario que un edificio, el jardín jamás para de crecer. Y, al mismo tiempo que exige la atención del jardinero, también permite que, para él, la vida sea una gran aventura. Los jardineros se reconocerán entre sí, porque saben que en la historia de cada planta está el crecimiento de toda la Tierra.”

investigadoras y la peculiaridad de cada una de las disciplinas? Porque el contexto ejercerá una influencia cada vez mayor en las universidades, al punto de lograr una desestabilización y una profunda transformación de las mismas. Este fenómeno debe llamarnos a la reflexión, ya que el proceso encierra peligros con respecto a la misión de las universidades. La transformación del sistema de investigación tiene profundas implicaciones con respecto a la proyección social de la práctica investigadora y a la autonomía académica, entendida como libertad para establecer la agenda de investigaciones de una institución. También conlleva notables diferencias con respecto a la evaluación del esfuerzo científico y, en general, con respecto a la orientación filosófica de la educación superior. La globalización del conocimiento y su articulación con la dinámica productiva genera importantes tensiones en los grupos de investigación y en las universidades, las cuales buscan mantener su identidad como instituciones de sabiduría y cultura.

Un futuro incierto con un nuevo escenario organizativo, socioeconómico y cultural dentro del cual la Universidad busca su sentido. Una selva de la política científica regida por las siguientes máximas:

- Sólo los grupos de excelencia sobrevivirán en la política y gestión de la investigación universitaria; el resto deberá perecer. Sin embargo, sería necesario reflexionar y definir bajo qué términos se mide la excelencia.
- Desde el sistema de ciencia, tecnología e innovación se pondrán todo tipo de *cortapisas evaluadoras* que seleccionarán a los mejores y eliminarán al resto. Las políticas de desarrollo y evaluación de la investigación (en términos de fomento de determinadas líneas de investigación y su reflejo en la clasificación de los programas de investigación, financiación y diseño de indicadores de evaluación de la actividad científica) tendrían que considerar los distintos intereses y necesidades de la ciencia del conocimiento y de la tecnología. Y si bien esta nueva concepción es necesaria dentro de una política para la tecnología y la innovación, tiene una aplicación más gradual y cuestionada dentro de una política global de ciencia e investigación.
- Promoción de la *cultura de proyecto* en un contexto de organizaciones muy competitivas y de excelencia investigadora: equipos de expertos, temporales y dinámicos, creados para cumplir las exigencias del proyecto. El interés de la interacción puede quedar reducido a la ejecución de este proyecto concreto. Es necesario, sin embargo, señalar que existen diferencias importantes entre la cultura empresarial y la académica. La sinergia colaborativa empresarial es difícil en una cultura académica competitiva e individualista, y los grupos de investigación

habrán de ser concebidos no como puntuales sino como consolidados y definidos en el tiempo, y generar proyectos coherentes e integrados.

- Apertura de una brecha importante entre las culturas investigadoras: *culturas de base disciplinar* y *culturas tecnológico-innovadoras*. Ello dificulta la identidad institucional de la cultura académico- universitaria.

III. 3.2.- ¿Quién nos ha enseñado a trabajar no “en” un colectivo sino “con” un colectivo?

Incluso ante la necesidad de potenciar los equipos efectivos, se fomentará más la competencia entre las personas que el trabajo en equipo.²⁵ Ello nos lleva a los siguientes planteamientos:

- ¿Es posible hacer compatible el binomio individuo/equipo en la Universidad?: ¿objetivos grupales o intereses individuales?
- ¿Qué tipo de motivación mueve al colectivo académico investigador a conformar un GIA?
- ¿Cómo se potencia, desde las instituciones académicas y gubernamentales, la responsabilidad, el compromiso, la interacción y la identidad grupal?

III. 3.3.- Aprendices de magos: nuevos roles para los investigadores académicos

¿Cuáles son las competencias del académico en este nuevo modo científico? Además de conocer las *reglas de juego de su disciplina y especialidad* y las *reglas* de cooperación y trabajo propias de su área, deberá poseer habilidades de liderazgo, consultoría, gestión técnica de proyectos, etcétera.²⁶ Sin embargo,

25 Es un proceso complejo, ya que la investigación entendida como una actividad de mercado es estratégica y competitiva. Tanto la política comunitaria científica como el sistema universitario y su cultura académica, aunque intentan fomentar y potenciar la investigación colaborativa e interdisciplinar, sin embargo promueven la competitividad, el individualismo desde el currículum investigador, y la productividad de determinados géneros científicos medidos a través de índices de impacto. Y ello sin tener en cuenta todas las dimensiones de la cultura investigadora de cada disciplina (desde la formación, a la mejora de prácticas, gestión, liderazgo, influencias, procesos, etcétera). La práctica diaria se distancia así de lo que sería científica y socialmente deseable.

26 Según Law (1995) la Ciencia de laboratorio no es únicamente, ni en forma primordial, una actividad cerebral, es más bien una cuestión de organización, y su práctica exige un comportamiento cercano al que se atribuye a los empresarios. El laboratorio puede ser percibido como un ensamblaje de elementos diversos reunidos por el científico-empresario. Pero se trata de un ensamblaje que reposa, a su vez, sobre otros. El éxito de la Ciencia en gran parte depende de las habilidades con que se crean y combinan recursos conceptuales, materiales, económicos y humanos, y cómo se realiza en la gestión empresarial. Es decir, el éxito del científico depende de su capacidad de gestión, de su talento político y del de captar recursos, de su capacidad de formar redes, de su integración en las políticas estatales y las de los intereses privados, así como de su interacción con una multitud de factores académico-culturales.

aunque el referente común es la cualificación científica, el dominio conceptual, metodológico y técnico, no todos los miembros de un equipo disponen de habilidades interpersonales o de gestión. Aún más, lo deseable sería que el líder del grupo científico como *autoridad reconocida en una materia* de investigación reuniera las características del:

- mentor en el camino de la motivación investigadora y del espíritu de la innovación;
- y del burócrata y gestor de proyectos que:
 - atrae y mantiene al personal investigador de primera;
 - rinde cuentas de los resultados esperados en colaboraciones y contratos con empresas o ante cualquier otra institución que financie las investigaciones;
 - busca los contactos precisos para promover a su grupo de investigación y a financiar las actividades de su equipo;
 - intenta reclutar o mantener a los investigadores idóneos y, en ocasiones, dar alguna salida al personal investigador colaborador que ya no puede formar parte de la plantilla del grupo;
 - vela por el mantenimiento de las instalaciones (laboratorios por ejemplo) y por la consecución y/o renovación de los equipos necesarios; y
 - se ocupa de la *comercialización de la investigación*, fomentando los vínculos para la visibilidad de las actividades y resultados de su grupo, y las redes de colaboración para futuras acciones.²⁷
- estrategia organizacional para la definición de objetivos, planificación de tareas, asignación de roles y control del desempeño y de la actividad general; y
- coordinador en el sentido de dinamizador y estabilizador de las conductas grupales, para identificar, utilizar y potenciar las capacidades del personal docente-investigador, etcétera.

27 Coincidimos con Nieto Olarte (2002:81) cuando afirma que para comprender las dinámicas de producción de conocimiento es indispensable examinar y explicar la capacidad de gestión que tiene un grupo de investigación. Ésta, si bien comienza dentro del entorno del grupo departamental o interdepartamental, se extiende fuera de aquél en una red organizativa académica local, nacional e internacional y, aún más, con contactos con otras instituciones políticas, económicas, sociales y financieras. Es decir, la capacidad de gestión del GIA se extiende fuera de éste, y depende de las relaciones de poder, que van más allá del espacio tradicionalmente definido como científico-académico.

A ello, hemos de sumar la labor docente que requiere de mayores, y a la vez necesarias, exigencias.

III.3.4.- El espíritu de Camelot como alternativa al cambio

Para comprender las dinámicas de producción de un GIA, es indispensable examinar y explicar su capacidad de gestión. Y, desde aquí, defendemos que el grupo universitario ha de avanzar hacia una cultura grupal investigadora, asumiendo la concepción del aprendizaje organizacional, la filosofía colaborativa y la ecología grupal. Ello supone:

- Uso de la tecnología (colaborativa).
- Heterogeneidad vertical y horizontal en sus estructuras.
- Implicación de los miembros, interdependencia, compromiso y complementariedad: establecimiento de vínculos que favorezcan la cooperación y el equilibrio entre el desarrollo personal y el colectivo; en torno a una(s) línea(s) de pensamiento, método, a una línea de proyectos, relaciones de magisterio, etcétera.
- Desarrollo del sentimiento de identidad institucional y grupal.
- Interés por los procesos sociocognitivos y de gestión, como determinantes de la eficacia del rendimiento grupal. Desde esta perspectiva se han de considerar los siguientes activos como capitales básicos en la gestión del conocimiento y las prácticas grupales:

- aprendizaje organizacional y de grupos,
- ecología grupal, y
- memoria transactiva, conocimiento estructural y metacognición grupal.

III.3.5.- ¿Cuál es papel de la Universidad respecto a la labor investigadora dentro de este sistema de política científico-tecnológica-innovadora? ¿Cómo ha de orientar su proyecto institucional y construir su "nueva identidad"?

La Universidad tiene un papel fundamental en la investigación y el desarrollo tecnológico. El marco de la enseñanza y de la investigación universitaria se está convulsionando y se están introduciendo reformas que apuntan hacia el refuerzo de la competitividad entre las distintas universidades (nacionales e internacionales) y entre éstas y otras instituciones investigadoras. En este contexto, la política del personal docente-investigador y la gestión eficaz de

los grupos de investigación se convierte en una herramienta capital y diferenciadora. Por tanto, las instituciones universitarias deberán funcionar siguiendo un modelo estratégico de gestión, y potenciando las capacidades científico-tecnológicas, desde la revitalización de sus bases: los grupos y su personal investigador como activos esenciales.²⁸

- a) Cada Universidad habrá de consensuar y lograr un compromiso institucional, así como definir una serie de estrategias precisas relativas a las políticas de investigación y al sistema científico-tecnológico. Para ello, se tendrá que implicar a toda la institución académica desde el equipo rectoral al resto de los órganos de gobierno de la Universidad y, por supuesto, a los grupos de investigación con sus respectivos investigadores.
- b) Cada Universidad deberá fortalecer a nivel institucional los contactos en relación con la investigación de excelencia, el desarrollo y la innovación, con el objetivo no sólo de obtener resultados tangibles —ciencia inventariable— sino también de intercambiar buenas prácticas. El objetivo final será el de detectar y diferenciar las actuaciones que deberá llevar a cabo cada Universidad, como reto estratégico, según su naturaleza y objetivos.
- c) Se necesitarían acciones específicas de apoyo: conferencias, seminarios, estudios y análisis de gestión de grupos de investigación, sistemas automáticos de gestión de la investigación en contextos grupales; programas de investigación orientados a esta dimensión; acciones de coordinación: puesta en red y coordinación de actividades. Resultaría de sumo interés revisar cómo se promueven y gestionan las actividades de investigación y desarrollo tecnológico en cada Universidad, en relación con los programas y acciones de la política científica nacional e internacional; sobre todo desde marcos cooperativos como el EEI.

IV.- CONSIDERACIONES FINALES: LA GESTIÓN DEL CAMBIO Y SUS DESAFÍOS

Para finalizar esta primera incursión en los nuevos escenarios del contexto académico investigador, queremos hacer una serie de consideraciones generales. Servirán éstas para justificar la necesidad de una valoración crítica de

28 Es importante señalar que se deberán tener en cuenta la heterogeneidad de las instituciones universitarias (diferencias en tamaño, presupuestos, apoyo institucional a la investigación y tecnología, estructura de los grupos de investigación, tipo de investigación que realizan, etcétera).

ese nuevo espacio que afecta a la cultura académico-investigadora. En consecuencia, advertimos la necesidad de revisar el modo en que las instituciones universitarias están definiendo e implementando sus modelos de gestión. Es decir, cómo éstas establecen prioridades, estilos de gestión, sentimientos de identidad corporativa grupal e institucional, motivaciones, etcétera. Del mismo modo, expresamos la necesidad de valorar los efectos que generen estos cambios de la política y sistemas científicos, en el contexto universitario investigador, y los impactos que tienen desde el punto de vista de la formación y el desarrollo social. Creemos que la reflexión es un criterio fundamental para no naufragar en la vorágine de cambios. En nuestro estudio, hemos explorado el contexto del cambio, y revisado el proceso y los factores condicionantes, y nos hemos puesto sobre los retos más importantes a los que deberá enfrentarse la práctica investigadora académica. Concluiremos ahora señalando algunas pautas que, entendemos, pueden orientar las políticas y estrategias de las instituciones universitarias inmersas en la gestión del cambio:

- 1) Las instituciones universitarias tendrán que preservar la idiosincrasia de la cultura académico-investigadora —el *ethos* académico— desde:
 - el legado histórico del principio de autonomía, y
 - el respeto del pluralismo disciplinal, a través del *reconocimiento* y potenciación de las distintas culturas científicas a las que se adscriben los grupos universitarios.

La riqueza de su diversidad cultural, expresada en un clima de libertad (autonomía), debe constituir una condición irrenunciable de este proceso de modernización de la institución universitaria.

- 2) Vivimos en un mundo de tensiones, producto de los conflictos de intereses que se mantienen entre diferentes personas y grupos. Esas tensiones se pueden observar también en el proceso de formulación e implementación de las políticas dedicadas a la ciencia, la tecnología, la innovación —y no menos en los sistemas científicos—; como consecuencia de los desequilibrios de fuerzas entre los grupos. La multiplicación de agentes intervinientes en el modelo de producción científica exige un mayor esfuerzo de coordinación, de vertebración de un sistema participativo para la política científica. Aún más, de organización y racionalización de este *sistema de inteligencia distribuida*, desde las técnicas del aprendizaje organizacional, la homogeneización de prácticas y el intercambio de experiencias; como forma de fomentar el aprendizaje macro o microinstitucional. La Universidad tendrá

que asumir un papel protagonista para fomentar coyunturas conciliadoras y velar por la compatibilidad de intereses y necesidades, tanto a nivel de endo- como de *exo*-organización.

Por otra parte, dentro de este amplio espectro de la política científica y del sistema de I+D+I, será necesario partir de la existencia de una clara diferenciación entre la existencia de unas *políticas para la ciencia y la investigación* y la de unas *políticas para la tecnología y la innovación*. Todo ello porque —como afirma Chabbal (1995)—, aunque son complementarias, sus objetivos, actores e instrumentos son diferentes y deben desarrollarse de un modo autónomo dentro de este tejido investigador, económico político y social.

- 3) Al igual que asistimos a una política de *innovación docente*,²⁹ las instituciones universitarias deberán de definir un marco epistemológico que permita comprender y delimitar la cultura docente e investigadora, desde la didáctica de la investigación. La Universidad ha de promocionar cada uno de estos espacios de práctica científica, desde la socialización:

- fomentando las relaciones e intercambio entre el humanismo, la cultura y la técnica;
- potenciando el transvase de técnicas eficientes de gestión grupal en contextos investigadores (cultura estructural colaborativa compartida), a nivel macro y micro institucional; y
- aplicando las nuevas tecnologías emergentes para llevar a cabo:
 - a) una red colaborativa para los agentes implicados en la política científica a nivel nacional e internacional, y
 - b) un análisis más complejo sobre las actividades de los grupos de investigación, sus productos y efectos (*outcomes*), con el objetivo de obtener nuevos indicadores de la gestión formativa y de la capacidad investigadora de cada grupo de investigación.

- 4) La enseñanza es la ventaja comparativa de la Universidad, frente a otros organismos, como la industria y el gobierno; que se convierten, cada vez más, en enérgicos agentes de la generación, difusión y evaluación

²⁹ materializada en nuevos contenidos y competencias en los *currículos* de las titulaciones; instrumentos y recursos para la docencia y la gestión; nuevos canales de comunicación para el aprendizaje y la colaboración; nuevos métodos pedagógicos y una redefinición de roles docentes.

del conocimiento. Esta misión básica de la Universidad, la formación, representa un pilar estratégico: el del suministro potencial y dinámico de capital humano para los GIA. El movimiento de los estudiantes asegura la primacía de la Universidad, como cantera de investigación y fuente de innovación.³⁰ Por consiguiente, la Universidad, como hogar principal de la Ciencia, habrá de ser competitiva y alimentar ese movimiento.

- 5) Necesitamos un nuevo marco de gestión de los GIA, que tenga en cuenta la estructura, funciones, dinámica y productos del grupo —según las distintas disciplinas—, así como el posicionamiento evolutivo de estas estructuras investigadoras de la institución académica: (grupos incipientes; en vías de consolidación, consolidado-competitivo; excelente). Un entorno que trascienda las políticas actuales de I+D+I, y englobe otras dimensiones más allá de los productos traducidos en publicaciones, aplicaciones y transferencia de tecnología. Un contexto que considere la agenda global del grupo, el desarrollo y permanencia del mismo, el liderazgo y la constitución de escuelas de pensamiento, las relaciones intergrupales (redes de trabajo, redes de investigación) y, todo ello bajo el paraguas de la pertinencia y eficiencia de sus actividades, tanto investigadoras como formadoras. Para ello será necesario:

- Definir un marco epistemológico que permita comprender y delimitar la cultura docente e investigadora en el contexto institucional de las organizaciones universitarias.
- Caracterizar la cultura de los grupos de investigación en las distintas áreas científicas dentro de las universidades.
- Prever qué cultura grupal docente-investigadora habrá de fomentar la institución académica para ser competitiva y responder a las necesidades y expectativas sociales.
- Formar investigadores/docentes capaces de llevar a cabo investigaciones y llevarlas a las aulas.
- Consolidar un *saber* investigar y, al mismo tiempo, un *hacer* significativo y compartido dentro de los grupos.
- Asumir el GIA como un espacio abierto y dialogístico, en el que se construye el saber y se forma críticamente; donde se construyen

30 Según Etzkowitz y Leydesdorff (2000:117): “la excepcional y única ventaja comparativa de la Universidad consiste en que combina continuidad con cambio, memoria organizacional e investigadora con nuevas personas y nuevas ideas, a través del paso de generaciones de estudiantes. Las firmas organizan cada vez más programas de formación de alto nivel para que, todavía, con unas pocas excepciones notables, atraigan sistemáticamente juntas a la investigación y a la formación en una estructura única”.

los nuevos significados de la investigación y se meditan los enfoques y estructuras del proceso investigador, incluyendo el conocimiento de la realidad político-social, como determinantes de la acción investigadora.

- Fomentar el conocimiento de la política científica y de las dinámicas del sistema científico-tecnológico, integrándolas en el bagaje de la cultura científico-académica, desde un enfoque de gestión estratégica de los GIA.
- Desarrollar programas de ayuda para la gestión de los GIA, más allá del grupo como producto, y promover estudios que analicen aspectos cualitativos de la formación y desarrollo de la práctica investigadora universitaria.
- Avanzar en la construcción colectiva hacia una propuesta crítica de la función y gestión de los GIA, que dé cuenta de los medios para transformarlos y operativizarlos; y descubrir la riqueza de cada uno como activos idiosincrásicos de cada Universidad, como diferenciadores respecto al resto de agentes del sistema científico-tecnológico.
- Detectar los factores y elementos del cambio en la gestión de los procesos y dinámicas de los grupos académicos de investigación para identificar patrones y nuevos indicadores de evaluación de la actividad científica.

Aunque el mundo académico es complejo y diversificado, éste será el comienzo para transformar las Universidades, de modo que la institución universitaria se convierta en una organización innovadora, eficiente, y competitiva. Y para que, desde aquí, pueda potenciar y liderar la creación de un sistema colaborativo de gestión del conocimiento científico-técnológico en contextos interorganizacionales nacionales o supranacionales.

Será esencial, para esta navegación ineludible, contar con una brújula y un ancla. La brújula, las misiones de la institución universitaria y su responsabilidad social. El ancla, nuestra identidad: saber quiénes somos, y de dónde venimos para no perdernos en la ruta hacia la que vamos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aboites, H. "Modernización de la universidad estadounidense. ¿Un modelo para México?", en E. Ibarra (Coord.), *La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales*, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 1998.
- Baldrige, J. V., *Power and conflict in the university. Research in the sociology of complex organizations*. Nueva Cork: John Wiley & Sons, 1971.
- Baldrige, J.V. [et.al.], *Estructuración de Políticas y liderazgo efectivo en la Educacion Superior*, México: Noema, 1982.
- Bell, D., *El advenimiento de la sociedad post-industrial*, Madrid: Alianza, 1976.
- Block, H. J., «The university system in transition: possibilities and limitations of universities in the *steady-state*», en: Cozzens, S. E., Healey, P., Rip, A. y Ziman, J. (eds.), *The Research System in Transition*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1990, pp. 35-50.
- Blume, S., "Research excellence: The importance of external dialogue and internal management", en *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 1982, 6, (2):159-168.
- Böhm, W., "El declive de la universidad. *Historia de la educación*", en Revista Interuniversitaria, 1986, 5 : 23-39.
- Bok, D., *Universities in the marketplace. The commercialization of higher education*, Princenton (New Jersey): University Press, 2003.
- Bonvecchio, C., *El mito de la universidad*, 11 ed). México: Siglo Veintiuno, 2000.
- Bricall, J. M., "Universidad 2000", Madrid: CRUE, 2000
- Bush, T., *Theories of educational management*, :3nd ed. London: Sage, 2003.
- Callon M., Cuatro modelos de dinámica de la ciencia, en Ibarra A, López Cerezo JA (Eds), *Desafíos y Tensiones actuales en Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.
- Callon, M.; Larédo, P & Mustar P., *La gestion stratégique de la recherche et de la technologie*, París, Economica, 1995.
- Castells, M., *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, Madrid: Alianza, 1998.
- Castroviejo, S.; Valdecasas, A.G., "Ciencia fungible frente a ciencia inventariable".en *El escéptico digital: boletín para el avance de la ciencia y el pensamiento crítico*, 2000, n° 77, accesible en línea [<http://digital.el-esceptico.org/leer.php?id=145&autor=81&tema=3>]
- Chabbal, R., "Characteristics of Innovation Policies, Namely for SMEs", en *OECD, Science Technology Industry (STI) Review*, 1995 (16), 103-140.

- Clark, B.R., Faculty organization and authority, en G. L. Riley y J. V. Baldridge (eds.): *Governing academic organizations. New problems, new perspectives*, Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation, 1977.
- , *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*, Berkeley, CA: University of California Press, 1983.
- , *Creating entrepreneurial universities : Organizational pathways to transformation*, New York, NY, Pergamon, 1998.
- , "Sustaining change in universities: Continuities in case studies and concepts", en *Tertiary Education and Management*, 2003, 9: 99-116.
- , *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*, México: Nueva imagen, 1997.
- , *The Academic Profession*, Los Angeles, CA, University Press, 1987.
- Cohen, M.D. y. March, J.G., *Leadership and ambiguity: the american college president*, Boston: Harvard University Press, 1986.
- COM (2002)- [16/10/2002]. COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, El espacio europeo de investigación: un nuevo impulso, Bruselas, 2002
- , (2002)- [18/1/2002]. COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, Hacia un espacio europeo de investigación, Bruselas, 2002
- Conceicao, P., Heitor, M.V. y oliveira, P.M., "Expectations for the university in the knowledgebased economy", en *Technological forecasting and social change*, 1998, 58: 203-214.
- Coraggio, J. L., *Construir universidad en la adversidad. Desafíos de la educación superior en América Latina*, Washington: OEA/OAS, 2001.
- Cowan, R., "Universities and the knowledge economy", en *MERIT, Informatics Research Memorandum Series*, n° 2005- 27.
- Cozzens et al, (eds.), *The research system in transition*, Kluwer: London. 1990.
- Crespo, M; Fave-Bonnet, M-F., "Les transformations de l'université: regards pluriels", en *Revue des sciences de l'éducation*, 2003, 29 (2), accesible desde <http://www.erudit.org/revue/rse/2003/v29/n2>
- Delors (et al.), *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Unesco, 1996.
- Drucher, P., *La sociedad postcapitalista*, 1ª ed., 2ª reimp, Barcelona: Apóstrofe, 1995.
- Etzkowitz, H.; Leydersdorff, L., *Universities and the Global Knowledge Economy: A triple Helix of University-Industry-Government Relations*, London: Pinter, 1997.

- Etzkowitz, H. (et. al.) 2000, "The future of the university and the university of the future: Evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm", en *Research Policy*, 2000, 29: 313-330, accesible desde [http://www.norfa.no/_img/etzkowitz.pdf]
- _____, *The second academic revolution*. MIT and the rise of entrepreneurial science, London: Gordon and Breach, 2000.
- _____, "The Second Academic Revolution: The Role of the Research University in Economic Development", en Cozzens, S. et al. (eds.): *The Research System in Transition*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1990, pp. 109-124.
- Etzkowitz, H.; Leydesdorff, L.. "The dynamics of innovation: from national Systems and 'Mode 2' to a Triple Helix of university-industry-government relations", *Research Policy*, 2000, 29, accesible desde [http://home.pscw.uva.nl/lleydesdorff/th2/index.htm]
- Fleury, M.; Fischer, R. M. (coords.), *Cultura e poder nas organizações*, 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- Funtowicz, S.O; Ravetz, J.R, "Science for the Post-Normal Age", en *Futures*, 1993, 25 (7): 735- 755.
- _____, *Uncertainty and Quality in Science for Policy*, Dordrecht: Reidel, 1990
- _____, (1990), "Post-Normal Science: A New Science for New Times", *Scientific European*, 1990, 169: 20-22.
- Gibbons, M. (et. al.), *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*, London: Sag, 1994, accesible desde [http://edie.cprost.sfu.ca/summer/papers/Michael.Gibbons.htm]
- _____, (et. al), *La nueva producción del conocimiento*, Barcelona, Editorial Pomares- Corredor SA, 1997.
- _____, "ode 2 society and the emergence of context-sensitive science", en *Science and Public Policy*, 2000: 59-163.
- Godin, B., Gingras, Y.: "The place of universities in the system of knowledge production", en *Research Policy*, 29: 273-278
- González, P., *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México: Era, 2001.
- Guy, P., *El nuevo institucionalismo*, Barcelona: Gedisa, 2003.
- Hogg, M; Tindale, R., *Group processes*. Malders, MA, Blackwell Publishers, 2001.
- Ibarra, A.; López JA (eds), *Desafíos y Tensiones actuales en Ciencia, Tecnología y Sociedad*, Biblioteca Nueva, S. L., Madrid, 2001.
- Ibarra, Colado, E., "La 'Nueva Universidad' en México: transformaciones recientes y perspectiva", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2002, VII(14): 75-105.
- Jacob, M.; Elzinga, A., "Introduction: Changing Trends in Science Policy", en *Science Technology and Society*, 1996, 1 (2), 209-224.
- Jasanoff, S., *The Fifth Branch. Science advisers as policymakers*, Harvard: University Press, Cambridge, 1990.

- _____, "Procedural Choices in Regulatory Science", en *Technology in Society*, 1995, 17, 279-293.
- Katz J.S.; Martin B.R., "What is research collaboration?", en *Research Policy*, 1997, 26 (1), pp.1-18.
- Law, J., "El laboratorio y sus redes", en *Cuadernos del Seminario*, 1995, 1(2), 67-84.
- Lynton, E., "As universidades de hoje: uma crise de objetivos", en *Rev. Bas. Est. Pedag.*, 1983, 64 (147), 78-88.
- Lyon, D., *Postmodernidad*, Madrid, Alianza, 2000.
- Malagón Plata, L. A., "Cambios y conflictos en los discursos politico-pedagógicos sobre la universidad", en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 2005, 13 (22): 1-21, en accesible desde [<http://epaa.asu.edu/epaa/v13n22/>].
- Masuda, J., *La sociedad informatizada como sociedad postindustrial*, Barcelona: Tecnos, 1994
- McGee, J; Howard T., "Strategic groups: theory-research and taxonomy", en *Strategic Management Journal*, 1986, 7 (2), 141-160.
- McGrath, J. E.; Kravitz, D.A., "Group research", en *Annual Review of Psychology*, 1982, 33, 195-230.
- Meister J., *Universidades Empresariales*, Bogotá: Mc Graw Hill, 2000.
- Nieto Olarte, M., "El público y las políticas de ciencia y tecnología", *Interciencia*, 2002, 27 (2), 80-83.
- Nonaka, I., Takeuchi H., *La organización creadora de conocimiento: cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*, Mexico: Oxford University Press, 1999.
- OCDE, STI, *University research in transition*, París, 1999.
- OCDE, *The knowledge-based economy*, París, 1996. OCDE/GD, (96)102.
- Perkins, J.A; Goheen, R., *The university in transition*, Princeton: Princeton University Press, 1966.
- Perkins, J. A. (ed.), *The university as an organization*, Nueva York, McGraw-Hill, 1973.
- Perkins, J., *The university as an organization*. New York: McGraw-Hill, 2006.
- Pestre, D., "La production des savoirs entre académies et marché: une relecture historique du livre 'The New Production of Knowledge'", *Revue d'économie industrielle*, 1997, (79), 163-174.
- Polanyi, M., "The Republic of Science: its Political and Economic Theory", en *Minerva*, 1962, 1 (1), 54-73.
- Powell W. W.; DiMaggio P. J. (comps.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México: Fondo de Cultura Económica [etc.], 1999.
- Readings, B., *The University in Ruins*, Cambridge: Harvard University Press, 1997.
- Rhoades, G., "Who's Doing It Right. Strategic activity in public research Universities", en *The Review of Higher Education*, 2000, 24(1), 41-66.u.

- Riley G.; Baldridge, J. V. (eds.), *Governing Academic Organizations. New Problems, New Perspectives*, Berkeley, McCutchan Publishing Corporation, 1977.
- Rothblatt, S.; Wittrock, B. (comps.), *La universidad europea y americana desde 1800: las tres transformaciones de la Universidad moderna*, Barcelona: Pomares-Corredor, 1996.
- Senge, P., *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*, Barcelona: Grao, 1992.
- Shinn, T., "Crossing Boundaries: The Emergence of Research-Technology Communities", en H. S. Inayatullah et J. Gidley (dir.), *The university in transformation*, London: Bergin and Garvey, 2000, pp. 41-54.
- _____, "Change or Mutation?. Reflections on the foundations of contemporary science", *Social Science Information*, 1999, 38 (1), pp.149-176.
- _____, "Nouvelle production du savoir et triple hélice. Tendances du prêt-à-penser les sciences", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2002, n. 141-142:, 21-30.
- Simon, S.; Trow, M., *La Nueva Producción del Conocimiento: La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona: Ediciones Pomares - Corredor, 1996.
- Slaughter, S.; Leslie, L., *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*, Baltimore: John Hopkins, 1997
- _____, *Academic capitalism and the new economy. Markets, state and higher education*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2004.
- _____, "Expanding and elaborating the concept of academic capitalism", en *Organization*, 2001, 8 (2), 154-161.
- Smlor, R. W; Dietrich, G. B y Gibson D. V., „La universidad empresarial: función de la educación superior en los Estados Unidos en materia de comercialización de la tecnología y el desarrollo económico", en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 1993, 35: 3-141.
- Stangor, Ch., *Social groups in action and interaction*, New York: Psychology Press, 2004.
- Toffler, A., *La tercera ola*, Barcelona: Plaza Janes, 1981.
- Tunnermann, C., *Universidad y Sociedad (Balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica)*. Caracas: Comisión de estudios de postgrado, UCV, /Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2000.
- Tuunainen, J., "Contesting a hybrid firm at a traditional university", en *Social Studies of Science*, 2005, 35(2), 173-210.
- UNESCO, *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, 5-9 de octubre de 1998.

- _____, Documento de política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior, París: UNESCO, 1995.
- Weick, K., "Educational organization as loosely coupled systems", en *Administrative Science Quarterly*, 1976, 21, 1-9.
- _____, *The social psychology of organizing*, 2nd ed, Reading, Mass: Addison-Wesley, 1979.
- Weingart, P., "From 'Finalization' to 'Mode 2': old wine in new bottles?", en *Social Science Information*, 1997, 36 (4), 591-613.
- Weiss, C., Passman, S., "Systems of Organization and Allocation of National Resources for Scientific", en *Knowledge*, 1991, 13 (2), 102-149.
- Wittrock, B., "Las tres transformaciones de la universidad moderna", en Sheldon Rothblatt y Björn Wittrock (comps.), *La Universidad Europea y Americana desde 1800*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1996, pp. 331-394.
- Ziman, J. M., "Academic science as a system of markets", en *Higher Education Quarterly*, 1991 (12), 57:68.
- _____, *Prometheus Bound. Science in a dynamic steady state*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.
- _____, *Real Science. What it is, and what it means*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000.
- _____, *Technological evolution as an evolutionary process*, Cambridge, University Press, 2003.



Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica

Lina Escalona Ríos *

*Artículo recibido:
8 de diciembre de 2006.*

*Artículo aceptado:
14 de diciembre de 2007.*

RESUMEN

El presente trabajo contiene algunas reflexiones sobre lo que significa el currículo flexible, sus características y ventajas, y lo contextualiza en las políticas de educación superior a nivel internacional, para después enumerar las características de la educación bibliotecológica y finalmente vincular las posibilidades que ofrece un currículo flexible a la calidad de la educación bibliotecológica.

Palabras clave: Educación bibliotecológica; Currículo flexible; Políticas de educación superior.

* Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, México.
escalona@culb.unam.mx

ABSTRACT

Curricular flexibility: a key element to introduce better Library Science education*Lina Escalona Ríos*

The present work contains some reflections on what flexible curriculum means, its characteristics and advantages, and contextualizes it in the policies of higher education at international level, later to enumerate the characteristics of the bibliothecological/librarian education and finally relating the possibilities that flexible curriculum offers to the quality of the bibliothecological/librarian education.

Keywords: Bibliothecological/librarian education; Flexible curriculum; Policies of higher education

INTRODUCCIÓN

La educación bibliotecológica enmarcada en la educación superior está permeada por tres tendencias propias de la globalización: el desarrollo del conocimiento, los procesos de innovación de las tecnologías de información y la capacidad de aprender, que afectan a las instituciones educativas y demandan una mayor flexibilidad en su estructura tanto académica como administrativa. Lo anterior porque el desarrollo del conocimiento ha generado una gran cantidad de información en todos los formatos físicos imaginables, desde los impresos hasta los electrónicos y digitales, y en todas las disciplinas. Por otra parte, el desarrollo tecnológico y de las telecomunicaciones ha incorporado nuevas formas de realizar las actividades profesionales y laborales que han dado lugar a nuevas capacidades de aprendizaje y a nuevas profesiones híbridas, como la biotecnología o la mecatrónica, que le dan al conocimiento una doble presencia: “como base de las profesiones y como producto de la ciencia” (Pedroza, 2004). Todo esto ha obligado a las instituciones de educación superior a replantearse su diseño curricular y las actividades administrativas de sus sistemas educativos, para responder al reto de formar recursos humanos competitivos y productivos que posean valores universales y una firme responsabilidad social y ética.

Hasta ahora la educación superior se había enfrentado a una estructura académica, administrativa y de gobierno rígidas, porque se intentaba formar al estudiante de una vez y para siempre. Es decir, la universidad proporcionaba

una formación profesional terminal, cuya finalidad era proporcionar los conocimientos, habilidades y aptitudes básicas para desempeñar una profesión determinada, y al finalizar los estudios tras presentar su trabajo recepcional, se le proporcionaba al estudiante un título que le servía para ejercer una profesión durante toda su vida.

Sin embargo las nuevas tendencias más los efectos de la globalización y la competitividad que se requieren para vivir en una sociedad de cambios constantes, ya permiten no tener un empleo y una profesión de por vida, además de que la interdisciplina ha empezado también a desempeñar un papel trascendental para realizar diversas actividades y entender el porqué de ellas. Así, el perfil de formación del estudiante debe trasladarse del saber hacia la intelectualización del propio saber.

De esta forma la educación superior debe tender a ser más equitativa, permanente y democrática para que un mayor número de personas pueda acceder a una misma educación que sea de calidad y contenga pertinencia social y relevancia disciplinar. Para lograr lo anterior se requiere de un currículo flexible cuya justificación, de acuerdo con Díaz Villa (2005), precisa de las siguientes bases:

- La primera es que la sociedad requiere de personas que dinamicen las potencialidades productivas de los distintos grupos poblacionales, pues el acceso a niveles más complejos de competitividad laboral y profesional, y la generación de nuevas oportunidades de trabajo, pasan por el incremento de las oportunidades de formación, de la flexibilidad temporal de ésta, y de las posibilidades de permanencia y movilidad en el sistema de educación superior.
- La segunda podría asociarse con la necesidad de formación y reciclaje laboral (en términos más académicos, reconversión) de acuerdo con las contingencias tecnológicas del mercado y la reformulación de las profesiones y ocupaciones. El desarrollo tecnológico ha modificado tanto las actividades profesionales como las ocupacionales, lo cual ha afectado las formas tradicionales de seleccionar y organizar los conocimientos profesionales, pues su progresiva obsolescencia parecería irreversible frente a la creatividad y productividad científica y las nuevas tecnologías de información dotadas de nuevas dinámicas de mercado en un mundo donde prima la economía del conocimiento regida por relaciones globales. Lo anterior implica el desarrollo de competencias laborales, de una capacidad dinámica para aprender que nos lleve hacia nuevos conceptos y de estrategias pedagógicas para el desarrollo de un aprendizaje profesional permanente.

- La tercera se relaciona con la rápida expansión y democratización de las formas y contextos de aprendizaje[...] la educación superior comienza a operar con una visión más moderna y abierta a través de una mayor articulación vertical de etapas y secuencias (lo cual implica una formación continua) y una mayor flexibilidad horizontal que favorece la movilidad educativa.
- La cuarta podría referirse a la necesidad de los países de adoptar, un marco de referencia común y flexible de grados y calificaciones que tenga impacto en el sistema de transferencias y en la valoración de los estudios y, como consecuencia, en la movilidad educativa y laboral de quienes acceden al sistema de educación superior.

Todo lo anterior nos lleva a reconsiderar nuestros currículos de formación profesional y el proceso clave que debemos analizar es la flexibilidad curricular, lo que desde hace algunas décadas ha venido escuchándose en el ámbito pedagógico.

Para la educación bibliotecológica resulta de suma importancia este análisis porque el diseño curricular se ha manejado de forma muy superficial no por falta de interés o seriedad de quienes elaboran los planes y programas, sino porque no existe una idea clara sobre las etapas y tareas del diseño curricular, y porque no se hacen llegar al equipo de diseño los pedagogos que orienten la visión disciplinar de los bibliotecólogos y porque estos mismos no tienen una idea clara de la proyección que debe tener el profesional de la bibliotecología en la sociedad global.

Así el objetivo del presente trabajo es presentar algunas reflexiones sobre lo que significa el currículo flexible, sus características y ventajas, contextualizándolo en las políticas de educación superior, para después enumerar las características de la educación bibliotecológica y finalmente vincular las posibilidades que ofrece un currículo flexible a la calidad de la educación bibliotecológica.

FLEXIBILIDAD CURRICULAR

Desde los años 70 del siglo pasado, los teóricos de la pedagogía detectaron serios problemas en los planes de estudio y los sistemas educativos del país y de la región, en general. Detectaron problemas serios de rigidez académica que orientaban la organización universitaria, cuyos planes de estudio eran “verticales” y cuyas estrategias de enseñanza estaban orientadas a privilegiar la adquisición de conocimiento memorístico y el enciclopedismo, lo que provocaba inmovilidad en los diferentes sectores de la institución educativa.

Pedroza (2005), sostiene que

La rigidez académica se asoció con el modelo de escuelas y facultades; por tanto, la salida que se propuso en aquellos años fue la introducción del modelo departamental, un modelo orientado hacia la flexibilidad curricular que persigue la movilidad de los actores universitarios y promueve la comunicación horizontal.

Y fue en este escenario que se empezó a mencionar con mayor frecuencia el concepto de flexibilidad.

El término de flexibilidad se ha usado en diversos sentidos y disciplinas, en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001), la flexibilidad, en el área educativa, se entiende como lo que es susceptible a cambios o variaciones según las circunstancias o necesidades. Lo que coincide con la postura de Pedroza (2005), quien en un contexto generalizado sobre la institución educativa, señala que la flexibilidad académica se define como

el proceso de intercomunicación disciplinaria orientado a facilitar la movilidad de los actores académicos, acelerar los flujos de comunicación, conectar el conocimiento con la acción y democratizar la regulación del trabajo académico.

De tal forma, la flexibilidad académica va más allá de la flexibilidad del plan de estudios y de la factibilidad del alumno de construir lo que quiere estudiar; la flexibilidad académica incluye la flexibilidad numérica, funcional, administrativa, tecnológica, de gobierno y, por supuesto, la curricular o referida al plan de estudios.

Por otra parte, en el glosario de terminología básica de apoyo al diseño y ejecución curricular (2006), se menciona que la flexibilidad es el

conjunto de múltiples y variadas opciones y que brinda la institución universitaria a la comunidad estudiantil para que cada uno de sus miembros decida con objetividad, autonomía y libertad, los caminos pertinentes para el cumplimiento de su proyecto de vida académica, utilizando los tiempos, espacios, conocimientos y experiencias que el estudiante considere convenientes.

Mientras que define a la flexibilidad curricular como la característica o propiedad del diseño que permite y promueve la toma de decisiones de los estudiantes para diseñar el itinerario de su formación profesional en una determinada carrera o programa académico. Como se puede observar, la diferencia radica en que la primera definición se limita a la característica de movimiento o cambio de algo, acorde a lo que se va requiriendo, mientras que la

última se amplía a todas las opciones que se pueden dar a una persona para formar su propio plan de estudios, lo que nos lleva a definir la flexibilidad curricular.

Nazif (1996), citado por Correa también proporciona una definición similar de flexibilidad curricular al decir que es la posibilidad de conceptualizar y relacionarse de manera dinámica y transformada con el conocimiento. Lo cual implica también incorporar los saberes cotidianos y reconocerlos como parte de la formación de los sujetos; darle legitimidad a estos saberes es reconocer especialmente a los alumnos como personas capaces de pensar, reflexionar, interpretar, sentir y relacionarse a partir de sus propias experiencias y conocimientos.

Lo anterior significa que el alumno debe tener la apertura suficiente hacia el plan de estudios como para elegir las asignaturas o módulos que desee cursar, así como los docentes con quienes se quiere formar. Ello implica que bajo este modelo, el aprendizaje está centrado en el estudiante, quien debe estar preparado para asumir este importante papel y tomar las decisiones adecuadas y acordes con su proyecto de vida.

Partiendo de que el plan de estudios es el conjunto de conocimientos teórico-prácticos que llevan al estudiante a obtener una preparación adecuada que le garantice a la sociedad un ejercicio profesional eficaz y responsable, un plan de estudios flexible tendría como propósito abrir el proceso de la enseñanza-aprendizaje en los circuitos comunicativos. Una estructura curricular flexible es aquella en la que la enseñanza tiende hacia la ciencia-acción como forma de consolidar a largo plazo una práctica reflexiva del saber y del saber hacer. (Cfr. Pedroza, 2000).

A pesar de que la flexibilidad curricular implique la construcción del plan a seguir por parte del alumno, esto no significa que sea un plan desordenado o que genere conflictos y revuelva contenidos; tal apertura en el proceso y toma de decisiones implica una estructura previa que cuenta con todas las posibilidades de estudio y especialización vinculadas al plan de formación; se trata de una apertura controlada que pueda generar diversos perfiles de egreso para las diversas ramas profesionales que se vayan a formar.

Díaz Villa (2005) menciona que la flexibilidad curricular puede plantearse por lo menos de dos formas: la primera referida a la apertura de límites y de las relaciones entre campos, áreas y contenidos del currículo; y la segunda, al grado de apertura de los cursos y las actividades académicas de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

De esta forma, las características de un plan flexible son las siguientes:

- a) Persigue adecuar permanentemente los nuevos conocimientos a los procesos de formación, lo que implica la actualización permanente de la disciplina;
- b) Promueve la capacidad de decisión en el alumno en el momento de elegir las asignaturas o módulos que debe cursar y lo ayuda a determinar el ritmo de sus estudios;
- c) Fomenta el trabajo colegiado de docentes e investigadores al darle una nueva función a la academia; en este sentido la flexibilidad impone antes la formación docente para sensibilizar a los profesores hacia el cambio y los prepare en las estrategias y técnicas didácticas que hagan exitoso su plan;
- d) Propicia la comunicación horizontal y vertical de los contenidos al evitar la rigidez de materias secuenciales, con lo que se mejora la comunicación de todo el plan;
- e) Facilita la movilidad de los actores académicos, tanto estudiantes como docentes, primero hacia el interior de la institución, pero también se puede lograr esto con otras instituciones y países;
- f) Opta por un aprendizaje integral mediante el contacto del estudiante con el mundo circundante ya que al tener acceso a una amplia gama de áreas disciplinares, se lo forma en diversas estrategias que le permiten ampliar sus expectativas de aprendizaje;
- g) Vincula la Universidad con otras instituciones de la sociedad;
- h) Busca la formación de un hombre comprometido con sus circunstancias, reflexivo y polivalente (conocimiento y experiencia panorámica en el campo laboral de su disciplina);
- i) Estimula la interdisciplinariedad, disciplinariedad y transdisciplinariedad al situar la disciplina en el área del conocimiento y al actuar en la resolución de problemas reales;
- j) Redimensiona el papel que juega el docente como sujeto social que convoca al alumno a establecer el diálogo y a explorar sus propias intencionalidades, y
- k) Hace viable el sistema de créditos, aspecto que estudiante representa un serio obstáculo porque cada institución evalúa con diferentes parámetros (Cfr. Pedroza, 2004).

De esta forma la flexibilidad curricular se puede dar a partir de:

- El sistema mismo
- La estructura curricular

- La estructura de saberes disciplinares y profesionales y las formas de enseñarlos
- La implementación y la ejecución curriculares

Se entiende por flexibilidad curricular del sistema mismo, aquella que permite la conjunción de disciplinas a través de la interacción entre facultades y entidades de investigación a partir de las cuales se generan nuevos perfiles de egreso. Ello propicia la interdisciplinariedad a partir de la integración de grupos de estudio de diversas disciplinas.

La flexibilidad curricular de la estructura del plan se puede organizar a partir de un tronco básico de conocimientos y otra parte flexible es opcional para la elección de los estudiantes. Lo anterior le permite al estudiante profundizar en las áreas de su interés y conocer el contexto de su profesión al poder cursar asignaturas de economía, filosofía, ciencias, etcétera, además de facilitar la interdisciplina y la multidisciplina. (Cfr. Correa Uribe, 2000)

Por otra parte la flexibilidad en la estructura de saberes y las formas de enseñarlos tiene que ver con la seriación de las asignaturas y con el seguimiento lógico de conocimientos que van guiando de lo general a lo particular, considerado a éste como el método tradicional que asegura la transmisión de un conjunto de conocimientos aunque el aprendizaje no sea tan lógico ni tan secuencial. Una estructura rígida en la secuencia de asignaturas no le permite al estudiante ir de una asignatura a otra para conformar el conocimiento integral que le interesa.

El diseño de una estructura curricular flexible implica seleccionar, organizar y distribuir los contenidos, lo cual ha de hacerse tomando en cuenta su relevancia, pertinencia, utilidad social e individual, contextualización, aplicabilidad e impacto. En cuanto a la organización ésta se puede hacer por campos, áreas, núcleos, módulos, proyectos o asignaturas, y la distribución se puede realizar por módulos o por competencias.

Todo lo anterior queda enmarcado en ciclos de formación que conllevan un currículo por ciclos en donde las licenciaturas serán cortas y el principio de su formación permanente.

Cabe mencionar que la flexibilidad en la implementación y la ejecución curricular implica el cambio de las estrategias de enseñanza y centra el trabajo en el estudiante, con lo cual lo compromete con su aprendizaje y con la generación de nuevo conocimiento. En este contexto el profesor se convierte en facilitador de la enseñanza y guía al alumno para obtener y aprovechar ésta, para lo cual también requiere de formación.

Pero la flexibilidad curricular como fenómeno que puede mejorar la calidad de la educación superior para formar a profesionales de acuerdo con los

requerimientos actuales de la sociedad, se enmarca en un contexto y políticas educativas que se deben tomar en cuenta, puesto que en ellas se inserta la educación bibliotecológica.

CONTEXTO Y POLÍTICA EDUCATIVA

Existen dos documentos básicos que dan la pauta para construir la educación superior de este siglo y contextualizan la política educativa que hay que seguir. Dichos documentos contemplan la flexibilidad curricular como la clave que propicia el cambio y mejora la calidad de la educación: La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción, y la Declaración de Bolonia.

El primer documento menciona que la misión de la educación superior es educar, formar y realizar investigaciones, pero también establece funciones como las siguientes:

- Promover los estudios de posgrado que reflejen la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad ;
- Evaluar la pertinencia de la educación superior en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Esto implica la creación de normas, la imparcialidad política y la capacidad crítica de quienes hacen las evaluaciones.
- La educación superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación sobre la educación.
- Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y analizar y prever las necesidades de la sociedad.
- Diversificar la educación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades.
- Desarrollar métodos educativos innovadores, pensamiento crítico y creatividad.

Para cumplir con estas funciones la enseñanza superior requiere de una nueva visión que centre su atención en el estudiante, por lo que tendrán que asumir nuevas tareas al diseñar planes de estudio, y al formar docentes que lleven a cabo esa importante función transformadora de la enseñanza para lo cual también requerirá de reformas administrativas que faciliten los objetivos propuestos por el plan de estudios, el cual deberá seguir las funciones establecidas por la UNESCO.

La propia UNESCO ha establecido una serie de acciones, entre las que destaca la promoción de la movilidad universitaria internacional como medio de hacer progresar y compartir el saber con la idea de instaurar y fomentar la solidaridad, principal elemento de la futura sociedad mundial del saber. Buscará esto mediante un fuerte apoyo al plan de trabajo conjunto (1999-2005) de los seis comités intergubernamentales encargados de la aplicación de los convenios regionales sobre la convalidación de estudios, diplomas y títulos de enseñanza superior, y por medio de una acción cooperativa en gran escala, con particular acento en la cooperación Sur-Sur, las necesidades de los países menos adelantados y de los pequeños Estados, que o carecen de establecimientos de educación superior o tienen muy pocos. (La Declaración Mundial...)

Esta movilidad implica por una parte la homogeneización de la enseñanza universitaria y por otra la flexibilidad que deben tener los planes de educación superior que den lugar a esa movilidad de todos los actores de la institución educativa.

Por otra parte, la Declaración de Bolonia de 1999 incluía entre sus principales objetivos:

- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cosas, de un Suplemento al Diploma.
- La aprobación de un sistema basado fundamentalmente en dos ciclos principales: pregrado y grado. El título otorgado al terminar el primer ciclo deberá tener un valor específico en el mercado de trabajo Europeo. El segundo ciclo llevará a la obtención de un Master y/o Doctorado como ocurre en muchos estados Europeos.
- El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS (European Credit Transfer System).
- El desarrollo de la Cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para desarrollar criterios y metodologías comparables.
- La promoción de una necesaria dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.

Se puede observar que todo lo establecido en esta declaración lleva a la reconstrucción de los planes de estudio y de la administración universitaria, y obliga a transitar hacia planes de estudio y administración universitaria flexibles, lo cual implica la conformación de un equipo de trabajo interdisciplinario que empiece a trabajar en este sentido.

Ahora bien, dentro de este contexto educativo, debe insertarse, la educación bibliotecológica no sólo para cumplir con una política educativa establecida

sino también para llegar a un número mayor de estudiantes, y para fortalecer sus planes y relacionar sus conocimientos disciplinares y profesionales con lo que está sociedad cambiante está requiriendo, pero ¿qué características tiene ahora la educación bibliotecológica?

CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA EN MÉXICO

La formación escolarizada de los bibliotecarios se da de forma ininterrumpida a partir de 1945, cuando se establece la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía. Casi 11 años después surge el Colegio de Bibliotecología en la Universidad Nacional Autónoma de México (1956) y pocos años después se dispersa hacia algunas otras universidades de los estados de la República: la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (1980), la Universidad Autónoma de Nuevo León (1985), la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad Autónoma de Chiapas (1992), la Universidad Autónoma de Guadalajara (2002) y la Universidad Autónoma de Chihuahua (2003), aunque cabe mencionar que estas últimas instituciones han cambiado el nombre de la profesión y la denominación sólo como Ciencias de la Información. En ese año (2006) se creó la licenciatura en Gestión e ingeniería del conocimiento en la Universidad de las Américas y aunque el plan de estudios pudiera distar del área bibliotecológica, en el mercado de trabajo los egresados estarían encaminados a desempeñarse como directores de instituciones bibliotecarias, entre otras actividades.

A lo largo de su trayectoria, las instituciones de educación bibliotecológica han revisado, actualizado o creado sus planes de estudio de manera independiente, sin recurrir a sus egresados o a asociaciones de bibliotecarios, ni a otras instituciones educativas; en el mejor de los casos se ha acudido a asesores externos que opinan o dan su punto de vista sobre la propuesta curricular; y en algunos casos se han considerado algunos estudios de egresados y en otros se han abordado, empíricamente, las necesidades regionales de los bibliotecarios profesionales.

Naturalmente la perspectiva del campo laboral es bastante clara para los bibliotecólogos, pues los planes no han perdido de vista el eje de la formación bibliotecológica que identifica a nuestros profesionales y que da la pauta para que haya coincidencias tanto en el perfil de egreso como en el contenido de algunas asignaturas.

Cabe destacar que las instituciones educativas han sido exitosas ya que sus profesionales se desempeñan en el mercado laboral con un alto nivel de calidad (75%), de acuerdo con un estudio realizado en 2004 (Escalona), y

ese nivel refleja que los planes de estudio han respondido a los requerimientos sociales y a la política educativa del momento. Sin embargo ahora son otras las condiciones sociales y otra la política educativa que marca el camino a seguir y tomando en cuenta este contexto se proporcionan las siguientes características:

- Los títulos otorgados tienen una diversidad de nombres para una misma formación profesional. Existen licenciaturas en bibliotecología, en biblioteconomía, en ciencias de la información documental, en ciencias de la información, en gestión de la información y en gestión e ingeniería del conocimiento.
- Los objetivos de las licenciaturas tienen puntos comunes, pero en general se advierte una gran dispersión en los aspectos que son considerados por las distintas autoridades y que van desde la organización técnica de la información hasta la reingeniería del conocimiento.
- La mayoría de los planes de estudio no tienen un perfil de ingreso que contemple al conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes que requiere el aspirante a estudiar esta profesión. Los estudiantes que ingresan a esta carrera llegan generalmente a ella como segunda opción desde diferentes áreas, lo que provoca que ingresen con diferentes conocimientos y habilidades, y en muchos casos con una gran ignorancia sobre el objetivo de la carrera, lo que propicia un alto índice de deserción y un bajo rendimiento académico.
- No existe un perfil de egreso homogéneo que permita conocer, a nivel nacional, las características que debiera tener el profesional de la bibliotecología que pudiera desempeñarse en cualquier parte del país o del extranjero. Dado que cada institución realiza su propio plan de estudios, el perfil de los egresados varía según sea la tendencia que las autoridades o el grupo de diseño curricular quieran. Esto podría ser bueno si la tendencia del perfil se reflejara realmente en el contenido curricular, pero no es así y el perfil de bibliotecario generalista que prevalece, no corresponde con lo que se enseña en el aula.
- El perfil del bibliotecólogo no se basa en los requerimientos de la sociedad, ya que no se hacen estudios permanentes ni sistemáticos de los egresados ni del mercado de trabajo que permitan evaluar los planes vigentes y tomar decisiones objetivas en cuanto a las actualizaciones y modificaciones.
- La estructura de los planes de estudio es rígida y está compuesta por asignaturas secuenciales obligatorias cada semestre, lo cual hace imposible que el alumno curse asignaturas de otros semestres u otras especialidades.

- Las asignaturas tienen nombres muy específicos que en ocasiones obedecen a una región, por ejemplo: bibliografía potosina, lo que hace que no haya posibilidad de revalidar estos estudios en otras instituciones y que la formación sea tan específica que sólo responde parcialmente a los requerimientos sociales.
- En los objetivos de las asignaturas se observa confusión en lo que se refiere a plantear el objetivo final de aprendizaje y las metas a lograr en cada unidad o las actividades a realizar en un proceso de enseñanza-aprendizaje. (Cfr. Escalona, 2004).
- Existe una falta de vinculación entre las asignaturas y esto les da a los estudiantes conocimientos parciales sobre la asignatura en cuestión al no tomar en cuenta las relaciones que existen con otras asignaturas, lo cual duplican los contenidos o contradice lo que se enseña en otras asignaturas.
- Dentro del plan de estudios rígido existen algunas asignaturas optativas que son consideradas por los estudiantes como materias poco importantes, por lo que no las consideran para formar parte de su formación, pero a veces la institución los “obliga” a cursarlas y las convierten, así, en obligatorias.
- Baja eficiencia terminal. A pesar de que las instituciones educativas han establecido más modalidades de titulación y en otras se ha suprimido la tesis como requisito de titulación, se sigue teniendo un bajo índice de titulación.
- Los estudiantes están acostumbrados a ser agentes receptivos de información y su participación en su proceso de aprendizaje se concentra en lo memorístico por exigencia de los profesores a lo largo de sus estudios.

Existen también otras características vinculadas al trabajo docente y a la administración de las instituciones:

- El docente utiliza la estrategia de conferencia para impartir sus clases y dejan como opción de aprendizaje el escuchar y tomar notas.
- La administración tiene una relación vertical y jerarquiza actividades y personas, lo que dificulta el trabajo colegiado entre los docentes y demás personal de la institución.

Como se puede observar, la educación bibliotecológica debe dar un giro de noventa grados para mejorar las condiciones educativas que ofrece la flexibilidad curricular.

ELEMENTOS A CONSIDERAR PARA ESTABLECER PLANES DE EDUCACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA FLEXIBLES

Dadas las características anteriores, para que la educación bibliotecológica responda realmente a los requerimientos de la sociedad global tendría que estructurar un currículo flexible que le permita mejorar su calidad educativa, para lo cual se tendría que conformar un grupo académico interdisciplinario e interinstitucional que centre su actividad en la elaboración de un diagnóstico a nivel nacional y que diseñe un currículo flexible teniendo como base cada una de las etapas y de las tareas que impone la teoría de diseño curricular, como se muestra a continuación:

- En la etapa de sensibilización será necesario que el equipo, convencido de que el currículo flexible es lo más adecuado para mejorar la calidad de la educación bibliotecológica, convoque a la comunidad bibliotecológica a ser agentes activos en el cambio e implementación del currículo. El convencimiento de estudiantes, académicos, autoridades y será indispensable para que el nuevo diseño tenga éxito.
- En lo que se refiere a la fundamentación del plan de estudios, será necesario considerar los requerimientos sociales, sus características y su desarrollo; y en el campo específico de la profesión, será necesario considerar estudios del desarrollo tanto profesional como disciplinario, a nivel nacional e internacional. Para hacer esta fundamentación serán de gran ayuda los estudios de los egresados y estudios de mercado, cuya sistematización tendrá que hacerse de forma institucional. En este apartado también se debe especificar el marco pedagógico que regirá el plan de estudios; es decir, el modelo o corriente educativa que servirá de base al plan, los conceptos y principios educativos y de aprendizaje, y la metodología educativa que se seguirá.
- La elaboración de los perfiles implica el conocimiento del tipo de bibliotecólogo que se quiere formar antes de determinar el conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes que debe tener el aspirante a esta profesión, y que adquirirá a lo largo de los estudios universitarios. En este sentido, el equipo de trabajo deberá sentar bases firmes sobre el tipo de persona que requiere la profesión bibliotecológica y establecer los mecanismos necesarios para que los aspirantes que no tengan el nivel de conocimientos, las habilidades o las aptitudes, puedan adquirirlas en un corto tiempo para obtener un óptimo desarrollo académico. Del perfil de egreso se encargará la planta académica, y del éxito de la formación profesional, los estudiantes.

- La selección y organización de los contenidos tanto disciplinares como profesionales es la etapa siguiente y debe estar vinculada al modelo educativo, a los objetivos del plan de estudios y al perfil deseado. El establecimiento de los contenidos mínimos necesarios será indispensable, dada la heterogeneidad de contenidos que existen, y para ponerse de acuerdo en esta fase lo recomendable es seguir los lineamientos establecidos por el Colegio Nacional de Bibliotecarios, el cual ha establecido las áreas de conocimiento y los contenidos mínimos que implica la profesión bibliotecológica.
- La sistematización técnica del plan de estudios es una etapa crucial, ya que para establecer un currículo flexible hay que considerar, los módulos, y las áreas o asignaturas obligatorias y optativas, llevando a un mayor porcentaje las últimas, con la finalidad de que los estudiantes estructuren su propio plan de estudios de acuerdo con sus intereses y requerimientos laborales o disciplinares. Las tecnologías de la información serán un gran apoyo en este tipo de plan ya que podría implementarse, a nivel nacional, un número considerable de asignaturas, de acuerdo con las capacidades y conocimientos de los docentes de las diversas escuelas de bibliotecología, lo que ofrecería una formación más integral. También en esta etapa se tienen que analizar los créditos correspondientes para cada una de las áreas académicas y unificar la forma de evaluación que se llevará a cabo.
- El desarrollo de programas deberá involucrar al personal docente de las diversas instituciones, quienes ya conociendo el modelo educativo que permeará al plan propuesto, se dispondrán a trabajar en los programas de estudio que sean acordes con la modalidad a seguir. Para ello no sólo se requerirá conocimiento sobre la visión que se tiene del currículo flexible y sus ventajas, sino que se tendrá que implementar un programa de formación docente para que los profesores sepan la forma en que deberán estructurar los programas, las estrategias de enseñanza, las formas de evaluación, etcétera. Este programa deberá ser permanente para actualizar constantemente a los docentes y estudiantes que así lo deseen. Se parte de la idea de que el papel del profesor cambia radicalmente en el tipo de currículo mencionado porque el profesor “conferencista” o “expositor” no funciona en esta modalidad; aquí el docente centra su papel en ser un “facilitador” del aprendizaje, y en enseñar al estudiante a asumir la responsabilidad de su aprendizaje y adquirir y generar conocimiento. El sistema de tutorías cobra una mucho mayor dimensión en este proceso.

- El diseño de un sistema de evaluación curricular es fundamental y su establecimiento será necesario para aplicarlo a partir de que se termine el diseño del plan. El equipo deberá evaluar la propuesta en toda su dimensión y hacer las correcciones pertinentes para ponerlo en práctica, y después sería recomendable que la evaluación del plan se llevara a cabo con cada generación que concluya los estudios. Se trataría de determinar los logros y fracasos y mejorar de forma continua el currículo.

CONCLUSIONES

En el contexto social y de política educativa, el currículo flexible ofrece la mejor opción para mejorar la calidad educativa de la formación bibliotecológica; aunque, como se puede observar, su diseño no es una tarea fácil e implica el trabajo de equipo y todo lo que esto conlleva: la toma de decisiones, los acuerdos por el bien común, la cooperación con ideas, los recursos humanos e incluso materiales; y el tener la capacidad de convencimiento para llevar a cabo un proyecto de esta naturaleza.

Sin duda alguna la flexibilidad curricular es el camino hacia el que tiene que transitar la educación bibliotecológica para dar satisfacción a los requerimientos sociales, con lo cual se lograría la unión de los profesionales del área bibliotecológica, quienes hasta ahora están disgregados debido al tipo de formación rígida y local que tienen. Por otra parte, también se conseguiría el reconocimiento de la sociedad de esta importante profesión que retoma importancia a partir de que estamos viviendo en una sociedad que basa su desarrollo en la información.

OBRAS CONSULTADAS

- Alsinet, José P., Emili Muñoz, "Currículum flexible y diversidad de alumnos" pp. 68-71, en *Cuadernos de pedagogía*. No. 157, 1988.
- The Bologna Declaration of 19 June 1999. In The European Higher Education Area. Consultado en: <http://hochschule.lilen/documents/pdf/bologna-declaration.pdf>, el 23 de septiembre de 2006.
- Brical, Josep, "Flexibility and change : two necessary conditions for the universities", pp. 79-90, en *Universitas 2000*.
- Correa Uribe, Santiago(2000?), La flexibilidad curricular, Universidad de Antioquia, consultado en: http://www.puj.edu.co/vice/academica/documentos/doc%20jir%20xxi/flexibilidad_scorrea.doc, el 22 de septiembre del 2006.

Declaración Mundial sobre la Educación superior en el siglo XXI: visión y acción/ aprobada por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior Consultada en: http://www.UNESCO.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm, el 22 de septiembre del 2005.

el 6 de noviembre de 2006

Díaz Vlla, Mario(2005), "Flexibilidad y organización de la educación superior", 63-117, en *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*, René Pedroza Flores, Bernardino García Briceño, comps. México : M.A. Porrúa.

Diccionario de la lengua española/Real Academia Española, 22 ed. España: Espasa-Calpe.

La educación bibliotecológica a través de sus instituciones educativas, comp. Lina Escalona Ríos, México, UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, Colegio Nacional de Bibliotecarios.

Escalona Ríos, Lina (2004), "Educación bibliotecológica en México", en *Mercado de trabajo del bibliotecólogo y su vinculación con la formación y certificación profesional*. México, la Autora, Tesis – (Dra. En Bibliotecología y Estudios de la Información) – UNAM.

Escotet, Miguel Ángel (2005), "Universidad para la flexibilidad", pp. 43-117, en *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*, René Pedroza Flores, Bernardino García Briceño, comps. México : M.A. Porrúa.

Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior (2005), René Pedroza Flores, Bernardino García Briceño, comps. México : M.A. Porrúa.

Glosario con terminología básica de apoyo al diseño y ejecución curricular 1, Hugo Mondragón Ochoa, comp., Colombia : Universidad Javeriana de Cali, Colombia. en <http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Glosario/GLOSARIO.pdf> consultado el 17 de octubre de 2006.

Guerra, María del Rosario, Nohra Pabón, José Manuel Restrepo, "Flexibilidad curricular : mayor equidad en el acceso y permanencia en la educación superior", pp. 127-136, en *Revista de la educación superior*, Vol. 31 (3), no. 123 (jul-sept) 2002.

Herrera M., Alma, Axel Didrikson, "La construcción curricular : innovación, flexibilidad y competencias", pp. 29-52, en *Educación superior y sociedad*, Vol. 10, no. 10, 1999.

Pedroza Flores, René (2000), "El currículo flexible en el modelo de universidad organizado en escuelas y facultades", en *Revista de la educación superior*, Núm. 117, enero-marzo, ANUIES, México, 2000.

- Pedroza Flores, René (2005) "La flexibilidad académica en la universidad pública", pp. 19-41, en *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*, René Pedroza Flores, Bernardino García Briceño, comps. México : M.A., Porrúa, 2005.
- Pedroza Flores, René, "Propuesta de un modelo curricular flexible para mejorar la calidad de la formación profesional", en *Dep cuadernos...* (2004) pp. 157-167.
- Pinet Plascencia, René, Ana Luz Quintanilla Montoya y Jorge de la Rosa Vélez, "La importancia de la flexibilidad curricular en los estudios de posgrado", pp. 190, 2001, en *Omnia*, No. Especial, 1993, VIII Congreso Nacional de Posgrado.



Elementos que fundamentan el Acceso Abierto

Adolfo Rodríguez Gallardo *

Artículo recibido:
14 de diciembre de 2006.

Artículo aceptado:
16 de noviembre de 2007.

RESUMEN

Las bibliotecas han soportado durante más de dos décadas el constante incremento habido en el costo de las publicaciones periódicas que ponen a disposición de sus comunidades. No se trata sólo de una cuestión financiera, el trasfondo es una grave interferencia en la comunicación científica que ha sobrepasado la esfera del trabajo bibliotecario.

El costo de las suscripciones de la comunicación científica, ha sido analizado por aquellos a quienes afecta más significativamente: científicos y académicos, quienes han concluido que la solución al problema son las publicaciones científicas de acceso libre. Se intenta determinar que los principales factores que fundamentan

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

el paradigma del acceso abierto identificando los intereses que se mueven alrededor de este modelo y de la publicación comercial.

Se encontró que las iniciativas, declaraciones y proyectos del acceso abierto favorecen el ingreso irrestricto a la información por parte de la comunidad científica y se analizan y argumentan, con relación al costo de la información, las restricciones derivadas del derecho de autor, la calidad de la información, y los aspectos tecnológicos entre los que se encuentran la interoperatividad y la normalización. También se identifican acciones concretas de algunas de las publicaciones de acceso libre que han sido puestas en marcha.

Palabras clave: Publicaciones de libre acceso; Comunicación científica; Suscripciones; Bibliotecas académicas.

ABSTRACT

Foundational elements for Open Access

Adolfo Rodríguez Gallardo

For more than two decades libraries have suffered a constant cost increase in periodicals available to their readers. However it is not just a matter of financing, a considerable interference from the scientific communication and has already overtaken the librarian.

Scientific communication and subscription costs have been analysed by those who are most affected, namely scientists and academics, who have concluded that the solution to this problem is free access to scientific publications. The main arguments for Open Access are presented, together with interests associated with this model and with commercial publishing.

It was found that the initiatives, declarations and projects of Open Access favor the unrestricted access to information by the scientific community.

Keywords: Open Access publications; Scientific communication; Subscription to periodicals; Academic libraries.

INTRODUCCIÓN

A finales de la década de los años 1970, Richard De Gennaro señalaba que el costo de las suscripciones se había convertido en un monstruo que engullía el presupuesto de las bibliotecas. El artículo “Escalating journal prices: time to fight back” (El aumento en los precios de las revistas: tiempo de defenderse) de De Gennaro fue el tema que ilustró la cubierta de *American Libraries* en febrero de 1977, y la imagen elegida fue la de un Journal-King Kong en la cima del edificio Biblioteca-Empire State llevándose cautiva a la frágil Dama-Presupuesto en una mano.

Es un hecho que los costos de las suscripciones han aumentado en forma sostenida durante los últimos 20 años, aun por encima de los índices de inflación mundial y local, mientras que los presupuestos de las bibliotecas se han mantenido sin cambio o han experimentado incrementos marginales muy por debajo del aumento en los costos de las adquisiciones y la operación de las bibliotecas. Tal situación ha producido que éstas busquen formas de disminuir sus gastos recurriendo a la supresión o limitación de recursos o servicios.

Con la generalización de Internet en la década de los años noventa, se pensó que se había encontrado el instrumento que permitiría ampliar la accesibilidad de las revistas y abaratar su costo. Hubo editores que pusieron en línea algunos de sus títulos y por no contar con un esquema de cobro permitieron que éstos se consultaran sin cargo alguno en las versiones conocidas como texto completo, por lo que se pensó que la tendencia sería la gratuidad.

En sus principios, la consulta de las publicaciones periódicas a través de Internet demostró no ser cien por ciento confiable por motivos técnicos, así que las bibliotecas encararon dos opciones: alojar las revistas de texto completo en sus equipos, o realizar la consulta en línea, que era, por decir lo menos, errática. Independientemente de la decisión que se tomara, con el tiempo la comunidad bibliotecaria se percató de que los editores no abandonarían la publicación en papel por la publicación electrónica sino que las combinarían obligando a las bibliotecas a pagar un cargo adicional por las versiones en línea, por lo que éstas continuaron haciendo importantes esfuerzos para no suspender sus suscripciones.

Esta situación ha preocupado a un amplio segmento de la comunidad académica vinculado con los procesos de edición de publicaciones periódicas, con su comercialización y distribución, y con las dificultades que se presentan para hacerlas accesibles a los miembros de sus comunidades.

Las bibliotecas intentaron resolver este problema formando consorcios para adquirir sus suscripciones en forma conjunta, mientras que un importante

grupo de autores, dirigentes universitarios, instituciones de investigación y bibliotecarios plantearon la posibilidad de poder acceder a los productos de la investigación sin cargo para los lectores o usuarios, y la necesidad y conveniencia de buscar nuevas formas de financiar su publicación.

Este planteamiento se ha denominado *acceso abierto* y constituye el objeto de este trabajo, que busca determinar los principales factores que dan origen al paradigma de las publicaciones de libre acceso, e identificar los intereses de los sectores involucrados, así como reconocer las coincidencias que puedan existir entre las diversas iniciativas y proyectos.

INICIATIVAS SOBRE EL LIBRE ACCESO A LA INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y/O ACADÉMICA

A lo largo del siglo pasado la comunicación científica se ha visto ampliamente influida por la tecnología y las tendencias que predominan en el mercado internacional de la información. En este sentido el costo de la información ha motivado que la comunidad científica y académica se cuestione por qué debe pagar para acceder sin restricciones a la información que ella misma genera.

El modelo de acceso abierto surge entonces como la propuesta más discutida en la actualidad para hacer frente a los altos costos de la información y para facilitar la comunicación científica; modelo que no ha sido fácil de explicar y mucho menos de aceptar dados los diferentes intereses que se mueven en el campo de las publicaciones científicas, entre los que se encuentran las ganancias de los editores, la calidad académica de la producción científica, el prestigio profesional y los intereses de los autores. El acceso abierto ha generado puntos de vista distintos y en ocasiones encontrados que se discuten con cierta pasión entre bibliotecarios, académicos, intermediarios y editores (Corrado, 2005, 1)

Para tratar de explicar qué es el acceso abierto y cuáles son sus características nos ayudaremos de la tabla 1 (página 73), que resume las iniciativas generales surgidas de la participación conjunta de sociedades y organizaciones científicas, universidades, editores, científicos y bibliotecarios.

Otras declaraciones y proyectos que apoyan el acceso libre a la información se han generado al interior de otras organizaciones entre las que se encuentran las incluidas en la tabla 2 (página 74).

Tabla 1. Iniciativas conjuntas sobre el acceso abierto

Iniciativa	Objetivo	Restricciones	Estrategias tecnológicas	Beneficios	Participantes
Declaración de Budapest (2002)	Distribución electrónica mundial de la literatura publicada en revistas científicas	El derecho del autor con relación al control sobre la integridad de su trabajo y el derecho de ser reconocido y citado correctamente	Archivos y publicaciones periódicas estandarizados	Acelera la investigación, enriquece la educación, comparte el aprendizaje	Académicos, fundaciones, gobiernos, universidades, laboratorios, y fideicomisos
Declaración de Bethesda (2003)	Proporcionar acceso abierto a la literatura científica primaria	Se sujeta a las atribuciones adecuadas de autoría	Cualquier medio digital	Disemina los resultados de investigación inmediata, amplia y eficazmente	Organizaciones académicas y científicas, científicos, editores, agencias gubernamentales y bibliotecarios
Declaración de Berlín (2003)	Garantizar a todos los usuarios por igual el acceso a un trabajo erudito	Sujeto al reconocimiento de autoría	Formato electrónico estándar	Crea una amplia fuente de conocimiento humano y patrimonio cultural	Todos los productores de conocimiento y poseedores de herencia cultural

Tabla 2. Declaraciones y proyectos que apoyan al modelo de acceso abierto

Organización	Objetivo	Restricciones	Estrategias tecnológicas	Beneficios	Participantes
Association of College and Research Libraries (2003)	Establecer un sistema de comunicación científica más receptivo a las necesidades del mundo académico	Uso justo de la información amparada por derechos de autor	Estándares de interoperabilidad que faciliten el acceso eficiente al contenido de los repositorios abiertos	El más amplio acceso posible a la investigación publicada y a otros escritos eruditos	Organizaciones universitarias y bibliotecarias, bibliotecas académicas
Joint Information Systems Committee (2005)	Lograr que los resultados de investigación se encuentren disponibles libremente para la comunidad de investigación	Sin restricciones sobre su uso para la investigación, enseñanza y otros propósitos	Creación de archivos propios (self-archiving)	Permite que los resultados de la investigación financiada públicamente estén disponibles para todos	Autores, instituciones, editores
Directory of Open Access Journals (2006)	Aumentar la visibilidad y la facilidad de empleo de las revistas científicas y académicas	Reconocer la autoría de la obra en los términos especificados por el propio autor o licenciante	Estándares de interoperabilidad que faciliten la difusión eficiente del contenido	Acceso libre a recursos digitales para la E-Academia, el E-Aprendizaje y la E-Ciencia	Bibliotecas y bibliotecarios, universidades, centros de investigación, consorcios, agregadores de valor y proveedores de servicios
Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias (2006)	Asegurar el acceso más amplio posible a la información para toda la gente	Se sujeta a las atribuciones adecuadas de autoría	Formato electrónico estándar	Garantiza la integridad del sistema de comunicación académica asegurándose de que toda la investigación esté disponible a perpetuidad	Autores, editores, bibliotecas e instituciones
U. S. Federal Research Public Access Act 2006	Garantizar que las investigaciones pagadas con fondos federales sean difundidas de forma más abierta	Se sujeta a las atribuciones adecuadas del derecho de copia		Compartir y disseminar el resultado de las investigaciones para el avance de la ciencia	Agencias federales estadounidenses

El objetivo general de iniciativas y proyectos es optimizar el valor y la calidad de la investigación, permitirle a los investigadores el acceso a información académica y/o científica bajo mínimas exigencias a través de publicaciones de libre acceso. Los objetivos de interés particular están determinados por los campos de acción de los involucrados, pero también entre ellos existen coincidencias.

El acceso abierto adopta diferentes manifestaciones al mismo tiempo que mantiene los aspectos fundamentales que le dan identidad, Willinsky (2003, 264-265) ha identificado nueve diferentes formas en que se puede presentar este tipo de acceso:

- 1) Servidores de impresos electrónicos (*eprints-servers*): los autores guardan sus pre o post impresos en archivos de acceso abierto;
- 2) Acceso abierto ilimitado: publicación inmediata, completa y exclusivamente de acceso abierto;
- 3) Acceso abierto bimodal: ofrece el libre acceso y la versión impresa de una publicación;
- 4) Acceso abierto aplazado: la publicación se encuentra en acceso libre sólo después de seis meses de haber sido publicada para los suscriptores;
- 5) Acceso abierto pagado por el autor: el autor cubre los costos generados por publicar en el modelo de acceso abierto;
- 6) Acceso abierto parcial: sólo algunos artículos de una revista están disponibles en acceso abierto;
- 7) Acceso abierto per-cápita: el acceso abierto está disponible basado en el ingreso per cápita de los habitantes de un país;
- 8) Acceso abierto a resúmenes o *abstracts*: se permite el acceso abierto sólo a tablas de contenido y resúmenes; y
- 9) Acceso abierto cooperativo: los miembros institucionales cooperan y apoyan el acceso abierto de las publicaciones periódicas.

Suber (2002, [3.1]) señala que el acceso abierto significa la posibilidad de llegar al texto sin ningún costo para los usuarios o para las bibliotecas, lo cual se hace para acelerar la investigación y compartir el conocimiento; en este esquema los editores buscan que los costos sean cubiertos por otras fuentes.

La *Federal Research Public Access Act of 2006* (FRPAA) de los Estados Unidos pretende tomar una serie de medidas para garantizar que las investigaciones pagadas con fondos federales sean difundidas de forma más abierta. La medida más importante es la que señala que seis meses después de que una investigación haya sido publicada en una revista que cuente con evaluación de pares, debe estar a la disposición de todas las personas en un archivo abierto.

El proyecto ha generado gran cantidad de respuestas tanto de asociaciones académicas como de la asociación de editores la cual se opone a esta medida, por considerar que puede afectar desfavorablemente a la investigación; hay quienes opinan que obligar a los autores a publicar los resultados de sus investigaciones en forma abierta genera conflicto con los derechos de autor.

Para apoyar este proyecto de ley 25 altos funcionarios de universidades públicas y privadas (prebostes) han publicado el documento *An Open Letter to the Higher Education Community* (Carta Abierta a la Comunidad de Educación Superior) en la que dejan en claro que los intereses de las comunidades académicas no son los mismos que los de las grandes editoriales, por lo que señalan que:

Una amplia disseminación de los resultados de la investigación académica es esencial y adecuada para lograr el compromiso de avanzar y difundir el conocimiento y por lo tanto es buena para la educación y la investigación... Por lo tanto, apoyamos la premisa básica de la propuesta S2695 que permite un acceso más amplio a las nuevas ideas que sean producto de investigaciones apoyadas con fondos gubernamentales, esto promueve el progreso, el crecimiento económico y el bienestar público (An Open Letter 2006, 1).

Jaschik (2006, 1) sostiene que el apoyo que las universidades implicadas le brindan a la FRPAA surge del siguiente cuestionamiento:

Si son las universidades las que pagan los sueldos de los investigadores y los proveen de laboratorios, y el gobierno federal les otorga financiamiento a aquellas ¿por qué tienen la sensación de que no pueden tener acceso a los resultados de la investigación?

Los prebostes se manifestaron en el sentido en que sus necesidades como comunidades de eruditos no son los mismos que las de los grandes editores comerciales; al respecto Suber (2006, 2) añade que debido a que los eruditos no ganan dinero por publicar sus artículos, su posición es muy diferente, por ejemplo, a la de los músicos y de quienes hacen películas.

Son muchas las variables que pueden influir en el éxito o fracaso del acceso abierto, sin embargo es importante mantener en mente que aunque se expanda su paradigma, habrá por lo menos cuatro barreras que impedirán el acceso a la literatura:

1. *Barreras de filtrado y censura.* Muchas escuelas, empleadores y gobiernos desean limitar lo que usted puede ver.

2. *Barreras lingüísticas*. La mayoría de la literatura en línea está en inglés, o apenas en una lengua, y la traducción automática es muy mala.
3. *Barreras de acceso para incapacitados*. La mayoría de los sitios de web todavía no son tan accesibles para los usuarios que tienen alguna limitación.
4. *Barreras en la conectividad*. La brecha digital dejaría a billones de personas, incluyendo a millones de eruditos, fuera de línea (Suber 2006, 7).

1. El costo de la información y el acceso abierto

Desde un punto de vista económico, Anderson (2004, 1) ha dicho atinadamente que la creencia de que la información es gratuita es un mito, no hay información gratuita porque producirla siempre tiene un costo. Si bien es cierto que la producción académica de una persona puede incluirse en el salario que recibe de una institución, también lo es que el costo de tal información es cubierto por la institución en la que trabaja el académico que la produce. Las ideas pueden ser libres, pero éstas no se transforman en información hasta que una persona crea una representación simbólica de ellas; subir esa representación a la red, mantenerla y conservarla tiene un costo que alguien ha de cubrir.

Los académicos, quienes normalmente reciben un salario por crear información, intercambian sus productos por varias cosas, entre las que no está el derecho de autor, o al menos no de forma prioritaria. Para ellos es más importante el crédito que obtienen al publicar en editoriales o en revistas de reconocido prestigio entre sus pares (Anderson 2004, 2).

Al analizar los costos de la información se ha llegado a pensar que una institución paga dos veces por un artículo: una vez para producirlo y otra para consultarlo, es por ello que la iniciativa de acceso abierto se ha visto como una alternativa para frenar el incremento de precios (Corrado 2005, 2). En este contexto el acceso abierto carecería de sentido si no se le considera como una forma de ayudar a controlar el costo de las publicaciones periódicas y, si es posible, de disminuir el gasto que las bibliotecas hacen para ofrecerles a sus usuarios acceso a las publicaciones periódicas científicas y humanísticas que requieren para su trabajo académico (Goodman 2004, 2).

Se trata principalmente, aunque no de manera exclusiva, de facilitar el acceso a documentos en los que se presentan los resultados de experimentos, descubrimientos y análisis novedosos sobre un tema. Si la aseveración sobre el doble pago fuera cierta, el modelo de producción, bajo la iniciativa del acceso abierto, tomaría las siguientes vertientes:

- a) Si la institución paga el salario del investigador y asume también los gastos de la publicación sea ésta en papel o electrónica (mantenimiento del servidor, etcétera) está invirtiendo dos veces;
- b) Si la institución que le paga al investigador no asume los gastos de la publicación será el autor quien pague por ella y retenga sus derechos. La institución y el autor pagan;
- c) Si la institución paga el salario del investigador y éste publica en revistas de acceso abierto en las que el autor no paga por publicar, sólo la institución es la que paga;
- d) La comunidad de una institución que no pagó el salario del investigador tiene acceso al artículo de éste sin ningún cargo, pero sin embargo habrá pagado por sus propios investigadores y publicaciones.

Bacher (Jaschik 2006, 4) y Suber (2004, 1) afirman que la literatura de acceso abierto no se produce sin hacer erogaciones, a pesar de que sus costos de producción sean menores que los de una publicación convencional. Se reconocen diversas formas de acceso abierto, por lo que Bacher sugiere que sean las prensas universitarias las que se conviertan en participantes activos de esta iniciativa.

Antes del modelo de acceso abierto, tradicionalmente la institución pagaba el salario del investigador y compraba una suscripción a la revista en la que éste publicaba; la institución invertía dos veces. Melero (2005, 255) y Suber (2004, 1) coinciden en que bajo el nuevo paradigma la inversión debe ir encaminada a favorecer la difusión de la información y no a crear barreras de acceso a ésta como estaba sucediendo.

En este sentido Suber (2006, 6) considera que el acceso abierto busca crear en lugar de destruir al señalar lo siguiente:

Aunque el precio de las revistas se haya incrementado cuatro veces más rápido que la inflación, desde mediados de los años ochenta, el propósito del acceso abierto no es castigar o minar su publicación, sino proporcionar una alternativa accesible y tomar ventaja de la nueva tecnología a Internet para tener una distribución más amplia al mismo tiempo que reducir sus costos. Por otra parte, la motivación de los investigadores no es solucionar la crisis de tasación de las publicaciones sino ampliar el número y facilitar el acceso de los lectores; en otros términos llegar a un público más grande y maximizar su impacto.

Anderson (2004, 2) aborda también el mito que considera que la información es un bien público; en este caso argumenta que el hecho de que la información sea buena para la gente o que su amplia distribución sea benéfica para

el público en general, no la convierte en un bien público, pues la información forma parte de la propiedad intelectual de aquellos que la crean. Además la propiedad intelectual está protegida por un instrumento legal que le garantiza a los productores el derecho sobre sus creaciones.

Plantear la consulta gratuita no significa que la producción de las publicaciones periódicas de acceso abierto no involucre costos. En este sentido se ha comprobado que los recursos empleados en la diseminación electrónica de las publicaciones son menores que aquellos invertidos en las formas convencionales de diseminación y almacenamiento. Un sistema de acceso libre requiere del cálculo cuidadoso de los costos de recuperación y financiamiento, pero la reducción de los gastos que se observa hasta ahora hace pensar que la posibilidad de tener archivos de publicaciones periódicas de alta calidad bajo este esquema no es meramente una utopía. Por ello el acceso abierto representa una buena oportunidad para que las instituciones y personas interesadas en la diseminación del conocimiento no paguen los altos costos comerciales, como ha venido ocurriendo.

Si bien el Joint Information Systems Committee (JISC 2005,¹) declara que el acceso abierto no es la ruta para acotar los altos costos de la publicación, la declaración de Budapest (BOAI 2002) propone que aquellos que apoyen el libre acceso no deberán cobrar suscripciones ni cuotas de acceso a la información, y la declaración de Bethesda (2003, 2-5) asume que los costos de publicación deben ser considerados entre los costos de la investigación, pues la diseminación de los resultados es parte importante de ésta.

Mediante la puesta en marcha de algunas opciones de acceso abierto se ha podido concluir que económicamente es posible su realización, y ésta que le proporciona al lector un poder extraordinario para localizar y hacer uso de literatura relevante, además de que les ofrece a los autores y a sus trabajos una vasta y medible nueva visibilidad, que les asegura serán leídos y que sus trabajos tendrán impacto.

II. Tecnología y acceso abierto

El *Acceso Abierto* a la literatura científica y académica requiere que ésta sea digital, en línea, gratuita y que esté libre de la mayoría de las restricciones que imponen el *copyright* y las licencias (Suber 2004, 1). En este contexto la eficiencia de los equipos de cómputo y su interconectividad, así como la existencia de formatos estándares en los que se almacene la información, como el PDF y HTML, es fundamental.

El acceso a la información científica y académica se verá limitada solamente por las barreras inherentes al acceso en la Internet pública, establece

la Declaración de Budapest. Contar con acceso libre a un creciente número de publicaciones periódicas se logrará a través de la conformación de autoarchivos y de una nueva generación de publicaciones.

El autoarchivo se crea cuando el autor de un trabajo lo deposita, al menos, en un repositorio en línea en un archivo electrónico elaborado con los estándares creados para tal efecto, con lo cual permite que los motores de búsqueda y otros instrumentos lo recuperen sin que el usuario necesariamente sepa en qué lugar se aloja aquél.

La nueva generación de publicaciones, entiéndase como publicaciones electrónicas, no deberá restringir su acceso y uso apelando a la protección de los derechos de autor sino que se comprometerá a promover el acceso libre, la distribución irrestricta, la interoperabilidad y la preservación de la información científica y académica que contiene.

Triska y Café (2001) destacan los aspectos que deben ser tomados en cuenta cuando se trata de la creación de archivos abiertos y de la compatibilidad operativa:

Compatibilidad

- Definición de un conjunto mínimo de datos.
- Concordancia en el uso de una sintaxis común XML, para transportar y representar los datos.
- Definición de un protocolo común para extraer datos.

Creación de repositorios

- Mecanismos de presentación de los trabajos.
- Sistema de almacenamiento a largo plazo.
- Políticas de gestión, que tomen en cuenta las normas de publicación y preservación digital.
- Interface abierta, que permita reunir datos.
- Uso del software de fuente abierta (*open source*).

Aunque técnicamente sea factible implementar el modelo de libre acceso, también se debe considerar que para llevarlo a cabo es necesario tomar en cuenta el tamaño del mercado de la información, porque algunos sectores de éste no tienen, por el momento, capacidad para desarrollar la infraestructura que sería necesaria.

III. Publicaciones periódicas electrónicas y acceso abierto

El *Directory of Open Access Journals* (Directorio de Publicaciones Periódicas de Acceso Libre, <http://www.doaj.org>) ilustra uno de los esfuerzos realizados para proveer acceso a publicaciones de calidad. En él se incluyen 2,285 títulos de publicaciones periódicas, de las que 651 se pueden acceder a nivel de artículo, y se cuenta actualmente con 101,248 artículos; también incluye un listado temático y el número de títulos por cada tema. Las obras incluidas en este directorio se ajustan a la declaración de Budapest: pretenden ser publicaciones que contienen artículos de alta calidad, lo que garantizan mediante su evaluación por pares, y recoger trabajos de investigación lo que les permite ser evaluados como una publicación de investigación.

El *Directory of Open Access Journals* define una publicación periódica de acceso libre como aquella que “usa un modelo de financiamiento que le permite no cobrarles a los lectores o a sus instituciones por el acceso”, y en apego a la Declaración de Budapest acepta el derecho de los usuarios a “leer, bajar, copiar, distribuir, imprimir, buscar, o ligar el texto completo de estos artículos” (DOAJ, 2006, 2). El directorio asume que las publicaciones periódicas de acceso libre deben ser evaluadas por pares o incluir un control de calidad editorial, y las principales iniciativas insisten en su importancia (Suber 2004, 1); respecto de su contenido se comprometen a incluir principalmente los resultados de investigaciones o avances de las mismas para una comunidad académica.

Las publicaciones que son enteramente de acceso abierto, conocidas como Golden OA, son aquellas cuyos costos son cubiertos por los autores o las instituciones que los patrocinan (Goodman 2004, 5). No obstante, Jaschik (2006, 2) señala:

Las asociaciones académicas (muchas de las cuales dependen para sus presupuestos de las ventas de sus publicaciones) se han manifestado en contra del acceso abierto, aun cuando sus miembros exigen cada vez más el acceso libre y en línea, de la información.

Si las virtudes que poseen las publicaciones en papel tienen que ser sacrificadas en aras del acceso abierto será difícil defender éste, pero tal sacrificio no es necesario. Suber (2002, [3.1]) presenta una magnífica síntesis de las principales ventajas que tienen las publicaciones periódicas tradicionales publicadas en papel, las que, asegura, no tienen por qué eliminarse cuando se producen publicaciones de acceso abierto. Estas ventajas son ocho y se resumen a continuación:

- *Evaluación de pares.* Las principales iniciativas de acceso abierto están de acuerdo en que la evaluación de pares es esencial para las publicaciones de este tipo, las publicaciones impresas en papel, o las que tienen un costo de suscripción. El libre acceso pretende quitar las barreras de precio, no los filtros de control de calidad.
- *Calidad profesional.* La calidad de las publicaciones está en relación con la calidad de los editores, evaluadores y autores. Estos tres elementos son independientes del costo de adquisición de las publicaciones (con costo o gratuitas) y del medio de entrega (impreso o electrónico).
- *Prestigio.* Prestigio no es lo mismo que calidad. Si la calidad es en verdad muy buena, entonces el prestigio es reconocido como excelente. Puesto de esta forma parece que la calidad fuera más importante que el prestigio. Pero el incentivo de los autores para someter un trabajo a la consideración de una publicación o editorial está más relacionado con el prestigio de ésta que con su calidad, es ahí donde los dos difieren.
- *Preservación.* Hasta el momento el medio más usado para conservar los textos por cientos de años ha sido el papel. La preservación digital deberá ser tan buena como lo fue el papel hasta antes de la era digital.
- *Propiedad intelectual.* El acceso abierto es compatible con los derechos de autor en tanto los titulares de tales derechos estén de acuerdo con el acceso abierto. El derecho de autor le da certidumbre a éste de que las copias autorizadas no se mutilen o se “pirateen”. El hecho de que el titular de los derechos de autor consienta en el acceso libre distingue a este acceso de lo que puede llamarse *Napster* para las Ciencias.
- *Ganancias.* La publicación de acceso abierto es compatible con el crédito, e incluso con las ganancias, tal como es compatible con los modelos de las asociaciones sin fines de lucro. Las ganancias de una revista de acceso abierto no pueden provenir de las suscripciones o licencias, ya que eso viola la naturaleza libre de barreras que caracteriza al acceso abierto. En lugar de cobrarles a los lectores por el acceso o a sus agrupaciones hay que cobrarles a los autores o a sus patrocinadores por la diseminación; por tanto el ingreso consiste en las cuotas por diseminación, más la venta de anuncios y servicios auxiliares.
- *Cobro por anuncios.* Una revista con acceso abierto les ofrece a los lectores la posibilidad de acceder a literatura esencial sin ningún cobro. Una publicación científica puede vender anuncios y servicios auxiliares como alertas de información o el servicio de liga a otros materiales de la misma revista.
- *Edición impresa.* El acceso abierto se refiere al acceso libre en línea pero es perfectamente compatible con otras clases de acceso al mismo

contenido. El editor de una revista de acceso abierto puede perder dinero si produce una versión impresa, y por eso algunos editores han decidido no hacerlo, pero un editor puede decidir vender la edición impresa al costo para aquellos que la necesiten. Por supuesto, la impresión en papel es compatible con la versión en línea cuando lo que se busca es la preservación a largo plazo.

La diseminación efectiva y eficiente de los resultados de la investigación es esencial para el avance del conocimiento. Por ello, las publicaciones de acceso libre también deben ser difundidas ampliamente entre la comunidad y preservadas adecuadamente. En este aspecto la participación de bibliotecarios y bibliotecas se considera ineludible, éstos deberán incluir y destacar en sus catálogos y bases de datos las publicaciones de acceso abierto, pues de nada serviría el acceso irrestricto a la información si no hubiera alguien que la usara.

IV. Derechos de autor y acceso abierto

Eliminar las barreras de acceso a la información es un punto polémico en el modelo de acceso abierto. Si bien es cierto que las iniciativas coinciden en que el acceso a la información científica y académica debe ser irrestricta, para que los usuarios la usen con cualquier propósito, también lo es que reconocen el derecho de atribución de la autoría y el derecho de los autores a mantener la integridad de su trabajo, este planteamiento suena radical desde el punto de vista de la publicación convencional. En ésta los derechos se constriñen al uso justo, que es muy difícil de determinar, a las licencias restrictivas y a los costos de las licencias.

A medida que las revistas pasan de la forma impresa a la electrónica, el marco legal sobre su uso cambia de la ley de propiedad intelectual (copyright) hacia la ley contractual (ACRL 2003,156).

Actualmente las bibliotecas tienen que suscribir contratos o convenios con los editores con quienes se establece lo que les está permitido realizar en cuanto a préstamo, así como sus limitaciones, relacionadas principalmente con el préstamo interbibliotecario y los derechos de autor o copia.

Los defensores del acceso abierto argumentan que los derechos de autor son compatibles con el acceso abierto toda vez que los autores rara vez buscan el beneficio económico con la publicación de sus trabajos. Son los editores quienes ostentan el derecho de copia y buscan beneficiarse con el acceso, la distribución y la reproducción del trabajo de los científicos.

A través del acceso abierto se pretende derribar las barreras impuestas por los estatutos o el *copyright*, los contratos o licencias e incluso el software y hardware.

V. Calidad de la información y acceso abierto

Aunque la aparición de la revista electrónica ofrece muchas ventajas y promete más y mejores servicios, presenta retos y amenazas con relación a la accesibilidad de la información. Las publicaciones periódicas de acceso abierto son publicaciones evaluadas por pares académicos y pueden ser consultadas y leídas en línea por todas las personas sin ningún costo. En muchos casos también pueden ser publicadas en forma impresa, y algunas, principalmente aquellas que emanan de departamentos universitarios o de quienes cuentan con subsidios sustanciales, no cobran por autores o por páginas (JISC 2005).

El cuidado de la calidad de la información es un aspecto en el que iniciativas y proyectos coinciden. Se hace hincapié en que las publicaciones de acceso libre no deben ser consideradas como un mecanismo que facilite la auto-publicación o como una forma de que los autores evadan la evaluación de sus pares. Sobre la calidad de las publicaciones de acceso libre el Joint Information Systems Comité introduce el factor de impacto del siguiente modo:

[...] Muchos de los títulos de Acceso Abierto tienen un factor de impacto alto y son indexados por el Institute for Scientific Information para su *Web of Knowledge/Web of Science service*. En junio de 2004 se tenían en ese servicio 239 títulos de Acceso abierto. [...] Existe evidencia creciente que muestra que los artículos de investigación que han sido incorporados a los archivos de acceso abierto son más citados que otros que no lo están. Si se evalúan todas las áreas del conocimiento, el número de citas se ha duplicado cuando menos. En algunas áreas específicas se han incrementado aún más las citas. Esta modalidad de acceso abierto significa que la investigación tiene un impacto mayor que el que tenía anteriormente. Sin embargo el ciclo de la información, en donde el trabajo es publicado, leído, citado y otros investigadores construyen sobre ese conocimiento, se ve acelerado cuando los resultados están a la disposición en acceso abierto (JISC 2005).

Sin embargo, de todas las aseveraciones anteriores no se proporciona un dato duro que permita evaluar lo que se sostiene. No se indica cómo se probó el incremento en uso o en citas, no se sabe en qué áreas específicas se incrementó más la consulta, tampoco se proporciona información que sustente el comentario de que la investigación publicada en acceso abierto tiene mayor impacto.

Contrariamente a lo anterior, un experimento sobre acceso abierto que se llevó a cabo a lo largo de un año y que fue publicado por la universidad de Oxford ha concluido que el modelo de acceso abierto en la modalidad del autor-paga tuvo un nivel de aceptación “generalmente bajo”, por lo que durante ese periodo el modelo demostró no ser suficiente por sí mismo para apoyar los requerimientos de diversas comunidades de investigación (Demand for open access 2006, 1).

Asociaciones bibliotecarias y acceso abierto

Otro documento importante para entender el fenómeno del Acceso Abierto es el emanado por la Association of College and Research Libraries (Asociación de Bibliotecas Universitarias y de Investigación de los Estados Unidos, ACRL por sus siglas en inglés) titulado *Principios y Estrategias para Reformar la Comunicación Erudita*.

El documento principia por definir lo que la ACRL entiende por comunicación erudita:

... es el sistema a través del cual se crean escritos de investigación y otros trabajos doctos, que se evalúan por calidad [sic], se diseminan entre la comunidad académica y se preservan para el futuro (ACRL 2003,155).

Se caracteriza después el problema que representa la concentración de las publicaciones en unos cuantos editores y el incremento de los precios más allá de las posibilidades de las bibliotecas, lo que las ha obligado a recortar suscripciones o bien a reducir la adquisición de obras monográficas:

[...] la industria de publicaciones de revistas se ha consolidado cada vez más y está ahora dominada por un pequeño número de conglomerados internacionales. Los precios de las series eruditas han sido elevados con tasas que superan de sobra la inflación general de la economía y también por encima de las tasas de incremento de los presupuestos de las bibliotecas (ACRL 2003,156).

Esto significa que la antigua actividad de préstamo bibliotecario, que era regida por la ley de derechos de autor, ahora se pacta mediante un contrato que depende de la habilidad que tenga el bibliotecario y su cuerpo legal para permitir el acceso de otras personas a la información adquirida. Se sufre en la actualidad, y en casi todos los países, la embestida de parte de aquellos que proponen disminuir el acceso público al ampliar el plazo de los derechos que protegen a los autores, con lo cual se afecta de forma significativa lo que se

ha denominado el uso justo de la información, particularmente de la digital. Cuando las relaciones entre los productores de bases de datos y los productores de textos completos se modifican, también se modifican los servicios que las bibliotecas les ofrecen a sus usuarios.

La ACRL desea establecer un sistema de comunicación científica más receptivo a las necesidades del mundo académico, que refleje la naturaleza del saber y la investigación como bien público (ACRL 2003,157).

La iniciativa de la ACRL contempla muchos elementos que no son considerados por el documento de Budapest ni por el de Berlín; tiene además un tono más mesurado, y no parece un llamado al combate sino que pretende conciliar las opiniones entre los distintos actores (académicos, editores, agregadores de valor, bibliotecas y usuarios).

La Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias (IFLA) también ha contribuido a definir lo que es el Acceso Abierto, así el 5 de diciembre de 2003 dio a conocer el documento denominado *IFLA statement on open access to scholarly literature and research documentation* (Declaración de IFLA sobre el acceso abierto a la literatura académica y de investigación). En este documento la IFLA presenta una serie de consideraciones sobre la comunicación vía archivos abiertos, donde afirma que el amplio acceso a la literatura y la documentación producidas por la investigación es vital para entender nuestro mundo e identificar soluciones a los retos globales, particularmente para reducir las desigualdades en el acceso a la información.

La definición sobre acceso abierto adoptada por la IFLA se basa en el documento *Position statement by the Wellcome Trust in support of open access publishing* (Declaración del Wellcome Trust en apoyo a la publicación de acceso abierto) que contiene la definición a la que llegaron los delegados que asistieron a la reunión que el Howard Medical Institute (Instituto Médico Howard) convocó en Julio de 2003.

Se ha pensado que el esquema de acceso abierto ayuda a las bibliotecas, principalmente a aquellas que cuentan con menos recursos, a que sus usuarios tengan la posibilidad de utilizar materiales de calidad e incluso la posibilidad de bajar la información, así como a formar sus propios archivos y a garantizarles a los usuarios que esos materiales se encontrarán a su disposición siempre.

CONCLUSIONES

En un ejercicio de síntesis se puede decir que el movimiento a favor del acceso libre a las publicaciones académicas y científicas es resultado del alto costo de las suscripciones que ha restringido el acceso a la información. La industria editorial, dio cabida a monopolios de la información, construyó enormes

barreras económicas imposibles de sortear, y ha creado con ello una paradoja que implica que la comunidad generadora del conocimiento no puede acceder a la información que genera. Por tal motivo, diversos sectores académicos, científicos y profesionales se han reunido convocados por el paradigma del acceso abierto.

Las iniciativas, declaraciones y proyectos que se vinculan con el acceso abierto favorecen el acceso libre e irrestricto de los trabajos publicados por la comunidad científica, y discuten asuntos relacionados con el costo de la información, la tecnología, la interoperabilidad, los derechos de autor y la calidad de la información, e incluso han dado origen a acciones concretas de acceso libre.

En las iniciativas y declaraciones que se han presentado a lo largo de este trabajo se pueden observar los aspectos comunes que le dan a este modelo sus rasgos característicos.

El acceso abierto se basa en:

1. Las TIC como medio de diseminación.
2. El derecho de los autores sobre sus creaciones; es decir, se reconocen y respetan las leyes de *copyright*.
3. La colaboración entre quienes generan conocimiento y quienes poseen datos y/o información.
4. El desarrollo de la infraestructura necesaria y de los mecanismos estandarizados que garanticen la interoperatividad.
5. La gratuidad de la información y la derogación de barreras económicas para acceder a la información.
6. Información de calidad y libre de censura.
7. La eliminación, tanto como sea posible, de intermediarios.
8. La búsqueda de nuevas formas de financiamiento.

Lo que se quiere es lograr:

1. Mejorar el sistema de comunicación científica y académica mundial.
2. Asegurar la disponibilidad y preservación de la información.
3. Ampliar la visibilidad de los autores.
4. Diseminar la información y el conocimiento.
5. Distribuir mundialmente literatura científica de calidad sin restricciones y gratuitamente.
6. Reducir los costos de la información.

Se ha demostrado que el acceso abierto es posible a pesar de que se enfrenta, por su naturaleza, con los intereses que dominan la industria editorial.

En la constitución de las diferentes iniciativas de acceso abierto de los que ha dado cuenta este documento se han reunido los diferentes actores involucrados en el ciclo de la comunicación científica: científicos, asociaciones científicas, instituciones académicas que patrocinan y/o generan investigación, editores académicos y comerciales, proveedores y/o agregadores de valor y bibliotecas y bibliotecarios. Sin embargo, a pesar del argumento generalizado de que son los científicos quienes usan la información científica, un sector de los usuarios no ha participado en estas iniciativas. Es el caso del usuario común, aquél que utiliza la información como medio de mejoramiento personal o formación académica, y quizás valga la pena reflexionar sobre su participación en el acceso abierto.

REFERENCIAS

- ACRL 2003, "Principios y estrategias para reformar la comunicación erudita", en *Geotrópico* [En línea], vol. 1, no. 2, pp. 155-159, disponible en: http://www.geotropico.org/1_2_Documentos_ACRL_Principios.html [Agosto 2, 2006].
- Anderson, R 2004, Open access in the real world : confronting economic and legal reality, en *C&RL News* [en línea], vol. 65 no. 4, disponible en: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/crlnews/backissues2004/april04/openaccess.htm> [Agosto 2, 2006].
- Bethesda Statement on Open Access Publishing*, [en línea] 2003 disponible en <http://www.earlham.edu/~peters/fos/bethesda.html> [Noviembre 28 2006]
- BOAI 2002, *Budapest open access initiative*, [dn línea], disponible en <http://www.soros.org/openaccess/read.shtml> [Junio 20 2006].
- Corrado, E M 2005, "The importance of open access, open source, and open standards for libraries", en *Issues in Science and Technology Librarianship*, [en línea] disponible en <http://www.istl.org/05-spring/article2.html> [Junio 19, 2006]
- De Gennaro, R 1977, "Escalating journal prices: time to fight back", en *American Libraries* vol. 8, no. 2, pp. 69-74.
- Demand for open access 'low' (2006), *Information World Review*, [en línea], disponible en : <http://www.iwr.co.uk/information-world-review/news/2163737/demand-open-access-low> [Septiembre 19, 2006]
- DOAJ: *directory of open access journals*, [en línea] 2006, disponible en: <http://www.doaj.org/> [Junio 20, 2006]
- Federal Research Public Access Act of 2006*, [en línea], disponible en: http://cornyn.senate.gov/doc_archive/05-02-2006_COE06461.xml.pdf [Junio 20, 2006].

- Goodman, D 2004, "The criteria for open access", en *Digital Library of Information Science and Technology*, [en línea], disponible en <http://dlist.sir.arizona.edu/798/> [Agosto 1, 2006].
- IFLA 2003, *IFLA statement on open access to scholarly literature and research documentation*, [en línea], disponible en: <http://www.ifla.org/V/cdoc/open-access04.html> [Julio 1, 2006]
- Jaschik, S 2006, Rallying behind open access, [En línea], *Inside Higher Ed*, Washington D.C., disponible en: <http://www.insidehighered.com/news/2006/07/28/provosts> [Julio 2, 2006]
- JISC 2005, *Open access*, [en línea], disponible en http://www.jisc.ac.uk/index.cfm?name=pub_openaccess [Junio 26, 2006]
- Melero, R 2005, "Acceso abierto a las publicaciones científicas : definición, recursos, copyright e impacto", en *El Profesional de la Información*, [en línea] vol. 14, no. 4, Disponible en: <http://eprints.rclis.org/archive/00004371/01/EPI-rmelero.pdf> [Agosto 11, 2006]
- An open letter to the higher education community*, [en línea], disponible en: <http://www.cic.uiuc.edu/groups/CICMembers/archive/documents/FRPAALetterFinal7-24-06.pdf> [Agosto 2, 2006]
- Sociedad Max Plank 2003a, *Berlin declaration on open access to knowledge in the sciences and humanities*, [en línea], disponible en: <http://www.zim.mpg.de/openaccess-berlin/berlindeclaration.html> [Junio 20, 2006].
- Sociedad Max Plank 2003b, "La declaración de Berlín sobre acceso abierto", *Geotrópico*, [en línea], vol. 1, no. 2, pp. 152-154, disponible en: http://www.geotropico.org/1_2_Documentos_Berlin.html [Julio 6, 2006].
- Suber, P 2002, "Open access to the scientific journal literature", en *Journal of Biology*, [en línea], disponible en: <http://jbiol.com/content/pdf/1475-4924-1-3.pdf> [Septiembre 6, 2006].
- Suber, P 2004, *A very brief introduction to open access*, [en línea], disponible en <http://www.earlham.edu/~peters/fos/brief.htm> [Septiembre 18, 2006].
- Suber, P 2006, *Open access overview*, [en línea], disponible en <http://www.earlham.edu/~peters/fos/overview.htm> [Septiembre 18, 2006].
- Triska, R, Café, L 2001, "Arquivos abertos subproduto da biblioteca digital brasileira", en *Ciencia da Informacao*, [en línea], vol. 30, no. 3, pp. 92-96, disponible en: <http://www.ibict.br/cienciadainformacao/viewarticle.php?id=241&layout=abstract> [Agosto 1, 2006].
- Willinsky, J 2003, The Nine Flavours of Open Access Scholarly Publishing, en *Journal of Postgraduate Medicine*, [en línea], vol. 49, pp. 263-267, disponible en <http://www.jpgmonline.com/article.asp?issn=0022-3859;year=2003;volume=49;issue=3;epage=263;epage=267;aulast=Willinsky> [Septiembre 6, 2004].

OBRAS CONSULTADAS

- Bailey, J C 2005, *Open Access bibliography*, ARL, Washington.
- Jaschik, S 2006, *In whose interest?*, [en línea], Inside Higher Ed, Washington D.C., Disponible en: <http://www.insidehighered.com/news/2006/06/15/open> [Julio 2, 2006]
- _____, 2006, *New model for scholarly publishing*, [en línea], Inside Higher Ed, Washington D.C., disponible en: <http://www.insidehighered.com/news/2006/07/14/rice> [Julio 30, 2006].
- Kwasik, H, Pauline O F 2005, "Open access and scholarly communication : a selection of key web sites", en *Issues in Science and Technology Librarianship*, [en línea], disponible en: <http://www.istl.org/05-summer/internet.html> [Junio 20, 2006].
- Lagoze, C, Sompel, H 2001, *The open archives initiative : building a low-barrier interoperability framework*, [en línea], disponible en <http://www.openarchives.org/documents/jcdl2001-oai.pdf> [Agosto 9, 2006].
- Miller, P 2000, Interoperability : what is it and why should I want it?, en *Ariadne*, [en línea], 24 June. disponible en: <http://www.ariadne.ac.uk/issue24/interoperability/> [Agosto 9, 2006].
- Rucinke, H F, Durango-Vertel, J 2003, "Revistas electrónicas, auto-archivo y acceso abierto : retos nuevos y alternativas para la publicación geográfica en el mundo tropical", en *Geotrópico*, [en línea], vol. 1, no. 1, pp. 4-10, disponible en: http://www.geotropico.org/Editorial_1_1.pdf [Julio 5, 2006].

SITIOS DE INTERÉS

- Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org/>
- Google académico <http://www.scholar.google.com.br>
- Open Archives initiative <http://www.openarchives.org/index.html>



R E S E Ñ A S

NAUMIS PEÑA, CATALINA. *Los tesauros documentales y su aplicación en la información impresa, digital y multimedia.* Universidad Nacional Autónoma de México: Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas: Library Outsourcing Service. Buenos Aires: Alfagrama, 2007. 288p.

por Roberto Garduño Vera

Catalina Naumis Peña, autora del libro *Los tesauros documentales y su aplicación en la información impresa, digital y multimedia*, estudia de manera holística y bien fundamentada el procesamiento temático de la información impresa, digital y multimedia, a través de la construcción y el uso de tesauros documentales, su evolución y tendencias, así como la manera en que éstos se conciben y diseñan. Y también reflexiona en torno al expansivo incremento de las Tecnologías de Información y Comunicación debido a que éstas han propiciado un nuevo perfil cultural para los sectores sociales usuarios de la información.

Los argumentos de la autora parten de reflexiones y propuestas en torno a los tesauros y nos advierte que éstos no tienen relación con los listados de palabras clave extraídas en forma automática, con las estructuras creadas por agrupamiento estadístico o con las propuestas temáticas definidas por los algoritmos informáticos. Tales aspectos, entre otros muchos, se encuentran

ampliamente desarrollados a lo largo de seis capítulos en los cuales la autora utiliza un aparato crítico relevante y riguroso.

Así, en el Capítulo 1. “El documento digital y multimedia” se analiza como variable del tesoro y se enfoca su evolución histórica, el impacto que tiene en la bibliotecología, los nuevos medios de transferencia de conocimientos y el documento digital multimedia. De tal manera este capítulo se dedica a fundamentar y explicar tales asuntos para luego construir un marco de referencia muy pertinente. Algunas ideas centrales se relacionan con la documentación digital multimedia, que al incorporar imágenes fijas y en movimiento, así como elementos sonoros de voz, sonido y música, además de mantener textos impresos se ha convertido en un nuevo reto para los diseñadores de lenguajes para la recuperación documental en escenarios virtuales. Al mismo tiempo Naumis Peña aborda en forma amplia y amena la historia de recursos multimedia en el ámbito científico, tecnológico, comercial y educativo tomando en cuenta la percepción que tiene el usuario de la información, respecto al transporte en red de los flujos de información digital y la amplia posibilidad de manipulación de la información que él recibe en última instancia. Sin embargo cabe destacar que tal situación solo tendrá éxito si se cuenta con tesauros bien contruidos y si se tienen resueltos los problemas relacionados con los derechos de autor.

Se puede destacar que la labor del bibliotecólogo para conocer y representar información está llena de problemas debido a la multiplicidad de formatos, aparatos, máquinas y software que intervienen en el proceso de representación documental los cuales necesariamente deben incluirse en la difusión de documentos digitales. Sin embargo en el ámbito educativo, advierte la autora que nos ocupa, el problema nuevo en el análisis de contenido de la información digital multimedia es la imagen. Ésta ha sido estudiada en ámbitos tan diferentes como el semiótico y psicológico, pero no se ha discutido lo suficiente su representación temática en los sistemas de información.

En el Capítulo 2. “El procesamiento de documentos impresos y digitales”, Naumis Peña destaca el estudio del procesamiento tanto de los documentos impresos y digitales como de los multimedia desde el punto de vista de la representación de su contenido temático. En esta tarea el bibliotecólogo debe enfrentar la descripción y representación de documentos impresos, digitales y multimedia, y a la vez necesita de un mayor apoyo de las instituciones educativas en la tarea de organizar los recursos documentales y la investigación orientada hacia el documento audiovisual. Asegura la autora que una manera de comenzar a estudiar la representación del documento audiovisual en cuanto a su indización y recuperación es trabajar con imágenes educativas que tengan un valor

semiótico relacionado con el conocimiento que quieren transmitir.

Uno de los muchos valores científicos de este capítulo se refiere a la excelente y clara explicación que debe darse respecto de la existencia de textos, animaciones, gráficos, imágenes fijas y en movimiento, voces y música en los documentos digitales, lo cual supone considerar nuevos elementos para su catalogación, clasificación e indización. Respecto a la información digital multimedia se afirma en esta obra que los formatos que almacenan el contenido varían y variarán con los avances tecnológicos, lo cual siempre dificultará su estandarización. A ello habrá que añadir que la catalogación de textos integrados con imágenes y voces, en comparación con los materiales impresos, ofrece nuevos retos porque el documento digital multimedia puede contener formas mucho más heterogéneas, lo cual naturalmente afecta la indización temática.

A pesar del escaso tratamiento científico que existe sobre este problema Naumis reconoce que la Bibliotecología ha evolucionado no sólo en los modos de procesar la información destinada tradicionalmente al servicio de las unidades de información sino también en el empleo de nuevos soportes para transferir información, entre los cuales se encuentra la imagen y los diversos medios que la portan. En el escenario de la educación a distancia y el e-learning la imagen se ha revalorizado como un recurso que posee un alto nivel de densidad de información, por

lo que requiere con urgencia la construcción de códigos que la representen. Así, el papel desempeñado por el bibliotecólogo en el análisis y síntesis de la información se ha confirmado con los procesos tecnológicos debido a que, además de describir la forma y el contenido de los documentos tradicionales, el profesional de la información ha tenido que crear técnicas que lo ayuden a interpretar y normalizar las imágenes, y en general los documentos digitales.

En el Capítulo 3. “La naturaleza de la representación y la indización temática”, Naumis afirma que éstas constituyen la síntesis mediante la cual se transforma en términos lingüísticos el contenido de un documento, el cual se agrupa y relaciona con los contenidos de otros documentos de temas iguales o parecidos. El modo de concentrar los temas de los documentos es a través de palabras significativas con cierta estabilidad en su significación y que representan los conocimientos que se pueden obtener en la consulta de un documento.

Argumenta la autora que tanto para estudiar como para determinar y organizar las palabras significativas que permitan recuperar la información indizada, es necesaria la reflexión teórica desde la Lingüística y la Terminología. En efecto los bibliotecólogos que construyen lenguajes documentales e índices requieren tener conocimientos lingüísticos para tomar decisiones correctas en la propuesta de los términos para representar los temas. Así, la

construcción de lenguajes documentales, se señala, garantiza mayores niveles de relevancia en la recuperación de información porque se restringe el uso de las unidades léxicas definidas o redefinidas en un sistema de información en particular.

En otro orden de ideas la autora afirma que los lenguajes documentales también serían metalenguajes porque se usan para describir el lenguaje de comunicación en un sistema de información, pero es arriesgado clasificarlos como lenguajes artificiales sin ahondar en las teorías lingüísticas. En este sentido los sistemas de recuperación, a través de técnicas estadísticas o inteligencia artificial que identifiquen términos relevantes, constituyen una ayuda muy valiosa para localizar descriptores que enriquezcan el corpus de los vocabularios controlados. En suma, se considera que el ritmo de incorporación de los términos significativos de una disciplina en lenguajes controlados no sincroniza con la creación de vocabularios en el interior de la ciencia y la tecnología, pero es una obligación de la Bibliotecología buscar una mayor agilidad en la incorporación de términos unívocos para su indización.

Este capítulo reconoce que una de las opciones más apropiadas para maximizar la recuperación de los recursos documentales en los servicios de información y bibliotecas es invertir en la construcción de lenguajes documentales y en la investigación de nuevas alternativas que ofrezcan mecanismos

efectivos y dinámicos en el acceso temático a la información.

El Capítulo 4. “El concepto de tesaurus”, la autora se ocupa, entre otros aspectos, de analizar la teoría relacionada con la naturaleza y estructura del tesaurus, por lo que el capítulo contiene conocimiento muy especializado que explica el complejo teórico en torno los temas tratados. Se destaca, entre otros aspectos, la definición creada por la propia Namumis, la cual fue generada después de analizar y discutir diversas propuestas de distintos autores. Así, la definición de tesaurus es la siguiente: el término tesaurus se define como un sistema de clasificación temática o facetada, cuya estructura básica está conformada por una relación de descriptores que representan o describen autoridades o contenidos temáticos, mediante unidades lingüísticas y semánticas y las relaciones de éstas, extraídas del lenguaje formal de una disciplina o área específica del conocimiento.

De lo anterior se deduce que el tesaurus le otorga consistencia a la indización sin descuidar la versatilidad de la lengua, su creación no es un fin en sí mismo, sino un medio para acceder con rapidez y eficacia a las fuentes de información analizadas. Tal eficacia se requiere con urgencia para servir a los programas de educación a distancia debido a que éstos exigen objetividad, clasificación exacta y garantía de localización eficiente y rápida de contenidos educativos. Sin duda, la aparición de los espacios de e-aprendizaje, constituyen

un nuevo reto para organizar e indizar información documental.

En el Capítulo 5. Estructura del tesoro, Catalina Naumis analiza las constantes del tesoro, las categorías y jerarquías tesaurales, las unidades lingüísticas del tesoro, la composición de los descriptores y no descriptores, y los tipos de relaciones en el tesoro. En suma, la autora aporta en este capítulo una metodología muy completa cuyas consecuencias aglutinan teoría y práctica, y la dirigen principalmente a diseñadores y desarrolladores de tesauros en cualquier campo disciplinar. Asimismo se evidencia la utilidad de los tesauros en la educación bibliotecológica presencial o a distancia.

Finalmente, en el Capítulo 6. “Modelo metodológico para construir tesauros”, la autora toma en cuenta los elementos y características principales del tesoro estudiados en los cinco capítulos referenciados con anterioridad, con el fin de generar su propuesta de un modelo para construir al tesoro como una herramienta de indización y recuperación de documentos digitales y multimedia. Para ello, nos señala que el tesoro es percibido como un subsistema en un sistema de referencias bibliográficas o de texto completo, que interactúa en forma más estrecha que el lenguaje natural. En efecto, el tesoro y los documentos del sistema de información deben estar estrechamente relacionados con la recuperación de temáticas si se busca facilitar el acceso y el uso a la información, lo cual debe ser una condición de todo buen tesoro. En

este capítulo Naumis advierte que el enfoque del modelo propuesto se restringe a productos informativos visuales, auditivos y textuales que tienen un propósito académico.

La postura de la autora respecto a la metodología para construir tesauros se orienta hacia el uso del método inductivo o deductivo o a la mezcla de los dos, sin embargo habrá que enfatizar que además cada tesoro que se construya debe ser estudiado en el contexto social de uso y el modo de trabajo se debe definir de acuerdo con sus particularidades.

La autora también afirma que a partir del estudio de las diferentes propuestas metodológicas para construir tesauros, se ha podido apreciar poca preocupación por el empleo de sistemas generales de clasificación de las ciencias, en contraposición a las necesidades que está señalando el mercado actual de la información, principalmente cuando se utilizan sistemas de inteligencia artificial en las indizaciones automáticas o en la recuperación documental.

En otro orden de ideas, Naumis advierte que previa la definición del mapa conceptual y la propuesta de un cuerpo terminológico básico, es necesario presentar un proyecto de trabajo con la propuesta del tesoro que se va a construir, el cual debe integrar las decisiones compartidas con los responsables institucionales. Además, tal proyecto debe contemplar la descripción de los resultados que se espera obtener, explicando la temática, la delimitación

de los alcances, los objetivos del tesoro, la metodología a seguir, el presupuesto de gastos, un cronograma de actividades y tiempos, y mencionar las obras consultadas para definir el tema, la normatividad, y el software que se utilizará.

Al mismo tiempo, la selección y recuperación de la información digital en Internet mediante la intervención de los sectores bibliotecarios para acceder a la información en escenarios virtuales, es determinante. Así, la investigación relacionada con Internet y tesauros, deberá proponer con urgencia la conveniencia de construir herramientas especializadas dirigidas a sectores específicos, o abordar el diseño de herramientas globales, y enfatizar el desarrollo de interfaces para usar lenguajes documentales que sean de fácil comprensión y permitan una múltiple asociación de ideas que garantice altos niveles de relevancia en la recuperación

de la información en beneficio de la sociedad de nuestro tiempo.

Para finalizar quiero señalar que realizar este comentario ha sido un reto dada la novedad y profundidad de los temas tratados así como una excelente oportunidad de actualizarme en fenómenos de interés para todas las comunidades bibliotecarias del mundo, un deleite académico como lector por la claridad del discurso, y una ocasión para hacerme cómplice en muchas de las reflexiones y propuestas de Catalina Naumis Peña. Muchas de las dimensiones abordadas en su obra se encuentran sobre la mesa de discusión de diversos grupos profesionales, por lo que los invito a que realicen el análisis integral del libro *Los tesauros documentales y su aplicación en la información impresa, digital y multimedia*, ya que su contenido es una excelente aportación al estudio de los temas tratados.



XXV años del Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas: Testimonios. Publicación conmemorativa de los 25 años del Centro, 1981-2006, México : CUIB/ UNAM, 2007. 245 p.

por Lourdes M. Chebaibar Náder

*T*estimonios nos ofrece la visión retrospectiva de sujetos centrales que promovieron, crearon, dieron forma, personalidad y sentido, fortalecieron e impulsaron una entidad académica de la UNAM.

Así, este libro nos remite al poema de Machado:

Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. (...) Caminante, no hay camino, sino estelas en la mar.

Este texto nos entrega la mirada actual del devenir pasado de diferentes actores (que más adelante iremos explorando); perfila —aunque de manera desdibujada, al sumar muchas de las narraciones— el crecimiento cuantitativo y cualitativo del quehacer académico del CUIB, y remite a sus condiciones físicas de desarrollo: de San Ildefonso a la Torre “Dos” de Humanidades, como se expresa en la propia portada del libro.

Entre los temas que los diferentes entrevistados narran, encontramos

dificultades para la creación del CUIB; pasos para dar forma al proyecto, objeto y método al Centro; formación y oficio a sus investigadores, condiciones de trabajo para su desarrollo, terreno en el contexto del Subsistema de Humanidades; identidad y presencia en el marco de las humanidades en el país y en el extranjero, organización académica y de apoyo como espacio de investigación, de formación de bibliotecólogos, de asesoría y actualización, de servicios bibliotecarios y de publicaciones, así como sus retos futuros.

Aparecen elementos comunes en las entrevistas, dos que quisiera destacar: en primer lugar, en todos los testimonios encontramos, con diferentes matices, un recuerdo vital muy hondo de la convivencia en las antiguas, majestuosas e inspiradoras instalaciones de San Ildefonso. El paso de seis años del CUIB, del pequeño Centro de pocos integrantes, por el Centro Histórico se tiñe, por un lado, de la añoranza por una convivencia cercana familiar, amistosa, solidaria; por otro, se entreteje con historias de fantasmas y con los problemas de la lejanía a la Ciudad Universitaria; pero siempre se expresa una vivencia entrañable, que marcó la rutina y el quehacer de quienes ahí laboraron.

En segundo término, en el discurso de todos los fundadores, desde el lugar que a cada uno le tocaba, se enlaza y se expresa un principio común; lograr cristalizar el Centro, darle forma y proyectarlo...

Ahora bien, veamos a los diferentes grupos de actores: En las remembranzas

de los directores —Adolfo Rodríguez Gallardo (1981-1985), Estela Morales Campos (1985-1993), Elsa Ramírez Leyva (1993-2001) y Filiberto Felipe Martínez Arellano (2001 a la fecha)—, podemos “leer” anhelos, expectativas, retos, compromisos. En todos encontramos deseo y pasión por el desarrollo académico de la disciplina, la Bibliotecología y de un oficio, el de investigador.

Los matices nos permiten, de alguna manera, escudriñar en los estilos personales, en los énfasis, en los caracteres, en los retos de cada etapa. Adolfo se autodefine como tozudo; es el promotor de un sueño, de una idea, de una pretensión; y le da curso, logra gestar y sentar las bases para el CUIB, afirma:

En aquel entonces podían decirme que no, pero yo estaba convencido de que tenía la razón, por eso insistí en la creación del Centro hasta que lo logramos (p.8).

A Estela le toca dar cauce a una planeación y organización académica que posibilita mantener y dar forma al proyecto: formación de la planta de investigadores, eventos, publicaciones, bases de datos, acercamientos con América Latina, presencia en el medio bibliotecario y universitario, infraestructura y recursos, cambio de sede a CU, siempre con esfuerzo, en sus palabras:

... nosotros trabajábamos para demostrar que lo que estábamos haciendo

era en beneficio de la profesión y que se enriquecería la disciplina (p. 38).

Elsa encara la consolidación de la planta académica, el impacto de la globalización y las TIC en la disciplina, la vinculación de las temáticas de investigación con la problemática nacional y la visibilidad internacional del Centro, su reorganización y avance, como ella señala:

Todas esas circunstancias durante mi gestión fueron muy importantes en cuanto al entorno, el contenido mundial y nacional y lo que estaba pasando con la disciplina (p. 73).

Filiberto conjunta e integra esfuerzos para una mayor consolidación y proyección cualitativa, afrontando los retos de la interdisciplinariedad, en busca de la formación de cuadros de alto nivel que repliquen y acrecienten el esfuerzo investigativo del CUIB, de mayor reconocimiento de la comunidad de investigación de la Universidad y del campo en el nivel internacional, y dice:

Tenemos gran presencia y liderazgo en nuestro país y Latinoamérica, pero tenemos que fortalecerlos, particularmente entre los países desarrollados (p.96).

Por su parte, los primeros investigadores del Centro, no obstante sus proveniencias disciplinarias, se antician en sus remembranzas en algo

que, desde mi perspectiva, es inherente a la investigación en cualquier ámbito: su pasión por el libro y las bibliotecas, es decir, la libido hacia el objeto de estudio y de intervención es motor central para dar cauce a este quehacer académico, condición *sine qua non* para la vida académica.

Dice Margarita Almada:

No me cabe la menor duda de que los países que han sabido producir, organizar y distribuir mejor su información y que cuentan con mejores servicios y sistemas bibliotecarios son los que ahora son países desarrollados (p. 103).

Bibliotecólogos, historiador, química y Pedagogía, emprenden una ruta de crecimiento —iniciada en Larden— para formarse en términos de grados académicos, para hacerse investigadores, profesionalizar su quehacer, investigando, debatiendo e intercambiando en su seminario (hoy vigente), compartiendo inquietudes y construyendo así una ruta inédita en la Universidad y en el país para su campo disciplinario y profesional.

Bajo la orientación y el compromiso decidido de sus directores, fueron construyendo formas de organización propias y buscando vías para acercarse a las reglas del campo de la investigación: grados académicos, publicaciones, eventos y formación de recursos humanos especializados. En su discurso, se evidencia orgullo por el esfuerzo, por el proceso de crecimiento

y aprendizaje emprendido, por la creación colectiva, por el “nosotros”.

Para quienes siguen colaborando en el CUIB los retos siempre existirán, el proceso de crecimiento no se da por acabado; se expresan estos retos en la creación rigurosa de conocimiento, la consolidación del corpus teórico, en la formación de profesionales e investigadores, en temas de frontera y nuevos objetos de mayor impacto social (grupos vulnerables, educación virtual, acceso a la información), en proyectos innovadores, temerarios, mirando el beneficio a la profesión y el servicio a la sociedad: dice Martha Añorve:

hacer en esta sociedad de escenarios tan cambiantes aportes útiles no sólo al presente sino a ese futuro incierto (p. 137).

Los primeros jefes de los Departamentos de Cómputo, Publicaciones, Biblioteca y Difusión, así como una técnica académica fundadora, se insertan en *Testimonios* ofreciendo una mirada desde su ámbito de incidencia y desde su compromiso común con el Centro. Nos narran las limitaciones de infraestructura, equipamiento y personal con el que iniciaron sus respectivas tareas, los esfuerzos conjuntos de autoridades, investigadores, técnicos y personal administrativo para subsanar las deficiencias y, con gran énfasis, el orgullo de las metas cumplidas.

El texto finaliza con el testimonio de tres becarios extranjeros del CUIB,

una costarricense y un panameño, que participaron en el Programa de Formación de Investigadores, y un español, quien realizó una estancia de investigación. Ellos se refieren y valoran esta experiencia formativa en el Centro como determinante para su quehacer profesional, asimismo coinciden en que este contacto se ha visto alimentado con un vínculo continuo —vía eventos y publicaciones— con los académicos del Centro, todo lo cual ha resultado crucial en la ampliación y consolidación de los lazos del CUIB con Iberoamérica.

Ahora bien, en el transcurrir de este libro, también habría que señalar pequeñas deudas para el lector, especialmente para lectores ajenos a la disciplina bibliotecológica, como es mi caso. Dado el reiterado énfasis de los actores de este caminar sobre el reto de conformar el oficio de la investigación en esta disciplina, hubiera sido deseable una breve y orientadora ubicación en su desenvolvimiento teórico, conceptual y metodológico, sus principales andamiajes y transformaciones, así como las aportaciones del Centro en estas materias. Este puede ser, desde mi perspectiva, el objeto de una nueva y enriquecedora publicación, un reto más para el CUIB...

Junto con ello, también agradecerla, como lectora ajena a la entidad académica, una reseña cronológica que ubicara su crecimiento cuantitativo, la aparición de títulos de sus publicaciones,

bases de datos, eventos, en fin, que nos enseñara su desenvolvimiento. La reconstrucción que logra el lector es, dados estos faltantes, necesariamente incompleta.

No obstante, quiero expresar mi reconocimiento a su esfuerzo, a su compromiso institucional y a su pasión. Gracias por documentar los avatares en la construcción de su camino

común, por reconstruir las evidencias de las estelas que dejaron al andar. Deseo que su caminar siga consolidando y proyectando al CUIB por mucho tiempo y con cada vez mayores estelas en la mar...

Conferencia dictada durante la presentación de *Testimonios* el 22 de noviembre de 2007, en el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.



VOUTSSÁS MÁRQUEZ, JUAN. *Bibliotecas y publicaciones digitales.* México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 2006. 342 p.

por Brenda Cabral

El presente libro muestra de una forma sintetizada, fácil y desde diferentes enfoques, qué es la biblioteca digital, pero haciendo un gran énfasis en las publicaciones digitales.

El primer capítulo brinda de manera clara y esquemática, las partes de la biblioteca digital, pero no sólo eso sino que además muestra sus interrelaciones con los distintos elementos que la caracterizan. En palabras del mismo autor “es interesante adentrarse en detalle en las entrañas de la biblioteca digital, disectarla, analizarla y descubrir sus secretos y paradigmas, tratando de explicar a otros bibliotecólogos que tienen la necesidad, el encargo, o simplemente la inquietud de explorar el mundo de la Biblioteca Digital”, para ello el doctor Juan Voutssás, parte de algunas preguntas muy interesantes que le permiten de manera coherente desarrollar el contenido de esta interesante obra; algunas de estas preguntas son:

- ¿Qué es exactamente una biblioteca digital?

- ¿De dónde viene?
- ¿Existe un solo tipo de ellas, o cuáles son sus variantes?
- ¿Qué partes la conforman?
- ¿Cuáles son sus servicios y colecciones?
- ¿Cómo es el mundo de las publicaciones digitales?
- ¿Qué esperan los usuarios de bibliotecas de este tipo?

Estas y muchas más interrogantes que se plantea el autor, nos permiten ir visualizando de manera detallada las respuestas a estos cuestionamientos.

El capítulo 2: titulado “Colecciones digitales convertidas”, nos introduce a las características de la digitalización de documentos, la importancia de los mismos y la necesidad que tienen diversas instituciones por preservar la información mediante la creación de colecciones digitales. Y más específicamente el autor, nos ayuda a entender a través de este capítulo, cuestiones tales como el balance que debe existir entre calidad y consumo de espacio; las técnicas para la compresión de los documentos y nos explica además las ventajas y desventajas de éstas, para poder elegir cuando así lo requiramos la más adecuada de acuerdo con nuestras necesidades. A pesar de que los conceptos tratados en relación a la digitalización son numerosos, el autor nos da parámetros para comprender y tomar decisiones tendientes a crear colecciones digitales en forma adecuada.

El capítulo 3 tiene que ver con colecciones de documentos que desde su

origen son digitales., antes de entrar de lleno al tema, el doctor Voutssas considera necesario retomar conceptos como publicación digital y electrónica, para hacernos ver qué término es el más adecuado, y posteriormente pasar a dar un panorama general de la evolución de esta publicación. Además el capítulo nos brinda información gráfica muy valiosa sobre la distribución de las e-journal por internet, la cantidad de revistas que cuentan con ISSN, las revistas que cuentan con arbitraje y también una clasificación sobre las revistas electrónicas. La información proporcionada es valiosa por donde se la vea, y nos ayuda a conocer la percepción de los usuarios acerca de las ventajas y desventajas de las revistas científicas electrónicas. No podemos dejar de lado que también aquí se manejan otros términos de interés para todo tipo de lector, que son lo relativo a los blogs, los libros electrónicos y otros tipos de publicaciones. El autor nos proporciona un panorama interesante sobre algunos elementos estratégicos que han debido desarrollarse para hacer avanzar los documentos electrónicos, como los dispositivos, los aspectos sobre seguridad y los formatos.

El capítulo 4 intitulado “Del registro documental manual al electrónico” nos brinda los mecanismos a través de los cuales podremos recuperar y distribuir los documentos electrónicos. El autor comienza una narración histórica de cómo se dio este cambio y continúa con una revisión sobre los mecanismos de registro y

recuperación documental de acervos de este tipo, tomando en consideración las herramientas electrónicas de registro documental tales como los Metadatos, el formato Marc, los metalinguajes (HTML, SGML, XML, Dublin Core y otros entes del manejo de información documental que son denominados “lenguajes”). Finaliza el capítulo haciéndonos reflexionar sobre quién o quiénes deben ser los encargados de hacer las especificaciones de los documentos para el medio académico de nuestro país, y afirma que esto debe ser realizado por bibliotecarios mexicanos o extranjeros. Este hecho nos motiva a los profesionales de la bibliotecología y estudios de la Información para comenzar a establecer los estándares mínimos que estas definiciones deben contener para cada tipo de documento; y orienta al sector académico en general y bibliotecario en particular, a considerar no sólo las características de referencia sino los textos completos, y a tomar en cuenta el entorno social, cultural, histórico y educativo propio de nuestra sociedad mexicana.

El capítulo 5 referente a las publicaciones electrónicas y derechos de autor y la propiedad intelectual, nos permite conocer de manera clara, concisa, y desde otros ángulos no expresados con anterioridad por otros autores, cómo los derechos de autor son las normas legales que protegen la obra de éste en cuanto a los aspectos comerciales, lucrativos, sociales, etcétera. Cabe mencionar que el autor establece la

diferencia entre el *copyright* y los derechos de autor europeos, pues aunque ambos protegen la integridad de la obra, la flexibilidad de los derechos de autor sobre el *copyright* es vasta. El lector podrá observar que el *copyright* tiene más implicaciones de lucro respecto de la obra, mientras que los derechos de autor le otorgan un poder vasto al autor sobre su creación intelectual; la postura mexicana se acerca más a la del *copyright*.

El autor recomienda promover más la difusión de las obras y permitir que el *copyleft* quede inmerso en la diseminación cultural, social y escolar de los ámbitos educativos.

El capítulo seis, el “Bibliotecario profesional digital”, nos proporciona información relativa al perfil que debe tener el bibliotecario que planea, seleccione, adquiera, organice, distribuya y preserve una biblioteca digital; pues dicho profesional, además de lo antes mencionado, deberá ser capaz de tomar decisiones y realizar acciones para las cuales probablemente no fue formado a fondo durante su estudio profesional. Para subsanar lo anterior, el autor propone una serie de competencias personales y profesionales que debe adquirir el bibliotecario. Continúa dicho capítulo con un resumen de lo expresado por la Unión Europea en relación con el perfil deseado para los bibliotecarios digitales y, finaliza con la exposición de las posturas establecidas en América del Sur, en América Latina y en México acerca de las competencias que requiere el bibliotecario

digital, además de hacer una reflexión muy interesante sobre el papel que deben tener las escuelas que forman y formarán a los futuros bibliotecólogos y exhortarlas a que tomen en cuenta lo expuesto en este capítulo.

La estructura de la obra es muy didáctica porque desde la introducción el autor, nos adentra de manera amena en el contenido de cada capítulo, además de que en el resumen final nos recuerda de manera sintetizada los temas más importantes de cada capítulo, y en la parte de conclusiones nos vuelve a hacer reflexionar sobre la importancia del tema que trata y de cómo abordarlo.

Este tipo de obras nos ayudan a integrar las tecnologías de la información

y la comunicación a nuestra disciplina pero también nos hace reflexionar en nuestra función como bibliotecarios ante este mar de posibilidades que nos abre la tecnología.

Por donde se le vea, es este un libro que vale la pena leerse y que nos enfrenta a los problemas relativos a la tecnología, la digitalización, las publicaciones electrónicas y, más específicamente, a las bibliotecas digitales. Esta obra no sólo es de uso local dado que le sería útil a cualquier institución de México o del mundo que quiera desarrollar una biblioteca digital, o se proponga a ayudar a formar y actualizar a los profesionales en bibliotecología o ciencias de la información, en esta temática de las Bibliotecas Digitales.



BOLLMANN, STEFAN. *Las mujeres, que leen, son peligrosas.*

Prol. Esther Tusquets. Trad. Ana Kosutic. Madrid: Maelva Ed., 2007. 4ª ed., 152 p.

por Elsa Ramírez Leyva

Obra del autor alemán Stefan Bollmann, quien ha cultivado diversas disciplinas humanísticas como la filología, la historia y la filosofía, pero también la literatura, la poesía y el teatro, además de ser especialista en la obra de Thomas Mann y haber incurrido en la actividad editorial, afinidad que comparte con la prologuista catalana Esther Tusquets, directora por varias décadas de Editorial Lumen y autora de novelas, algunas sobre feminismo, quien en el prólogo problematiza el título de la obra del que dependen algunas preguntas que desarrolla para concluir que el libro es para la mujer un objeto con el que establece una singular relación entretendida de prohibiciones, aprobaciones y reincorporaciones.

Las mujeres, que leen, son peligrosas es definida por su autor como una historia ilustrada sobre las mujeres lectoras de diversas épocas, desde la Edad Media hasta principios del presente siglo XXI, pero no cumple con las características de un trabajo histórico y

es más bien una propuesta para crear un museo imaginario. Esta obra plasma de alguna manera, el deseo de varios de nosotros, coleccionistas de reproducciones de pinturas, literatura y películas que hemos tenido la idea de producir una obra que conjugue las condiciones del texto y la imagen sobre las trayectorias del libro y la lectura. Y, también, para quienes nos hemos preguntado por qué diversos pintores y escultores de diferentes épocas han tomado como modelo a mujeres en el acto de lectura o, con un libro en la mano o, próximas a libros, ya sea en estado de reflexión, ensoñación o con una expresión de placer, en algunos casos cercana al goce erótico.

El título seleccionado por Bollmann es muy sugestivo y encierra una intención sarcástica para el Siglo XXI que es precisamente la preocupación contraria, los peligros de no leer. Más allá de esto el título bien puede considerarse una tesis sobre el temor que prevaleció durante siglos en el imaginario social y que todavía existe en algunas culturas, respecto del poder emancipador de la lectura, capaz de extraviar a los lectores de la norma moral, en particular entre criaturas poseedoras de un “escaso poder de raciocinio y de frágil voluntad”. Tusquets ilustra esta idea con la recomendación de Juan Luis Vives (1523) dirigida a los padres y maridos para que no les permitieran a sus hijas y esposas leer libremente: “Las mujeres no deberían seguir su propio juicio, puesto que tienen tan poco”. No olvidemos

que la lectura, en especial en el medioevo, era considerada como una forma de diálogo con la divinidad, derecho que pertenecía en exclusividad a los hombres. De esta manera la lectura femenina se fue abriendo paso sólo a través de lecturas religiosas.

Bollmann ilustra la trayectoria de la lectura femenina con un conjunto de pinturas y fotografías de mujeres, jóvenes y niñas que apoyan su argumentación sobre la lectura como fuente estimuladora de placer y así aparece en la obra del siglo XVII titulada *Los placeres de la vida privada*, del pintor J.P. Simeon Chardin con la que se inicia la trayectoria de las lectoras; esta pintura representa las actividades de diversión y ocios de la alta sociedad. En primer plano se observa una mujer cómodamente sentada con un libro que sostiene con una mano sobre su regazo, mientras que al fondo se aprecia un anaquel con libros y, aparte, una olla y una rueca que aluden a oficios propios del sexo femenino. Pero precisamente en los siglos XVII y XVIII las mujeres lectoras de novelas se multiplicaron hasta considerar esa afición como un furor; la lectura de literatura llegó a ser calificada como afición libertina y nociva, parecida a la peste y que incluso podría provocar riesgos graves o una calamidad y una desgracia para los hombres y las familias, pues podía significar la pérdida de las virtudes femeninas, entre ellas la sumisión; o podría implicar una regresión a los vicios aristocráticos. Incluso llegó a relacionarse la lectura con

males orgánicos, dado que un prolongado sedentarismo podría ser la causa de obstrucciones y oclusión intestinales y flatulencia, o afectar la salud sexual puesto que daba a veces lugar al onanismo. No obstante estos presagios y prejuicios, la lectura femenina tomó cada vez más fuerza y en el siglo XIX encontró las condiciones propicias para expandirse en un entorno donde la alfabetización y la educación se convirtieron en derechos impulsados por los gobiernos occidentales ilustrados para todos los ciudadanos y ciudadanas.

La trayectoria ilustrada de las lectoras que propone Bollmann está construida en un eje diacrónico que abarca desde 1333 hasta el 2001, en tanto el eje sincrónico, lo representan los cambios que constituyen hitos en las prácticas de lectura de las mujeres de acuerdo con determinadas circunstancias que el autor circunscribe en una síntesis de cada época. La introducción constituye, —además de un marco argumentativo en el cual entrelaza temas sobre lecturas peligrosas, lecturas silenciosas, lecturas femeninas, lectura anárquica, lectura en la cama y la intimidad de la lectura— una guía, parecida a las cédulas informativas de los museos para que el lector/espectador analice e interprete las imágenes. Bollmann se propuso crear un museo imaginario por donde deambular libremente entre salas temáticas que revelaran la metamorfosis de las prácticas lectoras de las mujeres. Así, podríamos pensar en una estructura en forma de salas

temáticas. La primer sala *El lugar del verbo. Lectoras llenas de gracia*, aparece entre otras, la pintura de Simone Martini, *Anunciación*, en donde por primera vez la Virgen María aparece con un libro de horas en la mano y su dedo pulgar marcando la página aludiendo a la detención momentánea de la lectura ante la llegada del ángel. Ya antes se había pintado esta escena pero sin el libro. En este caso la pintura presenta una María inteligente que practica la lectura propia de las pocas mujeres ilustradas de la Edad Media tardía. A partir de entonces comienza a aparecer en varias de las pinturas la virgen María y otras santas con libros en la mano.

En la segunda sala tenemos *Momentos Íntimos. Lectoras hechizadas. La lectura encuentra espacios de soledad, en donde empieza a aparecer la lectura silenciosa*, es decir, un respeto por los espacios femeninos, también la correspondencia se introduce como una lectura que se hace a solas, lo que podemos observar en diferentes pinturas. La tercera sala está destinada a *Residencias de placer. Lectoras seguras de sí mismas*. En el siglo XVIII aparece una sociedad en la cual el placer se va legitimando en tanto se va reafirmando el individualismo, lo que se aprecia en las pinturas de mujeres relajadas que se han apropiado del libro y de la práctica lectora íntima.

La cuarta sala está destinada a *Horas de éxtasis. Lectoras sentimentales*. Posiblemente la sensibilidad femenina fue relacionada con los sentimientos,

por lo que la literatura destinada a este grupo tenía el propósito de exaltarlos y provocar identificaciones con los personajes literarios como una manera de propiciar una vinculación emotiva. (Recurso que han seguido la radio y las telenovelas). La emotividad aparece representada en las pinturas mediante un lenguaje corporal, por ejemplo la mano sobre el corazón, lectoras abrazadas con su pareja o con un niño. En la quinta sala encontramos el tema *La búsqueda de sí misma. Lectoras apasionadas*. La actividad editorial produce obras sobre amores dramáticos que favorecen la identificación con determinados personajes, llegando en algunos casos a traslaparse la literatura con la vida misma; entonces el sufrimiento aparece como una forma de placer. Precisamente los cuadros seleccionados para esta sala capturan esas actitudes y logran en algunos casos lectoras totalmente imbuidas en el texto. La sexta sala dedicada a *Pequeñas escapadas. Lectoras solitarias*, nos ubica en el siglo XX, un parteaguas en la producción masiva del libro: más barato y por tanto más accesible, pero en la medida que avanza el siglo surgen fuertes competidores: radio, cine, televisión, computadoras, y en este contexto las lectoras ganan terreno y superan al género masculino, lectoras extensivas y no sólo de novelas, ahora buscan en los libros respuestas a nuevas inquietudes diferentes a las de sus congéneres de siglos anteriores. Las pinturas y

algunas fotografías muestran mujeres emancipadas; no por casualidad el autor decide cerrar esta sala con una foto de Marilyn Monroe en bikini leyendo las últimas páginas, nada menos que de ese difícil texto de Joyce que es el *Ulyses*. Esta foto suscitó dudas en Tusquets acerca de la afición de la actriz por ese tipo de lecturas, y le preguntó a la fotógrafa acerca de la veracidad de la inclinación de la Monroe por ese autor.

La contribución novedosa de esta obra no es su contenido histórico, por las razones mencionadas al principio, sino la conjunción de cuatro trayectorias: la lectura, el libro, el placer y las mujeres, que Bollmannn entreteje para representarlas en el texto, pero principalmente en la imagen. Las obras seleccionadas por el autor nos permiten efectuar una lectura estética y placentera. Más bien el mérito del autor es haber abierto una línea creativa que podría desarrollarse y profundizarse en una historia ilustrada que inauguraría los modos de ver la lectura desde otra perspectiva, la icónica, que nos obligaría a aprender la lectura semiótica para construir sentidos y significados a fin de formular interpretaciones más ricas sobre los objetos de estudio de la bibliotecología. Este texto puede ser un complemento didáctico sobre la historia del libro, la lectura, así como para el estudio de algunos aspectos de la bibliotecología sociológica, la lectura y el análisis de contenido de imágenes; y, desde luego, para una lectura placentera.

NORMAS PARA LA RECEPCIÓN DE ARTÍCULOS

Los artículos que se publiquen en la revista *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información* deberán reunir las siguientes características:

Ser artículos de investigación

- Presentar un tema original y/o innovador.
- Tener enfoque novedoso a temas ya tratados.
- Llevar a cabo una aplicación metodológica nueva o distinta al tratar un tema.

Metodología

- La metodología utilizada debe ser consistente (implícita o explícita), y aplicarse adecuadamente al tema.
- Las conclusiones deben corresponder a la argumentación presentada y desprenderse de ésta de manera lógica y coherente.
- La estructura del trabajo debe contener los elementos mínimos que se requieren para un artículo.
- El uso y las fuentes bibliográficas y/o electrónicas deben ser actualizadas, suficientes y pertinentes al tema que se esté tratando.

De los dictámenes

- Sólo se aceptarán artículos que cumplan con los requisitos antes mencionados.
- La revista se apoyará en el arbitraje de expertos o especialistas. Este proceso será anónimo para ambas partes.
- Los dictámenes serán comunicados por escrito al autor y éste, en caso que le sea desfavorable, podrá solicitar por escrito el recurso de reconsideración, que incluya la argumentación pertinente en relación al trabajo presentado.

Presentación del material

- Los trabajos enviados deberán ser relativos a la Bibliotecología, Archivonomía y Ciencias de la Información. Podrán publicarse colaboraciones sobre otras disciplinas siempre y cuando el artículo las vincule con las ya mencionadas y *no haya sido —o vaya a ser— publicado*.
- El envío de cualquier artículo a esta revista supone el compromiso del autor de *no someterlo a la consideración de otras publicaciones*.
- La revista se compromete a publicar todos los artículos aprobados.
- Los trabajos deberán ajustarse a las siguientes normas:
 - Se remitirá un ejemplar en original e impreso que sea legible y la información en versión electrónica en procesador de texto Word (en diskette 3 1/2 o CD-ROM). En ningún caso se aceptarán trabajos en fotocopias, copias al carbón o sobre papel translúcido.
 - Otra forma de envío puede ser mediante un archivo adjunto a través de correo electrónico.

—No se aceptarán trabajos con correcciones sobrepuestas en la impresión que se pide.

—Las gráficas, dibujos, fotografías, etcétera, deberán enviarse con su archivo digital fuente en el que han sido realizados o escaneados. A alta resolución. Además de ser impresos en hojas separadas y con instrucciones precisas para su inserción en el texto.

—La extensión mínima de los artículos es de 15 cuartillas (incluyendo anexos). Cada cuartilla consta de 28 renglones de aproximadamente 65 golpes cada uno.

—Los nombres propios, los títulos y subtítulos del trabajo deberán venir en mayúsculas y minúsculas.

—La primera vez que se emplee una sigla en los textos de los cuadros o gráficas irá acompañada de su equivalencia completa.

- Cada artículo deberá incluir:

—Título del trabajo.

—Nombre del (o los) autor(es), cargo y dependencia o institución.

—Dirección postal, que incluya teléfono, fax, correo electrónico y otros datos que permitan la localización del autor con objeto de aclarar posibles dudas sobre el artículo.

- Los artículos deberán venir con un resumen en español e inglés de cien a doscientas palabras cada uno.

- Se deberán incluir las palabras clave del artículo en inglés y en español.

- Las notas al pie de página y las fuentes de citas con referencias bibliográficas se presentarán a doble espacio, y además la bibliografía se indicará al final del texto.

- Las citas, notas bibliográficas y la bibliografía deberán contener todos los elementos que permitan la identificación de los documentos citados.

- Los trabajos deberán estar escritos de acuerdo con las reglas de la gramática y la sintaxis.

- Todos los artículos se someterán a corrección de estilo especializada.

- El Comité Editorial se reserva el derecho de hacer los cambios editoriales que considere convenientes.

- El CUIB no se compromete a regresar trabajos.

Los trabajos deberán ser enviados a:

Revista *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*.

Editor Académico: Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, Torre II de Humanidades, pisos 11, 12 y 13, Ciudad Universitaria, C.P. 04510. México, D.F.

Por correo electrónico a la siguiente dirección:

revista@cuiib.unam.mx

Editores Académicos: Dr. Adolfo Rodríguez Gallardo; Dr. Roberto Garduño Vera; Dr. Juan José Calva González.

NOTES FOR CONTRIBUTORS TO THE JOURNAL:

Manuscript requirements

- Only research articles will be considered.
- These should deal with original and/or innovative topics or new theoretical or methodological approaches to topics already discussed.

Methodology

- The methodology (implicit or explicit) should be consistent with and appropriate to the topic studied.
- The conclusions must be the logical result of the arguments put forward.
- The paper should contain the basic elements of a research article.
- Bibliographic and/or electronic sources should be current, sufficient and pertinent to the topic under discussion.

Review process

- Only manuscripts that fulfill the above requirements will be accepted for publication.
- Manuscripts will be reviewed by experts. The process will be double blind.
- The reviewers' decision will be sent in writing to the author. When this is unfavorable, the author of the submitted manuscript can ask for reconsideration provided that sufficient argumentation is presented.

Guidelines for the presentation of manuscripts

- Manuscripts submitted should discuss topics related to archives, or library and information science. Papers on other disciplines will be considered provided they link into these main areas.
- Papers should include a statement that the material has not and will not be submitted for publication elsewhere.
- Publication of accepted manuscripts is guaranteed by our journal.
- Manuscripts should adhere to the following requirements:
 - Submission of an original plus an electronic copy in Word on a 3 1/2 diskette. Photocopies will not be accepted under any circumstances.
 - Manuscripts can also be sent as an E-mail attachment.
 - Papers with proof reading corrections will not be accepted.

- Graphs, drawings, photographs, etc., preferably of high resolution, should be presented on separate sheets and include precise instructions for insertion into the text.
- Manuscripts should be at least 15 pages (as specified above). Each page should have 28 lines and 65 key-strokes per line approximately.
- The first time an abbreviation is cited in the text or graphics it should be given in full.
- All papers must include:
 - Title.
 - Name(s) of author(s), position and institution.
 - Postal address plus telephone, fax and E-mail numbers and other author contact information.
- Papers must provide abstracts in Spanish and English with a maximum of 200 words each.
- They should include keywords in both English and Spanish.
- Footnotes and bibliographical references will be double spaced, and the complete bibliography will appear at the end of text.
- Citations, bibliographical notes and bibliographies should contain the necessary elements to allow identification of the cited documents.
- All papers must adhere to the rules of good writing.
- All articles will be submitted to specialized proofreading.
- The editors of the journal reserve the right to make the editorial changes they consider pertinent.
- The CUIB is not committed to return submitted papers.

Manuscripts should be sent to:

Chief Editors Revista *Investigación Bibliotecológica*: *archivonomía, biblioteconomía e información*, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, Torre II de Humanidades, pisos 11, 12 y 13, Ciudad Universitaria, C. P. 04510. México, D.F. Or E-mailed to the following adress: revista@cuib.unam.mx

Chief Editors:

Dr. Adolfo Rodríguez Gallardo; Dr. Roberto Garduño Vera;
Dr. Juan José Calva González

NORMAS PARA A RECEPÇÃO DE ARTIGOS NA REVISTA:

Os artigos que se publiquem na revista *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, biblioteconomía e información* deverão reunir as seguintes características:

Que sejam artigos de investigação

- Apresentar um tema original e/ou inovador.
- Apresentar uma perspectiva nova a temas já conhecidos.
- Apresentar uma aplicação metodológica nova ou diferente sobre um tema.

Metodologia

- A metodologia utilizada deve ser consistente (implícita ou explícita), e aplicar-se adequadamente ao tema.
- As conclusões devem corresponder à argumentação apresentada e distinguir-se desta de forma lógica e coerente.
- A estrutura do trabalho deve conter os elementos mínimos que são requeridos para um artigo.
- O uso e as fontes bibliográficas e/ou electrónicas devem ser actualizadas, suficientes e pertinentes ao tema que se está a analisar.

Directrizes

- Só se aceitarão artigos que cumpram com os requisitos antes mencionados.
- A revista vai-se apoiar na arbitragem de peritos ou especialistas. Este processo será anónimo para ambas as partes.
- As directrizes serão comunicados por escrito ao autor e este, no caso que lhe seja desfavorável, poderá solicitar por escrito o recurso de reconsideração, que inclua a argumentação pertinente em relação ao trabalho apresentado.

Apresentação do material

- Os trabalhos enviados deverão estar relacionados com a bibliotecologia, arquivologia e com as ciências da informação. Paralelamente poderá publicar-se algum tipo de colaboração sobre outras disciplinas sempre e quando o artigo as vincule com as já mencionadas e desde que *não tenha sido –o vá ser– publicado*.
- O envio de qualquer artigo a esta revista supõe o compromisso do autor de *não submetê-lo à consideração de outras publicações*.
- A revista compromete-se a publicar todos os artigos aprovados.
- Os trabalhos deverão ajustar-se às seguintes normas:
 - Terão de ser remetidos um exemplar original e impresso de forma legível e a informação em versão electrónica em processador de texto Word (em CD-ROM o disquete 3 1/2). Em circunstância alguma serão aceites trabalhos em fotocópias ou impressões sobre papel translúcido.
 - Outra forma de envio pode ser por correio electrónico num ficheiro anexo.

–Não se aceitarão trabalhos com correcções sobrepostas na impressão que se solicita.

–Os quadros de três ou mais colunas, os gráficos, anexos ou outros tipos de figuras, serão apresentados, na impressão, em folha aparte intercalada no texto e seguindo a paginação deste e deverão ser perfeitamente claros e precisos. Quando seja possível, serão apresentados em forma digitalizada (escaneados), em formato de alta resolução.

–A extensão mínima dos artigos é de 15 páginas (incluindo anexos). Cada página é formada por 28 linhas de aproximadamente 65 palavras cada uma.

–Os nomes próprios, os títulos e subtítulos do trabalho deverão ser escritos em maiúsculas e minúsculas.

–A primeira vez que se empregue uma sigla nos textos dos quadros ou gráficos será acompanhada da explicação completa.

- Cada artigo deverá incluir:

–Título do trabalho.

–Nome do(s) autor(es), posto que ocupa e instituição ou empresa a que pertence.

–Morada completa e que inclua número de telefone, número de fax, correio electrónico e outros dados que permitam a localização do autor com o objectivo de esclarecer possíveis dúvidas sobre o artigo.

- Os artigos deverão ser acompanhados de um resumo em espanhol e inglês de cem a duzentas palavras cada um.
- As palavras chave do artigo em inglês e em espanhol deverão ser incluídas.
- As notas rodapé e as fontes de citações de referências bibliográficas serão apresentadas com o dobro do espaço e, para além disso, a bibliografia será indicada no final do texto.
- As citações, notas bibliográficas e a bibliografia deverão incluir todos os elementos que permitam a identificação dos documentos citados.
- Os trabalhos deverão estar escritos de acordo com as regras da gramática e da sintaxe
- Todos os artigos serão submetidos a correcção de estilo especializada.
- O Comité Editorial reserva-se o direito de fazer as alterações editoriais que considere convenientes.
- O CUIB não se compromete a devolver os trabalhos.

Os trabalhos deverão ser enviados a:

Revista *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*. Editores Académicos. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, Torre II de Humanidades, pisos 11, 12 y 13, Ciudad Universitaria, C.P. 04510. México, D.F. Por correio electrónico à seguinte morada: revista@cuiib.unam.mx.

Editores Académicos: Dr. Adolfo Rodríguez Gallardo; Dr. Roberto Garduño Vera; Dr. Juan José Calva González.

Distribuidores de la revista *Investigación Bibliotecológica* en la República Mexicana y en el Mundo

Alfagrama S.R.L. Ediciones

Bolivar # 547-2° B, 1066
Buenos Aires, Argentina,
Telefax: 342-24-52 y
345-22-99
libros@alfagram.com.ar

Díaz de Santos, S.A.

Albazanz, 2 (esquina Her-
manos García Noblezas, 21)
28037 Madrid (España)
Tel.: 91 7434890,
Fax: 91 7434023.
www.diazdesantos.es
suscripciones@diazdesantos.es
librerias@diazdesantos.es

Dirección General de Publi- caciones y Fomento Edito- rial y sistemas de librerías

Av. Del Imán # 5 Ciudad
Universitaria,
04510 México, D.F.,
Tel. 5622 6583
www.libros.unam.mx

**EXLIBRIS Buchhandelsge-
sellschaft Hermann Oswald
& Co. GmbH, Booksellers**
Subscription Agency Librairie
Ferd.-Dirichs-Weg 28,
D-60529, FrankfurtAM Main,
Germany-RFA.
Tel.: (069)35-51-59,
Fax:35-60-99

EBSCO Subscription Services

P.O. Box 1943, Birmingham
AL 35201-1943 U.S.A.,
Tel.: (205)991-12-54
Fax:991-14-79

Faxon RoweCom

20KTeam, Rowecom (For-
merly Faxon) 15, Southwest
Park, Westwood MA 02090
U.S.A., Tel.: (781)329-33-50

Información Científica Internacional, S.A. de C.V.,

Carretera a San Pablo #60,
San Lucas Xochimilco,
México D. F. C.P.16300,
Tel./Fax: 2156 0917 y
2156 0770
www.ici-bibliotecas.com
ici@servidor.unam.mx

Instituto de Investigaciones

**Bibliográficas-Biblioteca Na-
cional, Centro Cultural, Ciudad
Universitaria, 04510 México,
D.F. Tel. 5622 6816;
Tel./Fax: 5665 0951
mejiamr@biblional.bibliog.
unam.mx**

Instituto Mora

Plaza Valentín Gómez
Farías 12. San Juan Mixcoac,
México, D.F.
Tel.: 5598 3777 ext. 1139
www.institutomora.edu.mx

Lange & Springer

karen Heyden, Wissens-
chaftliche Buchhandlung
International Booksellers
Tel./Fax: (030)342-06-11

Library Outsourcing Servi- ce, S.A. de C.V.,

Esquinapa Mz: 2, Lte:2, local
8, Col. Sto. Domingo, Del.
Coyocán, 04369, México D.F.
Fax/tels.: 01(55) 5421 7954,
01(55) 5338 3722
libraryoutsourcing@prodigy.net

Librería Sandi S.A.

Av. Tepeyac #718,
Col. Chapalita, 45000,
Guadalajara, Jalisco. Tels.:
(33) 3121-0863 y 3121-4210
Tel./Fax: (030)342-06-11
subs@sandibooks.com

Mundi-Prensa Libros, S.A

Castelló, 37 -28001 Madrid
CIF A-28350965
www.mundiprensa.com

Dpto. Suscripciones:

(+34) 914363701
suscripciones@mundiprensa.es
Fax: (+34) 915753998

Nort America Books, S.A. de C.V.

Camino de la Montaña No.
4702, Col. Cortijo del Río,
3er. Secc. Monterrey,
C.P.: 64890
Tel.: 0181 83491118
Fax: 0181 83491811
raguirre@northamericabooks.com
juany@northamericabooks.com

Otto Harrassowitz

GmbH & Co. KG
Kreuzberger Ring 7b-d
65205 Wiesbaden Germany
Allemagne
Phone: +49-(0)611-530 0
Fax: +49-(0)611-530 560
service@harrassowitz.de
www.harrassowitz.de

Rowecom

Rue de la Prairie Villebon
Sur Yvette 91763
Palaiseau Cedex,
France. Tel.:+33(0)169-10-
47-00, Fax: 164-54-83-26

Rowecom España

Parque Európolis, Calle A Interior
No. 16 Bis 28230 Las Rozas,
Madrid - España
Tel.+34-916-40-73-70
www.rowe.com

Swets & Blackwells

Subscriptions Service
P.O. Box 830, 2160 Sz Lisse
The Netherlands Holland
Tel.:+31 252-435-111
Fax:252-415-888

Tienda Electrónica-Centro

Universitario de Investigacio-
nes Bibliotecológicas,
www.etienda.unam.mx/cuib/