

# "Universidad mediadora de cultura"

Mariluz Restrepo J.<sup>(1)</sup>

---

## Síntesis

*Si partimos de la premisa de que los tiempos demandan que cada ser humano sea gestor de procesos que confluyan en el desarrollo integral de los pueblos, cabe preguntarse como hacer coherentes las acciones educativas con las concepciones que se buscan desarrollar.*

*Tenemos por delante el idear acciones educativas, programas y procesos en los que cada quien -de acuerdo a sus intereses, inclinaciones y valoraciones- pueda ir recorriendo caminos en donde sea posible perderse y devolverse, en un devenir que tenga por efecto el encuentro de un camino propio.*

*Sabiendo que la Universidad no puede darlo todo, ¿cómo deberán los procesos curriculares traducir, conjugar y proyectar una educación que atraviese las distintas instancias sociales?*

*Quizás haya que imaginar a la Universidad como un sitio de cultura donde se habiliten ciertos procesos de "a -prendizaje" desde la "en-señanza", encaminados a la construcción de mundos posibles.*

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 época<sup>(2)</sup>. 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 dicente 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 re-pensar la universidad. 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 transformándola 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, en definitiva en la cultura 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 trasegar durante muchas décadas con problemáticas de la cultura contemporánea y de haber pasado mi vida en las aulas universitarias enseñando a jóvenes y también a profesionales de muy diversas disciplinas. 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!

### **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 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 hacer-se 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 descubrir que su papel y su enorme responsabilidad radican 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 lo 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 aparezcan 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 y solucionar problemas, no para instruir ni facilitar el éxito económico de los alumnos”<sup>(3)</sup>. 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 antropología<sup>(4)</sup> que la universidad sería como un 'sitio de cultura', como apropiación de sentido, como lo que permite 'ponerse en', no en 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 órdenes 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"<sup>(5)</sup>.

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 lo que 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 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 *Bildung* -formación- "como el proceso por el que se adquiere cultura: como el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre"<sup>(6)</sup>. Si 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 un 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"<sup>(7)</sup>. 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"<sup>(8)</sup> 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 toda 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 términos<sup>(9)</sup>. 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.

El jesuita e historiador francés, Michel De Certeau, en un texto clásico, 'Experiencia pedagógica', magistralmente expone 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.<sup>(10)</sup>

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 *encursus*, '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 'a 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 por las condiciones que consideramos más apropiadas para el ejercicio profesional en un mundo aún inexistente que le 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 su puesto, 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 permanentemente se reinterpretan para fortalecer de nuevo los procesos curriculares. También, y aún más fundamental, el currículo al traducir, conjuguar 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.

### **El envite**

Teniendo en cuenta los presupuestos descritos, me pregunto, entonces ¿cómo podría un proceso curricular universitario traducir, conjuguar y proyectar mundos posibles creando y recreando la cultura? 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 educación 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 que contribuyan al desarrollo cultural de los pueblos, no será que las acciones educativas habrían de ser coherentes con la misma concepción 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 de un nuevo modo universitario. 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 'tempo', 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 del área específica de estudio, lo que hoy se cree necesario que todos los pro-fesionales conozcan, sientan y comprendan para el

desempeño profesional del mañana; 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 las diversas ciencias, disciplinas o artes según los intereses e investigaciones de los profesores y según lo que pensemos son los ámbitos exigidos por la vida misma -no el mercado- nos está solicitando, serán campos opcionales para que los alumnos puedan profundizar en ámbitos y modalidades particulares de su quehacer. Una tercera franja construida al escoger asignaturas de otros campos 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 define 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 refirieren, más bien, a áreas problemáticas, a temas y campos de acción propios de nuestros contextos, a aspectos de la vida cotidiana.

Las asignaturas pueden tomarse en cualquier orden de acuerdo con los intereses, inclinaciones y posibilidades de cada quien teniendo en cuenta horarios, profesores, enfoques, etc. 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.

Habrà 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. Habrà 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 una misma temática. 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 45 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 programas que con un estilo universitario subviertan los órdenes establecidos, que desde lo aprendido 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' 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 complacer 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 información básica sobre temas fundamentales 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 enseñanza-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, directivas 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 participan? 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 curricularización propuesta privilegia la **diferencia, la mediación y la orientación**, todas ellas características que, a mi juicio, son consecuentes con la perspectiva 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. 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 las ciencias y las disciplinas con modalidades específicas de la acción profesional, se conjuga lo universal, propio de la universidad, con lo particular de cada campo de estudio; se reconoce la pluralidad de acciones profesionales junto con la unidad de la formación 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 cómo, los porqué y los para qué. 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.

Diría que se trata de permitir, de abrir mil y una posibilidades para pensar, para reconocer las implicaciones de cualquier profesión en la vida de las comunidades, para ir desarrollando, formando-se criterios que permitan la toma de decisiones autónoma y responsable frente a su ejercicio profesional, 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 ella no es lo propio 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 como 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.

---

### **Bibliografía**

Arendt Hannah (1958). *The Human Condition*. Chicago, Chicago Un. Press, 1987, p.178.

Borrero, Alfonso. *Simposio permanente sobre la universidad*. Bogotá, ASCUN-ICFES, 1983-2002.

Bourdieu, Pierre "La educación francesa: ideas para una reforma" en *Revista Colombiana de Educación*, No. 16, 1985.

Charles S. Peirce, *Collected Papers 1931-1935*. Editado por Charles Hartshorne y Peter Weiss. Harvard, Harvard University Press.

De Certeau, Michel. 'Dar la palabra, experiencia pedagógica' en *La soledad*. Bilbao, DDB., 1967.

Gadamer, H-G (1975), *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 1984.

Lyotard, J-F. *La condición posmoderna*. Madrid, Cátedra, 1986.

Olwig, Karen Fog y Kristen Hastrup (ed.). *Siting Cultures*. London, Routledge, 1997.

Restrepo, Mariluz y Rafael Campo. *Formación integral, modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Bogotá, Universidad Javeriana, Facultad de Educación. Serie Formas en Educación No. 1, 1999.

Restrepo, Mariluz y Rafael Campo. *La docencia como práctica, el concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá, Universidad Javeriana, Facultad de Educación, 2002.

Restrepo-Millán, José María. *Vicisitudes de las palabras*. Bogotá, Ministerio de Educación. Nacional, 1955.

Ricoeur, Paul. "Reforma y revolución en la universidad" en *Ética y cultura*. Buenos Aires, Docencia, 1986.

Ricoeur, Paul. "La universidad por hacer" *Revista Esprit* de mayo-junio de 1964.

Rorty, Richard *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 1983.

Sloterdijk, Peter. *En el mismo barco*. Madrid, Siruela, 1994.

---

## [\(1\)](#) **MARILUZ RESTREPO JIMÉNEZ**

Profesora Titular de la Facultad Educación, Universidad Javeriana.

Profesora Asociada de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia.

### ESTUDIOS

- Candidata al Doctorado en Filosofía, Universidad Nacional de Colombia
- Maestría en Filosofía, Un. Javeriana, Bogotá-Colombia, 1990. Tesis: "Ser-Signo-Interpretante, la filosofía de la representación de Charles S. Peirce". Publicada.
- Especialización en "Producción y uso de medios para la educación", Londres, 1978.
- Especialización en "Diseño y evaluación curricular", Universidad de Río de Janeiro, 1978.
- Comunicadora Social, Universidad Javeriana, Bogotá, 1972.

### EXPERIENCIA PROFESIONAL

-Administración Académica: Coordinadora de la Línea de Investigación en Prácticas Docentes de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, desde 2000; Coordinación Académica de la Maestría en Educación, Facultad de Educación de la Universidad Javeriana. 1999-2000; Directora del Enfoque de Comunicación Organizacional de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Javeriana. 1989-1998. Directora del Departamento de Comunicación, Facultad de Comunicación Social, Universidad Javeriana, 1982-1990.

-Profesora de las cátedras de Comunicación Visual II, V, VI, Seminario de Profundización en Medios Electrónicos y Asesoría de Trabajos de Grado, Carrera de Diseño Gráfico, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia, desde 1994 y de Teorías de la Comunicación", "Metodología de Investigación", "Comunicación y Educación", "Medios y Mediaciones", "Teoría de la Imagen" en la Universidad Javeriana, desde 1981.

- Profesora invitada: Universidad Católica del Uruguay, Montevideo; Universidad Iberoamericana de México; Universidad San Antonio Abad, Cuzco; Universidad Autónoma de Cali; Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín; Universidad Industrial de Santander y Universidad Autónoma de Bucaramanga.

- Consultora en procesos de desarrollo curricular integral en colegios y en universidades de Colombia y de México, Perú, Uruguay y Argentina.
- Consultora y asesora de procesos de comunicación, cultura y desarrollo humano en diversas organizaciones como UNICEF, IBM de Colombia, Arquidiócesis de Bogotá, Monsanto, Dupont etc.

#### LIBROS PUBLICADOS

*Formación para el desarrollo humano.* Bogotá, Un. Javeriana, 2001.

*La docencia como practica, el concepto, un estilo, un modelo.* Bogotá, Un. Javeriana, 2002.

*Practicas docentes en discernimiento.* Bogotá, Un. Javeriana, 2002.

*Formación integral, modalidad de educación posibilitadora de lo humano.* Bogotá, Un. Javeriana, 1999. (45 p.) (Con Rafael Campo)

*Ser-signo-interpretante.* Bogotá, Significantes de Papel Ed., 1993.

*Intervenir en la organización.* Bogotá, Significantes de Papel Ed., 1992.

*Un modelo de seminario para estudios de posgrado.* Bogotá, U. Javeriana, 1992. (Con Rafael Campo). Segunda Edición, 1993.

#### ALGUNAS INVESTIGACIONES PUBLICADAS

POR UNA IGLESIA VIVA, Bogotá, Arquidiócesis de Bogotá, 1996

TREINTA AÑOS DE DOCUMENTACION SOBRE LA T.V. COLOMBIANA. Bogotá: Un. Javeriana, enero de 1990.

INFORME GLOBAL DE LOS TALLERES DE DISEÑO Y EVALUACION CURRICULAR. Bogotá, FELAFACS, 1988.

LO HUMANO EN LA COMUNICACION SOCIAL, Medellín, Ed. Colina, 1973..

ARTICULOS en revistas de circulación internacional y PONENCIAS para eventos nacionales e internacionales.

---

#### Notas

<sup>(1)</sup> es Profesora Asistente de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá). Profesora Titular de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá).

<sup>(2)</sup> 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.

<sup>(3)</sup> Ver Mariluz Restrepo. *Ser-signo-interprtante. Filosofía de la representación de Charles S. Peirce*. Bogotá, Significantes de Papel Ediciones, 1993. Referencias a C.P. 1.77 y 1:650.

<sup>(4)</sup> 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.

<sup>(5)</sup> Peter Sloterdijk. *En el mismo barco*. Madrid, Ediciones Siruela, 1994. p.86.

<sup>(6)</sup> H-G. Gadamer. *Verdad y método* (1975). Salamanca, Ediciones Sígueme, 1984. p.39.

<sup>(7)</sup> Hannah Arendt. "The Crisis in Education " en *Between Past and Future*.(1954). N.Y.: Penguin Books, 1987. p. 185. (La traducción es mía).

<sup>(8)</sup> *Ibíd*em, p.177.

<sup>(9)</sup> 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.

<sup>(10)</sup> Michel de Certeau. "Dar la palabra, experiencia pedagógica" en *La soledad*. Bilbao, DDB., 1967.

Fuente: Revista Pensar Iberoamérica. Número 3 - Febrero - Mayo 2003 [en línea] <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric03a01.htm>