

La formación de los bibliotecólogos y archivistas: aproximación a los modelos pedagógicos predominantes*

César Alveiro Montoya Agudelo^{**}
Luis Ernesto Pardo Rodríguez^{***}

Resumen

El presente documento es el resultado de una aproximación teórica y conceptual a los modelos pedagógicos en la educación superior: modelos centrados en la enseñanza, en el aprendizaje, y modelos centrados en la formación, para destacar el modelo de racionalidad técnica como idóneo en las condiciones curriculares de los programas de sistemas de información y documentación, que comprenden la archivística y la bibliotecología. Su reconocimiento como modelo dinámico permite a la comunidad académica fomentar procesos de reflexión sobre el redimensionamiento curricular y la adaptabilidad a los cambios técnicos y tecnológicos que fundamentan el quehacer profesional. En este contexto se hace una aproximación al cambio y la unificación de criterios de los planes académicos en las entidades educativas formadoras de profesionales de la información y la documentación. El objetivo es consolidar una reflexión entre las corrientes pedagógicas enunciadas y la formación de bibliotecólogos y archivistas, así como hacer un análisis del perfil profesional desde concepciones teóricas contemporáneas con bases en lo pedagógico y epistemológico profesional.

Palabras clave: archivística, bibliotecología, modelos pedagógicos, enseñanza

Cómo citar este artículo: MONTOYA AGUDELO, César Alveiro y PARDO RODRÍGUEZ, Luis Ernesto. La formación de los bibliotecólogos y archivistas: aproximación a los modelos pedagógicos predominantes. *Revista Interamericana de Bibliotecología*. Jul.-Dic. 2009, vol. 32, no. 2; p. 313-333.

Artículo recibido: 4 de junio de 2009. Aprobado: 19 de octubre de 2009.

Abstract

This paper presents a theoretical and conceptual approach to the pedagogical models in higher education —models focused on teaching and learning and models focused on education— and points

* Artículo de reflexión

** Bibliotecólogo. Magister en Gestión Pública. Candidato a Doctor en Administración Universidad Nacional de Misiones. Docente Investigador Escuela Interamericana de Bibliotecología. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. montoyacesar2006@gmail.com

*** Bibliotecólogo Archivista de la Universidad de La Salle. Especialista en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos de la Universidad Distrital y Magister en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente Investigador del programa de Sistemas de Información y Documentación, Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia. luisernestopardo@gmail.com

out the model of Technical Rationality as an ideal model to the curricular conditions of the careers reunited under the label of Documentation and Information Systems: Librarianship and Archivistics. The acknowledgment of the dynamic character of the technical rationality model allows the academic community to promote processes of reflection on curricular redesign and adaptability to the technical and technological changes that support professional work. In this context, the paper approaches the change and unification of criteria in the educative institutions responsible for the education of professionals of information and documentation. The objective is to consolidate a reflection on the pertinence of the above mentioned pedagogical currents for the education of librarians and archivists, as well as to perform an analysis of their professional profile according to contemporary theoretical conceptions based on pedagogical and epistemological considerations.

Keywords: archivistics, library science, pedagogical models, teaching.

How to cite this article: MONTOYA AGUDELO, César Alveiro y PARDO RODRÍGUEZ, Luis Ernesto. The education of librarians and archivists: an approach to prevailing pedagogical models. *Revista Interamericana de Bibliotecología*. Jul.-Dec. 2009, vol. 32, no. 2; p. 313-333.

Introducción

Este trabajo, de corte exploratorio y descriptivo, se estructura en tres apartados: en el primero se describen las concepciones teóricas de los modelos pedagógicos reconocidos en la educación superior y su interrelación con los programas curriculares de las carreras de bibliotecología y archivística; el segundo presenta un análisis crítico del denominado modelo de «racionalidad técnica» que, se estima, subyace como paradigma de práctica pedagógica y profesional en la formación de bibliotecólogos y archivistas. El tercer apartado hace una síntesis reflexiva con base en los postulados teóricos que proponen una renovación permanente de la enseñanza, que evidencie nuevas formas de aprendizaje para la formación de bibliotecólogos y archivistas de alta calidad.

El fundamento teórico – conceptual surge de los autores Rafael Flórez Ochoa, Miguel de Zubiría Samper, Elsa Gatti, G. Ferry, E. Lucarelli, A. Pérez Gómez y M. Mena y L. Rodríguez, que han permitido analizar e interpretar los alcances y perspectivas de los modelos pedagógicos vigentes en la educación superior y del perfil profesional que requieren la sociedad, el Estado y la organización moderna.

I. El modelo pedagógico

Partiendo de la base de que la educación es un fenómeno social, se presentan los modelos pedagógicos como parte esencial de la pedagogía. Los modelos pedagógicos dan cuenta de la interrelación entre el docente, el alumno y el conocimiento, sin dejar de lado el proceso que está presente en el acto educativo.

- El proceso de enseñar, que privilegia el eje profesor – saber

- El aprendizaje, que privilegia el eje alumno – saber
- La acción de formar, que destaca el eje docente – alumno

Ahora bien, cada uno de estos modelos privilegia uno u otro de los procesos, lo que da como resultado:

- Patrones centrados en la enseñanza
- Patrones centrados en el aprendizaje
- Patrones centrados en la formación

La profesora uruguaya Elsa Gatti¹ dice: «*explícita o implícitamente un modelo pedagógico contiene siempre una visión relacional que trasciende el escenario donde se opera el encuentro de estos tres polos y se sitúa en un plano que es a la vez político y ético, en tanto implica definiciones y opciones que no son ni evidentes ni neutras*». De igual forma, la autora hace referencia a Paulo Freire cuando dice que un educador de primera vez no tiene una opción pedagógica, sino política, y esto se ve cuando se condiciona el resto de las opciones propuestas en el campo pedagógico.

Por otro lado es preciso destacar que un docente, por lo general, adopta un modelo que a lo largo de su vida vivenció y con el cual se identificó. Es decir, los modelos que adopte no siempre implican una acción consciente. Esto se evidencia especialmente entre los docentes universitarios, la mayoría de los cuales no ha tenido una formación pedagógica. En el caso de la carrera de bibliotecología y archivística, cuyos profesores se destacan especialmente por su desempeño profesional – laboral en las disciplinas que enseñan y poseen una escasa o nula formación pedagógica, es muy notorio.

Las contradicciones no se hacen esperar, no sólo por la falta de marcos referenciales pedagógicos, sino de esquemas prácticos subyacentes; es decir, se presentan problemas al momento de inducir un cambio de modelo con base en la reestructuración curricular. Es preciso aclarar que los modelos pedagógicos no son ni serán construcciones excluyentes o cerradas, porque representan una realidad compleja y no podría recortarse esa complejidad.

Para Elsa Gatti, las construcciones teóricas «*contribuyen al logro de una mayor libertad y solvencia profesional al enfrentar los desafíos de la práctica, recuperando para el docente la condición de «intelectual transformativo» o*

1. GATTI, E. Los modelos pedagógicos en la educación superior. *Revista Temas y Propuestas*. Buenos Aires. 2000, no. 18. p. 24-43.

«práctico reflexivo», capaz de integrar una perspectiva multidimensional en una visión coherente».²

Por su parte, Rafael Flórez Ochoa³ expresa que las características que presentan los modelos pedagógicos en la educación superior «son objetos de estudio histórico para los científicos sociales, por un lado para las historias de las ideologías en alguna época de formación social en particular, y por otro lado, para la antropología estructural, que quizás hallaría detrás del modelo empírico de las relaciones pedagógicas alguna organización lógica subyacente e invariante». Esto es lo que se analiza más adelante, cuando se aborda el tema del modelo de racionalidad técnica, cuyo mayor exponente crítico es Donald Schön.

II. Los modelos pedagógicos en la educación superior

Según Flórez Ochoa⁴, «un modelo es la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento». Un modelo es una aproximación teórica en la descripción y comprensión de cuestiones interrelacionadas de un fenómeno o hecho en particular. Por otro lado, De Zubiría⁵ considera que en la comprensión de un modelo deben reconocerse las huellas o rastros para reconstruir aspectos de la vida humana y que sirven como base para la reflexión y la investigación. Un modelo constituye un planteamiento integral e integrador acerca de determinado fenómeno. Desde el punto de vista teórico – práctico, un modelo es una construcción que se caracteriza por un nivel de abstracción donde se ofrece un marco referencial que permite entender implicaciones, alcances, limitaciones y debilidades. Según Elsa Gatti⁶, los modelos teóricos tiene variedad de características, pero algunas son más representativas:

- Consisten en un conjunto de supuestos acerca de algún sistema.
- Describen un tipo de objeto o sistema atribuyéndole lo que podría llamarse una estructura interna, una composición o un mecanismo que explicará, al tomarlo como referencia, diversas propiedades de ese objeto o sistema.

2. GATTI, E. Op. Cit.

3. FLÓREZ OCHOA, R. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa Fé de Bogotá : McGraw-Hill, 1994. 311 p.

4. *Ibidem*

5. DE ZUBIRÍA SAMPER, J. *Los modelos pedagógicos*. Bogotá : Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia, 1994. 160 p. (Tratado de pedagogía conceptual).

6. GATTI, E. Los modelos pedagógicos en la educación superior. *Revista Temas y Propuestas*. Buenos Aires. 2000, no. 18. p. 24-43

Cuando se hace referencia a un modelo, se alude a «una construcción teórica, caracterizada por un nivel de abstracción», a una representación esquemática que permite comprender el funcionamiento de un sistema. La importancia de los modelos teóricos reside en que permiten la formulación de hipótesis y el planteamiento de problemas en un conjunto ordenado; hacen posible el abordaje de situaciones concretas y específicas que, a su vez, proveen la información necesaria para su validación, y eventualmente para la construcción de una teoría.⁷

III. Los modelos centrados en la enseñanza

En la universidad medieval el magíster era el intelectual que cumplía dos funciones primordiales: ser un pensador intelectual y ser un profesional de la enseñanza. De igual forma, el magíster se constituía en árbitro de la verdad, con sus sentencias zanjaba conflictos y dictaba cátedra; se puede decir entonces que los modelos que están centrados en la enseñanza se identifican como «magistocéntricos» o «tradicionales».

Este tipo de modelo está caracterizado por el enciclopedismo: «El contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas, que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas; estos contenidos están disociados de la experiencia de los alumnos y de las realidades sociales»⁸. En las actuales prácticas pedagógicas, y con mayor énfasis en la educación superior, se ve esta forma de transmisión de conocimiento. No se encuentra homogeneidad en los modelos centrados en la enseñanza, pero sí comparten algunos supuestos que son básicos, tales como:

- La valoración de la cultura como patrimonio histórico común de la humanidad, que es preciso conservar y acrecentar.
- La importancia asignada a los contenidos.
- La idea de que el docente debe ser un erudito en su disciplina.
- La creencia de que existe una secuencia lógica para la presentación y apropiación de los conocimientos.
- La asignación al estudiante del lugar del que no sabe.
- La valoración de los aprendizajes por recepción por sobre los aprendizajes por descubrimiento.

7. GATTI, E. Op. Cit.

8. BEN, A. S. *La correspondencia entre los modelos pedagógico-didácticos y los estilos de gestión educativa* [En línea]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/opinion11.htm> [Consulta: el 25 de febrero de 2009]

- La idea de que la apropiación de los contenidos disciplinares en un orden de complejidad creciente, ejercita las facultades intelectuales y desarrolla una disciplina mental, valiosa por sí misma.
- La antelación de la teoría sobre la práctica.⁹

De forma resumida se podría decir que el modelo es academicista y verbalista. Se dictan las clases bajo régimen disciplinario a unos receptores denominados alumnos. En este tipo de modelo, tanto el contenido como el método tienden a confundirse en la imitación y la emulación del buen ejemplo, del ideal propuesto como patrón y cuya encarnación más próxima es el docente¹⁰.

Con el surgimiento de las tecnologías de la información y la comunicación y la inserción de estas herramientas en la educación, es notorio el intento de los docentes de cambiar o desplazar el modelo a partir de la incorporación de dinámicas grupales o medios tecnológicos. Y lo que cambia es, en realidad, *«la naturaleza del poder que el docente detenta frente al grupo; en lugar de estar basado en el dominio de los contenidos, pasa a estar afirmado en el dominio de las técnicas, que le permiten mantener el control.»*¹¹

Para denotar la contradicción existente en el discurso pedagógico renovador, Elsa Gatti tomó como referencia una conclusión derivada de investigaciones en universidades brasileñas: *«los docentes universitarios introyectan valores y prácticas inherentes a su campo profesional, reproduciendo en su hacer docente, a veces sin ser consciente de ello, los mecanismos de control del conocimiento presentes en la división social del trabajo. De ahí que cuanto más directa es la relación entre el conocimiento profesional y el campo económico, más fuertemente estructuradas están las currículas, y mayor es la tendencia a la utilización de ‘pedagogías visibles’, centradas en la transmisión del saber y preocupadas por el desempeño de los estudiantes»*¹².

Por otro lado Moran, citado por Gatti, explica que esto ocurre en aquellas profesiones de tipo liberal donde el conocimiento es el «capital cultural» de dominio privado, la mercancía que el profesional llevará al mercado. *«En ellas la cátedra legitima y refuerza el éxito profesional. Y el prestigio de la profesión en el imaginario social»*¹³, lo que permite visualizar, a su vez, que la bibliotecología y

9. GATTI, E. *Una mirada pedagógica a la EAD* [En línea]. Disponible en: <http://www.virtualeduca.org/encuentros/valencia2002/actas2002/actas02/135.pdf> [Consulta: el 16 de marzo de 2009]

10. FLOREZ OCHOA, R. Op. Cit.

11. MORAN OVIEDO, P. Hacia un nuevo modelo pedagógico. Citado por: GATTI, E. Los modelos pedagógicos en la educación superior. *Revista Temas y Propuestas*, 2000, no. 1, p. 24-43.

12. GATTI, E. Op cit. *Una mirada pedagógica a la EAD*.

13. MORAN OVIEDO, P. Op. Cit.

la archivística tienen un marcado sentido de formación para el éxito y el prestigio como fines últimos, dejando de lado prácticas académicas o intelectuales que implican comportamientos investigativos, para fortalecer la profesión y la interdisciplinariedad con otras ciencias y otras profesiones.

IV. Los modelos centrados en el aprendizaje

La enseñanza en sí tiene como finalidad propiciar el aprendizaje, y es por ello que la función del docente formador de profesionales de la información y la documentación es proponer y ejercer un conjunto de acciones de tal manera que los alumnos puedan formarse y desarrollarse como seres humanos integrales.

Por su parte, Pérez Gómez¹⁴ sostiene que si bien la tarea del docente pasa a ser «auxiliar», es necesario que sea diseñada para lograr un aprendizaje eficaz. Pero la intencionalidad explícita de lograr determinados aprendizajes no asegura que efectivamente ellos se logren. En este sentido, Elsa Gatti manifiesta que propiciar aprendizajes puede entenderse como: «*suscitar o promover las condiciones adecuadas para que el aprendizaje se produzca*».¹⁵ Se pretende entonces, poner de relieve el cambio de foco, en otras palabras, pensar la educación del profesional de la información y la documentación desde la idea del sujeto que aprende, no del que enseña.

Investigaciones recientes se centran en el sujeto que aprende, en comparación con las relacionadas con el aprendizaje de niños y adolescentes, lo que ha llevado a incorporar en algunas universidades ciclos preparatorios con la utilización de estrategias para «aprender a pensar», o con el fin de promover prácticas de estudios que están dirigidas al autoaprendizaje, o también para complementar y compensar deficiencias de los alumnos, que vienen de formaciones ineficientes, de los otros niveles educativos.

Estas cuestiones deben ser visualizadas por la Universidad de Antioquia, La Salle, la Javeriana y la Universidad del Quindío, y ser evaluadas por los equipos de coordinación de la autoevaluación, para insertar talleres de Introducción a los Estudios Superiores, uno de cuyos objetivos debe ser el desarrollo de las habilidades del pensamiento. Estas actividades tienen que ver con el desarrollo de métodos de trabajo autónomo, para aplicarlos tanto a la adquisición de nuevos aprendizajes, como a la resolución de conflictos.

14. PEREZ GÓMEZ, A. Currículo y enseñanza: análisis de sus componentes. España: Universidad de Málaga. 1988.

15. GATTI, E. Op. Cit. Los modelos pedagógicos en la educación superior.

Marta Mena explica que para lograr este propósito es conveniente que haya una orientación de aprendizaje no sólo a la adquisición de contenidos disciplinares, sino también a la formación estratégica, que dé cuenta de nuevas situaciones o nuevos elementos de información.

Este último aspecto implica el diálogo permanente entre los temas de mayor interés de los modelos pedagógicos centrados en el aprendizaje y aquellos centrados en la formación. Ahora bien, retomando la concepción de los modelos centrados en el aprendizaje, se destaca que los supuestos que comparten estos modelos son:

- El alumno es el elemento activo. El docente sólo es un facilitador del proceso.
- En una institución educativa se dan múltiples aprendizajes simultáneos, no siempre explícitamente planificados.
- El aprendizaje implica siempre una modificación en los esquemas referenciales y comportamientos del sujeto.
- Es un proceso dinámico, pero no lineal
- Dada la vertiginosa velocidad con que se renuevan los conocimientos, lo más importante es aprender a aprender.
- Todos pueden aprender, pero hay factores que facilitan o retardan los procesos.
- Es necesario respetar los estilos y los ritmos particulares de aprendizaje.
- La planificación pedagógica debe articular los criterios lógicos con los psicosociales, y establecer una secuenciación flexible que facilite la contextualización de los aprendizajes.¹⁶

Según Elsa Gatti, el desarrollo de los modelos pedagógicos centrados en el aprendizaje, fue catapultado por dos «revoluciones» operadas en este siglo:

- La «revolución cognitiva», que intenta superar el reduccionismo, de los enfoques conductistas del aprendizaje.
- La «revolución científico-técnica», que ha trastocado las distintas esferas de la cultura poniendo de manifiesto la obsolescencia de la «cultura escolar» en un mundo globalizado y en permanente transformación¹⁷.

De acuerdo con Gatti, los centros académicos deben analizar la pertinencia de estos paradigmas pedagógicos y su inclusión en procesos de aprendizaje, para legitimar el papel de sus componentes: el alumno, elemento dinámico, ávido de conocimiento y artífice de la formación; el docente, mediador entre la teoría, el mundo real y el sentido práctico de las indagaciones intelectuales e investigativas;

16. GATTI, E. Op cit. Una mirada pedagógica a la EAD.

17. *Ibidem*

y, la planificación curricular, vanguardia de renovación permanente de posturas pedagógicas, adelantos tecnológicos y del conocimiento como recurso vital en la formación de ciudadanos.

V. Los modelos centrados en la formación

Este tipo de modelo tiene una orientación hacia la des-sujetación. Se apuesta por la libertad responsable en vez de la directividad. El énfasis de estos modelos no está puesto en el docente, ni mucho menos en los alumnos, sino en la relación existente entre ambos; en un sentido amplio, en las relaciones pedagógicas existentes (alumno-alumno; docente-alumno, docente-docente). Estas relaciones son las propiciadoras de las dinámicas de desarrollo personal.

Los modelos centrados en la formación, aun entendiendo a los sujetos como totalidades concretas, complejas y atravesadas por la historicidad, e incorporando además los enfoques clínicos y socio-institucionales, comparten algunos supuestos tales como:

- No es posible escindir teoría y práctica, aula y sociedad, historia y proyecto.
- La formación no se confunde ni con la enseñanza, ni con el aprendizaje, pero la enseñanza y el aprendizaje se integran como soportes de la formación.
- Nadie forma a nadie, el sujeto se forma a medida que va encontrando su propia forma.
- Los docentes, los libros, las experiencias, son los mediadores.
- Los dispositivos pedagógicos deben ser predominantemente grupales y meta-analíticos.
- La formación tiene que ver con toda la persona: con lo intelectual y con lo afectivo, con lo consciente y con lo inconsciente.
- La formación se inscribe en una historia individual que está atravesada por múltiples determinaciones: familiares, institucionales, generacionales, etc.
- La reflexividad promueve la autonomía, la coherencia, el compromiso¹⁸.

Aquellos grupos en formación que funcionan bajo una modalidad «no-directiva» fluctúan permanentemente entre dos aspectos: el primero, como grupo de aprendizaje que tiene como propósito la autorregulación para el desarrollo de determinadas destrezas y la adquisición de conocimientos, y el segundo, como grupo de formación psicosociológica, donde la reflexión sobre sí, su análisis, sus

.....
18 GATTI, E. Op. Cit. Los modelos pedagógicos en la educación superior.

interacciones, sus conflictos, sus avances, sus retrocesos, estancamientos y logros son seguidos por el mismo grupo y no de forma individual.

Pinto Blanco afirma que un modelo pedagógico como el planteado es un desafío para el docente y por ello coexiste para forjar ciudadanos como espíritus libres sin arraigo doctrinal o sectario. Desde la academia deben moldearse a los estudiantes para legitimar su estilo, para recrear su esencia como seres únicos y enriquecerlos con las experiencias de sabios, la lucidez de las posturas académicas e intelectuales que vislumbran una mejor sociedad, asimismo «*comunicarles una fuerza, seducirlos de verdad para conducirlos a su propia verdad, y darles lo mejor de sí sin esperar ese salario que es la similitud, la semejanza*»¹⁹.

El francés Gilles Ferry, en su texto, *Pedagogía de la Ciencia*, escribe «*la formación profesional se organiza en función de las posiciones profesionales. No se trata de adquirir conocimientos sólo para cambiar el nivel de conocimientos, se trata de asimilar conocimientos para adquirir capacidades para ejercer tal o cual profesión. Las acciones de formación utilizan en cierto momento prácticas, después enseñanza, pero siempre dentro de una perspectiva de adquisición de capacidades terminales, necesarias como capacidades profesionales*»²⁰.

El mismo autor cita a Marcel Lesne, quien propone tres modelos de formación, sustentados en el proceso de socialización de los individuos, teniendo en cuenta «*(...) el tipo transmisivo con orientación normativa, el cual trata de una concepción de la socialización a la que debían llegar los adultos, que era la de interiorizar las normas transmitidas por los formadores. Este modelo es similar al proceso de enseñanza – aprendizaje*». En segundo lugar, se encuentra el «*tipo iniciativo con orientación personal: aquí hay un desplazamiento sobre aquel que se forma. Tiene vinculación con los métodos activos. El formador es una persona de recursos puesto a disposición de aquellos que se forman. Dominan los aspectos psicológicos de la formación*». Y por último está el «*tipo apropiativo centrado en la inserción social: se centra en el acto de apropiación del que forma, que trata de encontrar su lugar dentro del contexto social y por lo tanto profesional. El modelo se vincula con actitudes hacia la formación y hacia la persona en formación y otorga una mayor importancia a la inserción social. El acto de formación es aquel por el que*

19. PINTO BLANCO, A y QUITORA, L. Los modelos pedagógicos. *Universidad Abierta: revista del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad de Tolima*. 2000, no. 7

20. FERRY, G. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 1997.

*se relacionan el individuo que se forma y las actitudes sociales y profesionales. El formador aparece aquí como un mediador que trabaja en ese espacio transicional y asegura el pasaje hacia la vida profesional».*²¹

Hasta el momento se ha pretendido describir y presentar desde algunas perspectivas teóricas las características, limitaciones y bondades de cada modelo pedagógico. A continuación, una crítica al modelo de «racionalidad técnica», en el que, se estima, se sustenta la actual formación de los alumnos y egresados de las universidades de Antioquia, La Salle, Javeriana y Quindío. Dicha crítica se fundamenta en la postura filosófica y epistemológica de Donald Schön. Se completa esta parte con un análisis del perfil profesional de las carreras relacionadas con el ámbito que requiere la sociedad globalizada de este nuevo milenio.

VI. Modelo de racionalidad técnica

En general, todas las áreas de conocimiento en las que la educación superior es partícipe están en crisis, existen dudas del poder real que tienen las instituciones de educación superior con respecto a las bondades del sistema de enseñanza, que reduce su quehacer académico a la transmisión de conocimientos a través de una visión fragmentada del saber profesional o científico, lo cual no deja una impronta en los egresados de los programas, y se instala así la sospecha (y hasta la convicción) de que la verdadera formación, aquella que brinda los recursos necesarios para una adecuada inserción en el mundo laboral, se adquiere afuera y no en la universidad o en los institutos de formación. La deficiente (y cuestionada hoy), formación de técnicos y profesionales, es secuela del «modelo de racionalidad técnica», doctrina filosófica con arraigo en el siglo XIX, que como movimiento social aspiraba a la aplicación de los logros de la ciencia y la tecnología emergentes, para el bienestar de la sociedad.

Donald Schön²² aboga por una epistemología de la práctica basada en la reflexión desde la acción. Denuncia que la actividad profesional se basa en la «*resolución de problemas instrumentales*» con un fuerte arraigo en el «*modelo de racionalidad técnica*» imperante en la sociedad de mediados del siglo XX. Como se dijo, la racionalidad técnica es la herencia del positivismo, corriente filosófica que nace a partir de la interpretación de la realidad desde la ciencia y la tecnología. El autor interpreta la racionalidad técnica como la epistemología positivista de la práctica, que se institucionaliza en la educación moderna. Desde esta perspectiva,

21. FERRY, G. Op. Cit.

22. SCHÖN, D. *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós, 1998.

la práctica profesional podría traducirse como un proceso de resolución instrumental de problemas. Pero este proceso llevaría a ignorar el encuadre del problema, o sea, el proceso mediante el cual se define «*la decisión que se ha de adoptar, los fines que se han de lograr, los medios que pueden ser elegidos*». En la realidad, los problemas no se presentan «dados» a los profesionales, sino que deben ser contruidos a partir de situaciones problemáticas, muchas veces inciertas, preocupantes e incomprensibles.

Schön piensa que esas situaciones deben ser traducidas o convertidas en problemas, para lo cual el profesional debe contextualizar la situación, comprender sus principios, descifrar su accionar e interpretarla frente a otros casos en condiciones similares. La racionalidad técnica depende del acuerdo acerca de los fines. Cuando éstos son fijos y claros, la decisión de cómo actuar sí se presenta como un problema instrumental. Pero cuando los fines son confusos o conflictivos, no estaría todavía definido el problema, por lo tanto, no podría resolverse mediante el uso de técnicas derivadas de la investigación aplicada. Resolver el problema llevaría entonces a romper determinados paradigmas de la práctica profesional, en especial el de la racionalidad técnica, que atrapa a los profesionales en un dilema, cuando no pueden «enmarcar», «encasillar», «definir taxativamente» ni el problema ni las técnicas que se deberían aplicar.

Schön intenta demostrar que el paradigma o modelo de conocimiento profesional basado en la racionalidad técnica, está agotado. Opina que debería buscarse o apelarse a una nueva estrategia que llene el vacío que existe entre la base científica del conocimiento profesional y las exigencias de la práctica de un mundo real. En palabras de este autor, «*cuando el práctico responde a las zonas indeterminadas de la práctica manteniendo una conversación reflexiva con los materiales de tales situaciones, rehace parte de su mundo práctico y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, de construcción del mundo que subyace a toda su práctica*».

Esto quiere decir que además del conocimiento profesional, la práctica también requiere «arte profesional». En la línea de Schön, estaría «*el desarrollo de la reflexión en la acción*», que lleva no sólo a aplicar reglas y procedimientos conocidos, sino también a «*inventar nuevas respuestas sobre la marcha, con las cuales afrontar situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto. Poder reaccionar a lo inesperado o lo extraño, reestructurando las estrategias de acción, procedimientos, teorías o formas de configurar el problema, idear alternativas acordes a su comprensión de la situación, supone asumir una actitud reflexiva simultánea y previa a la acción*».

Schön pone de manifiesto la necesidad de que quien aprende logre:

- Construir conceptos y procedimientos propios de la disciplina, conjuntamente con la comprensión acerca de cuándo y cómo utilizarlos y de los principios que subyacen a las técnicas utilizadas.
- Configurar sistemas valorativos personales que le permitan realizar una apreciación crítica de las situaciones y evaluar la razonabilidad de las acciones y soluciones propuestas.
- Desarrollar la autodeterminación y capacidad de tomar decisiones contextualizadas, a partir de la comprensión de los hechos, sucesos, condiciones determinantes que intervienen, etc.
- Controlar su puesta en acción y supervisar el propio desempeño, predecir y comprobar los resultados de las propias acciones.
- Aprender continuamente en los contextos en que intervenga y actúe autónomamente.
- Desarrollar la creatividad, la iniciativa y la capacidad de expresión.
- Ser abierto y flexible para conformar equipos de trabajo.

A partir de estas consideraciones, es importante destacar que el futuro del egresado en bibliotecología y archivística, que hoy se está formando en las aulas universitarias, deberá desempeñarse en un mundo cambiante y globalizado y enfrentará situaciones problemáticas nuevas e inciertas. Le corresponderá estar preparado adecuadamente, requerirá de un aprendizaje basado en la recepción de conceptos y procedimientos abstractos. Los docentes y los objetivos curriculares coinciden en que el profesional se obliga a comprender las expectativas y necesidades del medio y de la sociedad, pero ¿cómo se están llevando a cabo los procesos pedagógicos y didácticos para lograrlo?, ¿cómo los alumnos podrán desarrollar su actividad cognitiva, de forma que les posibilite resolver las situaciones problemáticas a partir de la aplicación de técnicas adecuadas al caso?, ¿existen diferencias en la forma de pensar, enseñar y aplicar determinados conocimientos?, ¿se enseñan sólo conocimientos considerados «duros» o «científicos», dejando de lado los que derivan de la experticia, la maestría, el sentido común o la percepción, por ser de tipo «blando»?

Con Popper y su teoría de la razón crítica, se puede decir, «*la razón es una herramienta de crítica, no de construcción del conocimiento*», aclarando además que la razón se vale de la experiencia. Considerando las características del método crítico, que implica un cambio de actitud, un esfuerzo por explicar con claridad las ideas y por decidir las controversias mediante argumentación, que debe ser alimentado mediante la propuesta de alternativas, es necesaria en la educación de bibliotecólogos y archivistas la búsqueda de un método o mecanismo

que fomente la actitud crítica en su formación, con el fin de evitar que perpetúen el tipo de razonamiento que los propios docentes han reconocido como estructurado, fragmentado, esquematizado y estereotipado.

Tampoco sería el pensamiento convergente o normal, según lo describe la teoría de Kuhn, la receta aplicable a la formación de nuestros estudiantes. Hoy, en esta actualidad globalizada, se siguen formando bibliotecólogos y archivistas bajo un sistema diseñado en función del tipo de pensamiento convergente, esto es, instruyendo a los estudiantes a no prestar atención a las ideas heterodoxas, a no distraerse en cuestiones filosóficas o metodológicas e, incluso a no perder tiempo en la historia de la propia disciplina.

VII. Perfil de los bibliotecólogos y archivistas

La sociedad de la información y la sociedad del conocimiento traen consigo nuevos escenarios para bibliotecólogos y archivistas. Se configura un nuevo sujeto profusamente informado a través de los medios masivos de comunicación, con acceso ilimitado a la información y al conocimiento. En tal sentido, el profesional en sistemas de información requiere competencias para entender, comprender, filtrar y ofrecer a sus usuarios información y conocimiento útil, pertinente y relevante.

En este apartado se desglosarán los principios de Donal Schön y Henry Giroux, sobre las competencias y el perfil profesional en la actualidad. Se abordarán desde tres concepciones: primera, el profesional en el entorno académico; segunda, el profesional en el entorno intelectual; y tercera, el entorno profesional y el sentido humano de la disciplina.

El primer punto se refiere a un profesional que articula en su formación principios académicos, experiencia personal y laboral para la construcción y aprehensión de conceptos, posturas teóricas, así como procedimientos propios de la disciplina que le permitan interactuar con otras áreas de conocimiento y pensar en la producción de nuevo conocimiento interdisciplinario.

En este mismo sentido, al profesional le interesa reconocer el mundo académico induciendo situaciones problemáticas que generan soluciones al comprender, analizar e interpretar la realidad desde postulados teóricos y conceptuales de autores, corrientes de pensamiento y estructuras metodológicas generadas por organizaciones que regulan y normalizan el conocimiento disciplinar. En consecuencia, la actualización permanente constituye una necesidad vital en su sostenibilidad como seres académicos. El conocimiento de nuevas prácticas, la aplicación de nuevas técnicas y la aplicación de nuevos principios generan mayor seguridad en el comportamiento profesional y aseguran sentido de pertenencia hacia lo que se hace y se plantea en el campo académico.

En el segundo punto se identifica al profesional en sistemas de información como un intelectual que conoce y analiza la actualidad en los ámbitos local, regional y mundial. Contextualiza la realidad desde su profesión y fija posición a partir de la información que maneja, organiza y sistematiza. Además, interactúa con otras formas de representación del mundo, como la música, la literatura, el cine, las artes plásticas, las artes escénicas, entre otras, para reconocer su entorno y comprender a los otros seres humanos desde sus representaciones más sensibles.

Henry Giroux ²³ plantea que no hay que olvidar que el profesional debe estar comprometido con los avatares de su disciplina y poseer mentalidad propositiva y transformativa mediante la lectura de su entorno, combinando la reflexión y la acción, con el fin de potenciar un actor crítico entregado al desarrollo de un mundo libre de exclusión social, tecnológica e informativa.

En el último punto se plantea un profesional con sentido de pertenencia en sus acciones laborales, profesionales y sociales, con sentido ético y con sensibilidad por lo social y el reconocimiento del otro como prójimo, que manifieste su creatividad e iniciativa frente a los retos disciplinares, que sea abierto al diálogo y que tenga sentido de trabajo en equipo. La autoformación y la experiencia académica y profesional le permiten fortalecer su capacidad para la toma de decisiones a partir de la comprensión de situaciones problemáticas y la resolución de conflictos.

La formación hacia la producción y transferencia de conocimiento debe ser una competencia en la formación profesional. La producción escrita de artículos, ensayos, ponencias, disertaciones, y documentos instrumentales como manuales, instructivos, plegables, así como propuestas, anteproyectos y proyectos, son requisitos inherentes a la disciplina. Es preciso insistir en que los profesores y la academia están comprometidos con la evolución de la disciplina y del profesional como un ser digno y competente.

VIII. Perfil que requieren las unidades de información

Las unidades de información requieren unos profesionales competentes para:

- Discutir constructivamente
- Formular alternativas frente a un problema
- Articular pensamiento y acción
- Mantener la coherencia entre el decir y el hacer
- Planificar

23 GIROUX, Henry A. *Los profesores como intelectuales*. México: Paidós, 1990. p. 31-35

- Organizar programas de acción
- Crear espacios, manejar los propios derechos
- Desarrollar distintos roles
- Soportar la ambigüedad
- Ponerse en el lugar del otro
- Ser autónomo
- Coordinar equipos

Estas apreciaciones también deben hacer referencia a las competencias mencionadas en los avisos de reclutamiento profesional: capacidad para trabajar en equipo, apertura mental, conocimiento de otras culturas, rápida adaptabilidad a los cambios, manejo de la presión por nuevas responsabilidades, capacidad para comunicarse, habilidad para relacionarse, responsabilidad, ética, sensibilidad ante los datos, habilidad para consensuar, creatividad e innovación, iniciativa y espíritu emprendedor, flexibilidad, visión de largo plazo, rapidez en la toma de decisiones, habilidades para gestionar, capacidad de organización, capacidad para escuchar, voluntad para aprender y reaprender, dominar el pensamiento matemático, capacidad de abstracción y comprensión de los procesos, interpretación y producción de textos en contextos diversos, aprender a aprender.

IX. La necesidad de un modelo pedagógico en el contexto de las facultades de sistemas de información

Más allá de estas reflexiones y conceptualizaciones acerca de la formación en bibliotecología y archivística, la realidad es que hoy, desde diversos ámbitos, se hacen múltiples demandas a la educación superior. En general, se denuncia su inadecuación (o incapacidad) para formar graduados capaces de intervenir significativamente como factores de cambio y desempeñarse en contextos diversos (técnicos, profesionales, sociales, culturales, políticos, entre otros)

Muchos hechos están evidenciando los profundos cambios que los nuevos profesionales deberán entender e interpretar desde su competencia, viéndose obligados a desarrollar capacidades gerenciales y administrativas en lo social, organizacional y cultural, entendiendo que la formación profesional en bibliotecología y archivística se produce en primer lugar en el ámbito universitario, y luego en el ejercicio de la profesión, aunque se debe tener en cuenta que los planes de estudios de las distintas facultades del país, salvo excepciones, no contemplan elementos o instrumentos para desarrollar esas capacidades.

En el ámbito de la educación superior el proceso de enseñanza y aprendizaje dependería de tres pilares, a saber:

1. La institución
2. El docente
3. El alumno

Se podría decir que debe producirse un cambio radical en el objetivo de la enseñanza. Debe dejarse de lado el criterio o concepto de que enseñar es «transmitir» y comenzar a pensar que enseñar es en realidad «desarrollar capacidades». Así los roles de alumnos y docentes comenzarán a modificarse.

La búsqueda de ese aprendizaje debe orientarse al desarrollo de capacidades como: *«comprender; pasar de un horizonte de comprensión a otro; procesar y utilizar información; analizar; sintetizar y relacionar; buscar causas y prever consecuencias; pensar en totalidad; expresarse; comunicarse; relacionarse; trabajar con los demás; criticar; apropiarse de la propia historia y la cultura; imaginar e inventar; sentir; enfrentar y resolver problemas; evaluar situaciones; tomar decisiones»*.²⁴

Pero actualmente, con la tradicional modalidad basada casi exclusivamente en un «modelo centrado en la enseñanza», no se estaría en condiciones de responder a la demanda de un mercado económico y laboral en constante cambio, que requiere líderes con capacidad para reflexionar y razonar; entender e interpretar la realidad social desde la profesión, con espíritu crítico y con altos valores humanos y éticos.

Estos aspectos, poco desarrollados, ausentes o desdibujados en la formación académica actual, deben considerarse en forma urgente, dado que sólo el aprendizaje de conocimientos técnicos no es suficiente; deben promoverse actitudes y capacidades para afrontar la exigencia de los problemas que surjan de nuevas situaciones, que no necesariamente se vivencian en las aulas. Apelar únicamente a la reforma curricular en la formación de bibliotecólogos y archivistas, como se comentaba anteriormente, no alcanzará para promover las actitudes señaladas. Será imprescindible enfocar y encauzar las prácticas docentes para lograr conciencia y participación colectiva en el nuevo rol que será necesario desempeñar desde un nuevo paradigma.

Los aspectos micro y macro-educativos deberán ensamblarse para lograr un cuerpo docente operativo, coherente y equilibrado, tendiente al objetivo de formar profesionales para afrontar los desafíos que provoca el actual campo laboral. Formar bibliotecólogos y archivistas autónomos, abiertos y adaptables a los cambios sociales, científicos y tecnológicos, requerirá de docentes y directivos con idénticas características, que puedan comprender la necesidad de interdisciplinariedad, de

.....
24. SCHÖN, D. Op. Cit.

desarrollo de la investigación, de producción constructiva del conocimiento, como también de transmitir valores éticos.

La educación superior deberá necesariamente encontrar un espacio y pasar a desempeñar una función más activa en todas sus aristas (enseñanza, investigación y extensión). El modelo económico – social que está surgiendo reclama un nuevo modelo de técnico y profesional, para interpretar la realidad social, cultural y económica dentro del nuevo marco globalizado y de las normas que rigen la responsabilidad social y ética de los profesionales. Sólo a partir de un esquema interdisciplinario podrá hacerse frente al abismo que hoy se observa entre los conocimientos teóricos, la aplicación práctica y el contexto en el que operará el futuro profesional de la información y la documentación.

El logro de este objetivo se dará a partir de un cambio de enfoque pedagógico que, como se vio, debería orientarse a la formación más que a la enseñanza. Pero este cambio de perspectiva no será posible si no se apuesta además a una fuerte capacitación docente en las diversas áreas. Además, los métodos que utilicen los docentes deben proveer a los estudiantes de las herramientas necesarias para el autoaprendizaje permanente.

Para ello, debe entrenarse a los educadores en métodos que privilegien técnicas y acciones orientadas a la formación tales, como:

- Métodos de casos
- Otros medios de simulación de situaciones reales
- Trabajos en grupo
- Actualización permanente del material al ambiente cambiante de la realidad
- Metodologías que preparen y motiven a los estudiantes a aprender por sí mismos
- Utilización creativa de la tecnología
- Motivación para que los estudiantes sean participantes activos en el aprendizaje
- Cambios en los sistemas de evaluación privilegiando el equilibrio entre conocimiento y capacidades y valores profesionales
- Integración de conocimientos y capacidades en situaciones complejas y no repetitivas
- Resolución de problemas que busquen la identificación de la información importante, la realización de la evaluación lógica y la comunicación clara de las conclusiones

La interrelación y la búsqueda del equilibrio entre «conocimiento, capacidad y valores profesionales» es lo más relevante. Desde las perspectivas pedagógicas y psicológicas, las investigaciones que abordan los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje vienen cuestionando los modos de enseñanza basados en

la transmisión y las formas de aprendizaje que promueven esencialmente acciones memorísticas. Por todo lo expuesto se comparte la idea de poner en cuestionamiento los contenidos y las formas de enseñanza que no favorecen a los estudiantes y hasta llegan a obstaculizar su desarrollo de las capacidades necesarias para tomar decisiones e intervenir significativamente en los contextos actuales y futuros.

No son pocos los autores y estudiosos que, como Donald Schön, Edward de Bono, Howard Gardner entre otros, cuestionan el paradigma de la racionalidad técnica que sustenta los procesos de enseñanza y aprendizajes convencionales, y que bregan, además, por un modelo que posibilite una genuina comprensión que perdure y se adapte en el tiempo, a partir de la reflexión de las prácticas pedagógicas. En otra perspectiva, la coexistencia y relación de docentes profesionales altamente calificados y especializados, pero con formación pedagógica escasa o ausente, que generalmente tienden a ser portadores de actitudes de rechazo o subestimación acerca de la necesidad de formación en ese campo.

En la actualidad, a pesar de que se notan y manifiestan intentos por mejorar las prácticas pedagógicas, se percibe la presencia de un modelo centrado en la enseñanza y con base en la perspectiva didáctica que Elisa Lucarelli ²⁵ denomina «instrumental tecnicista». Esta corriente es concebida como un conjunto de conocimientos técnicos sobre el «cómo hacer pedagógico», desvinculado e independiente de fines; contenidos, sujetos, medio social, cultural e institucional, siendo además una de sus principales características la segmentación de la práctica educativa y del contexto, de contenidos y métodos, de objetivos y contenidos, de procesos y resultados. A fin de superar esta visión instrumentalista de la enseñanza y el aprendizaje, se hace necesario, a partir de una definición consensuada del «modelo de profesional» que se quiere formar, replantear las prácticas docentes, desplazando el eje en el que se centran las mismas, desde la enseñanza a la formación del futuro profesional en información y documentación, teniendo claro que debe transmitirse y demostrarse a los alumnos, desde los inicios de la carrera, «el modo de actuación profesional», esto es, cómo se espera que se desempeñe, para este caso, un bibliotecólogo o archivista.

No está demás resaltar que cuando se hace referencia a una formación profesional y al modo de actuación profesional, no sólo se reseñan las competencias de ese bibliotecólogo o archivista, sino también todos los aspectos del ser humano, es decir, la forma en que ese egresado se enfrentará a los problemas y la manera de resolverlos.

.....
25. LUCARELLI, E. *El asesor pedagógico en la universidad*. Buenos Aires: Paidós, 2000.

X. Conclusión

Con este trabajo se ha intentado propiciar una reflexión acerca del perfil del profesional en bibliotecología y archivística que la sociedad y el ámbito empresarial y estatal requieren hoy, como también analizar si ese modelo de profesional es coherente con las prácticas que desarrollamos los docentes, si se condice con los objetivos y metas de las nuevas currículas y con el discurso pedagógico que subyace a las mismas.

Es fundamental que a partir de la intención de realizar cambios curriculares en la formación del profesional en información y documentación, se dé una acción concreta de transformación, cuya base debería ser el debate sobre los ejes y pilares que sustentan ese modelo de bibliotecólogo o archivista, y a partir de su clara definición, replantear el modelo pedagógico, de manera que sea coherente y haga posible la concreción de ese perfil que se espera lograr.

En cuanto a los modelos pedagógicos que se describieron, es importante destacar que cada uno responde a aspectos diferentes; por ello, lo mejor sería combinar enfoques de acuerdo con las necesidades de la formación. Buscar entonces la mejor manera de articular las distintas corrientes pedagógicas y conformar un modelo propio y contextualizado a la realidad socio-cultural. El peligro que se corre es el de querer copiar o extrapolar modelos. Se debe aprender y valorar lo mejor de cada perspectiva. De ahí que la búsqueda de un modelo apropiado se deba situar en una particular articulación e integración entre lo personal y lo profesional, comenzando por un trabajo de deconstrucción y de desmitificación del rol que como «modelo-verdad» se ha impuesto a los docentes y profesionales formados en otros paradigmas. Y la reconstrucción crítica y reflexiva de nuestras prácticas docentes el debate y cuestionamiento permanentes de los resultados y las demandas de la sociedad, deberían operar como una constante retroalimentación del modelo pedagógico adoptado.

Referencias bibliográficas

1. BEN, A. S. *La correspondencia entre los modelos pedagógico-didácticos y los estilos de gestión educativa* [En línea]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/opinion11.htm> [Consulta: el 25 de febrero de 2009]
2. DE ZUBIRÍA SAMPER, J. *Los modelos pedagógicos*. Bogotá : Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia, 1994. 160 p. (Tratado de pedagogía conceptual).

3. FERRY, G. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 1997.
4. FLÓREZ OCHOA, R. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa Fé de Bogotá : McGraw-Hill, 1994. 311 p
5. GATTI, E. Los modelos pedagógicos en la educación superior. *Revista Temas y Propuestas*. Buenos Aires. 2000, no. 18. p. 24-43.
6. GATTI, E. *Una mirada pedagógica a la EAD* [En línea]. Disponible en: <http://www.virtualeduca.org/encuentros/valencia2002/actas2002/actas02/135.pdf> [Consulta: el 16 de marzo de 2009]
7. GIROUX, Henry A. *Los profesores como intelectuales*. México: Paidós, 1990. 267p.
8. LUCARELLI, E. *El asesor pedagógico en la universidad*. Buenos Aires: Paidós, 2000.
9. MENA, M; RODRÍGUEZ, L et al. *Programa de formación docentes continua: enseñando en ciencias económicas*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas, 2000.
10. MORAN OVIEDO, P. Hacia un nuevo modelo pedagógico. Citado por: GATTI, E. Los modelos pedagógicos en la educación superior. En: *Revista Temas y Propuestas*, 2000, no. 18.
11. PEREZ GÓMEZ, A. *Currículo y enseñanza: análisis de sus componentes*. España: Universidad de Málaga. 1988.
12. PINTO BLANCO, A y QUITORA, L. Los modelos pedagógicos. *Universidad Abierta: revista del Instituto de Educación a Distancia de la Universidad de Tolima*. 2000, no. 7
13. SCHÖN, D. *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós, 1998.

