

Prospectiva de la formación de profesionales de la información para las Sociedades del Conocimiento

Lina Escalona Ríos
Elsa Esperanza Barber
Nancy Bentivegna
Coordinadoras



Z668
P767

Prospectiva de la formación de profesionales de la información para las sociedades del conocimiento / coordinadoras Lina Escalona Ríos, Elsa Esperanza Barber, Nancy Bentivegna. – Primera edición. – Ciudad de México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2025.

x, 562 páginas. – (Educación bibliotecológica)

ISBN: 978-607-587-116-5

1. Educación bibliotecaria (Educación continua). 2. Profesionales de información. 3. Sociedad de la información. 4. Teoría del conocimiento. I. Escalona Ríos, Lina, editor. II. Barber, Elsa, editor. III. Bentivegna, Nancy, editor. IV. Serie.

Revisión académica: Lina Escalona Ríos, con la colaboración de Jazmín Areli Norberto Hurtado y Daniel Pozos Chávez

Revisión bibliográfica y citación del manuscrito: Jazmín Areli Norberto Hurtado

Corrección de estilo del manuscrito: Diana Serena Palacios

Diseño de portada: *LOGIEM, Análisis y Soluciones S. de R. L. de C. V.*

Primera edición, febrero 2025

D. R. © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas

y de la Información

Circuito interior s/n, Torre II de Humanidades,
pisos 11, 12 y 13, Ciudad Universitaria, C. P. 04510,
Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México

ISBN: 978-607-587-116-5

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Publicación dictaminada

Impreso y hecho en México

Índice

Presentación	ix
Selene Violeta Castillo Rojas	

A MANERA DE PRÓLOGO: CONSEJOS DE QUIEN BIEN LOS QUIERE.	1
Judith Licea de Arenas	

I. La formación de los profesionales de la información en la actualidad

INFLUENCIAS DEL USO DE LAS TIC EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA	17
María Teresa Múnera Torres	

ANÁLISIS DE LOS PARADIGMAS Y MÉTODOS EDUCATIVOS ACTUALES Y LOS DESAFÍOS FUTUROS QUE IMPACTAN LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN BIBLIOTECOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN	31
José Antonio Torres-Reyes	
María de Lourdes Treviño Martínez	
Norma Esperanza Mesías Rodríguez	

LA VALORACIÓN DEL MATERIAL IMPRESO DENTRO DE LAS ASIGNATURAS DE LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN BIBLIOTECOLOGÍA: ¿CÓMO HACER QUE LAS NUEVAS GENERACIONES VALOREN ESTE TIPO DE MATERIAL?	55
Suyín Ortega Cuevas	
Leticia López Huerta	
Alejandro Arnulfo Ruiz León	

PROYECTO BRÚJULA. NAVEGANTES DEL FUTURO. GUÍA METODOLÓGICA PARA EL DISEÑO DE PERFILES DE EGRESO DESDE EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES HUMANAS EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN	73
Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo	
José Daniel Moncada Patiño	

ELEMENTOS JURÍDICOS NECESARIOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA INFORMACIÓN PARA LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO.	97
Juan Ricardo Montes Gómez	
FORMACIÓN PROFESIONAL Y PERFIL LABORAL DE LA CARRERA DE BIBLIOTECOLOGÍA EN LA REGIÓN DE VALPARAÍSO (CHILE).	117
Nelson Alvarado Sánchez	
Ingrid Espinoza Cuitiño	
Cecilia Jaña Monsalve	
LAS EXPERIENCIAS DE BIBLIOTECARIOS COMO DOCENTES DENTRO DE LOS COLEGIOS QUE IMPLEMENTAN EL BACHILLERATO INTERNACIONAL . . .	149
Shindy Karen Vásquez Marquez	
Javier Carmona Rincón	
EL TRATAMIENTO PEDAGÓGICO DEL CONTROL BIBLIOGRÁFICO	169
Eduardo Pablo Giordanino	
LA CAPACITACIÓN LABORAL COMO SEMILLERO DE LA PROFESIONALIZACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA	197
Alfonso López Hernández	
EXPERIENCIA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE ASIGNATURAS DE LOS PROGRAMAS DE ARCHIVÍSTICA Y BIBLIOTECOLOGÍA DE LA ESCUELA INTERAMERICANA DE BIBLIOTECOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (COLOMBIA)	215
Yulieth Taborda Ramírez	
María Camila Restrepo Fernández	
Camilo García Morales	
Ana María Peña González	
LA LICENCIATURA EN BIBLIOTECOLOGÍA EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UANL.	235
Adriana Guadalupe Olivares Vargas	
LA FORMACIÓN DE LOS ARCHIVISTAS Y LOS DERECHOS HUMANOS	255
Francisco de la Cruz Vázquez	

ASPECTOS TEÓRICOS DE LA ACREDITACIÓN DE LOS PROGRAMAS A DISTANCIA EN BIBLIOTECOLOGÍA	273
--	-----

María Isabel Martínez Contreras

IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DIGITALES, BIBLIOTECA COMUNITARIA CASABLANCA DE SUBA, CASO DE ESTUDIO	293
---	-----

Camilo Castaño García

PROYECCIÓN ESTRATÉGICA DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR CALABAZAR DE SAGUA A PARTIR DEL ESTUDIO DEL COMPORTAMIENTO INFORMACIONAL	305
--	-----

Ivian Alomá Medina

EJERCICIO DOCENTE FRENTE AL FENÓMENO DE PANDEMIA	327
--	-----

Suyín Ortega Cuevas

Noé Ríos Emicente

Selene Violeta Castillo Rojas

LA EDUCACIÓN EN CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL	347
---	-----

Rosa María Martínez Rider

II. Prospectiva de la formación de profesionales

PERTINENCIA DE LA EDUCACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA. ENFOQUES, DIMENSIONES E INDICADORES	375
---	-----

Johann Pirela Morillo

Lina Escalona Ríos

PERTINENCIA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA INFORMACIÓN ANTE EL SURGIMIENTO DE LAS TECNOLOGÍAS EMERGENTES.	389
--	-----

Brenda Cabral Vargas

LINEAMIENTOS PARA UNA INVESTIGACIÓN SOBRE PERTINENCIA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA EN ARGENTINA	415
--	-----

Nancy Blanco

Federico Cápula

RETOS DE LA EDUCACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA, DOCUMENTAL Y HUMANÍSTICA EN EL CONTEXTO ACTUAL	431
Francisco Javier García Marco	
LA GESTIÓN DEL PATRIMONIO DOCUMENTAL ARTÍSTICO COMO PROSPECTIVA EDUCATIVA EN FORMACIÓN BIBLIOTECONÓMICA	467
Patricia Brambila Gómez	
COMPETENCIA PROFESIONAL EN EL BIBLIOTECARIO UNIVERSITARIO: GESTIÓN DE LA COMUNICACIÓN DE LA CIENCIA	485
Mayre Barceló-Hidalgo	
MODELO PARA LA REDACCIÓN DEL GÉNERO ACADÉMICO-ESTUDIANTIL EXAMEN PARCIAL ESCRITO DESDE EL ENFOQUE DE ALFIN	511
Rita Cid-Reyes	
Juan Daniel Machin-Mastromatteo	
Merizanda María del Carmen Ramírez-Aceves	
Javier Tarango Ortiz	
EL BIBLIOTECÓLOGO COMO EDUCADOR PARA LA LIBERTAD: EL PAPEL DE LA BIBLIOTECA COMO PROMOTORA DE LOS PROCESOS METACOGNITIVOS	543
Argenis Rodríguez Salinas	

El tratamiento pedagógico del control bibliográfico

EDUARDO PABLO GIORDANINO

Universidad de Buenos Aires, Argentina

INTRODUCCIÓN: EL CONTROL BIBLIOGRÁFICO COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO

Desde el punto de vista de la docencia universitaria, es importante indagar en el control bibliográfico como objeto de conocimiento en las situaciones de enseñanza de dos carreras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El propósito al respecto es describir los aspectos de la construcción del control bibliográfico como objeto de conocimiento, caracterizar la especificidad que adopta en estas dos situaciones de enseñanza, identificar las formas en que es presentado y transpuesto, así como describir las modalidades que adoptan los dispositivos pedagógicos en cada caso. Con este objetivo, se analizó el tratamiento del objeto de conocimiento control bibliográfico en las situaciones de enseñanza de dos materias, una de la carrera de Bibliotecología y Ciencia de la Información y otra de la carrera de Edición.

La investigación propuesta en mi tesis de la Maestría en Docencia Universitaria de la UBA planteó el entrelazamiento

de dos áreas de problemas no abordadas hasta entonces: el trabajo pedagógico en el nivel universitario desde un punto de vista situacional y el estudio del control bibliográfico como objeto de conocimiento específico. Los resultados de este estudio pueden aportar tanto a los estudios de la didáctica en la universidad como a las didácticas específicas de las carreras de Bibliotecología y Edición. La investigación es útil en términos didácticos porque aporta categorías de análisis que iluminan los procesos de transposición en la enseñanza del control bibliográfico.

El problema elegido es el tratamiento pedagógico del *control bibliográfico*. Éste se define como un conjunto de actividades dirigidas a relevar la existencia de recursos de información (libros, revistas, etc.), que permiten el acceso a las fuentes de conocimiento. El control bibliográfico nacional busca registrar y facilitar la recuperación y el intercambio de la información bibliográfica producida en un país. Es un proceso que se lleva a cabo con el auxilio de disciplinas provenientes de la bibliotecología, tales como la descripción bibliográfica, la identificación bibliográfica, la clasificación y otras técnicas de normalización de la información. Los tres componentes principales del control bibliográfico son la agencia bibliográfica nacional, el depósito legal y la bibliografía nacional.

En este contexto, los docentes de Bibliotecología y de Edición diseñan diferentes situaciones de enseñanza con el propósito de facilitar el aprendizaje y abordan el control bibliográfico como un contenido de enseñanza. El diseño de una propuesta de enseñanza implica, en buena medida, considerar la manera en que se desarrollan las tareas propias de cada práctica profesional. Un primer supuesto teórico, entonces, fue que cada situación de enseñanza es específica e idiosincrática. Por tanto, un primer propósito

consistió en analizar el objeto de conocimiento control bibliográfico en el marco de las situaciones de enseñanza de las carreras mencionadas. El segundo supuesto teórico fue que el objeto de conocimiento control bibliográfico se construye en la situación misma.

Basada en estos dos supuestos, la investigación estudió la especificidad del objeto de conocimiento control bibliográfico en el marco de dos carreras de la Universidad de Buenos Aires y analizó cómo fue reconstruido este objeto en dos situaciones de enseñanza diferentes.

LAS PREGUNTAS Y LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación buscó responder las siguientes cuestiones:

1. ¿Se enseña de la misma manera el control bibliográfico en ambas carreras?
2. ¿El lugar que ocupa el estudio del control bibliográfico es igual en la carrera de Edición que en la carrera de Bibliotecología? Y si no lo es, ¿cuáles son los motivos?
3. ¿El mismo tema es enseñado (y aprendido) de la misma forma?
4. ¿Hay aspectos que no estén siendo contemplados actualmente en las didácticas de ambas materias en relación con el control bibliográfico?

El objetivo principal fue analizar y describir la forma que adoptó el objeto de conocimiento control bibliográfico en las situaciones de enseñanza de dos asignaturas de dos carreras de la UBA, una de Edición y otra de Bibliotecología y Ciencia de la Información, denominadas Situación A y Situación B.

Los objetivos específicos fueron: 1) describir el control bibliográfico como objeto de conocimiento; 2) caracterizar la especificidad que adopta el control bibliográfico como objeto de conocimiento en dos situaciones de enseñanza distintas; 3) analizar las formas en las que este objeto de conocimiento es transpuesto en cada una de las situaciones de enseñanza, y 4) describir las modalidades que adoptan los dispositivos de enseñanza en cada caso.

Las adaptaciones de los contenidos para la enseñanza en muchos casos implican transposiciones a otros contextos, con el desafío de que el contenido debe permanecer fiel al contexto de origen y, al mismo tiempo, ser adaptado para otro público y para un contexto distinto.

En relación con las transposiciones didácticas y la docencia universitaria, el interés por este tipo de fenómeno surgió a partir de la tarea docente de una cátedra de Edición en 1996, ya que se debía enseñar contenidos de disciplinas de bibliotecología a futuros editores, con el desafío que esta situación planteaba: existían modelos y ejemplos de ejercicios y trabajos prácticos de bibliotecología para bibliotecarios, pero no había modelos para preparar ejercicios y trabajos prácticos de contenidos bibliotecológicos para editores.

En cuanto al estado del arte, se investigó la cuestión del *control bibliográfico* como objeto de conocimiento, desde un punto de vista histórico que traza el origen y la evolución del control bibliográfico, y desde una perspectiva sustantiva sobre la enseñanza de la bibliotecología y de la edición, considerando los aspectos teóricos, así como una reseña de su aplicación a nivel nacional en Argentina. Se incluyó también un apartado sobre la enseñanza universitaria del objeto de conocimiento control bibliográfico.

SOBRE EL MARCO TEÓRICO

La investigación se inscribe dentro del área de la Didáctica, en una línea de investigación caracterizada por la lógica cualitativa, con enfoque clínico en sentido amplio, según Souto y Mazza,¹ que incluye estudios de casos en profundidad y en su singularidad. Desde un punto de vista epistemológico, la investigación se enmarcó en el paradigma de la complejidad de Morin.² El objeto de estudio es un campo de problemáticas complejo que requiere un enfoque de multirreferencialidad.³ Se tuvo en cuenta la implicación del investigador en las situaciones sociales e institucionales que se convierten en objeto de estudio.⁴ Se partió de la perspectiva de un enfoque clínico,⁵ que permitió estudiar casos específicos en profundidad, buscando comprender las situaciones en su complejidad y singularidad.

Desde un punto de vista teórico, primero se caracterizó el sentido del control bibliográfico como problema de la edición y de la bibliotecología: desde la perspectiva de la docencia universitaria, fue importante investigar el control bibliográfico en las dos carreras mencionadas, para describir su construcción como objeto de conocimiento, la especificidad que adoptó y las formas en que fue presentado y transpuesto.

En segundo lugar, dado que nuestro interés se centró en la forma que adopta este objeto de estudio, las situaciones de enseñanza fueron abordadas desde diversos acer-

1 Marta Souto, "La investigación clínica en Ciencias de la Educación", 57-74; Diana Mazza, *La tarea en la universidad: cuatro estudios clínicos*.

2 Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*.

3 Marta Souto, *Grupos y dispositivos de formación*; Jacques Ardoino, "Analyse multiréférentielle".

4 Jacques Ardoino, "La implicación"; Georg Devereux, *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*.

5 Jean Filloux, *Intersubjetividad y formación*.

camientos teóricos, tomando un enfoque multirreferencial. Las siguientes teorías permitieron investigar el control bibliográfico como objeto de análisis: desde la dimensión de la enseñanza, desde la dimensión de las relaciones sociales y desde la dimensión emocional e imaginaria. Para cada una de estas perspectivas, se consideraron aportes teóricos específicos.

1. Para el abordaje de la dimensión de la enseñanza: se consideró la mirada sobre el aula universitaria,⁶ la forma que adopta la tarea en la enseñanza superior,⁷ los procesos de transposición didáctica,⁸ las formas de presentación del conocimiento⁹ y la particularidad de los temas controversiales.¹⁰
2. Para el abordaje de la dimensión de las relaciones sociales en el aula: se analizaron las estructuras de comunicación,¹¹ las relaciones de poder y control social dentro del aula¹² y, desde una perspectiva compleja, las formaciones grupales identificables en la dinámica de las clases.¹³
3. Para la dimensión emocional e imaginaria: se consideraron teorías sobre la relación con el control bi-

6 Claudia Finkelstein, *La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica*.

7 Diana Mazza, *La tarea en la universidad: cuatro...*

8 Yves Chevallard, *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*.

9 Verónica Edwards, "La relación de los sujetos con el conocimiento", 23-68; Verónica Edwards, "Las formas de conocimiento en el aula", 145-172.

10 Emmanuelle Brossais, "Subject in Socially Acute Questions Clinical Didactic: a New Approach to Study Teachers Subjectivity", 155-176.

11 Alex Bavelas, "Communication Patterns in Task-Oriented Groups", 725-730.

12 Basil Bernstein, "Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo", 45-71; Basil Bernstein, *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*; Basil Bernstein, *Pedagogía, control simbólico e identidad*.

13 Marta Souto, *Formaciones grupales en la escuela*.

bliográfico como objeto de saber y la transferencia didáctica del docente,¹⁴ las relaciones entre el psicoanálisis y la educación,¹⁵ los modos de vinculación con el conocimiento¹⁶ y las fantasmáticas de la formación interpretables en las situaciones de enseñanza analizadas.¹⁷

El acercamiento al análisis didáctico desde la perspectiva de la complejidad de Morin¹⁸ considera la totalidad del sistema en sus interrelaciones, integrando al observador, los eventos y el objeto. El análisis didáctico es una actividad que debe reconstruir el sentido y el significado de una clase, de una práctica de enseñanza, desde la perspectiva de un analista que considera la práctica de otros y también su propia actividad de análisis. La situación de enseñanza es el campo empírico donde ocurren los hechos, que son relacionados por el análisis como una “[...] tarea metodológica y teórica que ordena y relaciona diversos momentos, aspectos, acciones realizadas, transformando los hechos en datos contruidos y situándolos en una red de sentido”.¹⁹

El análisis multirreferencial de las clases es un tipo de análisis didáctico que busca esclarecer la complejidad propia de las situaciones de enseñanza. Este análisis:

14 Claudine Blanchard-Laville, *Saber y relación pedagógica*; Claudine Blanchard-Laville, “En los orígenes de la capacidad de pensar y aprender: a propósito de las concepciones teóricas de W. R. Bion”, 79-109; Claudine Blanchard-Laville, *Los docentes entre el placer y el sufrimiento*.

15 Sigmund Freud, “Sobre la dinámica de la transferencia”, 97-105; Sigmund Freud, “El interés por el psicoanálisis”, 165-192.

16 Wilfred Bion, *Aprendiendo de la experiencia*.

17 René Kâes, *Fantasme et formation*.

18 Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*.

19 Marta Souto y Diana Mazza, *Encuadre metodológico. Didáctica II. Ficha de Cátedra N.º 1*, 26.

[...] se plantea para la producción de sentido o sentidos (social, institucional, técnico, personal, etc.) acerca de una realidad social, en nuestro caso, la de la enseñanza. Lleva consigo un proceso metodológico de atribución de significados que permite captar y comprender lo singular de una situación, pero también lo heterogéneo, lo imprevisible, lo diverso.²⁰

En cuanto al análisis del discurso de las situaciones de enseñanza, Manrique propone usarlo de manera conjunta con el análisis multirreferencial²¹ a través de dos modos de aplicación: el primero consiste en usar el análisis del discurso como un enfoque teórico más, que permita estudiar los fenómenos de naturaleza lingüística o enunciativa para producir una descripción de la lengua en uso en las situaciones de enseñanza, por parte de los diferentes participantes. El segundo modo, transversal, propone considerar el análisis del discurso como una herramienta que ayuda a construir sentido interpretativo desde otras perspectivas y sobre otros fenómenos, partiendo de la identificación de marcas discursivas como indicadores para fundamentar las hipótesis formuladas, desde la materialidad del lenguaje que brinda una base empírica para el salto interpretativo.

En relación con el saber y la relación con el saber, Chevallard²² propuso la teoría de la transposición didáctica, que analiza el paso del saber sabio al saber enseñado y la distancia que los separa. La transposición didáctica es la transformación que se produce en el pasaje, desde el “saber sabio” (tal como surge en la comunidad científica), pasando por el “saber a enseñar” (tal como lo concibe el

20 Marta Souto, *La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases*, 115.

21 Soledad Manrique, *Análisis del discurso. Aportes para la comprensión de las situaciones de enseñanza*.

22 Yves Chevallard, *La transposición didáctica: del saber...*

docente), hasta llegar al “saber enseñado” (lo que aprenden los alumnos).²³

Para abordar las formas de presentación del conocimiento, se consideraron los aportes de Edwards,²⁴ quien sostiene que el conocimiento que se transmite en la enseñanza tiene una forma determinada que se va configurando en la presentación; de este modo, “[...] el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado”.²⁵

Durante nuestra investigación, debido a las contradicciones entre los textos teóricos relacionados con el objeto de conocimiento, las dificultades encontradas por parte de las organizaciones como Unesco e IFLA para definir el control bibliográfico y lo narrado por sus protagonistas, el objeto de conocimiento se reveló como un tema controversial. Los temas controversiales y los temas sociales candentes son tópicos que provocan una división en los diferentes grupos sociales, debido a que no existe un sólo punto de vista universalmente aceptado; por lo tanto, el tema tiene múltiples explicaciones y soluciones. Según Brossais,²⁶ los temas sociales candentes tienen el potencial de plantear cuestiones abiertas que implican problemas complejos e integran el conocimiento de las humanidades y las ciencias.²⁷

Para el estudio de las situaciones de enseñanza, Blanchard-Laville utilizó métodos de análisis del discurso, que permiten identificar los modos en que los profesores ponen en escena su relación con el saber.²⁸ La transferencia didáctica es una propuesta de acción “[...] resultado del tipo de

23 Yves Chevallard, *La transposición didáctica: del saber...*

24 Verónica Edwards, “La relación de los sujetos con el conocimiento...”, 23-68; Verónica Edwards, “Las formas de conocimiento en el aula...”, 145-172.

25 Verónica Edwards, “Las formas de conocimiento...”, 147.

26 Emmanuelle Brossais, “Subject in Socially Acute Questions...”, 159.

27 Emmanuelle Brossais, “Subject in Socially Acute Questions...”, 159.

28 Claudine Blanchard-Laville. “En los orígenes de la capacidad...”, 79-109.

relación con el saber que el (la) docente manifiesta, y que a su vez está ligada a la asignación de lugares impuesta por la forma misma de su discurso”.²⁹ Blanchard-Laville propone como ejemplo considerar la primera clase de una asignatura: la escena de espera de los estudiantes, la llegada del profesor y sus primeras palabras son resignificadas desde esta interpretación, entendiendo al acto de habla inaugural del docente en un curso como un “libreto personal implícito”,³⁰ tan personal, que identifica al docente como una firma. La transferencia didáctica, entonces, “[...] está hecha a la vez a partir de la relación, del vínculo con los alumnos, no siendo este independiente de la relación con el saber que el docente manifiesta en la situación de enseñanza”.³¹

Para investigar los dispositivos de enseñanza de las distintas situaciones, se abrieron dimensiones de análisis desde tres perspectivas: técnico-instrumental, social y psíquica. Desde el punto de vista técnico-instrumental, se analizaron las características de los dispositivos de enseñanza,³² considerando el concepto de transposición didáctica,³³ las formas de presentación del conocimiento³⁴ y la particularidad de los temas controversiales.³⁵ En cuanto al punto de vista social, se analizaron las relaciones sociales internas de las situaciones de enseñanza,³⁶ teniendo en cuenta las estructu-

29 Claudine Blanchard-Laville. “En los orígenes de la capacidad...”, 101.

30 Claudine Blanchard-Laville. “En los orígenes de la capacidad...”, 109.

31 Claudine Blanchard-Laville, *Saber y relación pedagógica*, 81.

32 Diana Mazza, *La tarea en la universidad: cuatro...*; Marta Souto y Diana Mazza, *Encuadre metodológico...*

33 Yves Chevallard, *La transposición didáctica: del saber...*

34 Verónica Edwards, “Las formas de conocimiento en el aula”.

35 Emmanuelle Brossais, “Subject in Socially Acute Questions...”.

36 Basil Bernstein, “Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo”, 45-71; Basil Bernstein, *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*; Basil Bernstein, *Pedagogía, control simbólico e identidad*.

ras de comunicación,³⁷ los sistemas de roles y de liderazgo,³⁸ así como las formaciones grupales identificables.³⁹ Desde el punto de vista de la vida emocional e imaginaria, se analizaron los modos de vinculación con el conocimiento,⁴⁰ los vínculos intersubjetivos y la relación con el saber y la transferencia didáctica.⁴¹

CUESTIONES METODOLÓGICAS

Los datos fueron relevados a partir de observaciones con registros de tipo etnográfico en una selección de las clases teóricas y prácticas de ambas situaciones. Para enriquecer el estudio de cada situación, se llevaron a cabo, durante dos cuatrimestres del año 2015, observaciones de clases teóricas y prácticas, análisis de documentación, entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes, y encuestas a docentes y estudiantes.

Se consideraron como unidades de análisis las clases teóricas, las clases de una comisión de trabajos prácticos, y los individuos (profesores y estudiantes) implicados en la cursada.

Los principales métodos de análisis fueron: el método comparativo constante de Glaser y Strauss,⁴² el análisis di-

37 Alex Bavelas, "Communication Patterns...", 725-730.

38 John R. P. French y Bertram Raven, "The Bases of Social Power", 150-167.

39 Marta Souto, *Formaciones grupales en la escuela*.

40 Wilfred Bion, *Aprendiendo de la experiencia*.

41 René Käs, *Fantasme et formation*; Claudine Blanchard-Laville. *Saber y relación pedagógica*; Claudine Blanchard-Laville, "En los orígenes de la capacidad...".

42 Barney Glaser y Anselm Strauss, *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*.

dáctico multirreferencial de Souto y Mazza⁴³ y el análisis del discurso de Ducrot,⁴⁴ Kerbrat-Orecchioni⁴⁵ y Manrique.⁴⁶

Se tomó en cuenta la influencia de la subjetividad del investigador y de los actores como parte del proceso de investigación, prestando atención al fenómeno de la implicación, según Devereux⁴⁷ y Ardoino.⁴⁸ La historia natural de la investigación incluyó el análisis de la implicación del investigador.

ANÁLISIS REALIZADOS

En cuanto al trabajo de campo, se realizaron tres observaciones de clases para cada situación (dos clases teóricas y una práctica). Se entrevistó a seis estudiantes y dos docentes de cada situación (incluyendo pruebas proyectivas). Se aplicaron dos encuestas autoadministradas a los estudiantes. Todos los datos fueron analizados para comprender las formas adoptadas por los dispositivos de enseñanza, la relación con el saber de los docentes y estudiantes, y el tratamiento del objeto de conocimiento.

En la *Tabla 1* se muestran las dimensiones y componentes del objeto de estudio de la investigación.

43 Marta Souto y Diana Mazza, *Encuadre metodológico...*

44 Oswald Ducrot, *El decir y lo dicho*.

45 Catherine Kerbrat-Orecchioni, *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*.

46 Soledad Manrique, *Análisis del discurso. Aportes...*

47 Georg Devereux, *De la ansiedad al método...*

48 Jacques Ardoino, "El análisis multirreferencial", 1-5.

El tratamiento pedagógico del control bibliográfico

Tabla 1.
El control bibliográfico. Dimensiones de análisis

Dimensiones de análisis	Descripción
Las formas de las propuestas de enseñanza ⁴⁹	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta general • Actividades • Propuesta formativa • Enfoque
Las formas que adoptó el objeto en las propuestas de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • Relación del objeto con la profesión • Las partes componentes del objeto • Especificidad del objeto
El proceso de transposición didáctica ⁵⁰	<ul style="list-style-type: none"> • Objeto de saber (saber sabio) <ul style="list-style-type: none"> · Recursos bibliográficos • Objeto a enseñar <ul style="list-style-type: none"> · Posición docente · Programa de estudios de la materia (Objetivos, Unidad de estudio) · Planificación de actividades • Objeto enseñado <ul style="list-style-type: none"> · Contenidos transmitidos en el aula
Las formas de presentación del conocimiento ⁵¹	<ul style="list-style-type: none"> • Forma de presentación (tópico, operación, situacional) • Relación con el conocimiento (exterioridad, interioridad)
La transferencia didáctica ⁵² (Los temas controversiales)	<ul style="list-style-type: none"> • Frase representativa • Presentación del docente • Propuesta general • La relación con el saber • La distribución de tareas • La posición profesional del docente
La conversión didáctica. ⁵³ (Los temas controversiales)	

Fuente: elaboración propia.

Las tablas 2, 3, 4 y 5 exhiben en forma sintética los resultados del análisis multirreferencial de los datos.

⁴⁹ Marta Souto y Diana Mazza, *Encuadre metodológico...*

⁵⁰ Yves Chevallard, *La transposición didáctica: del saber...*

⁵¹ Verónica Edwards, "La relación de los sujetos con el conocimiento".

⁵² Claudine Blanchard-Laville, *Saber y relación pedagógica*; Claudine Blanchard-Laville, *Los docentes entre el placer y el sufrimiento*.

⁵³ Emmanuelle Brossais, "Subject in Socially Acute Questions...".

Tabla 2.

Sobre el proceso de transposición didáctica Chevallard, 1997⁵⁴

Categoría	Situación A (Edición)	Situación B (Bibliotecología)
Objeto de saber	<i>Bibliografía:</i> 16 referencias	<i>Bibliografía:</i> 17 referencias
Recursos bibliográficos	13 entre 2000 y 2010 3 entre 1996 y 1999	10 entre 2002 y 2009 7 entre 1960 y 1998
Objeto a enseñar	<i>Intenciones docentes:</i> El tratamiento es transmitir las normas legales y técnicas relacionadas. Los docentes exponen que la mayoría de los temas están relacionados con el control bibliográfico, que es parte de la actividad editorial.	<i>Intenciones docentes:</i> El tratamiento es planteado con una relación directa con la bibliografía nacional. Las docentes indican que el objeto es abordado en varias materias anteriores, por ello es acotado el tiempo dedicado.
Posición docente, Programa y planificación de actividades	<i>Objetivos:</i> Unidad de Estudio	<i>Objetivos:</i> Unidad de Estudio
Objeto enseñado	Es un concepto que se aborda sólo en esta materia de la carrera.	Es un concepto tratado en materias anteriores del plan de estudios.
Contenidos transmitidos en el aula	Es presentado al comienzo de la cursada. Es asociado con la descripción bibliográfica y la normalización de autores. Es un tema que abarca las demás unidades. Contiene a la agencia bibliográfica nacional, a la bibliografía nacional y al depósito legal. Se retiene la noción de su aplicación a nivel nacional. Es asociado con el Control Bibliográfico Universal (cbu). Es un tema que se retoma con la preparación del catálogo editorial (segunda evaluación parcial). Es un paso legal que hay que cumplir en la actividad editorial. Es un tema que sólo se ve en esta materia; uno de sus subtemas (el depósito legal) es abordado en Derecho de autor.	Es presentado a la mitad de la cursada. Es un tema que posibilita la bibliografía nacional. Por eso es relacionado con la bibliografía como disciplina (de la cual se presenta su historia). Tiene las funciones de descripción bibliográfica y de identificación de los documentos. Es presentado a partir de la propuesta de Otlet y La Fontaine y de una bibliografía universal. Es un tema que está presente a lo largo de la carrera, en otras materias y en varios textos y repertorios estudiados. Es un campo de acción de la profesión bibliotecaria. Es visto más como una cuestión técnica, no mencionan los aspectos legales.

Fuente: elaboración propia.

⁵⁴ Yves Chevallard, *La transposición didáctica: del saber...*

Tabla 3.

Las transformaciones operadas producto
de la transposición didáctica (como objeto enseñado)

Situación A (Edición)	Situación B (Bibliotecología)
Es asociado fuertemente con el depósito legal. Respecto a los niveles de aplicación, se retuvieron las nociones de su aplicación a nivel nacional y su objetivo de universalidad.	Es asociado con la bibliografía nacional. Al ser relacionado con Otlet (ya desde el programa, como objeto a enseñar) el objeto adopta la forma de una noción envejecida.
Se conserva el aspecto legal y de obligatoriedad, en relación con la actividad editorial: “[...] primero que es necesario, o sea que, en realidad, para el editor, para el futuro editor o el editor, lo tiene que hacer, igual, le guste o no le guste, en realidad.” (A3e).	En la mayoría de los casos es relacionado en forma estrecha con la bibliografía nacional: “[...] no sé cómo definirlo, como si fuese... a mí me remite a Bibliografía nacional; me remite, me lleva a eso, porque si no tenés un control bibliográfico no podés armar la bibliografía nacional.” (B2e)
Se conserva su función de registro de las publicaciones. Se manifestó en líneas generales una pérdida de información con los componentes de la agencia bibliográfica y la bibliografía nacional.	Se conserva su función de fuente de información de las publicaciones.
Respecto a otras unidades de la materia, es relacionado en forma estrecha con el catálogo editorial: “[...] es mucho lo que te sirve para llegar al catálogo, o a los libros que necesitás para hacerlo.” (A5e)	Una estudiante ve como un hecho negativo que un organismo privado esté relacionado con el control bibliográfico: “El tema es que el registro de los libros de un país lo lleve un ente privado, por ahí, sin que nadie lo regule desde lo público, me parece que le está faltando un poquito de apoyo.” (B3e)
Desde el análisis de la forma que adopta el objeto en las diversas instancias, fue posible advertir que existe una pérdida de su sentido desde lo planteado en los recursos bibliográficos, lo que es reconfigurado en la planificación de clases hasta, finalmente, lo que pudo ser reconstruido por los estudiantes.	Desde el análisis de la forma que adopta el objeto en las diversas instancias, existió una conservación de su sentido desde lo planteado en los recursos bibliográficos, lo que es reconfigurado en la planificación de clases hasta, finalmente, lo que pudo ser reconstruido por los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.
Las formas de presentación del conocimiento⁵⁵

Situación A (Edición)	Situación B (Bibliotecología)
<p>1. Forma de presentación</p> <p>A partir del análisis documental y de las entrevistas a docentes y estudiantes, así como de las observaciones, encontramos que las consignas de trabajos, las situaciones observadas en clases teóricas y prácticas proponían una presentación del objeto que devenía en una forma de conocimiento situacional.⁵⁶</p> <p>“[...] se hizo mucho hincapié en mostrar las diversas formas y toda la cronología de... del formato y la historia y esas cosas, estuvo buena. Porque te va centrando en por qué las cosas son así, y no lo muestra de una forma arbitraria, sino que... eso me gusta”. (A1e, 111)</p>	<p>1. Forma de presentación</p> <p>A partir del análisis documental y de las entrevistas a docentes y estudiantes, así como de las observaciones, encontramos que las consignas de trabajos, las situaciones observadas en clases teóricas y prácticas proponían una presentación del objeto que devenía en una forma de conocimiento situacional.⁵⁷</p> <p>“[...] El objetivo era analizar para, eh, para quién estaba orientada la página, [...] porque bueno, la idea de ese tipo de páginas es brindar información para... nosotros usamos ese tipo de recursos para poder, este... elegir el material que vamos a... a comprar”. (B3e, 108-112)</p>
<p>2. Relación con el conocimiento</p> <p>En las observaciones de las clases prácticas, se pudo advertir desde la lógica de las interacciones propuesta por Edwards⁵⁸ cómo los estudiantes lograron vincularse con el conocimiento, estableciendo una relación de interioridad.</p> <p>“[...] yo sigo abrazada al catálogo, entonces, por eso, con el catálogo me fue bien [retoma el tema], así que, tuve una emoción muy grande. [...] es difícil hacer un catálogo. Por suerte, las herramientas que nos dan durante la cursada sirven bastante”. (A5e, 791 y 797)</p>	<p>2. Relación con el conocimiento</p> <p>Tanto las consignas del trabajo práctico y las preguntas de la docente promovieron en los estudiantes el análisis que les permitió reflexionar sobre lo realizado. Las respuestas fueron variadas; la significación fue el eje central,⁵⁹ con lo cual se logró establecer una relación de interioridad.</p> <p>“Bueno, yo tengo una experiencia muy chiquita de bibliografía, que la hice para una materia, eh, recorté los años de la bibliografía de lepidoptera diurna [remarca] y... fue muy difícil compilarla. Y [...] eran, eh, muy pocas publicaciones, y por ejemplo yo no usé el sitio de isbn”. (B1e, 499-502)</p>

Fuente: elaboración propia.

⁵⁵ Verónica Edwards, “Las formas de conocimiento en el aula”.

⁵⁶ Verónica Edwards, “Las formas de conocimiento en el aula”, 111.

⁵⁷ Verónica Edwards, “Las formas de conocimiento en el aula”, 108-112.

⁵⁸ Verónica Edwards, “La relación de los sujetos con el conocimiento”.

⁵⁹ Verónica Edwards, “Las formas de conocimiento en el aula”, 169.

Tabla 5.
La transferencia didáctica⁶⁰

Situación A (Edición)	Situación B (Bibliotecología)
Frase representativa "Aplican todo lo aprendido".	Frase representativa "Todos estamos aprendiendo".
Presentación del docente En el primer teórico, en la secuencia inicial, el docente se presenta, dice su nombre y a continuación su título de grado y cargo en la materia: La profesión del docente no coincide con la carrera donde ejerce la docencia.	Presentación del docente En la secuencia de inicio del primer teórico, la docente se presenta, dice su nombre, su cargo en la materia... La profesión de la docente coincide con la carrera y además, manifiesta que es egresada "de acá", donde el deíctico de espacio hace referencia a la institución.
Propuesta general "[...] hay todo un listado de bibliografía que nosotros pretendemos que ustedes lo tengan leído antes de las clases teóricas y prácticas" (Obs. Teórico-1, 244-246). El verbo "pretendemos" pareciera atenuar la circunstancia que implica el mandato relacionado a toda bibliografía obligatoria, que equivaldría a "ustedes tienen que leerlo".	Propuesta general "[...] una maestría, así que estoy como ustedes, soy alumna igual que ustedes (risas) [...]" (Teórico 1, Martes 4/08/2015, líneas 14-18) La docente se ubica en el mismo lugar que los estudiantes, porque dice que al cursar una maestría: "soy alumna igual que ustedes", con lo cual busca proximidad y plantea una situación de igualación (sin asumir la posición de autoridad).
La relación con el saber Cuando una estudiante pregunta si en el total de libros está incluido todo, el docente contesta "sí [...] Ahí está entre corchetes, lo puse yo", manifestando que su relación con el saber es directa; el contenido implícito sería: yo lo sé -> yo lo puse ahí -> "ustedes" lo ven = aprenden El docente se identifica con el enunciador del discurso bibliotecológico/editorial.	La relación con el saber La docente propone un acercamiento al objeto de saber como una tarea a llevar adelante entre todos: "acá trabajamos todos de forma colaborativa". La docente dice "todos estamos aprendiendo"; de este modo propone una alianza entre los estudiantes y ella frente al saber. El objeto de saber debería ser alcanzado por los docentes y los estudiantes.
La distribución de tareas Al referirse a la inscripción para comisiones de trabajos prácticos, el docente dice: "[...] también nosotros necesitamos que todos se anoten [...]" (Obs. Teórico-1, 125). El docente propone una distribución de lugares donde "nosotros" (los docentes) muestran y explican, y "ustedes" (los estudiantes) se matriculan, leen bibliografía, aprenden y aplican lo aprendido. El docente designa a los estudiantes con la enálage del deíctico personal "ustedes", donde son aludidos por su presencia masiva, no diferenciados.	La distribución de tareas El discurso de la docente invoca al agrupamiento, un llamado a la movilización general en tanto colectivo profesional de bibliotecarios. "Somos bibliotecarios, tenemos que hacer bien las citas" (Teórico 1, Martes 4/08/2015, líneas 699). En esta propuesta no habría diferencias entre docentes y estudiantes, sino que todos (uso del "nosotros" inclusivo) son iguales: "a los bibliotecarios", ambos están en un mismo nivel en relación con el objeto de saber. En los intercambios con los estudiantes, la docente se dirige a ellos llamándolos por su nombre.
La posición profesional del docente La imagen interna de la docente proyectada es la del representante de la comunidad de los bibliotecarios. En la propuesta docente, el saber bibliotecológico es como un texto sagrado que emana por su voz y por sus textos ("Ahí está entre corchetes, lo puse yo"). El saber bibliotecológico surge desde el docente.	La posición profesional del docente La imagen interna de la docente proyectada es la de una bibliotecaria que buscará el saber junto a otros bibliotecarios (y/o estudiantes). En la propuesta docente no hay distinción entre docentes y estudiantes (uso del "nosotros" inclusivo), sino que todos son bibliotecarios. El saber bibliotecológico es construido entre todos.

Fuente: elaboración propia.

⁶⁰ Claudine Blanchard-Laville, *Saber y relación pedagógica*.

Respecto a la conversión didáctica del docente según Brossais,⁶¹ se presentaron de la siguiente manera. En la Situación A (Edición), los modos de conversión del objeto “control bibliográfico” permitirían postular una “conversión didáctica defensiva”. Tanto las frases “Ahí está [...] lo puse yo”, que denotan una relación directa con el saber, el cual es propuesto a los estudiantes como un objeto bueno y completo, como la cantidad numérica que lo representaría (“Son 140 millones”), ofrecían una perspectiva técnica y cuantitativa que evitaba los aspectos de un tema social candente y cumplían una función defensiva. Mientras tanto, en la Situación B (Bibliotecología), los modos de conversión del objeto “control bibliográfico” permitirían postular una “conversión didáctica elusiva”. La misma función registral referida al objeto es considerada imperfecta cuando la cumple una institución privada (CAL), mientras que se menciona como perfecta cuando la realiza el Estado (“en este caso sí, estatal, que es donde se registra el ISSN, entonces bueno, está perfecto”, B8p, Teórico1), sin explicitar los fundamentos de esa afirmación.

En cuanto a la representación imaginaria, en la Situación A (Edición), se vive imaginariamente como una tarea de reglas meticulosas. Se asocia con imágenes de gatos (por la observación) y hormigas (por la laboriosidad). Por ejemplo, una respuesta de la encuesta fue: “Una hormiga, por todo el trabajo que se toma en ordenar...” (A#50). El objeto se concibe en relación con los libros, la información (como alimento), la organización, la normalización y principalmente con la bibliografía. Las imágenes evocadas incluyen ficheros, archivadores, escritorios, computadoras y cubos mágicos. Algunas respuestas a la encuesta autoadministrada fueron: “Archivador. Porque está todo ordenado y organiza-

61 Emmanuelle Brossais, “Subject in Socially Acute Questions...”.

do...” (A#83), “Una computadora por la cantidad de información que tiene...” (A#11).

En esta situación, se imagina como un fichero que contiene información organizada. Se asocia a tareas bibliotecarias como la identificación, descripción bibliográfica, organización y acceso a los documentos. Es un proceso de difícil realización con un objetivo muy amplio, relacionado con la tecnología, las bases de datos e internet. Las imágenes evocadas incluyen planisferios, computadoras y fichas. (“Un planisferio lleno de libros...” A2e). Su principal dificultad radica en la amplitud de su objetivo universal.

En la Situación B (Bibliotecología), se vive imaginariamente como una tarea que requiere mucha organización. Se asocia con imágenes de abejas y hormigas (por su organización). Una respuesta fue: “Una abeja reina, por el rigor de la organización” (B#6). Se relaciona el objeto con tareas bibliotecarias como la identificación y disponibilidad de los documentos. Está asociado con los libros, la información (como alimento), la organización y la decodificación. Las imágenes evocadas incluyen redes, lupas, libros, cajones y cajas. (“Es un libro que intenta tener todas las respuestas”, B6e). Se vive imaginariamente como una fuerza que otorga poder. En las entrevistas, aparecían imágenes de cóndores, leones y panteras. El objeto es percibido como un proceso de difícil realización. Se evocaron imágenes de computadoras, letras y números. (“Un mundito lleno de libros, o de escrituras...”, B8p).

Se vive imaginariamente como una tarea obligatoria y trabajosa, de reglas estrictas. Su principal dificultad radica en la amplitud de su horizonte y en la profusión de estándares y protocolos.

Fue posible constatar que cada carrera imprimió distintas particularidades al tipo de aprendizaje en las situaciones de

enseñanza. Identificamos ciertos rasgos sobre la forma que adoptó el objeto *control bibliográfico* en cada caso:

- En ambas situaciones de enseñanza se manifiestan pérdidas de elementos a nivel de su conceptualización.
- En ambas situaciones hay coincidencia en lo relativo a su vivencia imaginaria por parte de estudiantes y docentes, tanto en lo relativo a su objetivo de “ver todo” como a la dificultad de su realización.
- En ambas situaciones existieron relaciones de interioridad con el objeto y formas de conocimiento situacional.

El análisis realizado a partir del estudio de ambos casos permite identificar dos formas que adopta el objeto de enseñanza:

- Proponemos la categoría “control bibliográfico normalizado” cuando es presentado como objeto de enseñanza desde las normas técnicas y legales que lo instituyen.
- Proponemos la categoría “control bibliográfico estatal” cuando es presentado como objeto de enseñanza desde la función que debería cumplir el Estado.

Sostenemos, entonces, que, por tratarse de un objeto complejo con aristas teóricas imprecisas, sería esperable que la transposición didáctica tuviera pérdidas y que la conceptualización presentara dificultades, tal como sucedió. En cambio, a nivel imaginario hay coincidencia en las asociaciones, incluso en las pruebas proyectivas en lo relativo a la elección de imágenes. En tanto que, a nivel instrumental, las estrategias propuestas por los docentes de ambas situaciones de enseñanza tuvieron resultados positivos en lo re-

lativo a la construcción de conocimientos significativos por parte de los estudiantes.

DISCUSIÓN (CUESTIONES DE LA INDAGACIÓN)

Sobre la enseñanza del objeto de conocimiento control bibliográfico, la investigación se planteó responder a varios interrogantes. A continuación, presentamos las respuestas a las preguntas que guiaron la investigación:

1. ¿Se enseña de la misma manera el control bibliográfico en todas las carreras? El control bibliográfico no se enseña de la misma forma en distintas carreras; cada una impone su visión y lo ajusta a sus objetivos. Cada materia y carrera, en lo relativo a la formación preprofesional, tiene sus objetivos, los cuales moldean la forma que terminó adoptando el objeto de conocimiento.
2. ¿El lugar que ocupa el estudio del control bibliográfico es igual en la carrera de Edición que en la carrera de Bibliotecología? ¿Y si no lo es, cuáles son los motivos? De acuerdo con los resultados de los análisis realizados, el lugar que ocupa el objeto de estudio en la carrera de Edición es secundario en comparación con su tratamiento en la carrera de Bibliotecología y Ciencias de la Información, donde podría definirse como primario, ya que en esta carrera es abordado en varias materias. Sin embargo, desde el punto de vista del ejercicio profesional, en la carrera de Edición el objeto es considerado importante tanto por los docentes (desde la planificación) como por los estudiantes (desde el saber enseñado), ya que es vis-

to como una obligación prescrita por varias leyes. En cambio, en Bibliotecología el objeto es considerado por docentes y estudiantes como una actividad que debería estar a cargo del Estado, lo cual parece desdibujar su relación con el ejercicio profesional. Otra diferencia es que desde Bibliotecología no se tiene en cuenta la normativa legal. De este modo, las formas que adopta el objeto en cada caso están relacionadas con la construcción del perfil del ejercicio profesional, presente en la cultura institucional de cada carrera, más que con la definición curricular de origen.

3. ¿El mismo tema es enseñado (y aprendido) de la misma forma? El control bibliográfico no se enseña ni se aprende de la misma manera en ambas carreras. En Bibliotecología, forma parte de la actividad profesional en su nivel micro, por lo que tiene distintos abordajes en varias materias de la carrera. En cambio, en Edición, sólo se aborda en una materia, y sólo una de sus partes componentes (el Depósito Legal) en Derechos editoriales. No obstante, como varias de sus partes componentes son mencionadas en leyes y consideradas tanto en los textos como en la bibliografía (como el Depósito legal, el registro en ISBN, y la ficha de catalogación en legales), es interpretado por estudiantes y docentes como una tarea obligatoria de la actividad profesional de los editores. Por otro lado, la transposición didáctica tuvo efectos diferentes en la conceptualización del objeto en las situaciones A y B, aunque no así en su vivencia imaginaria. Tal como se expresa en las observaciones y en los intercambios, el objeto se presenta como desdibujado, asociado a la tarea que debería cumplir el Estado y no cumple, lo cual dificulta su comprensión

a nivel micro. Así, cada materia y cada carrera, en lo relativo a la formación preprofesional, construye sus propios sentidos, los cuales moldean la forma que terminó adoptando el objeto de conocimiento. Al respecto, cabe preguntarse:

4. ¿Hay aspectos que no estén siendo contemplados actualmente en las didácticas de ambas materias, en relación con el control bibliográfico? En la situación A podría hacerse énfasis en la función cumplida por el CAICYT en relación con las publicaciones periódicas. En la situación B podría incorporarse el abordaje de la normativa legal argentina. En ambas situaciones, sería pertinente incluir el tratamiento del control bibliográfico de la música impresa, vigente en Argentina desde marzo de 2012. En este sentido, faltaría una actualización del objeto, que, en términos de Chevallard,⁶² estaría “envejecido” en lo relativo a su tratamiento.

CONCLUSIONES

La investigación se planteó el estudio de las formas que adoptaba el control bibliográfico en dos situaciones de enseñanza, en el marco de dos carreras. El objeto *control bibliográfico* se presentó de formas diferentes en las situaciones de enseñanza; estas formas fueron observadas y descritas en los capítulos de análisis. El objeto de conocimiento (saber sabio) fue transpuesto de manera diferente en cada situación, y el saber enseñado adoptó formas similares, pero con particularidades propias de cada situación de formación.

62 Yves Chevallard, *La transposición didáctica: del saber...*

En cuanto al control bibliográfico como objeto enseñado, puede advertirse, a partir de la comparación entre las dos situaciones, que el significado construido en los estudiantes es diferente, probablemente debido al peso que tuvieron los diversos enfoques de cada docente, aunque desde el punto de vista imaginario es muy similar. Tal como se expresa en las observaciones y en los intercambios, el objeto se presenta como desdibujado, asociado a la tarea que debería cumplir el Estado y no cumple. Se desdibujan los límites del objeto, lo que dificulta su percepción a nivel micro. En ambas situaciones, faltaría una actualización del objeto, que, en términos de Chevallard, estaría “envejecido” en su tratamiento.

Así, cada materia y cada carrera, en lo relativo a la formación preprofesional, construye sus propios sentidos, los cuales moldean la forma que el objeto de conocimiento termina adoptando. El lugar que ocupa el objeto de estudio en Edición es secundario en comparación con su tratamiento en Bibliotecología, donde podría definirse como primario, ya que en esta carrera se aborda en varias materias.

Sin embargo, desde el punto de vista del ejercicio profesional, en la carrera de Edición el objeto es considerado importante tanto por docentes (desde la planificación) como por estudiantes (desde el saber enseñado), ya que es visto como una obligación prescrita por varias leyes. En cambio, en Bibliotecología, el objeto es considerado como una actividad que debería estar a cargo del Estado, lo cual parece desdibujar su relación con el ejercicio profesional. Otra diferencia es que en Bibliotecología no pareciera tenerse en cuenta la normativa legal.

De acuerdo con los resultados de los análisis realizados, el control bibliográfico no se enseña de la misma forma en las distintas carreras; cada una impone su visión y lo ajusta a sus objetivos. Cada materia y cada carrera, en lo relativo

a la formación preprofesional, tiene sus propios objetivos, los cuales moldean la forma que el objeto de conocimiento terminó adoptando.

La investigación, de modalidad cualitativa, ha permitido un acercamiento a la dimensión imaginaria del control bibliográfico desde el punto de vista de quienes lo enseñan, lo aprenden y trabajan con él diariamente. Nuestra indagación partió de las experiencias y vivencias de estudiantes y docentes de Bibliotecología y de Edición, varios de ellos a la vez bibliotecarios y editores en ejercicio, quienes nos ofrecieron su visión del control bibliográfico como objeto de conocimiento, desde su interioridad, desde la tarea cotidiana, desde el estudio universitario y desde el ejercicio profesional. La visión comprensiva que hemos logrado nos permitió analizar la problemática del objeto desde la perspectiva peculiar de los sujetos que lo construyen día a día.

BIBLIOGRAFÍA

- Ardoino, Jacques. "Analyse multiréférentielle". André Jacob (Dir.). *Encyclopédie philosophique universelle. Les notions philosophiques. Dictionnaire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.
- Ardoino, Jacques. "El análisis multirreferencial". *Revista de la Educación Superior*, 22, núm. 87 (1993), 1-5.
- Ardoino, Jacques. "La implicación". Conferencia impartida el 4 de noviembre de 1997 en el Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bavelas, Alex. "Communication Patterns in Task-Oriented Groups". *The Journal of Acoustical Society of America*, 22, núm. 6 (1950), 725-730.

Prospectiva de la formación de profesionales...

- Bernstein, Basil. "Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo". *Revista Colombiana de Educación*, núm. 15 (1985), 45-71.
- Bernstein, Basil. *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure, 1990.
- Bernstein, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1995.
- Bion, Wilfred R. *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós, 1962.
- Blanchard-Laville, Claudine. *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Novedades Educativas, Universidad de Buenos Aires, 1996.
- Blanchard-Laville, Claudine. "En los orígenes de la capacidad de pensar y aprender: a propósito de las concepciones teóricas de W. R. Bion". Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville y Nicole Mosconi (Eds.). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós, 1998, 79-109.
- Blanchard-Laville, Claudine. *Los docentes entre el placer y el sufrimiento*. México: Universidad Veracruzana, 2009.
- Brossais, Emmanuelle. "Subject in Socially Acute Questions Clinical Didactic: a New Approach to Study Teachers Subjectivity". *Sisyphus: Journal of Education*, 5, núm. 2 (2017), 155-176.
- Chevallard, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1997.
- Devereux, Georg. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI, 1977.
- Ducrot, Oswald. *El decir y lo dicho*. 3.^a ed. Buenos Aires: Edicial, 2001.
- Edwards, Verónica. "La relación de los sujetos con el conocimiento". *Revista Colombiana de Educación*, 27 (1993), 23-68.

- Edwards, Veronica. "Las formas de conocimiento en el aula". Elsie Rockwell (coord.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997, 145-172.
- Filloux, Jean. *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1996.
- Finkelstein, Claudia. *La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica*. Buenos Aires: UBA, Facultad de Filosofía y Letras, 2015.
- French, John R. P.; Raven, Bertram. "The Bases of Social Power". Dorwin Cartwright (ed.). *Studies in Social Power*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research, 1959, 150-167.
- Freud, Sigmund. "Sobre la dinámica de la transferencia". Sigmund Freud. *Obras completas, 1912-1913*. Vol. 12. Trad. James Strachey. Buenos Aires: Amorrortu, 1912, 97-105.
- Freud, Sigmund. "El interés por el psicoanálisis". Sigmund Freud. *Obras completas, 1913-1914*. Vol. 13. Trad. James Strachey. Buenos Aires: Amorrortu, 1913, 165-192.
- Glaser, Barney; Strauss, Anselm. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine, 1967.
- Käes, René. *Fantasme et formation*. Paris: Dunod, 1973.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette, 1980.
- Manrique, Soledad. *Análisis del discurso. Aportes para la comprensión de las situaciones de enseñanza*. Buenos Aires: UBA, Facultad de Filosofía y Letras, Oficina de Publicaciones de Filosofía y Letras, 2014.
- Mazza, Diana. *La tarea en la universidad: cuatro estudios clínicos*. Buenos Aires: EUDEBA, 2013.
- Morin, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 1996.

Prospectiva de la formación de profesionales...

- Souto, Marta. *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas - UBA, Facultad de Filosofía y Letras, 1999.
- Souto, Marta. *Formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- Souto, Marta. *La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases*. Buenos Aires: UBA, Facultad de Filosofía y Letras, 2004.
- Souto, Marta. "La investigación clínica en Ciencias de la Educación". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 18, núm. 29 (2010), 57-74.
- Souto, Marta; Mazza, Diana. *Encuadre metodológico. Didáctica II. Ficha de Cátedra N.º 1*. Buenos Aires: UBA, Facultad de Filosofía y Letras, 2014.

Prospectiva de la formación de profesionales de la información para las Sociedades del Conocimiento.

Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información / UNAM. La edición consta de 100 ejemplares. Coordinación editorial: Sergio J. Sepúlveda H. y Angélica Valenzuela. Revisión especializada y formación editorial: LOGIEM, ANÁLISIS Y SOLUCIONES S. DE R. L. DE C. V. Corrección de pruebas: Carlos Ceballos Sosa y Marcos Emilio Bustos Flores. Fue impreso en papel cultural de 90 g en los talleres de Servicios Editoriales Albatros. Av. Benito Juárez M. 26 L.14, colonia El Molino Tezonco, C. P. 09960. Ciudad de México. Se terminó de imprimir en febrero de 2025.