

“El aprendizaje de la Teoría de la Comunicación como competencia en la formación universitaria del comunicólogo en México”

Jorge Arturo Mirabal Martínez (Universidad Autónoma de San Luis Potosí / Universidad Complutense de Madrid)

Juan Carlos Águila Coghlan (Universidad Complutense de Madrid)

Resumen:

El presente ensayo está dividido en seis partes. Inicialmente se presenta un panorama general sobre la enseñanza de la teoría de comunicación en las universidades mexicanas, dentro del contexto latinoamericano. La segunda y tercera partes tratan la problematización de los dos ejes constructivos del trabajo: competencias y comunicación, respectivamente. Enseguida aparece un ejercicio heurístico, que a través de diferentes constructos y matrices epistemológicas, busca aportar elementos para sustentar la comunicación como un nuevo sistema de pensamiento. La quinta sección articula el término competencia con el de aprendizaje, explicando su indisoluble correspondencia. Finalmente la propuesta: el trazado de un programa para el diseño curricular del proceso enseñanza-aprendizaje en teoría de la comunicación.

Descriptores:

Comunicación, Aprendizaje, Competencia, Praxis

NOTICIAS DE UN CAMPO ACADÉMICO

En la década de los ochenta estalló en México un campo académico: el de la comunicación. A veinte años de la fundación de la primera carrera, en la Universidad Iberoamericana, la matrícula se multiplicó de manera asombrosa, aunque pocos reaccionaron con crítica o reflexión frente al asombro. La mayoría aprovechó la explosión para institucionalizar la enseñanza de esa disciplina que tanto cautivaba a estudiantes de todo el país. Públicos o privados, los centros educativos improvisaban espacios, profesores y planes de estudio. No eran muchos los académicos que asumían con seriedad y de forma responsable el fenómeno. Afortunadamente fueron los suficientes para que hoy, a cincuenta años de que los jesuitas crearan el primer programa universitario en comunicación, el campo se encuentre vivo en México: actores y autores de alta repercusión internacional, sólidos grupos de investigación, grados y posgrados de reconocido prestigio. Pero somos muchos, acaso demasiados en este estallido campal, y no todos sabemos por dónde vamos y hacia dónde nos dirigimos. Mil seis (1006) programas ofrecen la carrera de comunicación (o afines) actualmente en México. Sólo el 6.75% de dichos programas se hallaba acreditado en 2009, según datos de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social.

Algunas imágenes, a manera de noticias, del espacio de la enseñanza universitaria de la comunicación en México (FELAFACS, 2009): sobreoferta de escuelas y programas; carencia de políticas públicas para regular la desordenada oferta; planta docente en su mayoría sin posgrados; el mercado laboral desconfía – porque la desconoce – de la disciplina; desempleo creciente de los egresados, subempleo en el mejor de los casos; los instrumentos de medición de calidad en los programas no califican la propuesta educativa, se limitan a la congruencia en su gestión.

Así pues, el campo continúa creciendo de manera desorganizada. ¿Qué hacer para intervenir con acciones conjuntas que planifiquen la enseñanza y la investigación de la comunicación académica en México? Órganos como el Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC), la Asociación Mexicana de Investigación de la Comunicación (AMIC) y el Consejo de Acreditación de la Comunicación (CONAC), están en ello y su trabajo es siempre una buena noticia. Nosotros proponemos un frente que vaya al corazón del campo: el currículo. Lo que haya de hacerse se hará ahí, desde ahí. Y ya en los planes de estudio, ¿partir de dónde? Del elemento que vertebra y organiza la trama de la enseñanza, el aprendizaje, la generación y aplicación del conocimiento: la Teoría, en este caso, la Teoría de la Comunicación.

Estamos convencidos que es la Teoría, su aprendizaje, la que hace la Universidad, la que la legitima como espacio social privilegiado de producción y difusión del pensamiento trascendente, la que la distingue de la oferta de capacitación exclusiva para el desempeño laboral.

Con esta idea partimos hacia los resultados de la encuesta internacional sobre la situación de la enseñanza universitaria de la Teoría de la Comunicación en Europa y América Latina, realizada por el Grupo de Investigación “Mediación Dialéctica de la Comunicación Social” (MDCS), adscrito a la Universidad Complutense de Madrid. Nos centramos en las respuestas de profesores mexicanos. Si bien los resultados de la encuesta no tienen una representación estadística que permita generalizaciones, los casos registrados son referentes, útiles y reveladores, que nos pueden ayudar a pensar y actuar sobre la enseñanza-aprendizaje de la Teoría de la Comunicación en nuestro campo académico (Piñuel, 2009).

La materia de teoría de la comunicación, en cuanto a sus objetivos, revela un predominio en el aprendizaje de conocimientos y procedimientos, por partes iguales; las evidencias de equilibrio entre conocimientos, procedimientos y actitudes, son mínimas (figura 1). Las competencias que se persiguen (según lo muestra la figura 2) en la impartición de la asignatura, son mayoritariamente de orden cognitivo; sólo una minoría de docentes le asigna importancia a las competencias comportamentales y profesionales. Por otra parte, el 80 por ciento de los profesores declaran como intereses temáticos el estudio de paradigmas, modelos y teorías; un 20% únicamente manifiesta ponderar el estudio de sistemas, procesos y productos (ver figura 3). La figura 4 muestra la distribución por objetos de estudio dominantes en la enseñanza de teoría de la comunicación. El gráfico es muy elocuente: la comunicación de masas es el eje del proceso (casi un 80%). Finalmente, encontramos que no hay predominio de modelos teóricos en la impartición de la materia. Los modelos críticos, como ocurre desde el inicio de la institucionalización del campo, son los de mayor visibilidad (figura 5).

En México, como en Latinoamérica, existen razones para suponer que el campo académico de la comunicación sigue redefiniéndose en el lugar común del *mediacentrismo*, con los modelos críticos de los setenta como herramienta fundamental de análisis y sin apuestas claras por una planeación campal que marque rumbos alternativos a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la comunicación. A partir de aquí, y con base en estos supuestos, procedemos a ejercitar un programa posible de trabajo para repensar el lugar de la comunicación (como episteme y como objeto de estudio) en el currículo universitario.

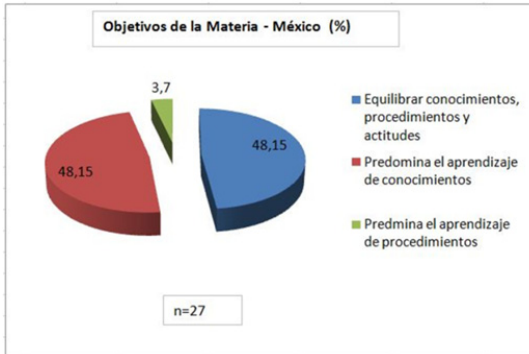


figura 1

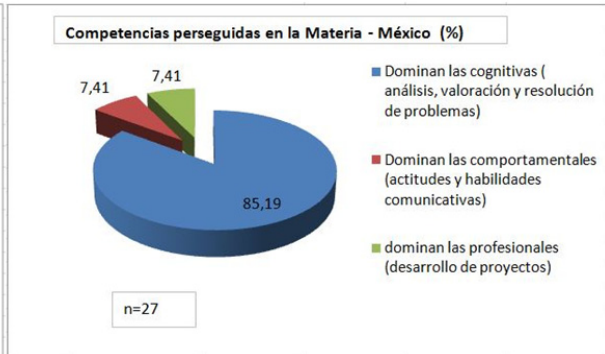


figura 2

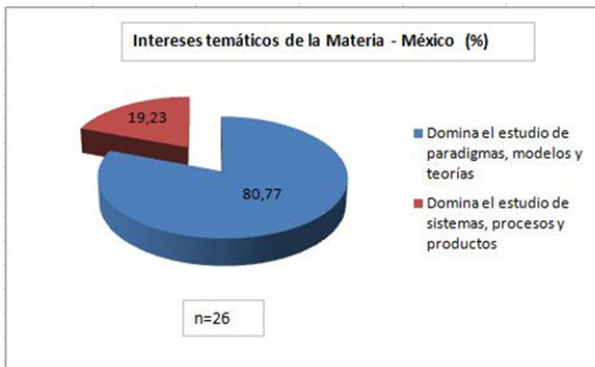


figura 3



figura 4

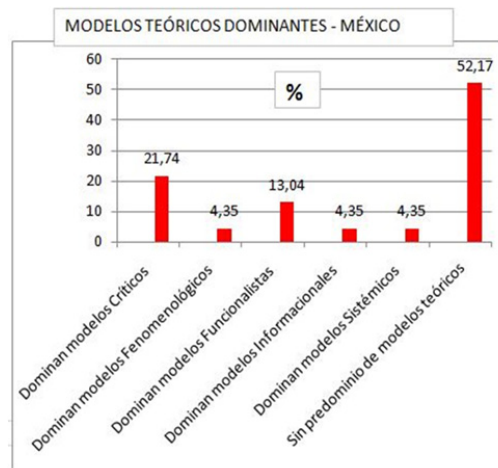


figura 5

Fuente de las figuras: *Elaboración propia a partir de la encuesta internacional sobre la situación de la enseñanza universitaria de la teoría de la comunicación en Europa y América Latina (MDCS).*

COMPETENCIAS

El *modelo educativo de competencias* es el nombre de un sistema de poder. El concepto de formación superior hegemónico en el mundo occidental, tanto en Europa (Espacio Europeo de Educación Superior / Plan Bolonia / Proyecto Tuning) como en América (en México, el *nuevo modelo educativo*, impulsado desde el año 2000 por los gobiernos estrechamente vinculados al sector privado), sustenta sus tesis en dos premisas básicas:

- 1) Diseños curriculares organizados bajo el principio de competencias.
- 2) Procesos didáctico-pedagógicos centrados en el aprendizaje y, por ende, en el estudiante.

A partir de dichos argumentos se articula *un relato*, el cual, en medio de una *sociedad sin relatos* (García-Canclini, 2011) y necesitada de ellos para organizar y dar sentido a una complejidad inaprehensible, direcciona la planeación educativa en el mundo global.

Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican....¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? (Foucault, 2010, pp. 45-46).

Frente a esta realidad hay dos caminos: asumir como inevitable el modelo impuesto, o bien, si se pretende adecuarlo, mejorarlo o rechazarlo, deconstruir *el relato de las competencias*, que está – no sin éxito, no sin solidez conceptual – produciendo y alimentando los vínculos de la educación superior con la política, la economía y su lógica de mercado. Ubicados en el segundo camino, lo primero es registrar las características que identifican, desde diferentes perspectivas, al denominado modelo de competencias en la formación universitaria:

- a) Discurso – narrativa que armoniza la estrategia empresarial y la gestión de recursos humanos desde el campus universitario.
- b) Conjunción de destrezas, cognitivas y prácticas, que articulan conocimientos, habilidades y actitudes para ejercer una acción (desempeños en determinados contextos de aprendizaje y actuación) con indicadores medibles de calidad, eficacia y eficiencia.

- c) Combinación orgánica entre un saber qué (cognición y significado), un saber cómo (cognición y modo) y un ser capaz de (potestad en la ejecución) para la puesta en práctica de tareas propias de campos profesionales y laborales estructurados socialmente.
- d) Matriz pedagógica desde la cual potenciar sujetos con creatividad, responsables y activos, dispuestos a construir su proyecto de vida, a nivel personal, social y profesional.
- e) El saber y el conocimiento como recursos para solventar problemas específicos en situaciones concretas.
- f) Sistema garante de la concreción de aprendizajes a través de evidencias (resultados en contexto).
- g) Factor de desarrollo individual en el estudiante para su realización como sujeto.

(Rué, 2007; Díaz Villa et al., 2006; Sanz de Acedo, 2010; UASLP, 2007; Lorente, en Sierra y Cabezuelo, 2010).

Sanz de Acedo (2010, p. 40) sintetiza la trama profunda del *relato*: “El aprendizaje por competencias incluye lo que hay que saber, lo que hay que hacer y lo que hay que ser y todos estos aspectos hay que evaluarlos”. Pero, ¿qué, quién, quiénes deciden “*lo que hay que...*”? Si el objetivo es recuperar la autonomía del individuo (el sujeto de la educación), ¿dónde queda la dimensión colectiva, el sentido de lo social? En tanto discurso, el modelo de competencias tiene un orden, al tiempo que ordena, desde éste, otros órdenes de lo social, como el educativo, por supuesto. El orden-ordenador del discurso de *las competencias*, lo que este discurso es, lo que hace, pero sobre todo, lo que dice (Foucault, 2010), debería deconstruirse en y desde la universidad, misma que a menudo y en todas partes “se rinde, se vende a veces, se expone a ser simplemente ocupada, tomada, vendida, dispuesta a convertirse en la sucursal de consorcios y de firmas internacionales” (Derrida, 2010, p. 17).

El *Informe Delors* de 1996, tras la encomienda de la UNESCO, sentó las bases de la misión del sistema educativo a nivel planetario. Estableció cuatro principios rectores: Aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y trabajar juntos. Nos permitimos sugerir un considerando, desde el cual trataremos de respaldar la propuesta de este trabajo: Toda reforma educativa, al suponer necesariamente una reforma del pensamiento (Morin, 2011), debe aspirar a la toma de conciencia de que **no somos** de una determinada manera, sino que **estamos siendo** en el devenir de nuestra vida. Concluimos este intento inicial de deconstrucción del *relato de las*

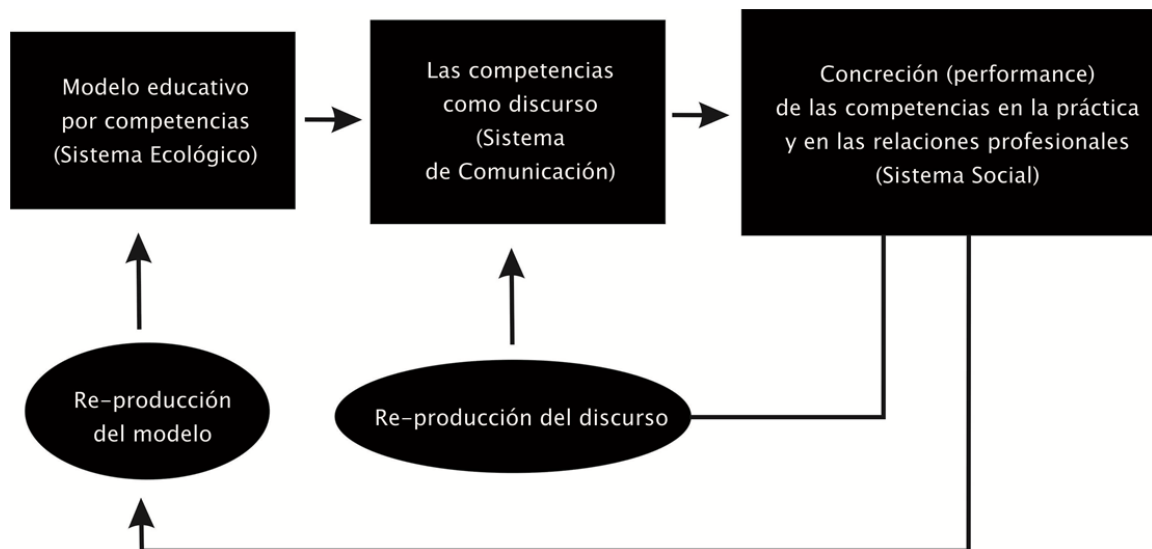
competencias, en tanto modelo educativo, leyéndolo desde las coordenadas del modelo dialéctico de la comunicación social (Piñuel y Lozano, 2006).

En todas las épocas...los colectivos humanos han desarrollado rutinas, pautas, habilidades, etc., por medio de las cuales se crea y reproduce un **capital cognitivo** que, sostenido por **prácticas comunicativas** y transmitido de generación en generación, garantiza la confianza o la seguridad sobre las **actuaciones** que la **sociedad** prescribe llevar a cabo para su **reproducción** (Piñuel y Lozano, 2006, p. 271). [*Las **negritas** son nuestras*].

Donde, capital cognitivo corresponde al **sistema ecológico-adaptativo (SE)**, prácticas comunicativas al **sistema de comunicación (SC)** y actuaciones sociales de reproducción al **sistema social (SS)**. Así, *las competencias* son:

- **Conocimientos, destrezas y actitudes** (rutinas, pautas, habilidades) de un modelo didáctico pedagógico, que reproducen un capital cognitivo (SE)
- Un **Discurso** que articula el proceso enseñanza-aprendizaje y con el cual se transmite un modelo educativo específico (SC)
- Una **Praxis profesional** prescrita por la sociedad para reproducir un modelo político-económico-cultural (SS)

Por lo tanto, las competencias son, en sí mismas, un sistema ecológico, un sistema de comunicación y un sistema social, interconectados a través de una relación de naturaleza espiral – dialéctica.



COMUNICACIÓN

La *comunicación* es el nombre de un proyecto epistemológico en construcción cuyo propósito es unir lo que ha estado y sigue estando separado. José Luis Piñuel pone a debate el hacer frente a los estudios sobre la comunicación como una disciplina emergente, o bien,

formular un paradigma epistemológico capaz de integrar y estructurar los objetos de estudio del universo de la comunicación, los campos disciplinarios donde la comunicación se hace presente, y los modelos epistemológicos capaces de explorarla, de forma que recíprocamente se puedan enriquecer, progresar y reproducirse como una ciencia (Piñuel, 2009, p. 11).

Jesús Galindo (2010) centra la comunicación como “el principio de una reflexión dialógica y praxiológica que es posible que coincida con una nueva etapa civilizatoria en la historia del mundo”.

Rafael Vidal dice:

Pensar responsablemente la comunicación como radical social, como una matriz generadora de todos los procesos complejos biológicos-físicos-químicos-psíquicos-biográficos-sociales-culturales, como lo que tiene unido al mundo, no es Ciencia; es un saber no-disciplinado, que va mucho más lejos de las pretensiones totalitarias del conocimiento reglado (Vidal, 2008, p. 57).

Juan Miguel Aguado propone “abordar la comunicación como concepto epistémicamente relevante por cuanto resulta determinante respecto de la relación entre cognición y organización en los sistemas complejos” (Aguado, 2003, p. 12). Este autor señala como una necesidad el hacer de la comunicación un ejercicio filosófico experimental.

Nos incorporamos a dicho ejercicio diciendo, como punto de partida, que si asumimos que somos y que, al tiempo de ser, también estamos, podemos afirmar que lo que es y está (incluyéndonos) es *el mundo*, para ponerle nombre, y al nombrarlo, significarlo. Y ¿qué es el mundo? Escribe Rafael Vidal (2008, p. 49) que es un “complejo comunicativo que interconecta, en forma de una gran holografía social – natural, las partes con el todo, en un juego continuo entre el orden y el desorden”. Tal aproximación presenta una génesis de la episteme ecologista: ECO es la casa, el hogar, el lugar habitable. El mundo sería ese lugar, y la comunicación, sus posibilidades de habitabilidad, puntualiza Vidal. Un mundo habitable es un meta-sistema de sistemas y sub-sistemas comunicables, comunicantes y comunicados. Un espacio se habita cuando se ocupa. La ocupación es la praxis, y

ésta, es la puesta en escena de lo aprendido, es decir, saber que deviene conocimiento por la expresión manifiesta de los recursos cognitivos para habitar el mundo: esto es una competencia, una competencia comunicativa, esto es *la competencia*. Quizá sea la Hermenéutica, antes que ninguna otra fuente epistemológica, la que nutra con mayor profusión la reflexión en torno a los alcances comunicacionales en el mundo. Y lo es, porque la hermenéutica problematiza el lenguaje en clave de un nosotros (diálogo), invocando la comunicabilidad esencial del ser humano, el lenguaje en acción (Vidal, 2008). Aspirar a un mundo comunicable, comunicante y comunicado está mucho más allá de los debates sobre la institucionalización de un campo académico, de su definición como ciencia o como disciplina de conocimiento, de identidades socio-profesionales o ajustes a las demandas del mercado ocupacional; más, mucho más allá de las intensas disquisiciones en torno a usos y efectos de las nuevas tecnologías de información y comunicación, del rol eterno de los medios de difusión colectiva. El asunto tiene que ver, desde nuestra perspectiva, con la emergencia de un nuevo sistema de pensamiento que haga de nuestro esencial sustrato narrativo un principio organizador de complejidades a partir de una apuesta básica: la del *uno en el otro* (Vidal, 2008).

El mundo es mundo cuando se observa, y lo que observamos son sistemas, esto es, complejidades permanentemente sujetas a la tensión orden-desorden (entropía/homeostasis). Su finalidad es, siempre e incesantemente, recuperar su organización inicial (auto-poiesis), recuperación nunca alcanzada pero que se convierte en el *leitmotiv* de los sistemas. El sistema observador percibe en el sistema observado los fragmentos de éste que se hallan dispersos; su vocación es unirlos. No lo ha de conseguir, pero intentarlo es el *leitmotiv* de su existencia. Así, re-ordenar / re-integrar / conectar, es la necesidad. El satisfactor: los recursos de vinculación, relación, tejido, de lo originariamente disperso. Esos recursos se producen en la práctica social de la comunicación, con el juego eterno – circular de la comunicación. El sentido profundo, entonces, de la comunicación, no se encuentra en su *telos* integrador, sino en los afanes constructivos de sus procesos vinculantes. Vincular es el imperativo de la comunicación y del conocimiento complejo:

debemos dejar de creer que hemos llegado a la sociedad del conocimiento....hemos llegado a la sociedad de los conocimientos separados unos de otros, lo que nos impide relacionarlos para concebir los problemas fundamentales y globales, tanto de nuestras vidas personales como de nuestros destinos colectivos (Morin, 2011, p. 142).

Según Edgar Morin, *la reforma del pensamiento* tiene un doble carácter: epistemológico y reflexivo. El quiebre fundamental está, según él, en “sustituir el paradigma que impone conocer por disyunción

y reducción por un paradigma que exija conocer por distinción y conjunción” (p. 142). La comunicación, como recurso cognitivo, es camino, puede ser *Vía*, si reconocemos en ella su capacidad esencial, primero, de diferenciar, y segundo, de unir: siendo distintos, lo uno está en lo otro, lo otro es en lo uno. Hace casi una década, el grupo de investigación en red *hacia una comunicología posible*, uno de cuyos nodos estratégicos fue Jesús Galindo Cáceres, definía de la siguiente manera la *comunicología posible*, su naturaleza y alcances:

Estudio de la organización y composición de la complejidad social en particular y la complejidad cosmológica en general, desde la perspectiva constructiva – analítica de los sistemas de información y comunicación que las configuran....Aquí, el objeto no es la comunicación, sino el mundo en general. La comunicación es un punto de vista constructivo, junto con la información, de todo lo que así puede ser percibido y configurado. Supone una apuesta constructivista por una parte, y por otra un compromiso con la perspectiva sistémica y las cosmología de la complejidad....La dialéctica-diálogo entre el mundo de la comunicación y la comunicología beneficia a todos, desarrolla nuestro potencial reflexivo sobre la complejidad de la vida y nuestra capacidad constructiva para respetarla, mejorarla y disfrutarla (Galindo, 2003).

ESPACIO HEURÍSTICO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PARADIGMA EMERGENTE: LA COMUNICACIÓN COMO SISTEMA ALTERNATIVO DE PENSAMIENTO¹

Los constructos de este ejercicio reflexivo son: comunicación, información, organización, cognición, sistema, sentido, complejidad y observación. Sus matrices epistemológicas: sistémica, cibernética, constructivismo y ecología.

La complejidad está hecha de formas organizacionales, donde las relaciones operan como el patrón organizador. La observación de esas formas nos revela la existencia de sistemas complejos. En la base de éstos está la comunicación, misma que a su vez, constituye el proceso primario de la cognición. La información ha de entenderse “no como un legado del entorno al sistema, sino como

¹ El contenido de esta sección está basado en la obra de Juan Miguel Aguado, citada en las referencias bibliográficas.

una emergencia en el sistema a partir de la interacción entre sistema y entorno” (Aguado, 2003, p. 178). El sentido, en este contexto, pasa a ser un agenciamiento organizacional. ¿Cómo emplearemos el término agenciamiento?

Con base en terminología de Gilles Deleuze, diremos que *agenciamiento* lo vinculamos a los conceptos de emergencia y rizoma. Se trata de una multiplicidad incontenible sin origen ni fin (la imagen eterna del movimiento en el *río heraclítico*) que siempre es algo más y algo menos de lo que va siendo (porque, como ha dicho Humberto Maturana, *no somos*, sino que *estamos siendo*). Es, pues, movimiento en estado puro. Repetición eterna de lo diferente. La negación de cualquier principio jerárquico.

Una multiplicidad [todo sistema complejo, como nuestro capital cognitivo] no tiene ni sujeto ni objeto, sino únicamente determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar sin que ella cambie de naturaleza....Un agenciamiento es precisamente ese aumento de dimensiones en una multiplicidad que cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones. En un rizoma no hay puntos o posiciones, como ocurre en una estructura, un árbol, una raíz. En un rizoma sólo hay líneas (Deleuze y Guattari, 2010, pp. 19-20).

La cognición deviene conocimiento por la producción de sentido como acción creativa en el contexto de la dinámica socio-cultural (conversacional) de la significación. El sentido y la conversación (principios orgánicos y praxis de la comunicación) son los atributos de la cognición y son los destinos del doble desplazamiento del conocimiento. La cognición humana tiene dos esferas: la fisiobiológica y la antroposocial. La observación es el espacio de acoplamiento de ambas esferas. Por tanto, conocer es observar: de la ontología de lo observado a la ontología de la observación (en el discurso de Maturana y Varela). Y si conocer es observar, observar es vincular al observador con lo observado, esto es, comunicarlos, para que de ese vínculo, de esa relación, surja la significación como agenciamiento – siempre emergente – por el que el sentido organiza la complejidad.

En cuanto a nuestras matrices epistemológicas, postulamos que el constructivismo da cuenta del conocimiento como un hacer-en-relación, un hacer-se en el-lo otro, donde el sujeto de la acción sustituye el objeto por el sistema como elemento observacional (aquí, el quiebre epistemológico de la sistémica), y donde el observador queda incluido en lo observado, donde los sistemas cognoscibles se organizan a partir de dos principios constructivos: información y comunicación (aquí, el quiebre epistemológico desde la cibernética de segundo orden). Constructivismo, sistémica y

cibernética de segundo orden alimentan e informan el pensamiento de la complejidad, el cual tiene, en la ecología, uno de sus grandes recursos estructurantes. “La ecología, que es una nueva ciencia, versa sobre un complejo en el cual las interacciones entre las partes constituyen un sistema global cuyas cualidades (emergencias) retroactúan sobre las partes” (Morin, 2011, p. 79). A partir del trazado de este espacio heurístico, con el que buscamos situar a la comunicación en el epicentro de un nuevo modelo cognitivo, procedemos a abordar los otros dos ejes de nuestro ensayo.

APRENDIZAJE COMO COMPETENCIA

El aprendizaje es una relación construida en y organizada por la sociedad (Rué, 2007). Supone, convencionalmente, un proceso a través del cual el sujeto del aprendizaje adquiere o altera sus saberes, conocimientos, destrezas o actitudes (aquí se construye la imbricación con el discurso normativo de *las competencias*), producto de su vinculación con el entorno vía la observación, las experiencias sensoriales o la participación en dinámicas culturales de instrucción (nivel elemental) o educación (nivel profundo). Diversas corrientes teóricas y enfoques epistemológicos dan cuenta de los modos en que el acto de aprender se lleva a cabo. Para nosotros, y a partir de lo asentado en las anteriores secciones del presente documento, el aprendizaje es la expresión de lo observado. A manera de definición: Aprendizaje es todo agenciamiento que transforma el capital cognitivo de un sistema observacional y que se expresa de manera *performativa*, ya sea ésta de naturaleza teórica o kinésica. Agenciamiento en tanto que el aprendizaje es la impresión de un acontecimiento exterior sobre una superficie de subjetivación, la cual pliega ese exterior y lo expresa. El sujeto del aprendizaje en la forma de *plexo*, esto es, espacio siempre habitado por el triple movimiento dialéctico y dialógico de impresión-plegue-expresión. El aprendizaje como un proceso selectivo, diferencial e intersubjetivo. Selectivo, por cuanto no supone el pliegue de todos los acontecimientos. Es diferencial porque cada subjetividad pliega acontecimientos distintos con respecto a las otras, o pliega los mismos de manera diferente. E intersubjetivo, puesto que el pliegue de la realidad que realiza la subjetividad es un pliegue-en-el-mundo, un pliegue en contacto con los otros, un ‘otro’ en deriva, en transformación y cambio, que no es igual a sí mismo por efecto de una multiplicidad de factores – internos y externos – que le moldean. La subjetividad pliega, pero, también, en parte, se somete a la potencia del exterior. Una materialización semiótica de lo anterior sería la noción *deleuziana* de concrecencia. La abeja y la flor no son nada hasta que agencian miel. Lo que es lo

es sólo cuando llega a *serlo*. Se puede actuar, percibir, experimentar, pero no se puede dar testimonio de las relaciones que lo determinan. No hay organización instrumental hacia lo que es dicho-hecho.

Los aprendizajes como agenciamientos son esas conexiones (fenómenos comunicativos) que cambian la naturaleza de la compleja multiplicidad que es nuestro capital cognitivo. El sujeto del aprendizaje no es una estructura, sino un *plexo* variable de líneas incesantes (rizomático) cuyas trayectorias están dadas por los aprendizajes que han tenido lugar en él. Así, el aprendizaje es aprendizaje sólo cuando llega a *serlo*, y lo es en *la praxis* (su expresión performativa). El tomar conciencia – darse cuenta – de esos agenciamientos que son los aprendizajes, es, para nosotros, el sustrato de todo lo que pueda definirse como *una competencia* en el contexto de una fenomenología educativa.

Sobre *la praxis*, cinco consideraciones:

1. La *praxis* sólo puede realizarse sobre lo aprendido. Es la expresión final de lo aprendido. Sin *praxis* no hay aprendizaje; todo se limitaría, entonces, a una entelequia virtual.
2. La *praxis* es un desafío en tanto que nos des-emplaza temporal (plazo) y espacialmente (plaza) de la circunstancia de estabilidad inerte y nos impele a reaccionar mediante una actuación crítica en situación de crisis (movimiento en movimiento). La *praxis*, es un estado de crisis.
3. La *praxis* es un desafío permanente que nos interpela para, con nuestro capital cognitivo y a través de él, proceder heurísticamente a partir de lo aprendido; esto es, crear/inventar/descubrir caminos de acción y soluciones que den cuenta de los aprendizajes. De este modo, la *praxis* es la puesta en juego del capital cognitivo, y éste, es el acervo de competencias para enfrentar el desafío que la *praxis* nos propone.
4. El capital cognitivo se nutre de nuevos elementos a través de la observación. Mientras más elementos cohabiten el capital cognitivo, mayores posibilidades tendrá su contenedor para asumir el desafío de la *praxis*.
5. El elemento mediador entre el sujeto “pléctico” del aprendizaje y la *praxis* será la comunicación. Ésta, nos posibilita el aumentar nuestro capital cognitivo, que a su vez, nos da las herramientas (competencias) para inventar los caminos de acción con que testimoniar aquello que se ha aprendido.

Sobre el concepto de *performance*, Jacques Derrida (2010), ubicándolo en la dimensión discursiva, dice que son *performativos* aquellos discursos que “producen el acontecimiento del que hablan” (p. 21). Desde este punto de vista, insistimos en la praxis como la expresión/discurso *performativo* del aprendizaje, toda vez que la praxis, parafraseando a Derrida, produce el acontecimiento (aprendizaje) del que *habla* en el *performance*. En el contexto universitario la idea de *performance* nos puede servir, también, para distinguir y confrontar las ideas de competencia y profesión:

los enunciados constatativos y los discursos de puro saber, en la universidad o en cualquier otro lugar, no responde, en cuanto tales, a la profesión en sentido estricto. Dependen quizá del “oficio” (competencia, saber, saber-hacer) pero no de la profesión, entendida en un sentido riguroso. El discurso de profesión....desborda el puro saber tecnocientífico con el compromiso de la responsabilidad. Profesar es comprometerse declarándose, *brindándose como*, prometiendo ser esto o aquello (Derrida, 2010, p. 33).

La noción de aprendizaje que hasta ahora nos ha guiado, puede asumirse como una *competencia*, sí, pero no una *competencia de oficio*, sino una *competencia profesional*. En ajuste a la diferenciación que hace Derrida, el sujeto del aprendizaje estaría adquiriendo una competencia al momento de profesar, no de oficiar, su praxis; esto es, cuando no sólo externaliza (vía desempeños) determinados conocimientos, habilidades y actitudes, sino al momento en que se *haga-diciéndose* y *diga-haciéndose*, cuando su discurso produzca el acontecimiento del que habla, cuando **aprenda porque es** en la praxis.

Por otra parte, si la comunicación es el instrumento mediador entre el sujeto y su praxis, ¿cómo hemos de configurarla en términos didáctico-pedagógicos? Creemos que recurriendo a su Teoría, pensada en clave de competencias: el saber, el hacer, el ser y el poder de la comunicación. La teoría de la comunicación para aprender no sólo de comunicación, sino para aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y a convivir y a compartir la existencia. La teoría de la comunicación, pues, como meta-competencia de aprendizaje, si asumimos que *somos en el entre* y que ese *entre* es, en esencia, comunicación. La convocatoria es a trascender la enseñanza de una teoría de la comunicación con-centrada en sus postulados de abstracción de fenómenos mediáticos, interaccionales, terapéuticos o culturales; se convoca a no distinguir entre especulación y acción, pues la teoría (de la comunicación) no ha de someterse al fenómeno, sino que la teoría crea toda una fenomenología al tiempo que crea al sujeto del aprendizaje (alumno) que habita, explora, navega, recorre los territorios que la praxis le desafía a vivenciar. Acudamos a la metáfora del mapa,

definido éste por Aguado (2003, p. 14): Mapa “como carta de situación donde se señalan los escollos y los accidentes del terreno, pero donde es el lector el que ha de elegir la escala y construir el paisaje de su ruta”. El mapa es la Teoría de la Comunicación, el sujeto (observador sistémico que observa, se observa y observa la observación) es el cartógrafo. Mapa y cartógrafo se hacen uno al otro (Aguado, 2003). Teoría y estudiante se configuran simultáneamente, al tiempo que, en la praxis, y sólo en ella, configuran también el aprendizaje. Aprendizaje complejo: el conocedor se desplaza hacia lo conocido, lo conocido retorna al conocedor, y así, sucesivamente. No existe más la alternativa sujeto – objeto, pues se han fusionado, son uno. La complejidad, se halle donde se halle, siempre estará en movimiento (Aguado, 2003). La praxis es la superficie de todos los desplazamientos posibles, la teoría (de la comunicación) es el impulso que moviliza los desplazamientos, los aprendizajes son las emergencias que estallan en cada desplazamiento. El aprendizaje es conocimiento resuelto en acción, la teoría es la acción; más exactamente, la teoría es conocimiento en acción: regla de transformación entre la experiencia y el mundo (Von Foerster, en Aguado, 2003).

No pensamos la enseñanza y el aprendizaje de teoría de la comunicación única y exclusivamente en los centros educativos que institucionalizan académicamente esta disciplina.

Lo peor que le puede pasar a un proyecto de construcción conceptual y de sentido sobre la comunicación, es quedarse en el entorno estancado y ciego de las carreras de periodismo, comunicación audiovisual y afines. No sólo debe moverse entre todos los saberes universitarios, sino entre todos los ámbitos de la acción y la reflexión de la vida social (Galindo, 2010).

Ahora, y a manera de conclusión, presentamos un documento de trabajo que acaso pudiera aportar elementos para la confección de un programa curricular, orientado a la enseñanza-aprendizaje de la teoría de la comunicación.

LA COMUNICACIÓN COMO NÚCLEO ORGANIZADOR SISTÉMICO DE LAS COMPETENCIAS QUE DEFINEN LA NATURALEZA HUMANA

El siguiente cuadro despliega, paradigmáticamente, y en la primera columna, aquellos objetos de los cuales habría de ocuparse el programa de enseñanza-aprendizaje, problematizando la comunicación desde una perspectiva sistémica, es decir, en su sentido de núcleo organizador. Sucesivamente, en

orden progresivo, se presentan las disciplinas científicas concomitantes al fenómeno comunicativo que pueden dar cuenta de los objetos descritos (Galindo, 2008; Piñuel y Lozano, 2006). Adelante, las competencias que sería deseable el estudiante adquiriese; las competencias están dadas, por supuesto, en clave comunicativa (Piñuel y Lozano, 2006). Continúan los saberes (conocimientos, habilidades y actitudes) que el sujeto del aprendizaje aprehenderá en la praxis y con la mediación de la teoría de la comunicación.² La siguiente columna da cuenta de los sistemas (ecológico, social y de comunicación) en que pueden encuadrarse los objetos, las fuentes científicas históricas, las competencias y los saberes (Piñuel y Lozano, 2006). Finalmente, situamos la experiencia (praxis) de aprendizaje en contextos específicos de acción y ejecución por parte del sujeto/observador. Sintagmáticamente, el cuadro debe leerse, en cada fila, como el desarrollo de un programa de aprendizaje que articula dialógicamente los elementos de cada una de las columnas.

² Los saberes descritos se configuran desde el discurso del pensamiento complejo, con base en las tesis de Edgar Morin.

LA COMUNICACIÓN COMO NÚCLEO ORGANIZADOR SISTÉMICO DE LAS COMPETENCIAS QUE DEFINEN LA NATURALEZA HUMANA. Elementos de un programa de trabajo para el diseño de la Asignatura de Teoría de la Comunicación como curso básico-transversal en la formación universitaria de cualquier disciplina científico-profesional.

OBJETOS DE ANÁLISIS SISTÉMICO	FUENTES CIENTÍFICAS HISTÓRICAS DE LA COMUNICACIÓN	COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DEL SUJETO DEL APRENDIZAJE	SABERES (CONOCIMIENTO COMPLEJO)	ENCUADRE EN EL MDGS	CONTEXTO DE ACTUACIÓN Y REALIZACIÓN
La organización de lo vivo	Ciencias de la vida: Biología, Antropología	Reflexiona sobre la comunicación como elemento configurador de un dominio de existencia propio, con la incorporación recíproca y dialéctica de las habilidades de la especie y las oportunidades que le brinda el entorno.	Conocimiento de la condición humana. La identidad subjetiva y terráquea por el vínculo individuo-sociedad-especie. Auto-re-conocimiento.	Sistema Ecológico	El cuerpo humano como medio de comunicación. Programas de conducta para la conservación, variación y reproducción del individuo.
La organización de la interacción	Ciencias del comportamiento: Sociologías funcionalista, fenomenológica, crítica y cultural	Toma conciencia de la evolución personal y colectiva del individuo como resultado de las conductas comunicativas constructoras de identidades, hábitos, escenarios e imaginarios sociales, todos los cuales hacen posible la reproducción del conocimiento compartido y las relaciones humanas.	Conocimiento de la comprensión: medio y fin de la comunicación humana. La construcción intersubjetiva del mundo. Responsabilidad frente al otro y lo otro.	Sistema Social	Espacios sociales de interacciones simbólicas.
La organización de la expresión	Ciencias del lenguaje: Lingüística, Filosofía del lenguaje (hermenéutico-fenomenológica)	Asume la comunicación como el universo respecto al cual adquieren vida y vigencia las reglas del lenguaje, las normas de la lengua y los discursos expresivos, al tiempo que reconoce que reglas, normas y discursos contribuyen del mismo modo a enriquecer y reproducir el universo de la comunicación.	Conocimiento de la comunicabilidad esencial del ser humano. La lingüisticidad del ser-contándose-en-la trama: meta-narratividad.	Sistema de Comunicación	La textualidad en la dinámica social de las significaciones.
La organización del sentido y la interpretación	Ciencias del lenguaje: Semiótica/Semiología, Hermenéutica	Comprende cómo la reproducción del conocimiento socialmente vigente, de generación en generación, opera a partir de la escritura y su evolución histórica, reflejo de la dialéctica entre comunicación y lenguaje.			La producción, circulación y consumo de signos en el seno de la vida social.
La organización del saber	Ciencias del pensamiento (cognitivas): Psicologías cognitiva y social, Sociología del conocimiento, Neurociencia, Filosofía (Epistemología)	Reconoce que en el origen de los discursos socialmente impuestos para garantizar el conocimiento seguro ("verdadero"), está la adecuación entre expresiones y representaciones, tanto en el ámbito del desarrollo individual como en el de la evolución de las culturas.	Conocimiento del conocimiento. Los límites del conocimiento (el error y la ilusión).	Sistema Ecológico	El capital de conocimientos compartidos por los grupos humanos. Pensamiento y comunicación en la acumulación y transmisión del saber.
La organización del tiempo histórico y la territorialidad	Ciencias historiográficas: historia(s) de la Historia, Ecología política	Lee en el discurso histórico las claves para ubicar/emplazar en el tiempo (plazo) y en el espacio (plaza) el acontecer de la comunidad propia y de las ajenas. Cambio histórico de los criterios de "verdad".	El conocimiento frente a las incertidumbres. Comunicación con el pasado, el presente y el futuro. Comunicación inter y transterritorial.	Sistema Social y Sistema de Comunicación	La(s) historia(s) como relato. Prácticas sociales de comunicación que narran y hacen la(s) Historia(s).
La organización informativa del caos	Ciencias físicas (del orden universal): Sistémica, Cibernética, Ecología	Descubre en la práctica social de la comunicación la matriz para repensar el orden natural y el orden social, integrándolos, con base en el ejercicio reflexivo-científico sobre la comunicación como núcleo organizador sistémico para aprehender la complejidad.	Pertinencia del conocimiento. Vincular el conocimiento abstracto a su referente concreto. Ejercicio de contextualización.	Sistema Ecológico, Sistema Social y Sistema de Comunicación	Los sistemas sociales y su (auto) organización por medio de la comunicación. Principios de organización, transmisión (información) y relaciones en los sistemas sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, Juan Miguel (2003): *Comunicación y cognición. Bases epistemológicas de la complejidad*. España: Comunicación social, ediciones y publicaciones.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (2010): *Rizoma. Introducción*. España: Pre-Textos.
- Derrida, Jacques (2010): *Universidad sin condición*. Madrid: Mínima Trotta.
- Díaz Villa, Mario, Gloria Clemencia Valencia González, José Arturo Muñoz Martínez, Diego Fernando Vivas, Carmen Elena Urrea, Eduard Chilito Ordóñez (2006): "Nociología de las competencias. Referentes básicos de la noción de competencia". Cap. II del libro *Educación Superior: Horizontes y Valoraciones*. Colombia: ICFES, Universidad de San Buena Ventura, 327 p. (pp. 45-89).
- FELAFACS (2009): *Mapa de los centros y programas de formación de comunicadores y periodistas en América Latina y el Caribe. Informe Final del Proyecto*. Lima: Estudio realizado por la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social, con el auspicio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Foucault, Michel (2010): *El orden del discurso*. España: Tusquets.
- Galindo, Jesús (2003): "Notas para una comunicología posible. Elementos para una matriz y un programa de configuración conceptual-teórica". En GUCOM y REDECOM [<http://comunicologia-posible.iespana.es/principal/textos%20gucom%20y%20redec.html>], consultado el 26/08/10].
- _____. (Coord.) (2008): *Comunicación, ciencia e historia. Fuentes científicas históricas hacia una comunicología posible*. India: McGraw-Hill.
- _____. (2010): "Entrevista a Jesús Galindo realizada por José Luis Piñuel". En Diálogos de la Comunicación, Revista académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de

Comunicación Social – FELAFACS – no. 80, abril-junio 2010
[\[http://www.dialogosfelafacs.net/revista/entrevista_detalle.php?ed=80&id=8\]](http://www.dialogosfelafacs.net/revista/entrevista_detalle.php?ed=80&id=8), consultado el 17/08/10].

García-Canclini, Néstor (2011): *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. España: Katz.

Morin, Edgar (2011): *La vía. Para el futuro de la humanidad*. España: Paidós.

Piñuel, José Luis y Lozano, Carlos (2006): *Ensayo general sobre la comunicación*. España: Paidós.

Piñuel, José Luis (2009): “La comunicación como objeto científico de estudio, como campo de análisis y como disciplina científica”. En *Contratexto Digital*, no. 18, Universidad de Lima
[\[http://www.ucm.es/info/mdcs/Contratexto.18.4.pdf\]](http://www.ucm.es/info/mdcs/Contratexto.18.4.pdf), consultado el 23/08/10].

Rué, Joan (2007): *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. España: Narcea.

Sanz de Acedo, María Luisa (2010): *Competencias cognitivas en educación superior*. España: Narcea.

Sierra, Javier y Cabezuelo, Francisco (Coord.) (2010): *Competencias y perfiles profesionales en los estudios de ciencias de la comunicación*. Madrid: Fragua.

UASLP (2007): *Manual para la Formulación de las Propuestas Curriculares y Planes de Gestión de la Nueva Oferta Educativa autorizada por el H. Consejo Directivo Universitario*. San Luis Potosí, México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP).

VIDAL, Rafael (2008): *Comunicación, (post)-ciencia y resistencia (in)-disciplinaria*. España: Ediciones Alfar / Centro Andaluz del Libro.