



DOS PUNTOS DE INNOVACIÓN (Y DE TENSIÓN...) EN EL PROYECTO DE INNOVACIÓN CURRICULAR DE LA ESCUELA INTERAMERICANA DE BIBLIOTECOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Didier de Jesús Álvarez Zapata

Resumen

Este trabajo aborda la experiencia de innovación curricular de la Escuela Interamericana de Bibliotecología resaltando dos aspectos: la articulación como estrategia constructiva de un currículo capaz de ser hipótesis inspiradora y movilizadora de futuro, es decir, una apuesta por la potenciación; y la concepción de la reflexión y la práctica pedagógica como una fuerza que participa (y no solo es reproductora) de la construcción de los campos (estructuras) de conocimiento que son enseñados y aprendidos por los profesionales

INTRODUCCIÓN

*“Un hombre sale en la noche oscura
a encender para sí mismo una luz...”*
Heráclito, 26.

*“No es ilusión la utopía, sino el creer que
los ideales se realizan sobre la tierra
sin esfuerzo y sin sacrificio. Hay que trabajar”.*
Pedro Henríquez Ureña

Esta ponencia aborda la iniciativa actual de cambio curricular que vive la Escuela Interamericana de Bibliotecología resaltando dos aspectos que se consideran vectores de innovación: **la articulación como estrategia constructiva de un currículo capaz de ser hipótesis inspiradora y movilizadora de futuro**, es decir, una apuesta por la potenciación; y la concepción de **la reflexión y la práctica pedagógica como una fuerza que participa (y no solo es reproductora) de la construcción de los campos (estructuras) de conocimiento** que son enseñados, aprendidos y puestos en la escena social por las comunidades de práctica profesional

Para dar piso a los propósitos de esta ponencia, debe empezarse por decir que en el marco de la iniciativa institucional planteada por la Universidad de Antioquia, y atendiendo problemáticas propias de su devenir¹, la Escuela Interamericana de Bibliotecología emprendió a mediados de 2016 un proyecto de investigación* cuya pregunta central ha girado en torno a **cómo articular sus programas de pregrado en archivística y bibliotecología, de manera que se fortalezcan su identidad científica, pedagógica, institucional y social**, trascendiendo lo coyuntural para estar siempre a tono con las tendencias educativas, profesionales y disciplinares, en función del sello Universidad de Antioquia.

En esta perspectiva de movilización institucional, el proyecto de Innovación Curricular de la EIB, ha pretendido ser una guía para la visualización del rol y las responsabilidades, compromisos e intervenciones de la Escuela en el mundo social, científico y profesional, teniendo como foco una formación humanística, social y técnica orientada al desarrollo de las capacidades humanas, congruente con los ejes misionales universitarios: “docencia para humanizar, investigación para conocer y extensión para transformar”² mediante la producción y aplicación de conocimiento significativo con y para las comunidades usuarias de la información.

Así pues, el propósito general del proyecto se dirige a “construir una propuesta de innovación curricular que articule las áreas formativas de la Escuela, con base en la participación de sus actores clave, el análisis del contexto y el sello Universidad de Antioquia.”³

Este proceso de innovación se asumió como un proyecto de investigación cuyo método es la Investigación Acción Participativa -IAP, de forma que comprometiera a la comunidad académica en su conjunto y, en particular, a su *Grupo de Investigación en Información, Conocimiento y Sociedad*, buscando poner en relación currículo e investigación, no solo en el

¹ Problemática estructural relacionada con la desarticulación que en los planos institucional, social, pedagógico y científico venían presentando las áreas formativas de pregrado en archivística y bibliotecología en la Escuela; cuestión que se ha venido entendiendo en conexión con los ciclos formativos de posgrado.

* Las ideas que exponen elementos del Proyecto, expuestas en este apartado, están basadas en el texto: Universidad de Antioquia. Escuela Interamericana de Bibliotecología. Proyecto de investigación innovación curricular de los programas de pregrado en archivística y bibliotecología de la Universidad de Antioquia. Medellín: 2017; 28 p. Las ideas tomadas textualmente de este documento, serán citadas tal cual corresponde.

² Universidad de Antioquia. Escuela Interamericana de Bibliotecología. Proyecto de investigación innovación curricular de los programas de pregrado en archivística y bibliotecología de la Universidad de Antioquia. Medellín: 2017; p. 5

³ Ibidem; p. 16

plano específico de la investigación de la práctica pedagógica (MacKernan⁴), sino ante todo, en el de las relaciones entre los procesos de formación profesional, los de producción de conocimiento científico y los de intervención en la sociedad.

Esta concepción conlleva el reto de la constante reflexividad metodológica, la exigencia en la coordinación del esfuerzo de todos los participantes y de la permanente contextualización curricular, a más del cambio gradual en la cultura académica institucional. En efecto, en tanto que un *currículo vivo* es una construcción asentada en polifonías y no en monólogos, en una premeditada colocación de la comunidad educativa ante el momento histórico que vive, tiene como demanda para la comunidad participante la apropiación de una actitud de resolución e inventiva tal que le permita abrirse a futuros de posibilidad, de forma que pueda superar los lastres que la anclan a formas inapropiadas de representación de sus roles, responsabilidades y actuación en la vida social y en los campos de conocimiento de los cuales participan.⁵

DOS PUNTOS DE TENSIÓN EN EL PROYECTO DE INNOVACIÓN CURRICULAR DE EIB –UDEA

ARTICULACIÓN COMO ESTRATEGIA DE POTENCIACIÓN.

“La articulación alude a la idea de que la realidad, además de estar en movimiento, es una compleja red de relaciones en situaciones sociales determinadas. Para decirlo de manera más concreta, ningún fenómeno está aislado de otro fenómeno, aunque podamos delimitarlo según una lógica clasificatoria en un ámbito disciplinario particular, el cual como todos sabemos es una convención.”

*Hugo Zemelman.
Sociedad y sujetos: El análisis de coyuntura y su dimensión ética.*

La idea de la articulación como condición elaborativa y foco de la acción formativa del currículo que acoge el proyecto de la EIB UdeA, se apoya en el lugar que, según Hugo Zemelman, tiene esta en la construcción de la realidad. En efecto, Zemelman advierte que la realidad no es otra cosa que “articulación de procesos heterogéneos, con innumerables

⁴ MACKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Madrid: Morata, 1999. 309 p

⁵ Las ideas de colocación y futuros de posibilidad son tomadas en el contexto de sentido en que las propone Hugo Zemelman en su valioso trabajo sociológico. Ver para ello, entre otras obras: ZEMELMAN, H. Los horizontes de la razón. Barcelona: Anthropos, 1992; 3 v.

direcciones posibles de desarrollo, y no a partir de observables derivados de una teoría”⁶. En particular, este autor enfatiza en la idea de la articulación de “lo dado y lo dándose”, es decir, que la realidad solo es en movimiento y que, por tanto, “reviste, por una parte, el carácter de ser una articulación abierta y dinámica [...] posible de ser potenciada mediante la práctica”⁷.

Esta idea sustenta, a su vez, la de un currículo como realidad humana constituida por diversas dimensiones (al menos por cuatro: social, científica, pedagógica e institucional) con un horizonte establecido sobre las tensiones entre la determinación y la potenciación, en tanto la acción educativa puede comprenderse desde una opción doble: supeditación a las determinaciones dominantes, o afrontamiento de esas determinaciones desde la potenciación, cosa que exige al sujeto (maestro - estudiante) asumirse con autonomía y autodeterminación respecto de las circunstancias externas.

En este sentido, el currículo se concibe como una fuerza estructurante de la totalidad social y promotora del sujeto que, si bien vive dentro de esa totalidad social, puede convertirse en agente estructurante de ella; por lo que la relación entre “lo dado” (lo real que se interviene) y “lo siéndose” (el sujeto que puede intervenirlo) está abierta a la potenciación.

Así pues, el currículo es una expresión/construcción dada en la totalidad social, y en el que se articulan tres cosas: movimiento, articulación y direccionalidad en un juego dado en la temporalidad en la que se plasman tanto una coyuntura sincrónica (el momento), como en un transcurrir diacrónico (el proceso). Como lo dice Retamozo⁸, leyendo a Zemelman:

La totalidad articulada implica concebir una temporalidad diacrónica como articulación de pasado (contenido en la memoria y en las determinaciones históricas estructurales) y de futuros (no como programas explícitos sino como posibilidades estructurales y proyectos políticos) en un elusivo presente, único escenario de la acción política [...].

⁶ ZEMELMAN, Hugio. Conocimiento y sujetos sociales: Contribución al estudio del presente. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia ; Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 211; p.50

⁷ ZEMELMAN, Hugo. Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría. II. Historia y necesidad de utopía. Barcelona: Anthropos; 2012.

⁸ RETAMOZO, Martín. La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología política). En: Estudios Políticos. México. Vol. 36 (Sept. – Dec. 2015).

En el contexto de estas ideas, la articulación como característica de la innovación curricular comprende grados diversos de vínculo o entrelazamiento de agentes sociales y educativos que, desde sus propias identidades, trayectorias y proyectos históricos, pueden tener diferencias en sus enfoques y formas de intervención de las situaciones que los convocan. La idea de “afinidad” y “libertad” frente a un cierto propósito común que conlleva la articulación, no reduce el vínculo a la unanimidad, sino que asume los matices de la aproximación en contraste con la diferencia y el disenso.⁹

Esto permite ver que la articulación tiene para la innovación curricular un significado político muy fuerte, ya que pone el énfasis en las relaciones que establecen agentes diversos en torno al poder de generar un proyecto colectivo. Ciertamente, acudiendo de nuevo a Zemelman, se puede entender a la articulación como fuerza constructiva del currículo establecida en la relación “dinámica entre sujetos, prácticas sociales y proyectos impulsados por estos mismos, cuyo contenido es la lucha por la direccionalidad de la realidad en el marco de opciones viables”¹⁰

En términos específicos, en el proyecto curricular de la EIB UdeA la articulación se expresa en dos dimensiones: una primera que alude al hecho de que la formación de archivistas y bibliotecólogos requiere abordarse desde la comprensión de los vínculos epistemológicos, axiológicos y pedagógico-didácticos que los hermanan en un campo común, como es el de las Ciencias de la Información, que vive dentro del dominio amplio de las ciencias humanas y sociales. De esta manera, el currículo es una estrategia de formación en el contexto de la crítica de la realidad y le conocimiento. Y una segunda, que se refiere al alcance operativo de la articulación, que es integral y no parcial, pues aborda todos los componentes curriculares del Proyecto Educativo de Programa – PEP, es decir, un “*Proyecto que contiene aspectos misionales, pedagógicos, filosóficos y metodológicos en relación con la educación.*”¹¹

Articulando estas dos dimensiones se entiende que el propósito de articulación que tiene el proyecto de innovación curricular de la EIB UdeA, se dirige a construir una propuesta que combine adecuadamente los componentes de los respectivos proyectos educativos de

⁹ Op. Cit. Universidad de Antioquia. Escuela Interamericana de Bibliotecología; p. 12

¹⁰ ZEMELMAN, Hugo (1989). De la historia a la política: la experiencia de América Latina. México: Siglo XXI: Universidad de las Naciones Unidas.

¹¹ UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Vicerrectoría de Docencia. Unidad de Asuntos Curriculares. Orientaciones para la construcción de proyectos educativos de programa, v.1. Medellín: Universidad de Antioquia, 2015. 11 p.

programas (PEP) de pregrado (mirando al posgrado), de manera que se identifiquen sus particularidades y elementos en común, respetando entre sí la libertad de movimiento que les exige su propio momento histórico de desenvolvimiento y los horizontes de futuro que se avizoran para ellos. En esto es crucial tener siempre presente que la articulación no debe afectar la identidad de las diferentes disciplinas comprometidas, sino que debe ayudarles a encontrar aquellos puntos en común que las fortalezcan en un esfuerzo de integración interdisciplinaria.

INVESTIGAR Y ENSEÑAR, PRÁCTICAS CONSTRUCTIVAS DEL CAMPO DE CONOCIMIENTO.

La reflexión pedagógica ha sido vista en el contexto de la educación (y, todavía más, en el de la educación superior) como un asunto instrumental y no como algo que permita, por un lado, la reflexión del quehacer pedagógico docente y, por otro, la discusión y movilización de las estructuras de conocimiento de los campos de conocimiento que son enseñados y aprendidos, es decir, sus fundamentos y constitución epistemológica. Como lo dice el ya citado McKernan¹²,

La investigación produce conocimiento. Sin embargo, el conocimiento como “instrucción” es simplemente una retórica de conclusiones, un conjunto repetido de afirmaciones de autoridad [...] no podemos continuar considerando las escuelas y los profesores como meros distribuidores de conocimiento.

Nuestra hipótesis, por tanto, es que la reflexión pedagógica y didáctica de un campo de conocimiento, impacta no solo las maneras de enseñarlo sino también sus contenidos y estructuras de conocimiento. En efecto, cuando en un proceso de cambio educativo¹³ - cualquiera sea este: reforma, cambio propiamente dicho o innovación- se hace una reflexión pedagógica y didáctica por “cómo se enseña”, también se está haciendo una indagación gnoseológica, epistemológica y axiológica, por “qué se enseña”. En el ámbito de la educación universitaria, o de tercer ciclo, se entiende que el profesor investigador está revestido de una condición pedagógica a la que no puede renunciar, pues si así lo hace, termina por deleznar su integridad como agente educativo. El educador se debe al esfuerzo de ganar *una* identidad, así como también de construir, junto con otros, *un* espacio educativo; ese es su esfuerzo

¹² Op. Cit. MACKERNAN; p.7

¹³ Universidad de Antioquia. Vicerrectoría de Docencia. Unidad de Asuntos Curriculares. Orientaciones para la gestión de las innovaciones curriculares en la Universidad. Medellín: Universidad de Antioquia, 2016. 73p.

constructor de mundo. Aún más, en correspondencia con este esfuerzo del profesor, el teórico debería preguntarse por la manera en que ese conocimiento se puede enseñar puesto que esto le ayuda a poner a prueba, desde las lógicas de la recepción (aprendizaje), los contenidos y estructuras cognitivas de su campo de saber.

En este sentido, se trata de conferirle a la acción pedagógica un significado, una pretensión, un poder más profundo y real: ayudar a poner en lugar al mismo conocimiento científico como praxis elaborativa de la condición humana, ejerciendo la crítica sobre aquellas visiones que tratan de excusarlos de su responsabilidad sobre lo que hace con el mundo y con el hombre.¹⁴ Conocer y educar han de entenderse como acciones de un esfuerzo común por construir nuevos campos de intervención de la realidad: *conocer* como estrategia para lograr lo humanizante posible; *educar* para concretar en lo humano eso posible, edificante y dignificante de la condición humana; es decir, el potencial humano que ha de tener un contenido emancipado, en el sentido en que Lawrence Stenhouse, citado por MacKernan, lo propone:

autonomía que reconocemos cuando evitamos el paternalismo y el rol de autoridad y nos obligamos a nosotros mismos a apelar al juicio [...] el rol de profesor-investigador es la ruta para la emancipación, ya que evita el rol de autoridad/experto en favor de la creencia de que el conocimiento es provisional y de tanteo”.

El enfoque de capacidades propuesto Amartya Sen y, en particular por Martha Nussbaum, se plantea como congruente con esta visión en tanto asume al “ser humano como un ser libre dignificado que plasma su propia vida en cooperación y reciprocidad con otros, y no siendo modelado en forma pasiva o manejado por todo el mundo a la manera de un animal de rebaño”¹⁵. Complementariamente, busca la potenciación del sujeto y el desarrollo de una actitud crítica frente aquello que le niega o dificulta la expresión de su plenitud humana. Apelando de nuevo a Zemelman, se trata de un currículo que “encarna una subjetividad en proceso de ampliación conforme se enriquece la capacidad de apropiación de lo real, y, por lo mismo, se produce una ampliación de la propia conciencia del sujeto.”¹⁶

¹⁴ SANMARTÍN, José Los nuevos redentores: reflexiones sobre la ingeniería genética, la sociobiología y el mundo feliz que nos prometen. Barcelona: Anthropos, 2011; 208 p.

¹⁵ NUSSBAUM, Martha. Las mujeres y el desarrollo humano. Barcelona: Heder, 2002; p. 427

¹⁶ ZEMELMAN, Hugo. Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 1997; p.

Por ello, el currículo universitario se asienta en la toma de conciencia sobre la necesidad y la posibilidad de conformar, bajo un horizonte de plenitud, una vida personal y social significativa. Por tanto, la perspectiva es la de una acción educativa integral sobre el Hombre en sus múltiples identidades y responsabilidades: persona (portador de una dignidad inherente a su condición humana), individuo (sujeto capaz de ser en sí mismo), sujeto social (sujeto capaz de ser con los otros), ciudadano (sujeto participante activo de la construcción de la esfera pública y del poder político) y profesional (sujeto cognoscente y actuante que participa de la construcción y aplicación del conocimiento científico a la transformación de la vida social).

Por todo esto, se entiende que la práctica educativa en la Universidad es profundamente política, en tanto ayuda a proponer y construir un orden social para la ciencia, ejerciendo una actitud crítica ante sus pretensiones y acciones, un llamado a cuenta sobre “los problemas sociales que se derivan de su trabajo”¹⁷. De tal manera, la educación ha de ejercer un papel politizante del conocimiento (educación como acción sobre el orden social: tensión entre mantenimiento-deconstrucción de ese orden), y un conocimiento crítico de la esfera política (educación para la vida política). Como lo propone Alfonso Torres¹⁸,

Toda práctica educativa es política, así como la práctica política es educativa. Las prácticas educativas siempre son políticas porque involucran valores, proyectos, utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad; la educación nunca es neutral, está a favor de la dominación o de la emancipación.

Es en este plano donde es posible plasmar una estrategia de potenciación de lo humano desde la educación, por cuanto en ella se ha de deconstruir la relación de poder entre conocimiento formal (idealizado en los enfoques positivistas de la ciencia) y los ideales de formación (copados por la homogenización de los sujetos). Esto se presenta como una tensión constructiva entre conocimiento científico y educación, desde ideales educativos basados en una ciencia que realmente tenga como horizonte la humanización; y una ciencia que ayude a combatir la ignorancia y los prejuicios, no cediendo a la tentación del intelectualismo. En términos de Edgar Morin, una educación crítica que ayude a superar la inteligencia ciega¹⁹.

¹⁷ DURBIN, Paul T. Pragmatismo y tecnología. En: *Isegoria* (1995); p. 80-91

¹⁸ TORRES, Alfonso. (2007). *La Educación Popular. Trayectoria y actualidad*: El Búho. Bogotá, (2007)

¹⁹ SILVA RIVERA, José Alberto. Humanizar: superar la inteligencia ciega. En: *Revista de la Universidad de La Salle*. Bogota. No.70 (Mayo-Agosto 2016); p. 113-122

CONCLUSIONES

Es equivocada la idea de que profesores e investigadores recorren rutas separadas. Esta simplificación de la actividad universitaria se vuelve, en efecto, un obstáculo significativo para la constitución y proyección social y científica de la Universidad y, en particular, para los programas de ciencias de la información. Reconocer y apropiarse pedagógicamente y didácticamente las estructuras y sistemas de conocimiento de un campo de saber (entes y relaciones, contextos y horizontes) como materia susceptible de ser enseñada y aprendida, constituye una forma de operar sobre el conocimiento científico, no solo poniendo en discusión su validez y aplicabilidad, sino, ante todo, haciendo a este preguntas cruciales sobre su papel y responsabilidad en la conformación del mundo social y educación del hombre. En este plano surge, por consiguiente, la necesidad de volver sobre la pregunta por el papel y la responsabilidad histórica de la Universidad en su calidad de institución social: Si la universidad no quiere proyectarse como una institución *ruinosa*²⁰, educativamente hablando, debe retomar, enfrentar y resolver su proyecto como ente que se debe a la crítica del conocimiento y a la crítica de la sociedad. Todo esto se aplica, en específico, a los programas de formación universitaria en ciencias de la información; por eso la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia quiere estar atenta a esta responsabilidad constructiva del mundo social, por eso su compromiso con la innovación de su currículo.

BIBLIOGRAFIA

- DURBIN, Paul T. Pragmatismo y tecnología. En: Isegoria (1995(; p. 80-91
- MACKERNAN, James. Investigación-acción y currículum. Madrid: Morata, 1999. 309 p
- MORIN, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. México: Gedisa, 2009; 176 p.
- NUSSBAUM, Martha. Las mujeres y el desarrollo humano. Barcelona: Heder, 2002; p. 427
- READINGS, Bill. The university in ruins. Cambridge: Harvard UP, 1996
- RETAMOZO, Martín. La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología política). En: Estudios Políticos. México. Vol. 36 (Sept. – Dec. 2015).
- SANMARTÍN, José Los nuevos redentores: reflexiones sobre la ingeniería genética, la sociobiología y el mundo feliz que nos prometen. Barcelona: Anthropos, 2011; 208 p.

²⁰ READINGS, Bill. The university in ruins. Cambridge: Harvard UP, 1996

SILVA RIVERA, José Alberto. Humanizar: superar la inteligencia ciega. En: Revista de la Universidad de La Salle. Bogota. No.70 (Mayo-Agosto 2016); p. 113-122

TORRES, Alfonso. (2007). La Educación Popular. Trayectoria y actualidad: El Búho. Bogotá, (2007)

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Escuela Interamericana de Bibliotecología. Proyecto de investigación innovación curricular de los programas de pregrado en archivística y bibliotecología de la Universidad de Antioquia. Medellín: 2017; 28 p.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Vicerrectoría de Docencia. Unidad de Asuntos Curriculares. Orientaciones para la gestión de las innovaciones curriculares en la Universidad. Medellín: Universidad de Antioquia, 2016. 73 p

ZEMELMAN, Hugo. Conocimiento y sujetos sociales: Contribución al estudio del presente. La Paz : Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia ; Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 211; p.50

ZEMELMAN, Hugo (1989). De la historia a la política: la experiencia de América Latina. México: Siglo XXI: Universidad de las Naciones Unidas.

ZEMELMAN, Hugo. Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría. II. Historia y necesidad de utopía. Barcelona: Anthropos; 2012.

ZEMELMAN, Hugo. Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 1997; p.