

Contenidos separados, contenidos solapados: sobre algunos problemas de docencia en organización del conocimiento

Jesús Gascón García

Escola Universitària Jordi Rubió i Balaguer
de Biblioteconomia i Documentació (Barcelona)
Biblioteca de Ciències de la Universitat Autònoma de Barcelona

0.1. Resumen

Se exponen algunos problemas en la docencia de materias relacionadas con la organización del conocimiento, problemas que vienen dados por la presencia de contenidos similares en diferentes asignaturas de un mismo plan de estudios. Ello provoca que estos contenidos se den por duplicado, se den superficialmente o, sencillamente, no se den. Se examina el plan de estudios para las materias de organización del conocimiento de la Escola Universitària Jordi Rubió i Balaguer de Biblioteconomia i Documentació de Barcelona y se comprueba que, sobre el papel, el desarrollo de la organización del conocimiento está bien planteado. Las causas se han de buscar, pues, en la coordinación del profesorado o en la actitud del alumnado. (Autor)

Palabras clave: Problemas docentes. Biblioteconomía y Documentación.

0.2. Abstract

Some problems on teaching of matters related with knowledge organization are explained. These problems came from the existence of similar subjects in different matters of the same curriculum. It provokes these subjects to be taught twice, or superficially taught, or simply not taught. The curriculum for knowledge organization of the Escola Universitària Jordi Rubió i Balaguer de Biblioteconomia i Documentació de Barcelona is examined. It is shown that, theoretically, it is well planned. The should be searched, therefore, in the coordination among teachers, or in the students' attitude, too. (Author)

Keywords: Teaching problems. Library and information Science.

1. Introducción

No hace aún quince días, hablando con algunos alumnos de tercero a quienes había dado Clasificación e indización el año pasado, me comentaron lo “terrible” que les resultaba entrar en una de las clases: les iban a hablar de lenguajes precoordinados y postcoordinados. El diálogo fue más o menos de esta guisa:

—“Pues si ya sabéis qué son, ¿qué problema tenéis?”

—¿Quién ha dicho que lo sabemos? No entendemos nada”.

Repito que eran alumnos de tercero. En primero ya lo habían estudiado. En segundo habían reincidido. ¿Qué había pasado, pues, para que un curso después aún no supiesen claramente qué diferencia hay entre estos dos tipos de lenguaje? ¿Se dio mal? ¿Se habían olvidado? ¿No atendieron cuando tocaba? Tampoco es que sea un concepto tan difícil, aparentemente. El caso es que algo no había funcionado. Aun así, sin entender, como habían dicho, los fundamentos teóricos de los lenguajes documentales, sus trabajos prácticos, tanto de clasificación como de indización habían sido bastante satisfactorios (1).

2. Problemas de docencia

Pongo este caso, como seguramente hay otros, porque entra de lleno en el tema del encuentro: los problemas en la docencia de eso que hemos dado en llamar la organización del conocimiento. A lo largo de esta comunicación, iré exponiendo algunos de los que he encontrado en la escuela donde enseñé, la Escola Universitària Jordi Rubió i Balaguer de Biblioteconomia i Documentació de Barcelona. Problemas que, sin duda, son extrapolables a cualquier otro centro donde se impartan estas materias y, si se quiere, a cualquier centro de enseñanza.

Para empezar, apunto el que podría parecer el motivo principal del problema: una cierta falta de coordinación en la puesta en práctica de los programas que hace que el alumnado —una parte de él al menos—, no asimile conceptos básicos, con todo lo que esto conlleva. En el caso que nos ocupa, vale la pena remarcar que dichos alumnos pertenecen a la que será la primera promoción en la que se ha aplicado el nuevo plan de estudios. ¿Falla, pues, la organización de este plan de estudios? Más adelante intentaré responder. Quede claro, antes de continuar, que la intención de la comunicación no es descalificar este plan, sino servir de punto de partida para una reflexión sobre sus contenidos, tanto por parte de profesores como de alumnos, tanto en nuestra escuela como en cualquier otra, que lleve a mejorarlo.

Como concepto, el de organización del conocimiento es muy amplio, demasiado amplio como para acomodarlo en una asignatura sin más. Ni en una ni en dos. Si algo lo caracteriza es, precisamente, su interdisciplinariedad. En diferentes campos de la ciencia se hacen continuas referencias a un aspecto o a otro de

la organización del conocimiento. Así, está presente en diferentes asignaturas de la carrera. Es fácil, pues, encontrarse con que, como docentes, nos preguntemos: “¿Y esto no lo habrán dado ya?”. La inmediata reacción es preguntar a los alumnos algo así como: “¿Por ventura no habréis tocado esto en la asignatura Tal o Cual?”. Si tenemos la suerte de no tener la llamada por respuesta, oiremos algo como “Mmmm... sí... no”, simultáneamente. Es decir, que más vale no continuar la encuesta y *considerar que no* lo han dado. Pero como *sabemos que sí* se ha dado (todos conocemos los temarios de los demás ¿o no?), hacemos un somero repaso, más que nada para refrescar la memoria, sin entrar en detalles. Con esto ya tendría que bastar.

No es así. La carencia es anterior. Retrocedamos a primero. Quizás el profesor que ha de darles esos contenidos, piensa que en primero —¡pobrecillos!— ya tienen bastante con lo que dan y que, como lo han de volver a tocar en segundo, podrán aprovecharlo mucho más entonces, cuando tengan más conocimientos. Así que lo explica, pero también de una forma superficial y somera. De aquellas que acaban con un “De todas formas, esto lo volveréis a dar el curso que viene”. El alumno, confiado, opta por no preocuparse más y ni se le ocurre mirar la bibliografía sobre la materia. Total, ya lo volverá a ver en unos meses. Para entendernos, lisa y llanamente, el resultado es que, entre unos y otros, la casa queda sin barrer.

No quiero decir que esto sea lo habitual en nuestra escuela, pero sí que el caso se da y si se da, viene propiciado por la similitud y coincidencia de contenidos de las diferentes asignaturas. Sería demasiado fácil cargar en el alumno la responsabilidad: que no se preocupa de asimilar los conocimientos adquiridos y pasa de un curso a otro con el mínimo exigido; que no se mira la bibliografía; que no participa en clase; que quizás no esté suficientemente motivado... Tampoco podemos responsabilizar *únicamente* al profesor que en primero es el encargado de establecer esos fundamentos sólidos para el resto de la carrera. En este sentido, el profesorado de primero tendría que ser el que tuviese mayor capacidad de motivación, el que supiera implicar más a los alumnos e infundirles algo de esa vocación que quizás les falte. Todos sabemos que no siempre es así. Los cursos de primero no parecen ser tan agradecidos como una asignatura opcional de tercero, por ejemplo. Y menos en asignaturas introductorias en las que el docente se enfrenta a una *tabula rasa* en la materia sin poder dar nada —pero nada de nada— por sabido.

Quizás, pues, la responsabilidad sea compartida por el conjunto de profesores que trata estas materias y por una posible falta de coordinación a la hora de discutir y “repartirse” los contenidos de las asignaturas que imparten. No tanto en los contenidos generales, que sí son conocidos por todos, como en su desarrollo en detalle. Así, es fácil que en asignaturas como *Introducción al análisis y a la*

recuperación de la información, Clasificación e indización y Teledocumentación tengan como un punto del temario el concepto de lenguaje precoordinado y post-coordinado, para seguir con el caso con que he empezado.

3. La organización del plan de estudios

Sobre el papel, la organización del plan de estudios de la escuela de Barcelona responde a una lógica que evita estos solapamientos. Antes de pasar a exponerlos de manera sumaria, recuerdo que en dicha escuela aún no se imparte un segundo ciclo. Los tres años, siempre en referencia a los contenidos de organización del conocimiento, se podrían estructurar en tres enunciados. Primero, introducción y bases teóricas y prácticas: el alumno sabe reconocer e interpretar los lenguajes y utilizarlos para recuperar información. Segundo, aplicación de los lenguajes documentales: el alumno utiliza dichos lenguajes para la representación documental y tiene unas bases para elaborar y mantener el sistema de organización. Tercero, construcción y mantenimiento de sistemas de organización del conocimiento; profundización en los aspectos conceptuales y prácticos a partir de estos sistemas; el alumno ya es capaz de recuperar la información utilizando estrategias avanzadas, tanto en catálogos como en bases de datos, y de gestionar todo el sistema: organización del catálogo, control de autoridades, etc.

Los fundamentos teóricos y prácticos de la organización del conocimiento se dan en la asignatura del primer cuatrimestre del primer curso *Introducción al análisis y a la recuperación de la información*, contextualizados en el marco general de la cadena documental. Qué es la información, qué proceso sigue desde que se produce hasta que se difunde y, sobre todo, los procesos que permiten que esto pueda darse. Se introduce terminología básica y conceptos como tipologías de soportes documentales, partes de estos documentos, etc. El análisis documental como camino para la recuperación de la información. El catálogo, qué es, para qué sirve. El registro bibliográfico, etc. Se trata de sentar unas bases, unos elementos con los cuales el alumno sea capaz no de construir unas herramientas de recuperación (catálogos o bases de datos), sino de interpretarlas y de entender como funcionan, a un nivel de usuario avanzado —y algo más. En este contexto un tanto por ciento importante del curso (la tercera parte) se dedica a la descripción de contenido. Operaciones que se llevan a cabo, concepto de lenguaje documental, sus tipos. Se introducen las listas de encabezamientos, las tablas de clasificación, los tesauros. Con ello quedarían sentadas las bases que, por el carácter introductorio de la asignatura, difícilmente pueden dejar de ser más teóricas que prácticas. Los ejercicios prácticos que se pueden plantear suelen ser de recuperación de información e identificación de elementos y, muy someramente, algún ejercicio de representación de contenido.

Muy por encima, algunos contenidos sobre la tipología de la información y su posible organización pueden darse en la asignatura *Teoría de la información y de la comunicación*.

Si en primero se estudia la información como algo que recuperar y la organización del conocimiento como el conjunto de procesos que nos permite encontrar una información, en segundo se plantea cómo llevar a cabo estos procesos. La asignatura, *Clasificación e indización*, es una de las clásicas de toda la vida. Durante un cuatrimestre —el segundo—, el alumno tiene el tiempo justo para ver la estructura y funcionamiento de listas de encabezamientos y de tablas de clasificación, así como de empezar a utilizarlas en prácticas con documentos. Lástima que cuando el alumno empieza a cogerle el gusanillo a eso de indizar y clasificar, y a tener cierta soltura en el manejo de las listas y tablas, llega el final de curso. Hemos de confiar en que el alumno, consciente de que no hay tiempo para más, se dedique por su cuenta y riesgo a trabajar la materia consultando sus dudas con el profesor, ya sea durante el curso, ya después, indizando y clasificando documentos. La experiencia del año pasado, en mi caso concreto, fue de tres alumnos sobre cuarenta y dos que se dedicaron voluntariamente a hacerlo. Un resultado más bien pobre. Eso por lo que se refiere a la práctica. La teoría sobre la materia se da con cuentagotas: algunas consideraciones sobre la utilidad, el futuro o la adaptación a entornos informatizados de estos lenguajes, y poca cosa más.

También en segundo, la asignatura de *Teledocumentación* introduce conceptos teóricos sobre la organización del conocimiento: organización de la información, formatos, control terminológico y tesauros e índices, lenguajes de interrogación, búsquedas, formatos de visualización son algunos de los puntos del programa. El enfoque, sin embargo, es bastante diferente.

En el mismo curso, en *Análisis de fondos archivísticos*, se habla de la organización de este tipo de información y de las herramientas de recuperación propias de este tipo de fondos.

Ya en tercero, en el primer cuatrimestre, acaba lo que podríamos llamar *programa de organización del conocimiento*. Las asignaturas que completan el ciclo son *Técnicas de recuperación de la información*, por un lado, y *Organización de catálogos en línea*, por otro. Si la primera se plantea profundizar en estrategias avanzadas de recuperación de la información en cualquier medio, la segunda intenta enseñar a construir, gestionar y mantener un catálogo. Aunque parte de sus contenidos se refieren a la descripción y los puntos de acceso bibliográficos, buena parte de ellos son extrapolables a los puntos de acceso de materias, como por ejemplo el capítulo de control de autoridades.

Estas asignaturas son troncales y obligatorias. Durante segundo y tercero, además, el alumno tiene la posibilidad de escoger asignaturas optativas. Entre ellas, Clasificación e indización en ciencias sociales, donde se aprovecha para continuar, en un campo especializado, la asignatura de *Clasificación e indización*, profundizando sus contenidos. Otra asignatura optativa es *Elaboración de tesauros*, cuyo nombre ya lo dice todo.

4. Conclusiones

Así pues, el programa es, sobre el papel, correcto y puede dar, gradualmente una buena formación en la materia. Las fases están bien diferenciadas; los objetivos, adaptados a los conocimientos de los alumnos en cada uno de los momentos de la carrera. Y aun así, el resultado no acaba de cuajar. Es inevitable el solapamiento de conceptos que se da en diferentes asignaturas. La interdisciplinariedad de que hemos hablado al principio no se puede soslayar. Pero también hemos hablado de la responsabilidad del docente. No creo que nuestra escuela sea una excepción, pero por una razón o por otra no estamos tan coordinados como podríamos. Un mayor interés por parte de los profesores por conocer en profundidad el temario de los demás, podría ser un buen punto de partida. No se trata de quedarse en el “Oye, ¿esto lo das tú? Pues vale”, sino de trabajar juntos para acordar qué, cuándo, cómo y en qué asignatura se da cada uno de los tantísimos contenidos solapados que tenemos en nuestras asignaturas. En esta línea, vale la pena destacar la función de las reuniones de los llamados “departamentos” —o, si se prefiere, de grupos de trabajo formados por los responsables de asignaturas ligadas a una misma materia troncal. Es en ellas donde se discuten algunos de estos problemas y se intercambian experiencias que puedan revertir en una mayor calidad de la enseñanza. Asimismo, las reuniones de los responsables de estos “departamentos” o grupos de trabajo permiten contrastar opiniones y coordinar contenidos que afectan a más de una materia troncal. Otra propuesta podría ser, ya que hablamos de lenguajes documentales, el análisis de contenido de los programas de curso. Quizás indizándolos, en base a una lista o tesoro uniformes, podríamos detectar cuándo se repiten los conceptos que se han de impartir y, entonces, intentar llegar a un acuerdo con el responsable de la otra asignatura.

Imaginemos que realmente funcionase. Todos estamos coordinados y sabemos qué damos y qué darán, más o menos, los demás. En nuestro caso, yo sabré que la explicación sobre los tipos de lenguajes documentales la daré yo y sólo yo. Y la doy. ¿Sabrán los alumnos qué son lenguajes precoordinados? ¿Lo recordarán dos años después? Como ya pasa ahora, dependería de ellos. Y el alumno tiende a asimilar las cosas que realmente considera útiles, olvidándose por completo de las otras. Normalmente, estos conceptos abstractos con nombres com-

plicados, que lo único que hacen es categorizar entes, en este caso lenguajes, se suelen olvidar después del correspondiente examen. Esto nos lleva a una última reflexión, que podría ser tildada de anatema: ¿realmente es necesario que lo sepan? O, matizando un pelín, si nos hemos de escandalizar de que no sea así, ¿nos ha de quitar el sueño que un lenguaje entre en una categoría o en otra? Planteándolo fríamente, los alumnos de que hablábamos al principio se han pasado dos años sin saberlo, o *pensando que no lo sabían*, lo que ya es suficiente para no distinguirlos, y, sin embargo, sus ejercicios prácticos, basados precisamente en la aplicación de esos lenguajes han sido correctos y en algunos casos excelentes. Lo cortés no quita lo valiente, se puede decir. Cierto. Pero cuando el tiempo de aplicación de los planes de estudio es exiguo, cuando la principal queja de los centros donde van a parar los alumnos una vez han acabado la carrera es que el bibliotecario recién diplomado tiene poca preparación práctica, ¿no estamos quizás abusando de una formación teórica, dándole demasiada importancia?

Naturalmente que tener esta formación teórica nos puede proporcionar una visión del lenguaje documental más amplia que el de una mera herramienta que se usa así y así. Que nos permitirá un uso más fluido de la bibliografía sobre el tema, donde encontrarán el concepto de marras cada dos por tres. Incluso en algún caso podría hacer que el profesional mejorase su trabajo. Por otro lado, el prestigio de una profesión se mide por la investigación que produce, por tener una teoría que sustente la práctica. Sin duda. Pero ¿cuál será la mejor docencia? ¿Aquella que mejor prepare a los alumnos o aquella que los haga más eficientes? No siempre una cosa es la misma que la otra. En el fondo una escuela universitaria —recuerdo que aún no somos facultad— forma personal técnicamente preparado. La investigación parece reservada al segundo ciclo. Segundo ciclo que se suple en nuestra escuela, en cierto modo, con las asignaturas optativas y con un tercer curso bastante completo. Además, el trimestre de prácticas en centros permite que las clases abunden en contenidos teóricos que pueden ser contrastados con la práctica laboral. Y aun así, muchas de las cosas que consideramos vitales en el momento de explicarlas, quedan olvidadas a los meses de haber acabado la carrera —excepto en los casos en que haya unas oposiciones por delante, obviamente.

El equilibrio entre teoría y práctica, tan deseable, no ha sido encontrado aún en la aplicación del nuevo plan de estudios. En algunos casos, se ha pasado, con la reducción de horas de las asignaturas, a eliminar contenidos teóricos que a la larga pueden ser importantes. En mi caso, en el de Clasificación e indización ha sido así. No quiere decir ello que no pensase que estos contenidos no fuesen esenciales: pero los dejaba en manos del alumno. Les daba bibliografía específica y confiaba —el tiempo ha demostrado que demasiado— en que ellos los trabajarían. Hay quien lo ha hecho; la mayoría, no. Quizás los alumnos de que hablaba

al principio eran de estos últimos. Quizás —*mea culpa*— no les supe motivar lo suficiente. En el fondo, no es culpa del nuevo plan aunque, como todos, pueda ser mejorable. Al contrario, *si algo falla debemos buscar la causa en nosotros mismos, docentes, y en lo que hacemos*. Y en los alumnos —¿por qué no?: las clases no son cosa de uno solo. El tiempo hará que vayamos calibrando mejor las horas de que disponemos, los contenidos esenciales y los superfluos y los errores que, como docentes, cometemos. El problema es que, mientras tanto, vamos dejando el camino sembrado de “cadáveres”(6).

5. Notas

- (1) No hace falta decir que, tanto en el caso del alumno como en el del profesor, se puede dar que sean ellos los únicos culpables (de todo hay en la viña del Señor y los malos profesores, como los malos alumnos, no son excepcionales).
- (2) Ni yo mismo estoy seguro de cumplir siempre estas condiciones.
- (3) No es ajena a este problema la clásica separación entre asignaturas de análisis documental y asignaturas de documentación. Incluso se han presentado a veces como antagónicas, como modelos diferentes de profesión: el catalogador contra el documentalista, el bibliotecario tradicional aferrado a su catálogo contra el bibliotecario interconectado y casi virtual. Sin embargo, los dos utilizan unas herramientas de trabajo similares, los lenguajes documentales. La coexistencia de unas bases comunes y esta falta de comunicación entre unos y otros provoca que algunos contenidos se repitan, quizás desde puntos de vista diferentes. Los alumnos, sin embargo, pueden no percibir tanta sutileza y, en el mejor de los casos, considerar que aquello ya lo habían oído antes.
- (4) Mediante la elaboración de un simulacro de catálogo en base a documentos escogidos por presentar problemas a la hora de indizarlos o clasificarlos. Este trabajo se desarrolla a lo largo del curso y es totalmente voluntario. Obviamente, entre un trabajo voluntario y uno obligatorio, la gente tiende a posponer el voluntario —nunca le faltan trabajos obligatorios por hacer. De ahí el poco éxito que ha tenido.
- (5) *De este año aún no puedo dar datos, pero, de momento, la proporción ha aumentado sensiblemente*. El profesor es el mismo; quizás ha sabido vender mejor el producto. O quizás, simplemente, los alumnos de este año están más motivados.
- (6) Cadáveres que, para más INRI, no saben la diferencia entre lenguajes precoordinaados y postcoordinaados.