



XIII Encuentro de Directores y
XII de Docentes de Escuelas de
Bibliotecología y Ciencia de la
Información del Mercosur

Aportes para repensar la práctica profesional en la formación de bibliotecarios de la Universidad Nacional de Misiones

Contribuições para repensar a prática profissional na formação de bibliotecários na Universidade Nacional de Misiones

Autores

Marlene Bar¹ (0000-0003-3845-721X)

Julio C. Carrizo² (0000-0001-6135-840X)

Resumen

En este trabajo se expone sobre el espacio curricular de la Práctica Profesional en la formación de Bibliotecarios de la Universidad Nacional de Misiones. Asimismo, se presentan aportes de otros enfoques acerca de la formación en prácticas profesionales en Bibliotecología y Ciencia de la Información. También se busca contribuir a la mejora de las condiciones de formación de los futuros profesionales. Como resultado, se procura poner en debate las prácticas profesionales como espacio académico de formación.

¹ Universidad Nacional de Misiones, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Departamento de Bibliotecología (Argentina). mbar@fhycs.unam.edu.ar

² Universidad Nacional de Misiones, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Departamento de Bibliotecología (Argentina). jccarrizo@fhycs.unam.edu.ar

Palabras clave: FORMACIÓN DE BIBLIOTECARIOS; ARTICULACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA; PRÁCTICAS PROFESIONALES; BIBLIOTECOLOGÍA; UNaM.

Resumo

Neste trabalho se expõe sobre o espaço curricular da prática profissional na formação de bibliotecários da Universidade Nacional de Misiones. Além disso são apresentados aportes de outras abordagens sobre a formação em práticas profissionais em Bibliotecologia e Ciência da Informação. Como assim também busca-se contribuir à melhoria das condições de formação dos futuros profissionais.

Como resultado, procura-se colocar em debate as práticas profissionais como espaço acadêmico de ensino, aprendizagem e de investigação.

Palavras-chave: FORMAÇÃO DE BIBLIOTECÁRIOS; ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA; PRÁCTICAS PROFISSIONAIS; BIBLIOTECONOMÍA; UNaM.

Introducción

Actualmente, la formación universitaria de profesionales de la bibliotecología espera que los/as estudiantes sean capaces de gestionar información en los distintos tipos de organizaciones informativas (públicas, académicas, escolares, especializadas, entre otras).

En este escenario complejo y desafiante, la asignatura Práctica Profesional del Departamento de Bibliotecología de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (FHyCS-UNaM), asume el compromiso de formar profesionales bibliotecarios desde una mirada crítica y reflexiva. Por lo cual, los/as estudiantes cursantes deben enfrentar las innovaciones que se van dando en los procesos bibliotecarios surgidos a partir de

la globalización del conocimiento, los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, y los movimientos de acceso abierto y ciencia abierta.

Este espacio curricular, corresponde al tercer año del plan de estudios de la carrera de Bibliotecología, pertenece a la dimensión de Formación Profesional y es de dictado cuatrimestral³. Además, es una instancia de articulación para abordar la etapa específica de la Licenciatura en Bibliotecología de la FHyCS-UNaM.

Desde ese lugar, se pretende articular la teoría y la práctica con el propósito de buscar mejores condiciones de formación de los futuros egresados. Para ello, durante el cursado, se recuperan habilidades, capacidades y conocimientos (adquiridos a través del recorrido de las asignaturas que conforman los planes de estudio de las carreras del Departamento de Bibliotecología) que se materializan en el diseño y ejecución de un proyecto de intervención en la unidad de información receptora de practicantes, con las adaptaciones pertinentes de acuerdo al tipo, recursos, entorno y circunstancias.

Las prácticas intensivas en organizaciones informativas enfrentan a los/as estudiantes a las demandas propias de las instituciones y sus requerimientos en materia de administración, gestión y procesamiento de recursos informativos, servicios y utilización de herramientas y tecnologías.

En este sentido, la asignatura vincula e interpela a los estudiantes con las realidades institucionales y sus entornos instándolos a observar, atender y resolver diferentes problemas que en estos contextos se plantean, para adecuarse al tipo de unidad de información en la cual desarrolle su práctica profesional.

Es decir, se busca aproximar a los estudiantes a la complejidad del campo laboral como así también a las diversas realidades institucionales y organizacionales del contexto local y regional, en las cuales deben cumplimentar 100 hs. reloj de prácticas, aportando propuestas para la optimización de los procesos bibliotecarios.

En las últimas décadas, los usuarios de la información y los bibliotecarios se enfrentan a una verdadera revolución informativa que se refleja en la forma de

³ Según se establece en el plan de estudios de la carrera de Bibliotecario: <http://www.fhyics.unam.edu.ar/carreras/wp-content/uploads/2016/11/Resol-014-06-Bibliotecologia.pdf>

ofrecer y demandar productos. En gran medida, esto se debe a que las tecnologías de la información y la comunicación modificaron el comportamiento de los sujetos, pues acompañan los flujos de generación, consumo, retroalimentación y difusión del conocimiento.

Al mismo tiempo, las tareas profesionales se diversifican y alcanzan un doble aspecto que se manifiesta en los servicios y recursos que brindan las instituciones bibliotecarias de manera presencial y virtual. Autores como Monfasani (2014), explican que los desarrollos tecnológicos y los cambios sociopolíticos y culturales, hacen que constantemente se ponga en tensión la función social de las unidades de información y el rol del profesional de la bibliotecología (p. 82).

De esta manera, la Práctica Profesional en la formación de bibliotecarios y licenciados en bibliotecología de la FHyCS-UNaM se constituye en un espacio curricular que posibilita a los/as estudiantes avanzados el acercamiento a situaciones y problemas del ejercicio laboral atravesado por la imprevisibilidad y la incertidumbre.

Objetivos

El presente trabajo pretende: poner en debate los procesos formativos de bibliotecarios y licenciados en bibliotecología en el ámbito de la FHyCS-UNaM, analizar los modelos tradicionales que fundamentan la formación de profesionales bibliotecarios desde una mirada crítica e identificar perspectivas alternativas al enfoque tecnocrático que posibiliten la construcción de prácticas reflexivas.

Metodología

El espacio curricular de la asignatura Práctica Profesional del Departamento de Bibliotecología de la FHyCS-UNaM, se encuentra organizado en 3 (tres) recorridos temáticos.

En el *primer recorrido*, se retoma la conceptualización de unidades de información, la revisión de las competencias del nuevo perfil profesional del bibliotecario y las características de los usuarios de información. Esto implica un

‘antes’ de la práctica en unidades de información, es un espacio de puesta en escena de los marcos teóricos y metodológicos suministrados por la carrera, lecturas, análisis y reflexión grupal de casos. Se espera, que el estudiante tome una postura de “observador comprometido”, es decir, entrar en contacto con las tareas habituales de la profesión, poder describirlas y evaluarlas, a partir de los conocimientos recibidos en el transcurso de las carreras del Departamento de Bibliotecología de la UNaM.

El *segundo recorrido* está dedicado al diseño de proyectos organizacionales y profesionales, la elaboración del plan de práctica profesional y su implementación en la institución seleccionada (momento preactivo). Se incluyen a las tecnologías para la optimización de la administración y gestión; los servicios de información y los procesos de análisis y tratamiento documental. En esta instancia del recorrido de la asignatura, el equipo docente brinda a los/las estudiantes las orientaciones necesarias para la elaboración de sus planes de práctica. A la vez, asumen una función orientadora en la supervisión del desarrollo de la práctica profesional de cada estudiante en la unidad de información seleccionada para el desarrollo del proyecto (momento interactivo).

Finalmente, en el *tercer recorrido* los/las practicantes presentan el informe de las tareas realizadas durante el cumplimiento de las 100 horas reloj de la práctica en la institución elegida. Los docentes de la cátedra acompañan el proceso de escritura del mencionado informe, a la vez que procuran favorecer la reflexión sobre la teoría-práctica (momento postactivo).

Por otra parte, en lo que refiere a los *dispositivos de formación*⁴ utilizados en el espacio curricular, se puede mencionar al trabajo en taller, el trabajo en equipo, la escritura académica, la entrevista de explicitación, el análisis de casos, la socialización de experiencias, entre otros.

Así, por ejemplo, estas actividades propician el trabajo colaborativo y constructivo con otras personas. Mastache (2015), señala que este requerimiento obedece tanto a consideraciones sobre la formación como sobre el ejercicio

⁴ Souto (1993), sostiene que los dispositivos son instrumentos que se crean o se aprovechan para resolver problemáticas considerando su contexto, poseen un alto grado de maleabilidad que permite adecuarlos permanentemente y favorecen la comprensión de situaciones relacionadas con el cambio y la intervención. En la opinión de Perrenoud (2006), los dispositivos promueven la toma de conciencia y las transformaciones del habitus profesional (Sanjurjo, 2017, pp. 204-205).

profesional. Por un lado, todo proceso formativo requiere del trabajo con otros, en tanto la subjetividad se constituye sólo a través del encuentro con el otro. Por otro lado, todo trabajo profesional requiere de la interacción con otras personas y de capacidades para el trabajo colaborativo con las mismas (p. 11).

Asimismo, y en virtud de que se trata de una asignatura cuyo objetivo es vincular al futuro egresado con el campo laboral, las *estrategias de aprendizaje* propuestas son las siguientes: recuperación de saberes aprendidos en otras asignaturas, localización y manejo de bibliografía profesional actualizada; posicionamiento desde la perspectiva del rol profesional; análisis del entorno de la institución de la práctica; planificación de las tareas a realizar; uso de normas y estándares; ejecución de las tareas planificadas; revisión del proceso (mediante mecanismos de autoevaluación y autocontrol) y redacción del informe final.

Vale aclarar que la actividad de la asignatura se desarrolla en una modalidad híbrida, es decir que, además del *aula física*, se utilizan los siguientes *espacios de comunicación y aprendizajes* que tienen lugar en los *entornos virtuales*: aula Moodle; plataformas para videoconferencias; documentos colaborativos, pizarras digitales y herramientas en línea para diseño gráfico; correo electrónico de la asignatura; grupo de WhatsApp; carpeta de almacenamiento de archivos en la nube y otros recursos (artículos de revistas en línea y publicaciones en blogs, material audiovisual, portales de instituciones, bibliotecas electrónicas y repositorios de acceso abierto).

De manera similar, la reflexión teórica y metodológica ocupan un lugar primordial en las *actividades y trabajos prácticos* diseñados por el equipo docente. En términos de Bixio (1998), las consignas se construyen articulando con problemáticas del campo laboral específico; se apoyan en una selección de actividades estructurantes⁵ y no únicamente de efectuación; ofrecen opciones de trabajo individual y grupal para generar conflictos cognitivos⁶ y sociocognitivos;

⁵ Para la autora, las **actividades estructurantes o autoestructurantes** son aquellas que promueven la reflexión, la creatividad, generan estructuras cognitivas nuevas y reestructuran las viejas. Por el contrario, las **actividades de efectuación o completamiento** son aquellas actividades clásicas que no generan desafíos cognitivos, por ejemplo: cuestionarios, formularios, exámenes de opción múltiple, etc.

⁶ Según Piaget, el **conflicto cognitivo** implica un cambio cualitativo en las ideas de los sujetos en la medida en que dos o más esquemas de conocimiento entran en conflicto, o cuando el conflicto se genera entre un dato empírico y los esquemas previos de los sujetos. Por su parte Perret Clermont ha acuñado el término **conflicto-sociocognitivo**, que se produce en la medida en que dos

la devolución del equipo docente es simultánea al proceso de construcción de conocimientos y de resolución de situaciones problemáticas (pp. 79-80).

Respecto al *sistema de evaluación*, la cátedra plantea las siguientes instancias de acuerdo con el Reglamento Orgánico de la FHyCS-UNaM:

- *Evaluación en proceso*: durante las sesiones formativas se realiza la observación y seguimiento del desempeño y participación de los/as practicantes. Se hace énfasis en los procesos metacognitivos con la intención de promover la capacidad de pensar y reflexionar sobre sus aprendizajes como estrategia para revisar debilidades y potenciar fortalezas.
- *Evaluación final*: los/as estudiantes dan cuenta de las acciones realizadas durante la instancia de práctica profesional a través de un informe. Dicho informe es presentado al finalizar el cursado de la asignatura. Luego, mediante un examen oral ante un tribunal, los/las practicantes argumentan y exponen los conocimientos y prácticas adquiridos durante la cursada de la asignatura.

Discusión

Sin embargo y a pesar del análisis realizado sobre el espacio curricular en cuestión, cabe preguntarse ¿es posible una formación bibliotecaria crítica y reflexiva? ¿Cuál es la concepción acerca de la formación en prácticas profesionales que fundamenta la propuesta del Departamento de Bibliotecología de la FHyCS-UNaM?

Para comenzar, el término formación, proviene de la palabra latina *formatio* y está relacionado al verbo formar que significa “dar forma a algo; preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas; dicho de una persona: adquirir preparación intelectual, moral o profesional”⁷.

En palabras de Ferry (1997):

Cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol,

o más sujetos interactúan entre sí y argumentan de diferentes maneras sobre la misma cuestión (Bixio, 1998, pp. 46-47).

⁷ Diccionario de la Real Academia Española: <https://dle.rae.es/formar?m=form>

la imagen del rol que uno va desempeñar, etcétera. Esta dinámica de formación, esta dinámica de la búsqueda de la mejor forma es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición (p. 54).

De ahí que a estas acepciones se vincule a los estudios de pregrado y grado académico. En nuestro país, los antecedentes fundacionales de los estudios bibliotecarios se remontan a la creación de las bibliotecas populares en 1870, obra de Domingo Faustino Sarmiento.

Posteriormente, en el año 1922, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) se convierte en la primera escuela argentina y la primera de nivel universitario en América Latina en la enseñanza sistemática de la bibliotecología. El plan de estudios de la época requería tener dos años teóricos y uno de práctica profesional que los/as estudiantes realizaban en la biblioteca de la FFyL-UBA, además de idiomas extranjeros y la cursada de materias de otras carreras.

Con el devenir de los años y al igual que en otros campos del conocimiento, los programas se actualizaron de acuerdo a los avances de la disciplina y dieron espacio a las tecnologías de la información y comunicación para responder a las exigencias de la esfera cultural y educativa. De este modo, la formación de bibliotecarios en Argentina pasó por las siguientes etapas: etapa humanística (1922-1941), etapa de las técnicas (1943), etapa de cambios en los planes de estudio (1958), etapa tecnológica (fines del siglo XX) y etapa del acceso abierto (2002 en adelante) (Monfasani, pp. 51-54).

No obstante, el análisis de la formación universitaria de bibliotecarios resulta compleja y su problematización implica considerar varios aspectos, por ejemplo: las denominaciones de los títulos; las áreas de estudio; la selección y actualización de contenidos; los modelos formativos y supuestos teóricos, epistemológicos y político-pedagógicos que atraviesan los planes de estudio.

Siguiendo a Davini (1995), en las últimas décadas, la influencia de los enfoques pedagógicos críticos ha llevado a reorientar las propuestas de formación, pero se observa con preocupación que éstas suelen perder su eficacia ya que derivan en un simple cambio de orden que no siempre se apoya en un cambio cualitativo en la concepción de la práctica (p. 100).

Pongamos por caso los numerosos encuentros de educadores e investigadores en el área de bibliotecología y ciencia de la información de alcance nacional e internacional⁸ que se llevan a cabo desde la década de 1990, donde se discuten los diferentes campos de la disciplina, las áreas de estudio, los contenidos y las incumbencias profesionales, etcétera.

Pese a esto, hasta el momento no se logra apreciar un consenso generalizado entre las distintas universidades públicas que ofrecen la carrera de bibliotecología para definir cuestiones medulares inherentes a la enseñanza de la bibliotecología.

De igual modo, una cuestión importante que genera tensión entre los docentes e investigadores del campo disciplinar es la racionalidad técnica que caracteriza a las carreras de bibliotecología. Tradicionalmente⁹, los planes de estudio ubican en primer lugar a las disciplinas consideradas fundantes, en segundo lugar, a las aplicadas, mientras que la práctica profesional queda relegada al final. Lo que conlleva a que el estudiante deba “aplicar” sus conocimientos en las actividades que ejecutará en la organización informativa elegida para tal fin.

De acuerdo con la mencionada autora, este enfoque académico abreva en el positivismo y supone que los problemas de la práctica son instrumentales y que se resuelven a partir de la aplicación de la teoría basada en investigaciones. En efecto, concibe a la práctica un campo neutral, objetivo y homogéneo, de aplicación de fórmulas y técnicas universales y verdaderas en la medida en que se sustentan en conocimientos de base científica (Davini, 1995, p. 103).

Como lo hace notar Ríos Ortega (2015), la preocupación por enseñar habilidades tan cercanas a los puestos de trabajo en bibliotecas, generó el diseño de ambientes de ejecución en las escuelas formadoras llamados laboratorios, con la finalidad de reproducir las condiciones y problemas prácticos del campo laboral. Así, los laboratorios se constituyeron en el complemento ideal de los métodos de enseñanza, por lo tanto, la práctica de laboratorio es un antecedente de la práctica profesional.

⁸ Por mencionar algunos: Asociación de Educación e Investigación en Ciencia de la Información de Iberoamérica y el Caribe, Encuentros de Directores y de Docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información del Mercosur, Jornadas Nacionales de Docentes e Investigadores Universitarios en Ciencia de la Información, entre otros.

⁹ Se entiende por tradición las diversas maneras de concebir las prácticas en determinado momento histórico, que luego fueron superadas teóricamente, pero que por la fuerza de su mandato siguen atravesando las formas de pensar y de hacer una profesión (Sanjurjo, 2017, p. 4).

Todas estas observaciones tienen relación con el cuestionamiento hacia la concepción instrumental de la tarea bibliotecaria, como resultado de la formación técnica impartida. Desde algunos ámbitos académicos los investigadores señalan que la educación bibliotecológica es doblemente técnica: en primer lugar, debido al tipo de formación alcanzada y, en segundo lugar, debido al tipo de enseñanza impartida.

En la misma línea, Martín Valdunciel (2019) manifiesta que los profesionales de la bibliotecología cuentan con un bagaje formativo eminentemente técnico que condiciona el desarrollo de su reflexividad en general, pues adolecen de formación teórica (p. 289).

Entonces, ¿es posible formar profesionales de la bibliotecología con sentido crítico? ¿Qué sucede con la tensión formación disciplinar específica y la formación general? ¿Cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la formación bibliotecológica?

En principio, las instituciones formadoras deberían tener presente las recomendaciones que la UNESCO hace sobre las transformaciones de la educación superior. Estas recomendaciones subrayan la necesidad de formar estudiantes con un fuerte compromiso humanista, social y político; con capacidades eminentemente reflexivas, críticas y con sólidos conocimientos técnicos y tecnológicos (UNESCO, 1998 citado por Ríos Ortega, 2015, p. 5).

Pero también, en las últimas décadas, las investigaciones acerca de la formación en prácticas profesionales evidenciaron la necesidad de superar modelos tecnocráticos de formación sustentados en una concepción positivista acerca de la relación teoría y práctica. Tal es el caso de los planes de estudio de las carreras universitarias de bibliotecología donde las prácticas constituyen un apéndice final en el cual se “aplica” la teoría.

Son precisamente los *enfoques hermenéutico-reflexivos* y *críticos* los que demostraron la insuficiencia del mencionado modelo formativo que entiende la relación teoría-práctica desde una concepción lineal y cómo impacta en la forma en la cual los profesionales asumen su práctica.

Para contextualizar el análisis, recordemos que la formación de bibliotecarios en Argentina se lleva a cabo en dos subsistemas de la educación superior: en los

institutos superiores y en las universidades. Si bien los planes de estudio fueron cambiando para responder a las necesidades de cada época, en cada subsistema se puede apreciar distintas tradiciones. No obstante, en el común de los planes de estudio de las carreras universitarias de bibliotecología, se observa que la tensión formación teórica y formación para las prácticas muestra una concepción aplicacionista de la práctica, de manera similar a la que se presenta en el siguiente gráfico:

Formación disciplinar específica	Formación general	Práctica
---	--------------------------	-----------------

Figura 1: Esquema del plan de estudio del Departamento de Bibliotecología de la FHyCS-UNaM (adaptado de Sanjurjo 2016, pp. 195-197)

Siguiendo a Sanjurjo (2016), las instituciones formadoras de profesionales de la bibliotecología deben identificar qué sustentos teóricos fundamentan la fragmentación teoría-práctica como modalidad de aprendizaje de la profesión.

Es por esto que, a partir del análisis realizado, podemos decir que la Práctica Profesional del Departamento de Bibliotecología de la FHyCS-UNaM, recibe el legado del enfoque tecnocrático de las prácticas que, en conformidad con la concepción positivista de la misma, sostiene lo siguiente: la teoría informa a la práctica, a su vez, la práctica es instrumental y es la aplicación de la teoría.

Por ello, la práctica se ubica al final del proceso formativo y el futuro profesional lleva a cabo su práctica como un buen operario. De lo que se desprende que el conocimiento práctico queda reducido al conocimiento técnico.

Por el contrario, los *enfoques hermenéutico-reflexivos y críticos* acerca de la formación en prácticas profesionales y su relación con la teoría, conciben una nueva *epistemología de la praxis*, basada en los aportes de Aristóteles, en los enfoques filosófico-dialécticos y en las mejores tradiciones escolanovistas y constructivistas.

De esta manera, el *movimiento escolanovista* sostiene que la articulación teoría-práctica permite otorgar significado a las acciones. Las prácticas contextualizadas direccionan el pensamiento, ya que las necesidades de prácticas de conexión con las condiciones reales existentes invocan y dirigen el pensamiento.

Para Dewey (1989), la teoría tiene su origen en las prácticas, por lo que las ciencias se desarrollan a partir de ocupaciones y de los problemas fundamentales de la vida.

Desde las *teorías constructivistas*, la articulación teoría-práctica se fundamenta en los supuestos de que el conocimiento es una construcción y se aprende en interacción con el medio.

A su vez, el *enfoque hermenéutico-interpretativo* construye una nueva epistemología de las prácticas al sostener que:

- Las prácticas están mediadas por los sujetos que las llevan a cabo y sus creencias, valores y conocimiento son construcciones subjetivas.
- El práctico construye teorías prácticas, es decir, teorías en acción, donde el *proceso reflexivo* es el dispositivo que le permite comprender los supuestos que nutren sus prácticas.
- El profesional bibliotecario es el mediador entre las teorías y los problemas de la realidad.

Finalmente, el *enfoque crítico* entiende que es necesario develar los múltiples condicionantes de las prácticas, teniendo en cuenta que las creencias y los valores que las condicionan son producto del contexto. Asimismo, el conflicto y la existencia de intereses antagónicos es parte inherente de las relaciones sociales.

Desde esta mirada, Freire (1969) sustenta una posición dialéctica acerca de la relación teoría-práctica. Para el autor, entre la teoría y la práctica se produce una articulación que no permite la división entre ellas. Agrega que únicamente es posible fragmentarla si se desconocen los aspectos constitutivos de lo humano y lo social (Sanjurjo, 2016, pp. 198-200).

Consideraciones finales

La práctica en unidades de información, es concebida como una instancia que requiere movilizar todo lo aprehendido durante la cursada de las asignaturas de los planes de estudio, para adquirir nuevos conocimientos e inclusive dar origen a nuevas conceptualizaciones teórico-prácticas.

Autoras como Mastache (2015), plantean que los problemas que un profesional debe resolver en el campo laboral son siempre difusos y no se encuadran en ninguna asignatura o disciplina. Por lo que su abordaje requiere analizar la situación, definirla y discriminar sus componentes principales. Estas operaciones suelen exigir la utilización de diferentes enfoques y teorías, frente a la tradicional fragmentación disciplinaria, las actividades profesionales sólo son posibles a partir de un conjunto integrado de conocimientos.

Toda resolución de situaciones complejas que tienen lugar en las unidades de información como, por ejemplo: el diseño de propuestas de innovación en servicios de información, la relación con los usuarios; planificación, control y mejora de procesos y servicios; utilización de estándares para la organización y gestión exige poner en juego una variedad de conocimientos y capacidades.

En síntesis, en la práctica profesional ninguna competencia, ninguna capacidad, se pone en juego de manera aislada. En todo desempeño concreto, se utilizan conocimientos científicos, tecnológicos, habilidades procedimentales diversas, capacidades de análisis de la realidad, capacidades de comunicación e intercambio con personas, perspectivas éticas, sociales y políticas, etc. (pp. 10-11).

El propósito central, como ya lo anticipáramos, es la formación profesional de los/las estudiantes y esto implica desarrollar las capacidades que hacen al ejercicio profesional de la bibliotecología. Sin embargo, entendemos que para lograr una formación profesional crítica es necesario revisar las propuestas formativas, la concepción que fundamenta las prácticas, su ubicación respecto a las demás materias en los planes de estudio y la correspondiente carga horaria.

Desde la perspectiva de los *enfoques hermenéutico-reflexivos y críticos*, es necesario formar profesionales que puedan reflexionar y tomar decisiones ante las situaciones imprevisibles y complejas que presentan las prácticas en las instituciones de la esfera cultural y educativa. Es decir, profesionales de la bibliotecología y ciencia de la información que sean capaces de reflexionar sobre los propios condicionantes subjetivos y lograr modificarlos, teniendo presente que la educación superior tiene como finalidad la toma de conciencia para el cambio social.

Por lo expuesto, cabe pensar la práctica profesional como espacio curricular que atraviesa toda la formación académica, instalando gradualmente el pensamiento crítico y reflexivo como competencia para el ejercicio profesional, articulando las acciones y funciones sustantivas de docencia universitaria, extensión/transferencia e investigación con las instituciones de formación en la práctica.

Referencias bibliográficas

- Bar, M., y Carrizo, Julio C. (2021). *Plan de acción de continuidad pedagógica 2021*. Cátedra Práctica Profesional, Departamento de Bibliotecología, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Posadas.
- Bixio, C. (1998). Las estrategias didácticas y el proceso de mediación. En *Enseñar a aprender: construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje* (cap. 2, pp. 35-49). Rosario: Homo Sapiens.
- Bixio, C. (1998). Enseñar a aprender: estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza. En *Enseñar a aprender: construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje* (cap. 4, pp. 67-83). Rosario: Homo Sapiens.
- Davini, M.C. (1995). Pedagogías en la formación de los docentes: problemas de la formación en acción. En *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (cap. 4, pp. 100-103). Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1997). La formación: dinámica del desarrollo personal. En *Pedagogía de la formación* (segunda parte, p. 54). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Martín Valdunciel, M.E. (2019). Discursos, textos y reflexiones para una formación bibliotecaria crítica. *Revista binacional Brasil Argentina*, 8(1), 289. Recuperado de <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/5586>
- Mastache, A. (octubre, 2015). *Rol docente y formación personal*. Ponencia presentada en VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado “Narración, Investigación y Reflexión sobre las

- Prácticas”, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires.
- Monfasani, R.E. (2014). Las bibliotecas. En *Competencias bibliotecarias y entorno laboral* (cap. 3, p. 82). Buenos Aires: Alfagrama.
- Monfasani, R.E. (2014). Formación del bibliotecario. En *Competencias bibliotecarias y entorno laboral* (cap. 2, pp. 52-54). Buenos Aires: Alfagrama.
- Ríos Ortega, J. (2015). Teoría de la didáctica de la bibliotecología: hacia la innovación de la formación profesional. En J. Ríos Ortega, y N.J. Pulido Daza (coord.). *Didáctica de la bibliotecología: aproximaciones e instituciones* (pp. 1-19). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
- Sanjurjo, L. (2016). La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didácticas en la formación profesional. En M. Insaurralde (comp.). *La enseñanza en la educación superior: investigaciones, experiencias y desafíos* (cap. 14, pp. 195-206). Buenos Aires: Noveduc.
- Sanjurjo, L.O. (2017). Los trayectos formativos de los formadores en prácticas profesionales. Trabajo presentado en el XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas [PDF], Pontevedra, España.
- Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Departamento de Bibliotecología. (2006). *Bibliotecología: plan de estudios*. Posadas, Misiones. Recuperado de <http://www.fhycs.unam.edu.ar/carreras/wp-content/uploads/2016/11/Resol-014-06-Bibliotecologia.pdf>