

CON-FORMACIÓN universitaria en Comunicación

MARILUZ RESTREPO J.*

Para los hijos de mis colegas

La ocasión



a ocasión para esta reflexión surge como consecuencia del debate que cuestiona la formación universitaria de los periodistas. Me pregunto si el problema es particular del periodismo — lo cual no es sinónimo de Comunicación, dicho sea de paso— o si lo que está en juicio es el sentido de la educación universitaria. Tal vez el debate se ha hecho más sonoro en torno a los periodistas porque su acceso directo a los medios lo posibilita; sin embargo, creo que son las mismas preguntas las que están en la mente de educadores, administradores, abogados, ingenieros, médicos cuando reconocemos que criticamos nuestro medio, que hablamos de cambiarlo y que, sin darnos cuenta, nos traicionamos al actuar para mantener la cohesión interna del sistema. Parecería que nutrimos el sistema que sentimos, nos está destruyendo.

* Profesora de Teorías de la Comunicación y de Comunicación Organizacional en la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Universidad Javeriana. Profesora Asistente de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia. E-Mail: mrestrep@javercol.javeriana.edu.co

Que la educación universitaria está en interrogación parece ser algo que ha acompañado la reflexión de los intelectuales desde el siglo pasado y con mayor intensidad en la segunda mitad del Siglo XX, cuando la institución misma se pregunta por su sentido en relación con una mirada de época¹. Precisamente, quiero subrayar cómo el debate de la posmodernidad, lo tematiza y legitima Lyotard en torno a «la condición del saber de las sociedades más desarrolladas (...), al estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, la literatura, las artes a partir del siglo XIX» como respuesta a una petición del *Conseil des Universités* del gobierno de Quebec. No es que me quiera detener en el debate posmoderno, pero sí creo muy diciente que éste de manera particular se arraigue en el cuestionamiento al saber y a sus formas de transmisión, funciones encargadas principalmente a la institución universitaria.

La pregunta por la Universidad y su lugar en la sociedad como entidad instituida o instituyente —en términos de Castoriadis— es lo que, a mi juicio, está en juego. Creo que es muy interesante este momento coyuntural para pensar la Universidad desde lo particular, desde la reflexión en torno, en este caso, a la «formación de comunicadores». Ante la casi

imposibilidad de cambiar desde arriba la institución universitaria por falta de voluntad política o porque aunque se decreten cambios, es difícil que se asuman por obligación, sí creo que es posible ir la transformando desde las prácticas concretas, desde los ámbitos particulares que a ella le atañen. Quiero insistir sobre las prácticas, sobre las maneras de hacer que en definitiva son las que configuran el carácter, los «caracteres» si le hacemos caso a las enseñanzas de Aristóteles. Esto significa que si se establecen nuevas relaciones de enseñanza, otros comportamientos frente a la autoridad, la participación, la reflexión... en últimas, otra performatividad, se podrían suscitar cambios correlativos en el comportamiento de los seres humanos en sociedad.

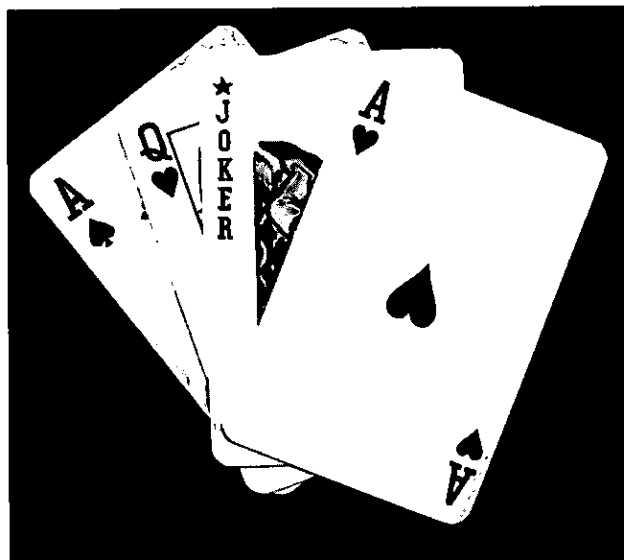
Este texto no pretende ser un plan, tampoco un proyecto; es una mera reflexión en voz alta, provisional e incompleta, diríamos autobiográfica, casi una confesión, como consecuencia de haber pasado mi vida en las aulas universitarias y también en organizaciones de Colombia y de otros países de América Latina pensando y generando procesos de Comunicación. Necesariamente he de dar un rodeo por algunos conceptos —Universidad, Educación, Comunicación— para situar mi posición frente a ellos como justificación y fundamento de lo que, en particular, yo impulsaría como *con-formación universitaria en Comunicación*. Mal podría desaprovechar esta ocasión privilegiada para arriesgarme a un envite: literalmente hago una apuesta para que

con nuevos juegos, algún día en el futuro, la institución universitaria tal vez quiera acercarse más a los requerimientos del porvenir. ¡Ojalá!, como me lo enseñó un muy querido decano.

Universidad por hacer

Hace más de treinta años escribía Paul Ricoeur un artículo con el nombre de *La universidad por hacer* como contribución al debate que

¹ Filósofos como Fichte, Schleiermacher, Jaspers, Heidegger, Arendt, Nietzsche se ocupan con detenimiento de la universidad. Más recientemente encontramos varios trabajos solicitados por las mismas universidades a pensadores de la importancia de Pierre Bourdieu, Jean-Francois Lyotard y Paul Ricoeur. Ver Bourdieu, P. *La educación francesa: ideas para una reforma*. En *Revista Colombiana de Educación*, No. 16, 1985. Lyotard, J-F. *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra, 1986. Ricoeur, P. *La universidad por hacer y Reforma y revolución en la universidad*. En *Ética y cultura*. Buenos Aires: Docencia, 1986.



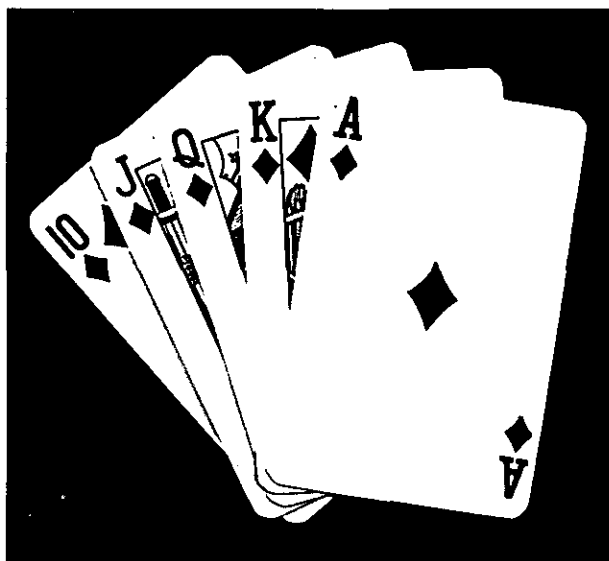
se realizó en torno a la universidad francesa y que recoge la *Revista Esprit* de mayo-junio de 1964. Y afortunadamente sigue estando «por hacer», en un doble sentido: por *hacerse* ella que nunca estará acabada si es verdaderamente *universitas*, esto es, universal; y «por hacer» en el sentido cotidiano cuando nos referimos a una tarea, a lo que tenemos que hacer, porque la universidad jamás podrá eliminar su papel como hacedora de vida. Lo doloroso, tal vez, es aceptar cómo la universidad sigue repitiéndose, o aún peor, muchas llamándose universidad sin ni siquiera conocer las implicaciones de la palabra que las nombra. Las propuestas de tantos pensadores que la han soñado de maneras nuevas se quedan en papel y la universidad, como *Johnny Walker*, sigue tan campante, multiplicándose, fortaleciendo lo establecido, sin *des-cubrir* que su papel y su enorme responsabilidad radica precisamente en inaugurar sentidos posibles, en construir y posibilitar que la sociedad se haga y se rehaga de nuevo sin cesar. Mejor dicho, que la institución educativa se descubra «instituyente» por naturaleza, posibilitadora de transformación, de creación, de proyección humana y no como defensora de los instituido, de lo existente. Parecería que en doble forma se está traicionando, contradice el propio sentido de universalidad y desconoce la razón de ser de la educación como esa mediación indispensable entre lo existente y lo siempre renovado.

Si hacemos un repaso a vuelo de pájaro por las funciones que han caracterizado a la universidad, podemos reconocer tres: la primera que le dio origen y que la filosofía alemana del Siglo XIX fundamenta, la sitúa como guardiana de la ciencia, como depositaria de la verdad, como generadora de las leyes científicas que anudan a la sociedad y que por ello mismo legitiman a la misma universidad; su función es «exponer el conjunto de conocimientos y hacer que apa-

rezcan los principios al mismo tiempo que los fundamentos de todo saber». Ya en este siglo, sobre este mismo presupuesto especulativo de la universidad, se monta su función política de emancipación, al afirmar que sólo a través del conocimiento pueden los pueblos lograr su liberación como humanidad, aspecto éste que en el contexto político encontró un eco desastroso en nuestros pueblos. Más recientemente, parecería que su función, siempre enmascarada en su fundamento científico y también amparada en su labor de servicio a la sociedad, se ha centrado en la producción en serie —literalmente en el sentido industrial del término— de profesionales que suplan las necesidades del mercado laboral. Y, claro, en cualquiera de los tres casos la universidad ha perdido su legitimación: hoy ya no se concibe que el lenguaje de la ciencia sea un metalenguaje que de cuenta de los demás, el discurso de la emancipación se ha desplazado a otras instancias de la vida social y la producción de profesionales eficientes se pone enteramente en duda al reconocer que el desarrollo tecnológico e industrial, por un lado, y las mismas prácticas sociales, por el otro, van más rápido que la posibilidad de asimilación y adecuación de la universidad.

¿Qué papel, entonces, habría de corresponderle a la universidad? Aquí apuesto con el ecuménico pensador norteamericano, Charles S. Peirce, que «la universidad está para aprender a solucionar problemas, no para instruir ni facilitar

el éxito económico de los alumnos». Quiero volver sobre el origen del término universidad: viene de *uni-verso*, de «versión-una», esa vuelta total que es una, precisamente no como lo absoluto y determinado, sino como «totalidad» entendida desde la antropología filosófica como «categoría que expresa el sentido más general de la existencia del hombre, como horizonte que proyecta hacia adelante cualquier reflexión, lejos de poderla ofrecer en un



punto fijo (...) pensar en la totalidad es antes que nada, superar y negar todo concepto determinado». En esta perspectiva, me arriesgo a pensar que son tres las razones que habrían de darle sentido a la universidad haciéndole justicia y honor al término que la denomina.

La principal y la que de cierta manera engloba a las otras dos es su potencial y su capacidad de ser *mediadora en la construcción de cultura*, como corresponde a todo proyecto educativo. Pensar la universidad como mediadora para que el ser humano pueda desplegar su propia naturaleza como inaugurador, como iniciador, como permanente creador, la coloca como una institución privilegiada en el desarrollo del proyecto de la humanidad y le otorga la posibilidad de ser forjadora de comunidades. Esto implica que a través de la universidad se ponen en juego los sistemas simbólicos, los sistemas normativos y los sistemas de expresión de las diversas localidades donde están insertas; lo que da a los individuos un arraigo y unos fines. Me arriesgo a decir con la nueva antropología² que la universidad sería como un «sitio de cultura», como apropiación de sentido, como lo que permite «ponerse en», no entendido como lugar fijo, como delimitación de espacio, sino como trayectos que ponen en relación, como aquello que por su misma dinámica permite ubicar y orientar y por ello desarrollar interrelaciones entre lo fluctuante y lo que permanece, entre el movimiento y la habitación, entre la presencia y la ausencia. Esto haría de la universidad una «tarea», como proceso dinámico de autoconstrucción, como punto móvil de identificación que en la vida cotidiana conjuga lo global con lo local. Es, en consecuencia, la posibilitadora de lo comunitario, del desarrollo de pequeñas comunidades que como nos lo hace ver Sloterdijk:

«Si los grandes ordenes se parten en dos, el arte de la pertenencia mutua sólo puede comenzarse de nuevo desde los ordenes pequeños (...) La regeneración de los

hombres por obra de los hombres presupone un espacio en el que, por la convivencia, se inaugure un mundo».

De ahí se desprende una segunda razón, la de su papel como «conciencia» de época, que de manera crítica, en términos kantianos, permite descubrir los límites y las posibilidades del momento que nos ha correspondido vivir. La universidad como mediadora no puede desconocer que somos seres históricos, que estamos en la historia y haciendo la historia; le corresponde conjugar el legado del pasado con la configuración del devenir; en consecuencia se sitúa de manera privilegiada en un presente siempre en movimiento ¿No será esta permanente mirada crítica a la construcción humana, esta *re-flexión* sobre la vida y la cultura lo que pone en evidencia la autonomía que tan orgullosamente pregona la universidad? ¿No es esa conciencia, acaso, la base de cualquier acción sobre nuestro mundo? ¿Cómo ser creadores de futuro y ser responsables de nuestras decisiones si no *re-conocemos* el mundo en el que nacimos y vivimos?

Y, entonces, esa visión nos conduce a la tercera razón: la universidad como *posibilitadora del ejercicio responsable de cualquier actividad que se haga pública*, lo que comúnmente denominamos profesión, pero no de manera profesionalizante, no encaminada —como nos lo hacer ver el Padre Alfonso Borrero, universitólogo por excelencia— a llenar cargos, a suplir las labores que el mercado requiere, sino, por el contrario, como trabajo en el sentido grande de la palabra; esto es, como *poiesis*, como producción, como creación humana, como lo que va configurando a la humanidad; así, somos profesionales porque *pro-fesamos* lo que hacemos, porque podemos dar cuenta, dar fe de los sabemos y producimos de manera autónoma. ¿No es esto lo que fundamenta nuestro proceso de decisión y en donde se arraiga nuestra voluntad? ¿Y no es ésta la base de la acción responsable, lo que nos permite responder por nuestros actos, dar cuenta de ellos?

Estas tres razones así enunciadas se quedan en un *deber-ser*, en un ideal. Aún así, me pregunto si ya no cambia algo al desplazar la función universitaria de ser guardiana de la ciencia a ser mediadora en la construcción cultural —desde

² Ver autores como J. Clifford, C. Geertz, M.L. Pratt, A. Gupta, J. Ferguson. En particular el libro *Siting Cultures* editado por Karen Fog Olwig y Kristen Hastrup. London: Routledge, 1997.

la ciencia, pero no exclusivamente— al concebirla como conciencia de época y no tan pretenciosamente como emancipadora del hombre; y al resemantizar el sentido de lo profesional? Desde esta perspectiva, ¿cómo se especificarían y cobrarían densidad las trilladas funciones operativas de investigación, docencia y servicio/extensión que se le atribuyen a la universidad? ¿Cómo cambiarían las maneras de ser y de hacer universitarias? Cuestionado de otra manera: ¿Cómo serían *formas-otras* de aprender, cómo procederían profesores y alumnos para hacer universidad, qué condiciones de dirección gestarían lo universitario? En síntesis, ¿qué prácticas posibilitarían a la universidad hacerse de otra forma?`

Curricularización con formación

Creo que una reflexión sistemática y permanente sobre la educación está muy alejada de la cotidianidad universitaria a no ser puntualmente referida a algunos procesos, a mi juicio, mal llamados pedagógicos. Sin embargo, cómo pensar la universidad en sus prácticas concretas si no es a partir de la visión que se tenga de la Educación y por ende del hombre en su devenir. No voy a detenerme en tan enorme tarea, pero sí creo necesario tematizar la visión educativa de la que parto, la cual nos pone en consonancia con lo universal, para desde allí pensar lo que sería *curricularizar*, como la acción por excelencia de la educación formalmente concebida.

Educación aquí la asumo como *formación* y en este sentido como inherente a la realización humana porque al entenderse aquella en su dimensión profunda de «adquirir forma o mantenerse en ella», pertenece a las condiciones de existencia de un ser no terminado. Esto supone concebir al hombre como *pro-yecto*, como lanzado hacia adelante, siempre *en-desarrollo*. Al hombre le corresponde irse haciendo permanentemente, en otras palabras, formándose en lo que es como posible. Entonces, la formación como ascenso a la «generalidad» es una tarea humana.

Gadamer define *Building* —formación— «como el proceso por el que se adquiere cultura: como el modo específica-

mente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre». Sin embargo, el resultado de la formación no se produce al modo de los objetos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y la conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión. El concepto de formación va más allá del mero cultivo de capacidades previas. En la formación uno apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. La formación no trata de cuestiones de procedimiento o de comportamiento sino del ser en cuanto devenido; su principal característica es ese mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales.

Porque los seres humanos no están completos sino que están en un estado de devenir (*becoming*), el educando como razón de ser de la educación tiene para el educador una doble sentido: es un nuevo ser humano en el mundo y es un ser humano haciéndose. En términos de Hannah Arendt, cada ser humano «es un ser en desarrollo tanto como lo es un gato, pero es nuevo sólo en relación con un mundo que ha sido construido antes que él y que continúa después de su muerte y es en ese mundo en donde desarrolla su vida». Si el ser humano fuera simplemente no-terminado y nuevo, la Educación sería una función de la vida y sólo consistiría en el cuidado de la vida. Pero en la Educación se asume la responsabilidad no sólo por la vida sino por el mundo. Esta no puede dirigirse únicamente hacia el bienestar humano, sino también hacia la persona nueva, extraña que nace en un mundo viejo que no conoce. En este sentido, la educación es la mediación entre el dominio privado del hogar y la construcción de mundos posibles. No será sólo la responsabilidad por el bienestar vital de algo que crece sino también por el desarrollo de cualidades y talentos característicos de cada quien. La responsabilidad de la Educación, entonces, radica en introducir a cada ser humano en un mundo siempre cambiante.

«Es de la naturaleza, de la condición humana que cada generación nace en un mundo viejo; así, preparar a una generación para un nuevo mundo sólo puede significar que uno desea apuntar a las manos de los recién llegados su propia oportunidad por lo nuevo»,

nos lo recuerda Arendt. Reaprender el pasado inventando el presente es la trayectoria característica del pensamiento moderno que de suyo gesta la posmodernidad, como claramente lo expone Lyotard. Tradición-conservación-revolución es una relación siempre en tensión: conservar lo nuevo frente a lo viejo y también lo viejo frente a lo nuevo. ¿Qué había en lo viejo que de una manera u otra «preparaba para lo nuevo» o se relacionaba con lo nuevo? Lo antiguo entra en lo nuevo con la significación que lo nuevo le da y no podría entrar en lo nuevo de otra manera.

En esta perspectiva, no puede pensarse la educación ausente de contenidos hasta el punto de solamente privilegiar la forma. Tampoco puede caerse en el extremo de creer que sólo se puede conocer y comprender lo que la persona misma hace porque se reduciría la educación a inculcar destrezas. Como consecuencia, muchas instituciones educativas se han convertido en centros vocacionales que enseñan a ser abogado, arquitecto o comunicador de la misma manera como se enseña a conducir una automóvil, a escribir a máquina, o a hablar en público. La educación no puede reducirse a instruir sobre el arte de vivir; ella permite comprender concepciones del mundo, formas de ver y explicar la realidad, lo que permite desarrollar nuevas y diversas maneras de actuar y de decir.

Abogar por la educación integral —lugar común de casi entidad educativa, en especial de la universitaria— no significa ofrecer por separado un poco de cada cosa creyendo que de manera sumativa se llega al todo. Quisiera tomar en serio este calificativo que se le da educación: lo integral es lo entero, lo que no es troceado, lo que no se toma por partes. Educación integral, entonces, es la que asume al ser humano como «persona íntegra», como totalidad; es una educación que reconoce las dimensiones humanas, no por partes, sino en permanente despliegue, siempre presentes en todos los ámbitos de la existencia. Es una educación que sabe que en cualquier actividad educativa está implicada la persona humana como un todo, que no privilegia la inteligencia sobre la afectividad, ni separa la imaginación de la acción.

La acción educativa se da privilegiadamente en la relación maestro-alumno, relación fundamentalmente asimétrica porque el maestro es quien dirige el juego y el alumno se *re-conoce* sin luz, como nos lo hace ver el origen de los términos³. Se busca que en esa relación el alumno se ilumine, aprenda. El énfasis de la educación, en consecuencia, está en el aprendizaje no en la enseñanza. Si seguimos escuchando a la etimología, aprender es tomar, agarrar, y al agarrar se «prende», se enciende, se inicia, se inaugura..., por eso el aprendizaje jamás podrá reducirse a repetir lo ya existente. Se aprende de lo dado por otros, por el maestro privilegiadamente: de lo que el maestro pone en signos, de lo que «*en-seña*» que es lo que la palabra en sí significa y los maestros no solo proporcionan un saber sino también un querer saber, un querer decir, un querer ser... Pero no olvidemos que no puede *a-prenderse* lo que no queremos aprender. Diríamos que sólo de lo que nos enamoramos aprendemos; de ahí que la pasión tenga un papel decisivo en los procesos educativos y que la dimensión lúdica, en su sentido denso, habría de ponerse en juego.

Después de veinte años en la docencia, reconozco que nada puede enseñarse, si por enseñanza se entiende dar al otro lo que yo sé, pasar mi conocimiento a otro porque no tiene sentido ni se puede hacer que otro vea lo que yo veo, ni entienda lo que yo entiendo. El conocimiento no consiste en eliminar la ignorancia porque conocer es negociar, «trabajar», en términos psicoanalíticos, discutir, entrar en conflicto con lo desconocido que se construye sin cesar. A lo que podemos aspirar al *en-señar* es a representar mundos para ser *des-cubiertos* por otros. En la educación se construye un diálogo, un proceso cultural, una esperanza.

³ Las escuelas de muchachos en Roma se llamaban «juegos», *ludi* y el *ludimagister* era literalmente el «director del juego» y desde los tiempos de Cicerón se acortó el título a *magister* —maestro— para designar al maestro de muchachos». Interesante también la relación juego-educación, aspecto que se ha perdido a no ser por su sentido más simple en el pre-escolar. Alumno viene del latín *a-lumine*, privado de luz. Ver José María Restrepo Millán. *Vicisitudes de las palabras*. Bogotá: Ministerio de Ed. Nacional, 1955.

El jesuita e historiador francés, Michel De Certeau, en un texto clásico, *Experiencia pedagógica*, expone magistralmente el sentido de la educación y del educador en el contexto del desarrollo humano:

«El educador debe transmitir ciertos conocimientos. Si se crítica con razón la preferencia que generalmente se le concede a la información en perjuicio de la formación, no se puede concebir, sin embargo, la segunda sin la primera. Precisamente el diálogo es lo que hace de una necesaria información el elemento fundamental de una auténtica formación. Las relaciones entre el educador y el discípulo intentan ser el crisol donde se opera lentamente la mutación de la cultura y la evolución del lenguaje: en ellas deben mezclarse de una forma privilegiada dos corrientes opuestas: la de una tradición y la de una revolución; en ellas se forma ese humanismo en 'vías de desarrollo' y se perfila el hombre moderno, el que enseña y el que es enseñado, el que está llamado a estar toda su vida aprendiendo, a perfeccionarse, a comenzar su propio ciclo constantemente (...) El maestro es ante todo el hombre del encuentro y de la confrontación. Es al mismo tiempo solidario, promotor y víctima de la renovación y se encuentra entre el pasado y el futuro, sirve a la causa de la tradición por lo que enseña y a la causa de la revolución en aquellos que debe formar. Está, en fin, encargado de iniciarlos en el sentido que su existencia tiene en la comunidad y, a ser posible, de enseñarles un lenguaje que sea tan auténtico para él como para ellos. ¿Qué espera de todo esto? Que un día, instalados en su propia voz, hablen en términos nuevos, distintos a los que él quería enseñarles.»

La formación ha de entenderse, entonces, en términos del filósofo norteamericano Richard Rorty, como edificación, como el proyecto de encontrar nuevas «formas de hablar» que sean más interesantes y provechosas. El discurso que edifica es «anormal» porque nos saca de nosotros mismos por la fuerza de lo extraño para ayudarnos a convertir en seres nuevos, utilizando siempre materiales proporcionados por la cultura de la época. Estamos en el corazón de la educación entendida hermenéuticamente y no como un simple proceso de «adaptación para la socialización de los individuos».

En esta perspectiva, la educación no puede reducirse a meros procesos de enseñanza, sino que ha de comprenderse como un complejo proceso de transmisión y renovación cultural. Si bien es cierto que la educación es una tarea de toda la vida y que son muchos los ámbitos que contribuyen a ella: la familia, los amigos, el trabajo, los medios de comunicación... algo especial le corresponde a las entidades formalmente concebidas para generar posibilidades de formación. Apuesto a que lo que hace la «escuela» de cualquier nivel y/o enfoque es *curricularizar*, esa es su razón de ser, es lo que la caracteriza como organización educativa a diferencia de una financiera, comercial o industrial. El currículo, en consecuencia, se sitúa como la función fundamental de la organización educativa.

El término *currículum*, en su uso académico aparece con el surgimiento de las universidades y se utilizó para designar «el tiempo señalado cada año para asistir a las lecciones» y, en sus vicisitudes fue convirtiéndose en *cursus*, «curso», como hoy se utiliza en castellano. Si se vuelve sobre el sentido originario del término, currículo viene de *currere*, «correr» que significa «ir rápido, de un lugar a otro con pasos largos que son como saltos»; es también, «anticiparse, hacer algo antes del momento». ¿No es ésta, precisamente, la razón de la existencia de las organizaciones escolares: ofrecer «saltos» el acervo cultural, la «tradición» a cada ser nuevo que llega a este mundo ya hecho para que pueda seguir construyéndolo; y permitir que lo pueda ir conociendo y



comprendiendo «más rápido», «anticipadamente», «antes del momento» de lo que supondría recorrer los siglos de historia que han transcurrido? El currículo como lo propio de la entidad educativa, es lo que media entre el proyecto educativo que responde de una manera u otra al proyecto histórico social de la comunidad en donde está inserta la organización y las acciones que allí o desde allí se realizan entre maestros y alumnos a través de cualquiera de las múltiples modalidades de aprendizaje-enseñanza.

El currículo, entendido así, es el «camino por recorrer» es en este sentido *método* que, según la etimología griega, significa camino, camino que sólo se hace mientras se recorre. Es interesante esta cercanía de los vocablos en tanto que el camino que se traza no podrá ser normativo, sino constativo. El currículo no podrá convertirse en un recetario prescrito, ni reducirse a plan de estudios, sino que siempre será posibilidad por realizarse, siempre acompañado de su «razón». Este camino no es tampoco fruto del azar, ni del tanteo individual, sino que requiere de un encadenamiento razonado en pos de un proyecto. Los métodos son plurales, diversificados de acuerdo con diferentes dominios y al interior de cada uno, dependiendo de los problemas.

El currículo es, por lo tanto, una acción intencional; esto es, constitutiva de sentido, es lo que hace inteligible los procesos educativos. Es, podría decirse, en donde se concreta la función orientadora de la educación en tanto que muestra «caminos, trayectos que están por recorrerse». Al curricularizar se toman las múltiples posibilidades de acciones de la organización educativa, se las reconoce y se explicita su sentido formativo. De ahí que no pueda haber nada «extra curricular» en el sentido literal del término. Lo extracurricular será lo que no es importante ni necesario para la formación. Tampoco se concibe un «currículo oculto», porque se trata, precisamente, de «dar sentido» desde cualquiera de las actividades y procesos que se realicen de acuerdo con el proyecto educativo propio de la organización. Si es oculto es porque no se ha visto, no se ha comprendido su posibilidad formativa. Así por ejemplo, los «huecos» en el horario, la biblioteca o la oración son curricularizables, no porque se integren a los procesos «formalizados» de educación, sino porque se les reconoce su

sentido formativo por ser precisamente lo que son y se articulan como parte de las acciones y prácticas de la entidad.

En esta perspectiva, mal se haría si el punto de partida fuese —como tradicionalmente se espera— la definición del perfil del egresado que se busca formar. Si bien es cierto que es necesario delinear —y en ese sentido «perfil»— un *pro-yecto* como horizonte que orienta, en ningún caso se trata de especificar características terminales como resultantes del proceso formativo; primero, porque no se trata de buscar formar al otro, sino de ofrecer posibilidades para la propia edificación, y segundo, porque estaríamos asemejando el proceso educativo a una acción industrial en la que se recibe una materia prima que se procesa para llegar a un producto terminado. ¡Que contradicción sería, si precisamente se trata de posibilitar siempre la novedad! Es muy distinto si nos interrogamos —en nuestro caso— por lo específico de la Comunicación y por las condiciones que consideramos más apropiadas para su ejercicio profesional en un mundo aún inexistente que les corresponde construir a los educandos.

La curricularización, entonces, requiere de una dimensión reflexiva, conceptual, en donde permanentemente se estén pensando los procesos propios de la organización educativa en su sentido de posibilidades para la formación. También implica una dimensión planificadora, en tanto diseño, en el sentido denso de la palabra, que articule los elementos y las acciones de los diversos actores que entran en juego para posibilitar procesos de formación. Y, por supuesto, ha de considerar las acciones que se viven, las prácticas, como base de cualquier reflexión sobre las diversas maneras de posibilitar la formación humana.

Curricularizar supone, primero, *traducir* —entendido el término metafóricamente— cualquier proceso vivido en acciones con sentido que contribuyan a la formación; segundo, *conjuguar*, poner en juego los diversos componentes de los procesos educativos; y tercero, *proyectar* en tanto que todo proceso curricular parte de lo existente para posibilitar el futuro. El currículo ha de permitir la puesta en escena de acciones con sentido, las cuales permanentemen-

te se reinterpretan para fortalecer de nuevo los procesos curriculares. También, y aún más fundamental, el currículo al traducir, conjugar y proyectar ha de ofrecer la posibilidad de múltiples y variadas imágenes que desarrollen la sensibilidad, enriquezcan la imaginación y permitan la comprensión de sí mismos de quienes, como actores de estos procesos, puedan continuar creando mundos ni siquiera imaginados por nosotros.

En comunicación

Es hora ya de exponer en forma muy breve de qué estamos hablando cuando hablamos de Comunicación, para al fin particularizar su *con-formación* universitaria. Mal haría en querer definir algo tan constitutivo del ser humano y que ha sido y seguirá siendo objeto de todas las miradas humanas. Aún a riesgo de simplificar y de quedarme corta, creo oportuno y necesario puntualizar una visión de la Comunicación en tres ámbitos: como acto humano, como área del saber y como tarea profesional.

La comunicación es un acto humano por primacía. Es siempre un proceso que se da entre personas en el que se construyen mensajes posibles. Esto implica que la Comunicación siempre está abierta a la construcción de nuevos sentidos como base para la comprensión del hombre y del mundo y para la configuración de nuestra existencia en comunidad.

Comunicar es «querer decir a otro algo sobre el mundo» como nos lo enseñó Aristóteles. Esto implica que hay la intención de hacer sentido *con* otro, presente o no. El ser humano se expresa cuando quiere compartir sus experiencias. Y sabemos que la experiencia, lo vivido siempre es privado, nunca puede transferirse completamente al otro. Porque queremos y tenemos algo que decir, la experiencia se trasciende, pasa al lenguaje y a otras formas simbólicas. Puedo decir con Ricœur que «la comunicación posibilitada por el lenguaje sobrepasa la radical incomunicabilidad de la experiencia vivida». La exteriorización de las experiencias humanas es el fundamento de la comunicación que sólo se completa en el otro. La forma más originaria de la comuni-

cación se da cuando alguien le habla a alguien; el par es lo que constituye la comunicabilidad y la base de la construcción social.

En tanto que el proceso de comunicación se da con el otro, el mensaje se construye siempre en la tensión entre quien lo emana y el otro que lo comprende. Comprender un mensaje es seguir sus movimientos del código al sentido y del sentido a la referencia; de «lo que dice» a «sobre lo que se dice». El mensaje es siempre mediación, es punto de fusión entre el autor-emisor y el lector-receptor. Comprender un mensaje es apropiarlo no poseerlo; no es poner en él lo mío, es más bien exponerme a él, y al hacerlo, algo cobra sentido, interpretándolo desde nuestro propio mundo. El mensaje es vehículo de sentido más que sentido en sí mismo; es sitio vacío de entrecruzamiento en donde se dinamiza el proceso de Comunicación, es un conjunto aleatorio de operaciones, una combinatoria. No es lineal, no es un punto fijo, es trayecto; dicho con otra metáfora, es puerta, umbral que posibilita... mezclas, amalgamas, laberintos en donde todo es posible y nada es posible. La Comunicación, entonces, es producción no sistema; es algo que se hace, se construye, se crea.

En esta perspectiva, la Comunicación es siempre proceso humano que no puede reducirse ni a signos ni a medios aunque el proceso requiera la utilización de signos externos para re-presentar el mundo y, en ocasiones, de «medios técnicos» para su ampliación.

Nos alejamos de la visión funcionalista que equipara el mensaje con lo que se transmite como contenido fijo, como si éste fuera una cosa que se pasa de X a Y sin ninguna transformación. Seguir esta línea de pensamiento supondría reducir la Comunicación a mera transmisión de información. Se mide por la efectividad y eficiencia dada en tanto que el receptor decodifique y reproduzca con exactitud el contenido conceptual transmitido por el emisor. Se cree, así, que la Comunicación solo es efectiva cuando produce los efectos deseados. Esto implica asumir la univocidad de lo transmitido; de ahí la ilusión de transformar conciencias y modificar conductas por el poder del contenido. Es lo que lleva a muchos a seguir queriendo «concientizar al otro».

como si el otro fuera un material moldeable, pasivo, sin voluntad ni libertad para ser él mismo. No olvidemos que el ser humano sólo se convence desde sus propias ideas y sólo llora con sus propias lágrimas, como bien lo señala Kant.

Con Michel Serres, podemos comprender la Comunicación como una red multidimensional, en donde diversos procesos se dan simultáneamente y en donde nosotros, seres humanos, somos como nudos interceptores —que a su vez son redes— «intercambiadores de sentido» por donde se van construyendo los mensajes en la «lectura» permanente de unos y otros. La Comunicación es siempre movimiento, es viaje; es, en síntesis, posibilitadora de encuentros y transformaciones.

La Comunicación como hecho humano social, es algo que se da en la práctica y que de suyo es y ha sido objeto de estudio y reflexión. Si aún se pone en duda su estatuto de ciencia, creo que es porque seguimos creyéndonos el cuento de la ciencia positiva. Eso, sin embargo, no nos exonera de pensar qué sería lo propio de la Comunicación como campo de estudio, como área del saber si la Comunicación toca al ser humano en toda su existencia, y si a través de ella construimos mundos y anudamos comunidades. Parecería que todo y nada. Si bien es cierto que hace algunas décadas la Comunicación volvía sus ojos a las Ciencias sociales, parece que hoy se ha dado la vuelta para dar luces y enriquecer el trabajo de lo humano en todos sus órdenes. Se volvió «tutelar», «punto de ruptura de las disciplinas», como dice Armando Silva.

Entonces, me atrevo a distinguir tres caminos de estudio: el que nutre la Comunicación, el que recoge de las Ciencias sociales, las puras y aún de las áreas técnicas, elementos que le permiten perfilar mejor su campo de acción; otro, el que parte de la Comunicación para desde ahí *des-cubrir* las implicaciones en todos los órdenes de lo humano: en lo político, lo económico, lo científico, lo religioso, y claro está, en lo propiamente cultural. Y, en la mitad, como el mensaje mismo, el fenómeno de la Comunicación, que jamás es punto fijo, sino como acabo de enunciarlo, es más un vacío, un sitio por llenar, un ámbito que posibilita las innumera-

bles relaciones humanas, mucho más cercana de la contemplación estética que de la definición científica.

Estudiar la Comunicación, entonces, requiere de ciertas precisiones, no a la manera de los objetos fijos que pretenden las ciencias positivas, y además requiere de unas aptitudes muy especiales donde el rigor no está dado por las estadísticas ni las mediciones, sino, en términos de Peirce, por abducción, «*il lume naturale*, ese poder interior que jalona la mente hacia la verdad», esa luz que nos permite ver el sentido precisamente en los vacíos, lo visible en lo invisible, lo posible en lo imposible. La Comunicación es siempre un terreno movedizo, imposible de asir directamente. Aún así, me arriesgo a proponer tres ámbitos propios de todo fenómeno de Comunicación que se condensan en el mensaje y que si bien pueden distinguirse metodológicamente en aras de su análisis, son inseparables en la Comunicación como fenómeno. Estos tres ámbitos son el de la *producción*, esto es, el momento de creación, de construcción, de expresión humana en la que se seleccionan y combinan signos generando discursos y otros productos de comunicación; el de la *transmisión* ya sea distribución, circulación, proyección en la que se hacen presentes diversos recorridos y trayectos, y el de la *recepción*, entendida como apropiación, lectura, interpretación, en últimas, como comprensión de sentidos posibles que de nuevo se plasman en otros modos de expresión: estamos ante nuevas poéticas y estéticas⁴.

No hay duda que la Comunicación hoy es un punto de amalgama de las actividades del hombre. No importa por donde se le mira, algo se le puede decir a la los procesos de Comunicación y algo de esos procesos está implícito en toda actividad social. Con esto, no quiero salirme por la tangente, sino poner en evidencia la complejidad del tema. Estamos, de nuevo, ante la pregunta por el hombre y

⁴ He utilizado estos términos intencionalmente buscando resmantizarlos, volviendo a su origen, dándole todo el sentido que se merecen: «producción» como *poiesis*; «transmisión» como «emitir más allá de...» y «recepción» entendida como acto, como «estar en apertura para...»



aunque me califiquen de extremista, diría yo, que la Comunicación se ha configurado hoy en una nueva filosofía de lo humano en todas sus dimensiones.

Pienso que la Comunicación es uno de los campos de la actividad humana donde mejor se patentizan las características que la posmodernidad pone en evidencia. Y no me refiero a que este debate cruza por las transformaciones ocasionadas por los medios de comunicación que, como lo reconoció Walter Benjamin desde el siglo pasado, su papel ha sido más de informadores que de posibilitadores de relatos. Este aspecto, claro está, es ya muy dicente. Quisiera referirme, más bien, a la Comunicación en el sentido arriba expuesto. A sabiendas de perder los matices, puedo recoger con Lyotard, Vattimo y otros pensadores de la posmodernidad que ésta se caracteriza porque los metarrelatos perdieron su legitimidad, ya no se aceptan perspectivas únicas, y la historia no se asume como un proceso lineal y unitario. Podemos decir con el escritor mexicano, Carlos Fuentes, que hemos pasado de los metarrelatos a los multirrelatos que encuentran un campo propicio en la Comunicación. ¿No es precisamente en la Comunicación donde mejor se manifiesta la multiplicidad, la diversidad, las enormes diferencias entre los hombres y sus formas de pensar y de hacer? ¿No es la Comunicación un modelo ejemplar de movimiento, de transformación, de opción por lo indefinido, por lo que está en permanente construcción? ¿No es en la Comunicación en donde se pueden reconocer otras

lógicas, otros ordenes que atraviesan la linealidad? ¿No es la Comunicación, por gramática y por sentido, siempre femenina entendida como esas forma de ser y de hacer no exclusivas de las mujeres que nos colocan ante lo sensible, lo difuso, lo posible? El campo de estudio de la Comunicación me parece hoy privilegiado.

Sin embargo, ¿qué pasa con la Comunicación como profesión? Si en los términos descritos, todos somos comunicadores, entonces, ¿qué papel le corresponde a un comunicador profesional? La comunicación se convierte en profesión, como ha ocurrido con otras actividades humanas, cuando deja esa actividad de ser de dominio familiar y se vuelve pública, cuando los procesos se vuelven más complejos, más técnicos y tienen una cobertura que, en el caso específico de la Comunicación, hoy alcanza al planeta completo. La complejidad en los procesos de producción y transmisión delimitan, regulan y alteran la actividad originaria de la comunicación humana. Es enorme la responsabilidad de quienes les corresponde encargarse de procesos de producción y de transmisión de mensajes-posibles para ser descifrados y comprendidos por muchas personas, podríamos decir, abiertos a la interpretación de toda la humanidad. Creo que aquí se hace necesaria la intervención de procesos formalizados de educación que permitan a quienes desean *pro-fesar* la Comunicación, reconocer las implicaciones de lo que hacen y dar cuenta a cabalidad de ello porque comprenden el mundo en el que viven y están dispuestos a inaugurar otros nuevos.

El comunicador profesional, entonces, no se limitaría a hacer productos de comunicación, es quien gesta comunicación con otros. Es quien 'escucha', 'interpreta' mundos, abre caminos para la comunicación. Podemos pensarlo más como interprete, como seleccionador y combinador de posibilidades para generar con otros procesos de comunicación, trascendiendo la información. Otra cosa es que muchas empresas de comunicación no logren aceptar esta dimensión que desplaza los procesos meramente informacionales y efectivistas por otros que, haciéndole justicia a la comunicación humana, confrontan versiones, ponen de presente nuevas posibilidades, muestran mundos y construyen cultura.

La Comunicación como profesión cobija multiplicidad de campos. Si bien es cierto que la sociedad ha legitimado algunos, como el Periodismo de manera privilegiada y otros, como la publicidad, la producción audiovisual, la comunicación de las organizaciones, entre otros, el espectro cada día se abre más. Es frecuente encontrar la relación explícita de la Comunicación con la Educación, la salud, la administración, el desarrollo económico, la ecología, la política, la religión, las artes, la técnica por sólo mencionar algunos campos. Basta con volver sobre la Comunicación como constitutiva de lo humano en comunidad para descubrir que cualquier actividad humana está cruzada por ella; no es que todo sea Comunicación, sino que ésta es condición necesaria del desarrollo humano.

El envite

Teniendo en cuenta los presupuestos descritos, me pregunto, entonces ¿cómo podría un proceso curricular universitario traducir, conjugar y proyectar mundos comunicacionales? ¿Si lo que se desea es permitir a los educandos poder llegar a ser adultos en su propio proceso de formación; si se quiere contribuir a que cada quien pueda desarrollar criterios para su actuación profesional, responsable y autónoma; si se ve la Comunicación atravesando todas las instancias sociales, no será que es necesario imaginar la universidad como «sitio de cultura» donde se posibilitan algunos procesos de *a-prendizaje* desde la *en-señanza* encaminados a la construcción de mundos posibles, sabiendo que ella no puede aspirar a darlo todo? ¿Si lo que se pretende es contribuir a que los profesionales sean gestores de procesos de Comunicación, no será que las acciones educativas habrían de ser coherentes con la misma concepción de Comunicación que se pretende contribuir a desarrollar?

De manera deshilvanada, casi como en un sueño, me arriesgo a mostrar algunas imágenes imaginadas sobre la *con-formación* universitaria en Comunicación. Son, como lo había anunciado, otras formas de jugar. Aquí va mi apuesta.

Imagino acciones educativas en donde el espacio no es sinónimo de lugar fijo sino que se comprende más como

trayecto, recorrido, como lo que pone en-relación y en donde el tiempo se refiere más a movimientos y ritmos, a *tempos*, no a rígidas compartimentalizaciones; imagino programas de estudios que no cuentan con un orden secuencial definido, sino que se pueden ir recorriendo de múltiples formas como campos de juego que permiten innumerables jugadas; imagino procesos educacionales no impuestos, sino múltiples y diversos para que cada quien de acuerdo con sus intereses, inclinaciones, y valoraciones pueda ir recorriendo caminos, en donde sea posible perderse y devolverse para ir encontrando el propio.

Empiezo por delinear, parafraseando a Umberto Eco, una estructura abierta: la veo con cuatro campos simultáneos. Una franja de asignaturas propias de Lo Comunicacional, así con mayúscula, lo que consideramos que fundamenta y configura los fenómenos de Comunicación indistintamente de sus modalidades y ámbitos, lo que hoy creemos necesario que todos los *pro-fesionales* de la Comunicación conozcan, sientan y comprendan para el desempeño profesional del mañana. Son asignaturas que conforman un núcleo, como el corazón desde donde se pueden tejer y anudar múltiples recorridos; como tal son asignaturas necesarias, no suficientes. Otra franja con tantas variaciones de campos de especificidad de la Comunicación como sea posible según los intereses e investigaciones de los profesores y según lo que pensemos, son los ámbitos de actividades comunicacionales que la vida misma —no el mercado— nos está solicitando, serán campos opcionales para que los alumnos puedan profundizar en ámbitos y modalidades particulares de la Comunicación. Una tercera franja construida al escoger asignaturas de otros campos específicos de la Comunicación para complementar el área de profundización elegida. Y una cuarta franja de asignaturas elegidas de cualquier otro programa de la universidad según las inclinaciones particulares de cada quien.

Esta estructura nos pone a pensar y a actuar distinto: son varios los *pre-supuestos* que como las reglas de un juego, son constitutivos, no normativos y por ello mismo permiten innumerables jugadas.

Los períodos de estudio, ya sean semestres, trimestres u otras divisiones sólo marcan el tiempo que ha estado un estudiante en la universidad y no son más que eso, no son lo que definen asignaturas, ni temas. Son simples divisiones operativas no conformadoras de profesiones. Puede pensarse, por ejemplo, en dos períodos de cuatro meses (mal llamados ahora semestres) y un trimestre o bimestre intermedio. Un estudiante puede demorarse más o menos tiempo completando los créditos requeridos. Esto permite respetar los diversos ritmos e intensidades de trabajo de los estudiantes y, seguramente, haría más compatible el estudio con el desempeño de otras labores ya sea familiares, productivas o referidas a otros intereses.

Exceptuando la franja de asignaturas nucleares, las demás son todas electivas dentro de ciertos parámetros tales como un número mínimo de créditos en cada franja y la especificación de algunos ámbitos que tendrían que incluirse, siempre con varias posibilidades para elegir.

Las áreas de profundización pueden ser muchas y pueden ir variando de acuerdo con la disponibilidad e intereses de los profesores y de la necesidad de acciones profesionales que se vayan reconociendo como interesantes y significativas para la construcción de nuestros países.

Preferiblemente las asignaturas no corresponden a disciplinas, se refieren, más bien, a áreas problemáticas, a temas y campos de acción de la Comunicación propios de nuestros contextos, a aspectos de la vida cotidiana entrecruzados por la Comunicación.

Las asignaturas pueden tomarse en cualquier orden de acuerdo con los intereses, inclinaciones y posibilidades de cada quien teniendo en cuenta horarios, profesores, enfoques, y otros. Esto supone que no hay prerrequisitos porque la secuencia de la información no es lo que configura el aprendizaje. Sin embargo, habrá asignaturas que necesariamente duran más de un período y que continúan con el mismo enfoque, con los mismos profesores y alumnos.

Habrán asignaturas sistemáticas en las que priman los conceptos, son principalmente informacionales para establecer

lenguajes comunes y que por ello mismo le corresponden a profesores con mayor experiencia y se ofrecen a un número amplio de estudiantes. Habrá otras que privilegian la discusión y el análisis en pequeños grupos y otras que se trabajan entre varios profesores ya sea para poner varios enfoques y/o disciplinas en diálogo o para que desde diversas perspectivas se estudie un mismo proceso de Comunicación. Otras asignaturas pueden estar vinculadas a proyectos de investigación o a realizaciones de los mismos profesores, o pueden contribuir a proyectos para el desarrollo social, ojalá empezando por el de nuestros vecinos que son los más próximos —nuestro prójimo—.

La hora de cuarenta y cinco minutos no podrá ser la unidad de medida de las asignaturas. Algunas, por ejemplo, pueden durar toda una mañana o una tarde con la participación de varios profesores simultáneamente.

Las aulas no son los únicos «lugares» de enseñanza-aprendizaje formal. El trabajo de campo en compañía de profesores, la búsqueda y preparación previa de temas en grupo sin la presencia del profesor, la participación en investigaciones y proyectos institucionales, la consulta y el diálogo a través de redes informacionales, el intercambio con otras universidades de la ciudad, del país y del exterior de manera virtual o presencial, también tienen cabida.

Los procesos de investigación no se limitan a contribuir al avance de la ciencia a través de múltiples modelos y metodologías, sino que son la base de la docencia. Es necesario distinguir entre hacer investigación, enseñar a investigar y aprovechar la investigación para el aprendizaje. Serán la base para fomentar una permanente actitud de búsqueda, cuestionamiento, análisis y goce tan necesarios en cualquier trabajo profesional.

La universidad misma es un campo de experimentación y juego con toda la seriedad que éste supone, donde los estudiantes cuentan con diversos medios y puedan desplegar toda su creatividad, haciendo propuestas que precisamente no correspondan a la lógica del mercado. Por ejemplo, vallas, murales, periódicos, usos de radio, televisión o redes de computación para el desarrollo de progra-

mas que con un estilo universitario subviertan los órdenes establecidos, que desde lo *a-prendido em-prendan* nuevas posibilidades de sentido, otras poéticas y estéticas, inaugurando mundos por descubrir.

Los trabajos de los estudiantes, no importa el tema al que se refieren, son reconocidos como productos comunicacionales en sus diversas modalidades, no sólo los que literalmente son aceptados como tales. Cualquier trabajo académico es el resultado de un proceso de construcción; esto es, de selección y combinación abierto a la lectura de otros. En este sentido los trabajos dejan de ser meras tareas para darle gusto al profesor en el sentido trillado de la palabra y se convierten en verdaderas «tareas», caminos para el propio desarrollo en donde se despliega todo el talento de quien lo realiza. Interesante pensar en un trabajo-proyecto que anude las distintas asignaturas que cada quien esté cursando durante un período.

Aquellos aspectos que se refieren a formas de comprensión del mundo, formas de hacer, de pensar y de sentir —como el lenguaje, las metodologías, los valores— cruzan todas las asignaturas, no se convierten en temas, sino que se subraya su sentido estructurante e instituyente, esto es, posibilitador de toda formación.

Las conferencias en las que se condensan, sistematizan y se especifican perspectivas son la forma por excelencia para la presentación de conceptos, para compartir la *in-formación* básica sobre los temas fundamentales de la Comunicación como punto de partida para la discusión, el análisis y la proyección.

El trabajo en seminario es la modalidad propicia para la presentación y el debate de diversos modos de ver las

cuestiones, para consultar diversas posibilidades de verdad, para averiguar y analizar hechos y datos, para plantearse interrogantes, para analizarlos y escudriñarlos bajo todas las luces, para despejar incógnitas, para estudiar a los que nos precedieron discutiendo sus hipótesis, teorías e interpretaciones con el fin de ir decidiendo cómo asumir sus aciertos y desaciertos. El seminario fomenta la emulación en la investigación individual pero también el interés por el trabajo en equipo gracias a la combinación de tareas personales con su discusión en mesa redonda. Son ocasiones inagotables para dar la posibilidad a la iniciativa y al trabajo original de los estudiantes; o sea, para la formación de futuros profesionales creadores de cultura, cabalmente por eso se llaman seminarios: semilleros de sabios.



Las tutorías son la base de la relación de *en-señanza-a-prendizaje* entendida como antes la expuse. Los alumnos escogen un profesor que los guíe durante su «carrera». A cada profesor le corresponde orientar los recorridos de un número determinado de estudiantes. Aquí lo que se subraya es la calidad del tiempo no la cantidad, el encuentro entre el maestro y su alumno, significa, como dice Gibrán, que el maestro «no os convidará a la casa de la sabiduría, sino que

os conducirá, más bien, al umbral de vuestro propio pensamiento»; es el momento privilegiado para que vayan aflorando los talentos y se descubra cada quien en su propia formación.

Sé que esta manera de jugar supone y requiere repensar muchos otros procesos hoy considerados en ocasiones más administrativos que académicos pero que en mi entender hacen parte constitutiva de la curricularización. ¿Cómo cambiarían las decisiones sobre selección, matrícula e inducción si se entienden como etapas de un mismo proceso de orientación a los estudios universitarios? ¿Qué

pasaría con la evaluación cuando deja de ser entendida como enjuiciamiento y mecanismo de eliminación y se asume como una acción de seguimiento, de formación, como un proceso valorativo que depende de los criterios que la respaldan, que siempre está encaminada a la *re-visión* de acciones para que puedan modificarse en proyección como base de todo aprendizaje, que es un proceso integral en los que todos toman parte, y no sólo está dirigida a los estudiantes, sino que incluye a profesores, directivos y otros empleados? ¿Cómo se modificarían muchas de las actividades hoy consideradas extra-académicas cuando se reconoce que todas, de una u otra manera, contribuyen a la formación de quienes en ellas participen? Son muchos otros los aspectos sin acabar de imaginar; afortunadamente, porque no podemos contentarnos con lo que ya ha ido apareciendo.

Creo que es en los modos, en las maneras de hacer educación en donde se configura un estilo curricular y como se posibilita el desarrollo de criterios y valores que fundamentaran el ejercicio profesional. Me atrevo, entonces, a afirmar que la curriculización propuesta privilegia la *diferencia, la mediación y la orientación*, todas ellas características que, a mi juicio, son consecuentes con la perspectiva de comunicación que queremos promulgar.

Diferencia, en vez de homologación, de «uniformar» nivelando a los estudiantes y decidiendo todo por ellos, porque el alumno es respetado en su singularidad, reconociendo diversos intereses, aptitudes y capacidades. Cada quien va a diversos ritmos, profundizando en unos aspectos, encontrando su propio camino. Los alumnos participan en todo el proceso mediante el ejercicio de su «voluntad responsable» al poder siempre optar dentro de posibilidades razonables. Es la verdadera participación cuando «yo decido» sobre mi proceso de formación. Esto implica responsabilidad y compromiso con los procesos que se viven. A los profesores

también se les permite proponer cursos e ir desarrollando los aspectos que más les interesan. Se fomenta el trabajo con otros ya sea con otros estudiantes de diversos niveles, intereses y campos de estudio, o de profesores en donde se ponen en evidencia las diferencias de criterios y de perspectivas. La Comunicación se concibe en sus múltiples y diferentes posibilidades de acción *profesional*, y si son diversos los modos de aprender, también se ponen en evidencia las diferencias en los modos de enseñar que no se reducen al aula de clase.

Mediación porque pone en relevancia la conjunción, en vez de la disyunción. Se trabajan simultáneamente aspectos generales de la comunicación con modalidades específicas

de la acción profesional, se conjuga lo universal, propio de la universidad, con lo particular del campo comunicacional; se reconoce la pluralidad de acciones profesionales junto con la unidad de la Comunicación como acto humano. La atención personal subrayada en la relación tutor-alumno se articula con el desarrollo de equipos y también con momentos de enseñanza-aprendizaje en grandes grupos. Se busca siempre poner en relación la reflexión con la proyección: se trata de saber que hacer junto con los

*cómos, los porqués y los para qué*s. Se piensa desde el ayer, desde lo existente para crear e imaginar siempre nuevas posibilidades de sentido; la vida universitaria de estudio, reflexión y goce busca su correlato en la construcción de comunidades.

Orientación, en vez de información-instrucción, al posibilitar diversas trayectorias que no son ni obligadas ni irreversibles. El seguimiento y el acompañamiento a lo alumnos, la creación de equipos de trabajo donde los profesores siempre siguen aprendiendo, el estudio vinculado al contexto, la diversificación de opciones son propios de la



orientación entendida como sacar a la luz, elevar, iniciar. La universidad está para *a-prender*, como decía Peirce para aprender a solucionar problemas, por eso al *a-prender* se *com-prenden* sentidos y se *em-prenden* nuevas empresas.

Aunque hasta aquí he privilegiado el camino sobre la información, el cómo sobre el qué, no puedo dejar de señalar algunos ámbitos temáticos que son muy propios de nuestro momento y de nuestro continente que creo son necesarios de abordar en cualquier aprendizaje para el ejercicio profesional de la Comunicación:

La revalorización de la cultura llamada de «masas», hoy denominada globalización y su contrapuesta, la «mundialización» entendida como apropiación de lo común desde las particularidades y su relación con visiones económicas y políticas; la revisión de los medios, su génesis y desarrollo junto con las implicaciones de las nuevas tecnologías en la transformación de tiempos y espacios, de formas de mirar, de conocer y de vivir; el análisis de otras modalidades de expresión y recepción que nos conducen a formas-otras de cultura; la comprensión de imaginarios a través de sus expresiones simbólicas; la preocupación por lo urbano, la juventud, los femenino-masculino como categorías de construcción simbólica de nuestros espacios y tiempos vitales, la cercanía con la narrativa como camino de construcción de identidades; las particularidades de las formas visuales y sus mezclas con sonido y palabra; las dimensiones poéticas y estéticas de los productos y actividades de la Comunicación...

Diría que se trata de permitir, de abrir mil y una posibilidades para pensar la Comunicación, para reconocer sus implicaciones en la vida de las comunida-

des, para ir desarrollando, *formando-se* criterios que permitan la toma de decisiones autónoma y responsable frente a su ejercicio profesional, no solo para hacer comunicación sino para comprender los procesos que otros generan y para reconocer las consecuencias de los que ellos mismos desatan. Que la técnica es importante es una verdad incuestionable, pero esa no es la que hace la Comunicación, ni la que es propia de la universidad que siempre esta rezagada de los inventos y movimientos de la sociedad porque no olvidemos que enseñamos hoy para que ese aprendizaje se despliegue en el futuro, enseñamos hoy para un mañana casi inimaginado.

Toda propuesta educativa siempre es un ensayo, y siempre se convierte en un experimento que puede conducir a quién sabe qué. Supone además imaginar un camino que queremos ir haciendo... un mundo que quisiéramos contribuir a construir... Como un Quijote pensando mundos posibles no me propongo una revolución sino una subversión; esto es, un cambio desde abajo, dándole vuelta al arado desde lo más profundo. Lo que dije, entonces, es una apuesta curricular que, como creo haber dejado hasta ahora en el ambiente, se piensa desde ahora para un mañana en permanente construcción. Parece tal vez una utopía, y es que ésta siempre está en el orden del deseo... no de las realizaciones.

No espero que este envite sea fácilmente aceptado hoy porque sé que cuanto más fuerte es una jugada, más cómodo resulta negarle el sentido, justamente porque cambia las reglas de juego sobre las que existía consenso; tal vez mañana los hijos de mis colegas puedan hacer sentido de estas sentidas palabras.

