

Universidad mediadora de cultura

Mariluz Restrepo Jiménez

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

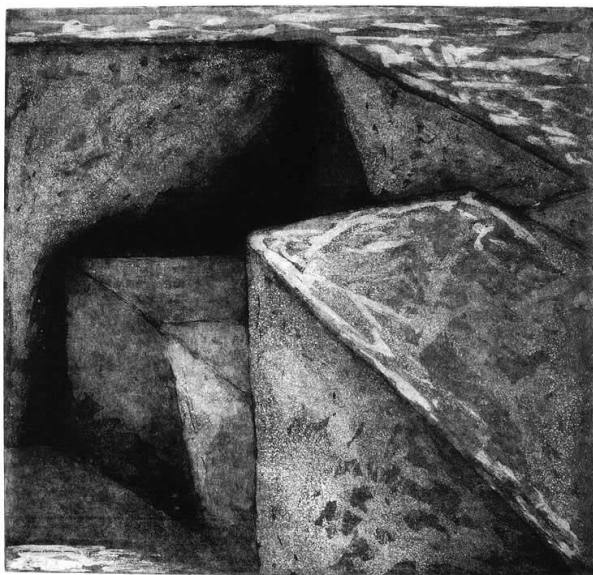
doloroso, tal vez, es aceptar cómo la universidad sigue repitiéndose, o aún peor, muchas veces llamándose universidad sin ni siquiera conocer las implicaciones de la palabra que las nombra. Las propuestas de tantos pensadores que la han soñado de maneras nuevas se quedan en papel, y la universidad, como 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 se está traicionando en doble forma: contradiciendo el propio sentido de universalidad y desconociendo 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 dé 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,



Andrés González, aguafuerte y aguatinta, 1995.

“que la universidad está para aprender y solucionar problemas, no para instruir ni facilitar el éxito económico de los alumnos” ⁽¹⁾. Quiero volver sobre el origen del término universidad: viene de universo, 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, normativos y 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 ² 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 órdenes pequeños. La regeneración de los hombres por obra de los hombres presupone un espacio en el que, por la convivencia, se inaugure un mundo” ³.

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 hace 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 profesamos 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 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 -



Juan Esteban Bustamante, grabado en madera, 2003.

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 las 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”⁴. 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”⁵. 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”⁶ 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 términos⁷. 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 aprenderse 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.



John Jáder Bedoya,
impresión de textura (mixta), 2002.

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 descubiertos 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.⁸

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 les 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 “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 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 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, 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 proyecto 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 les corresponde construir a los educandos.

La curricularización, entonces, requiere una dimensión reflexiva, conceptual, 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, **conjugar**, 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, 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.

El envite

Teniendo en cuenta los presupuestos descritos, me pregunto, entonces ¿cómo podría un proceso curricular universitario traducir, conjugar 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 aprendizaje desde la enseñanza 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 conformación de un nuevo modo universitario. Son, como lo había anunciado, otras formas de jugar. Aquí va mi apuesta.

Imagino acciones educativas donde el espacio no es sinónimo de lugar fijo sino que se comprende más como trayecto, recorrido, como lo que pone en relación y donde el tiempo se refiere más a movimientos y ritmos, a “tempos”, no a rígidas compartimentalizaciones; imagino programas de estudios que no cuenten con un orden secuencial definido, sino que se puedan ir recorriendo de múltiples formas como campos de juego que permiten innumerables jugadas; imagino procesos educativos no impuestos, sino múltiples y diversos para que cada quien

de acuerdo con sus intereses, inclinaciones, y valoraciones pueda ir recorriendo caminos, donde sea posible perderse y devolverse para ir encontrando el propio.

Notas

¹ 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.

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.

³ Peter Sloterdijk. *En el mismo barco*. Madrid, Ediciones Siruela, 1994. p.86.

⁴ H. G. Gadamer. *Verdad y método* (1975). Salamanca, Ediciones Sígueme, 1984. p.39.

⁵ Hannah Arendt. "The Crisis in Education" en *Between Past and Future*.(1954). N.Y.: Penguin Books, 1987. p. 185. (La traducción es mía).

⁶ *Ibíd*em, p.177.

⁷ 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. **alumno, na.**

[No obstante, el RAE registra lo siguiente: Del lat. *alumnus*, de *alĕre*, alimentar. **1.** m. y f. Discípulo, respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo o de la escuela, colegio o universidad donde estudia. *Fulano tiene muchos alumnos. Alumno de medicina. Alumno del Instituto.* **2.** m. y f. Persona criada o educada desde su niñez por alguno, respecto de este. Nota del Editor].

⁸ Michel de Certeau. "Dar la palabra, experiencia pedagógica" en *La soledad*, Bilbao, DDB., 1967.

Mariluz Restrepo Jiménez es Profesora Titular de la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Javeriana y Profesora Asociada de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia. El artículo completo puede consultarse en *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura –OIE, nro 3, febrero-mayo de 2003.