



Saber y hacer. Formas de asumir la formación de un gestor de la comunicación

La educación superior en América Latina está pasando por un compulsivo período de cambios. En estos se busca acentuar la capacidad de los individuos para aprender y para ello la formación cobra un carácter integral, incidiendo sobre los modelos pedagógicos. El presente artículo ensaya un acercamiento conceptual a una de las aristas para la formación integral, desde la experiencia concreta del programa de Comunicación social de la Facultad de Comunicación y Artes Audiovisuales de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Palabras clave: Educación superior. Formación integral. Competencias. Saber y hacer.

Descriptores: Competencia profesional [Unesco]. Educación superior -- América Latina. Desarrollo de las habilidades [Unesco]. Administración de recursos de información

Recibido: Octubre 20, 2009

Aceptado: Febrero 4, 2010

Origen del artículo

El artículo surge de la experiencia vivida en las aulas del programa de Comunicación social de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UAB) que rescató y analizó el autor en la ponencia “Saber y hacer como características mediadoras del gesto de comunicación en la Universidad Autónoma de Bucaramanga” presentada al XIII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, realizado en la ciudad de La Habana –Cuba- del 19 al 22 de octubre de 2009. El presente documento está basado en dicha ponencia.

Knowing and Doing. Approaches to the Education of Communication's Managers

Higher education in Latin America is going through on-going times of change. Such changes seek to enhance the individual's capacity to learn, and this is why education needs to be comprehensive while having an impact on pedagogic models. This paper attempts to conceptually analyze one of the main dimensions of comprehensive education, based on the experience in the Social Communication program offered by the School of Communication and Audiovisual Arts at Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Keywords: Higher education. Comprehensive education. Competences and skills. Knowing and doing.

Search tags: Occupational qualifications. Education, higher -- Latin America. Skills development. Information managers.

Submission date: October 20th, 2009

Acceptance date: February 4th, 2010

Saber y hacer: formas de asumir la formación de un gestor de la comunicación



*La consigna del éxito, para individuos,
sectores sociales y países, no es la cooperación
o la solidaridad, sino triunfar en
la competencia con los demás.*

José Luis Corragio

.....
* **Julio Eduardo Benavides Campos**. Peruano. Licenciado en ciencias de la comunicación en la Universidad de Lima, Perú; magister en comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá; y candidato al Doctorado en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente es profesor asociado de la Facultad de Comunicación y Artes Audiovisuales en la Universidad Autónoma de Bucaramanga. **Correo electrónico:** jbenavides@unab.edu.co

Son nuestras elecciones, Harry, las que muestran lo que somos, mucho más que nuestras habilidades.

Dumbledore

Lo que a continuación se expone es una reflexión que se inicia con la incorporación de quien suscribe en un equipo de trabajo de docentes de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB). No es resultado de una investigación cuyo tiempo y alcances puedan manejarse con los plazos de una convocatoria; es, más bien, una búsqueda permanente, en la que autoría es colegiada y sus objetivos están motivados por ese gran giro en la educación que se inicia en 1995 con la declaración que hace el Banco Mundial: “El Banco Mundial está fuertemente comprometido en sostener el apoyo a la educación [...] Por ello la principal contribución del Banco Mundial debe ser su asesoría. El financiamiento del Banco será en general diseñado para influir sobre los cambios en el gasto y las políticas de las autoridades nacionales” (Coraggio y Torres, 1998, p. 1); pero, ante todo, por esas ganas de seguir haciendo de la universidad un espacio para pensar.

Asumo, pues, la vocería de un equipo de trabajo¹ que estuvo laborando en este proceso de reforma curricular desde años antes que me incorporara a la UNAB, pero cuya naturaleza no me era ajena, en la medida en que había transitado por otras reformas curriculares, en un proceso que se inicia en la Universidad de Lima (Perú), por allá en 1989.

Una necesaria **digresión**

Lo que se expone aquí, entonces, es un segmento, una parcela de algo más amplio y de lo cual fui partícipe desde enero de 2003, cuando me integré como profesor de planta de la Facultad de Comunicación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, denominada, desde 2007, Facultad de Comunicación y Artes Audiovisuales. Esta fracción está relacionada con un tema que emerge hoy en día como

debate y con los posibles significados de aquello que ha venido a llamarse la *formación por competencias*, entendiendo que el término *competencias* cobija una serie de definiciones y que, para la UNAB, se traduce en la frase discreta, pero muy dicente: *saber hacer en contextos*.

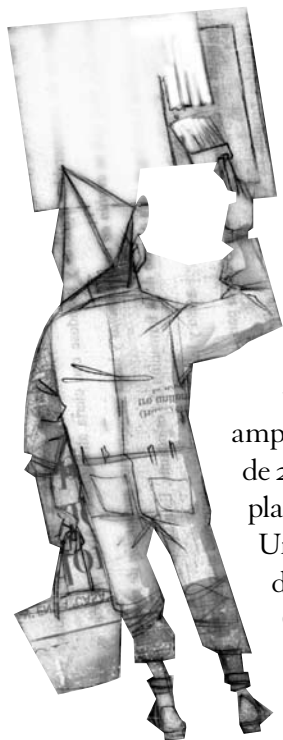
En Colombia, el término *competencias* se hace presente como *evaluación por competencias* en la educación básica primaria y secundaria, y se integra al debate universitario en las postrimerías del siglo pasado e inicios del presente. Luego, como una incontenible ola, se extiende a todos los ámbitos educativos; así, se define de innumerables maneras y se usa con cierta ambigüedad. Ahora no sólo se evalúa *por competencias*, sino que se evalúa *en competencias* y hasta encontramos *evaluación de competencias*, con las correspondientes homólogas para el caso de la formación del estudiante.

Esta suerte de diversidad nos habla de una rápida, pero imprecisa extensión en su uso y la necesidad de un debate más amplio que despliegue las implicaciones del concepto en el marco de un país con problemas comunes al resto de América Latina y las particularidades propias de Colombia. Sin embargo, el imperativo por estar en la primera línea con lo proyectado para la educación superior en otras latitudes, con los acuerdos de Bolonia o el ‘Proyecto Tuning’ en su versión latinoamericana², hacen que lo urgente esté por encima de lo importante.

Del otro lado del Atlántico, la discusión y los lógicos desacuerdos siguen ocupando las noticias. La acogida de los acuerdos de Bolonia en Europa no es unánime, tal como ha ocurrido, por ejemplo,

.....

1. Desde la Facultad de Comunicación hay que mencionar el liderazgo de los profesores Rodrigo Velasco Ortiz y Martha Lucía Mejía Suárez. Compartí la labor con Carlos Acosta, Guillermo Aguilar, Eduard Bacca, Juan Gonzalo Betancur, Mary Correa, Luisa Piedrahita, María Eugenia Pinilla, Lucía Ramírez, Rosabel Sánchez, Roberto Sancho, Javier Sandoval y Esmeralda Villegas, quienes conformaron ese equipo de trabajo, con la dirección de Luz Amalia Camacho, quien continuó la tarea iniciada por Rodrigo Velasco.
2. Se hace referencia directa al Proyecto Tuning (2007).



en la Universidad de Zaragoza, en España, cuyos estudiantes en mayo del presente año: “Ante la pregunta ‘¿estás de acuerdo con la paralización de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior para abrir un debate sobre el futuro de la Universidad Pública?’, un 87,7% respondió favorablemente, frente al 11,32% contrario. Un 0,99% de los votos fueron en blanco y un 0,11% nulos” (*La República*, 2009).

En medio de este contexto y mirando lo positivo en el balance, la idea de formar y evaluar por competencias se enfoca en las posibilidades que tienen estos componentes en la formación integral de los estudiantes; su propósito central está orientado a romper con el esquema de calificación numérica, al reconocer sujetos que se forman y poder contar con elementos que hagan posible una evaluación integral del estudiante³. Al referirse a competencias, el informe del Proyecto Tuning considera:

La definición del término competencia no es un ejercicio simple. La misma conlleva nociones tales como la concepción del modo de producción y transmisión del conocimiento, la relación educación-sociedad, de la misión y valores del sistema educativo, de las prácticas de enseñanza y la evaluación de los docentes y las actividades y desempeño de los estudiantes. (Proyecto Tuning, 2007, p. 35)

Para el caso de la UNAB, el acento está puesto en la propia denominación de la universidad como *autónoma*, lo cual hace que la autonomía del sujeto sea central en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El “Proyecto educativo institucional” (PEI) dice al respecto: “El educador educa, no forma. Quien se forma es el alumno al hacer sus propias elaboraciones con aquello que su educador le ha dado” (Universidad Autónoma de Bucaramanga, 1999, p. 35).

Integrar: ¿cómo se les apuesta a ciertas lógicas?

Hecha la digresión, paso a enfocarme en una arista de ese gran ámbito de la formación y del



papel de la investigación en el perfil del comunicador social de la UNAB, que no hubiera sido posible sin los aportes propios de las discusiones y debates en el equipo docente, cuya consolidación se ha considerado un gran logro, tanto en la *acreditación de alta calidad* otorgada por el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia, como la que, con carácter internacional, otorgó el Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo (CLAEP), de la Sociedad Interamericana de Prensa.

Un primer asunto por subrayar y que forma parte de la identidad del programa de comuni-

.....

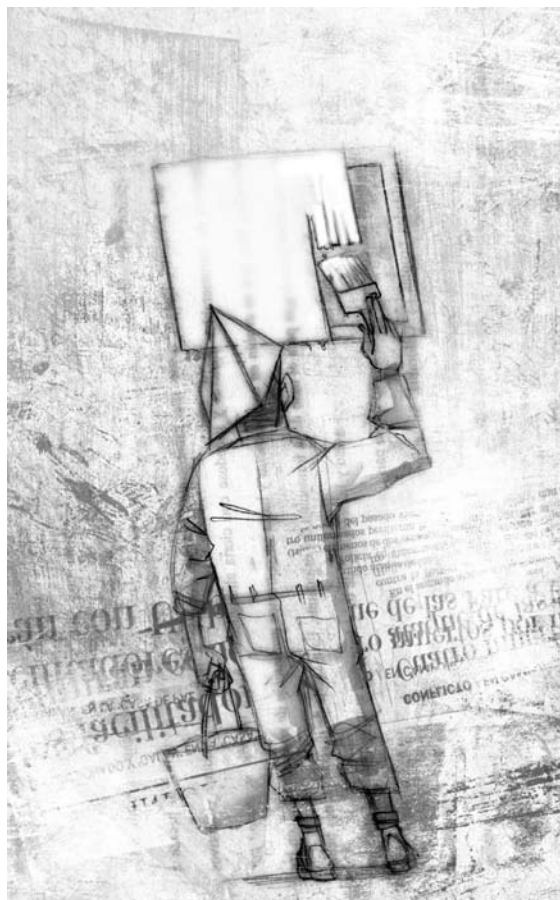
3. En el convulsionado proceso por el cambio, en el que el controvertido ‘Acuerdo de Bolonia’ se vuelve el hito histórico para transformar —homologar para la liberalización del mercado de la educación superior, según otros—, las competencias aparecen con una total ambigüedad, en el sentido en que encontramos definiciones que hablan de “formación en competencias”, “formación de competencias” y “formación por competencias”, como las más usuales. Esto no es un problema de uso de las preposiciones. Un director del Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena) de la regional Santander manifestaba que para ellos era bastante claro que formaban en competencias, puesto que el ejercicio de un plomero involucraba evaluar su capacidad para ceñirse a una serie de normas técnicas de materiales y productos por usar, así como los procedimientos propios del ejercicio, y, a su vez, él planteaba que esa manera taxonómica de ver las competencias no las veía tan claras en el ámbito universitario.

cación social es la de formar profesionales que al momento de egresar estén en capacidad de ser *gestores de comunicación*. Gestores en cuanto son capaces de gestar y de gestionar. Gestar con el significado al que alude el *Diccionario de la Lengua Española*, el cual dice: “Prepararse, desarrollarse o crecer sentimientos, ideas o tendencias individuales o colectivas”. En la otra cara de la moneda aparece *gestionar*; gestión es administrar, pero también es “Cuasi contrato que se origina por el cuidado de intereses ajenos sin mandato de su dueño” (Real Academia Española, 1992, p. 1038).

Esto quiere decir que los profesionales egresados estén en capacidad de conseguir un manejo estratégico de los sistemas de información y comunicación, y un reconocimiento de que la dimensión cultural es clave a la hora de posicionar(se) desde lo comunicativo.

El manejo estratégico plantea el reto de reconocer los distintos lenguajes con base tecnológica que son susceptibles de ser agrupados como tecnologías de la oralidad y la escritura, tecnologías audiovisuales y tecnologías digitales⁴. Se va a entender, de manera general, que “el lenguaje no es una mera colección de signos, sino que expresa una cierta conciencia colectiva” (Camacho *et al.*, 1982, p. 25); expresión, pero también autorreconocimiento, y en esa medida relación con la forma como se construye y se pone en práctica un campo de significaciones hegemónico.

También, implica la capacidad para ubicarse en los distintos contextos sociales (como si



fueran configuraciones de escenarios distintos), detectar y comprender unas necesidades y demandas comunicativas en distintos sectores y organizaciones de la sociedad. Para esto último abona la idea base del fundamento epistemológico del Programa de Comunicación Social de la UNAB, es decir, la relación indisoluble entre procesos de comunicación y procesos de producción de sentido (social).

Para ello, a partir de la reforma académica de 2002, se implementó una propuesta de articulación que recogiera con suficiencia los elementos del *hacer* de la comu-

nicación, así como el del *saber* la comunicación, al encontrar que hablar de teoría y práctica era insuficiente para definir las dinámicas propias de la formación en autonomía y con un carácter integral. Aunque la cuestión no es nueva, y en particular ya fue planteada entre otros por el suscrito, desde la última década del siglo pasado, particularmente en el XIII Encuentro de Facultades de Comunicación (AFACOM). En estos textos, *saber*

.....

4. En este sentido, es importante pensar las tecnologías dentro de lo que nos propone Roger Silverstone, cuando afirma: “Eso que llamamos ‘tecnologías’ son modos que tenemos de poner orden en nuestro mundo [...] son objetos no sólo materiales sino también simbólicos. Pero se trata de objetos construidos por una amplia gama de actividades socialmente definidas que atañen a la producción y al consumo, al desarrollo y al uso, al pensamiento y a la práctica, y que no pueden entenderse aislados de las dimensiones políticas, económicas y culturales de las sociedades modernas [y premodernas] en las que están sistemáticamente insertos” (Silverstone, 1996, p. 142).

y *hacer* constituyen una entrada distinta a la que definen teoría y práctica.

De manera general, más de un debate en torno a la formación de profesionales ha planteado la necesidad de enfatizar la práctica frente a la teoría en los programas de formación de comunicadores, al sindicarse la inutilidad de la teoría y la concreción de la práctica, y dar frutos visibles, tangibles, en la labor del comunicador. La *díada*, por lo tanto, se define en términos dicotómicos. La teoría refiere a las formulaciones abstractas que dicen de la realidad, pero que poco tienen que ver con ella en las distintas formas de intervención que tiene el comunicador; por otro lado, en su diaria actividad profesional se ejecuta una serie de rutinas productivas cuyas concepciones poco vale conocer, en la medida en que éstas se asientan en la destreza propia de la práctica, vista como el logro concreto de una destreza dentro de ciertos cánones propios de ese *quehacer* específico.

Como consecuencia, la teoría poco tiene que ver con la práctica y viceversa. La propia definición delimita al punto de generar una exclusión mutua; cuando uno lee el significado de la palabra encuentra que *teoría* es: “Conocimiento explicativo con independencia de toda aplicación” (Real Academia Española, 1992, p. 1962), definición que hace innecesario comentario alguno; la *práctica* es el “Ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme sus reglas” (Real Academia Española, 1992, p. 1651), lo cual afirma su insularidad, respecto al conocimiento explicativo de sus propias reglas.

Al referirnos al *saber* y al *hacer* hacemos alusión a dimensiones inherentes a un campo profesional, como las dos caras de una moneda, una no existe sin la otra, aunque estemos mirando privilegiadamente alguna de esas caras. Para entender cómo tiene lugar esto, nos remitiremos al modo como opera el plan de estudios del programa de Comunicación Social de la UNAB.

El Programa de Comunicación Social cuenta con dos ciclos denominados básico y profesional. En el primero se definen unos núcleos integradores y en el segundo, unos núcleos *problémicos*. Éstos, a su vez, traen como correlato una forma de ejercicio

cotidiano en el devenir de cada semestre, que toma la forma de proyectos integradores, los cuales funcionan para ambos ciclos. En los dos momentos de la formación la dinámica de los proyectos integra el componente investigativo, el de producción y una reflexión en cuyo horizonte hay una pregunta orientadora⁵. Es en el modo como tiene lugar esa articulación que surge la diferencia y la posibilidad de referirnos a *saber* y *hacer*.

Vamos a entender el saber como una forma de concebir o de definir cualquier aspecto propio del campo disciplinar y el ejercicio profesional; en este caso, de la comunicación. Cabe precisar que en la carrera de Comunicación Social el objeto de conocimiento está definido por los procesos de producción, circulación y consumo de bienes simbólicos, subrayando la dimensión cultural de este tipo de dinámicas y su importancia en la producción social de sentido. El carácter político y económico de esta perspectiva puede afianzarse al observar la definición que hace Cristina Rojas cuando precisa la economía política “como un sistema de producción de valores, de interpretaciones y de intercambios” (2001, p. 117).

De la misma manera, vamos a entender el *hacer* como una forma de realizar o de “experienciar” profesionalmente la comunicación. El término *experienciar*, a diferencia de la idea de

.....

5. Hasta el primer semestre de 2007, esta idea se concretaba en un espacio colegiado de evaluación, en el que tres profesores de las áreas de ciencias sociales y humanidades, disciplinar y de expresión y medios, hacían un seguimiento de los proyectos de semestre, tanto en la asesoría como en la evaluación. A partir de la segunda mitad de dicho año se viene trabajando bajo la modalidad de asignaturas “anfitrionas”, que acogen en el desarrollo de sus trabajos la pregunta orientadora, la reflexión y los trabajos de campo que involucren otras asignaturas del semestre correspondiente.



experiencia como un acumulado, se define como una vivencia que marca y tiene capacidad para remitir, con distinta intensidad, las racionalidades y lógicas de las acciones que diseñan y ejecutan las personas como profesionales de la comunicación. La práctica, desde esta perspectiva, rebasa la idea del oficiante; se trata de que el hacer sea parte integral en la dinámica del saber producido/reflexivo en la tarea de gestar la comunicación.

El aprendizaje implica una trayectoria, pero no una borradura de algo anterior, sino lógicas que permitan convocar de distinta manera y en distintos momentos, y en función a la idea de *saber-hacer en contexto* ese recorrido. Por lo tanto, no es la afirmación en la repetición, es la afirmación en la posibilidad, y aquí radica lo creativo. En esta definición son inspiradores autores como John Lonergan, Raymond Williams y Edward P. Thompson.

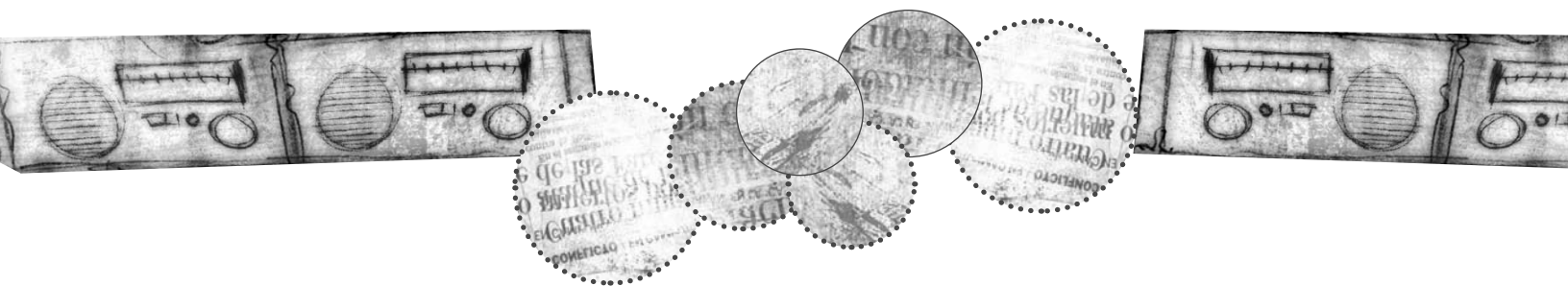
Si el saber es una forma de definir y el hacer una forma de experimentar, ambas son consideradas constitutivas de procesos de conocimiento de un campo específico del ejercicio profesional. Hay prácticas inherentes que se involucran en la construcción de una definición. Definir implica la puesta en escena de una serie de recursos. Igualmente, *experimentar* involucra definiciones que nos permiten reconocer la práctica, con la posibilidad de, reflexivamente, poder repensarla, redefinirla. Un ejemplo puede ilustrar mejor esta cuestión.

En el tercer semestre los estudiantes, en la asignatura “anfitriona”, realizan ejercicios de indagación empírica, cuyo objetivo es reconocer aspectos de la naturaleza y especificidad de un medio como la radio para entender la dimensión pública del medio, en el sentido de que se trata de construir una interlocución dentro de lo que significa considerar otros aspectos, como pensar la frecuencia de dichas emisiones o el tipo de pro-

grama en el que se realiza la locución. También, realizan unas encuestas en las que se obtiene información sobre tendencias en preferencias y hábitos de consumo de medios. Ambos ejercicios son útiles para reflexionar sobre cómo se puede hacer radio, sea en torno a los lenguajes mediáticos o en torno al concepto de consumo cultural.

Este tipo de reflexividad no es posible al referirnos a la teoría y la práctica, pues éstos se ven como definiciones mutuamente excluyentes, y al vincularlas se hace para traducir lo primero en algo que sea inteligible en habilidades profesionales; dicho de otra manera: poner en práctica es olvidarse de la teoría. Lo que se busca es evitar pensar que hay que dosificar la teoría y la práctica en los planes de estudio, simplemente demandar más de un aspecto que de otro en la formación del comunicador. Por otro lado, las definiciones de *saber* y *hacer* son más compatibles dentro del modo de trabajo propuesto para la carrera de comunicación social de la UNAB.

Esta perspectiva diferenciadora de la dicotómica relación teoría-práctica nos ayuda a darle forma a la propuesta de aprendizaje autónomo de los sujetos. El *saber* y el *hacer* pasan a ser parte de la dinámica central de la formación de comunicadores en la UNAB. Sin embargo, a cada ciclo corresponde una forma de modular la dinámica entre ambos aspectos. Para el caso del ciclo básico, la relación entre esas facetas de la gestión de la comunicación se concreta en un *saber-hacer-saber*; para el ciclo profesional, en el *hacer-saber-hacer*. En ambos casos los componentes campo disciplinar, investigación y producción están presentes, la diferencia radica en que para los seis primeros semestres lo importante en el proceso pedagógico es que el estudiante consolide la comprensión de la comunicación, desde unos *saberes* que son puestos en escena



(en *haceres*), a partir de un ejercicio investigativo que los conduce a la proposición de alguna pieza comunicativa, al orientar los resultados hacia el *sentido de la comunicación*, hacia el comprender desde el proceso de investigación y producción el significado social de la comunicación.

En los semestres correspondientes a los énfasis, la investigación y la producción es el eje de trabajo, a partir de lo cual se focaliza en la *comunicación con sentido*; es decir, el estudiante se centra en producir piezas comunicativas, donde la actividad investigativa y el uso de los lenguajes es central en la dinámica de aprendizaje en cuanto rutinas profesionales, lógicas de la producción, o la relación entre lenguajes y formatos de las industrias culturales. Esta producción es “leída” en el contexto de la sociedad; es decir, evaluar su proyección en términos de su inteligibilidad, reconocimiento, pertinencia, en últimas, de su comunicabilidad, y que responde a unas demandas y necesidades de comunicación.

Los informes de práctica de los últimos dos semestres (2007-2008) del Programa de Comunicación Social dan cuenta de la manera como el estudiante se ubica en el campo laboral; es decir, tiende a reconocerse como alguien que sabe algo sobre las cosas que tiene que hacer, pero también que lo que hace es pertinente en términos de la comunicación. El camino que se ha recorrido del 2003 para acá muestra las bondades de la propuesta, en particular porque ya empiezan a egresar los estudiantes que estuvieron sujetos a esta modalidad de trabajo para el aprendizaje.

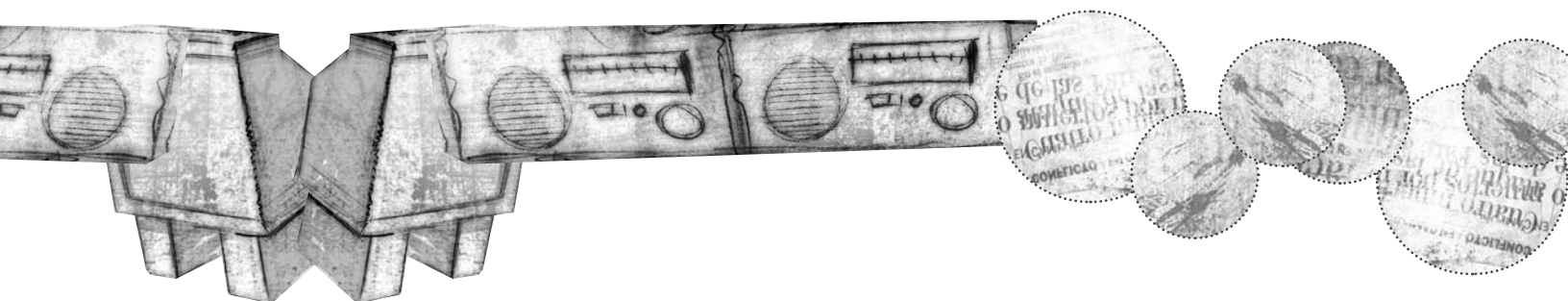
“Ánimo, valor y miedo”

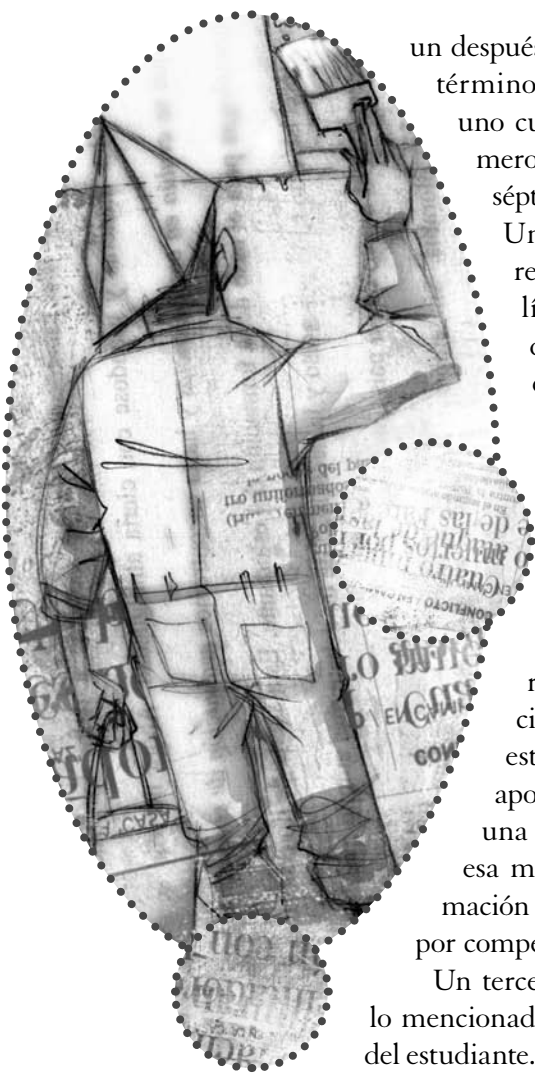
La frase que prelude este acápite es un tributo a Domingo Piga, un maestro de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad de

Lima. Esta frase la aplicaba frente a situaciones difíciles, al usar un juego de palabras que sugerían lo contradictorio de las vivencias humanas y que ahora aplico a ciertas situaciones donde lo ingenioso es una cualidad a la hora de encontrar salidas en momentos de encrucijada o crisis, propios de la vida profesional de un comunicador y su formación integral. Sobre esto cierro con algunos comentarios que contribuyen a un balance de la experiencia citada y a plantear dudas que considero razonables.

Lo primero es mencionar que esa concepción sobre las formas de construir un campo de conocimiento sobre comprensiones y prácticas comunicativas está fuertemente imbricado a la propuesta pedagógica de los núcleos integradores, que no son sino la manera de nombrar, la manera de proponer y de conducir el proceso del curso desde los proyectos de semestre. Uno de los restos en torno a esta manera de articulación por semestre es la *flexibilidad*, en el sentido de la posibilidad de pensar su concreción sin que ello esté “amarrado” a las asignaturas de un semestre. Esta tensión será constante en los distintos planes de estudios, la tendencia a la rigidez, frente a la tendencia a la libre navegación. Ambas tienen sus ventajas y desventajas, y la tendencia se dirige a que los planes de estudios muestren en la flexibilidad aquello de la capacidad de tomar decisiones del estudiante. La desventaja parece saltar a la vista si pensamos en la flexibilidad, pero una ventaja es que este tipo de definiciones facilitaría la homologación de otras asignaturas, al ver la manera como aportan a preguntarse por cierta manera de abordar los problemas comunicativos en la sociedad.

Un segundo aspecto relacionado con la mirada por semestre es la de los ciclos de formación, los cuales están diseñados desde la idea de un antes y





un después, pues no se tocan en términos formales al iniciar uno cuando termina el primero, respectivamente, en séptimo y sexto semestres. Una salida posible es repensar las áreas y las líneas que marcan el desarrollo del plan de estudios y desde ahí desbloquear la carrera, al trabajar por ciclos propedéuticos más como *momentos* que como *instancias*, si pensamos que lo primero se refiere a la organización propia del plan de estudios y de cómo eso aporta a lo segundo, al ser una manera de concretar esa macroestrategia de formación y evaluación integral por competencias.

Un tercer aspecto se refiere a lo mencionado sobre la autonomía del estudiante. Uno de los problemas detectados es la falta de capacidad de los estudiantes para tomar decisiones. Esto se hace evidente en un ejercicio de primera mitad de semestre de la asignatura anfitriona que lidera la dinámica del núcleo integrador, que se encuentra a mi cargo (el correspondiente al tercer semestre). Los estudiantes realizan ejercicios de grupo en los que los integrantes de los grupos deben hacer una rotación. Luego de dos ejercicios, cada equipo decide quién es la persona que debe ofrecerse para la rotación. Una vez esto queda establecido, los “ofrecidos” son escogidos, previo sorteo, para establecer el turno con el que cada equipo incorpora al nuevo integrante, al ser elegido por un representante de cada grupo. Cuando finaliza el ejercicio vuelven, nuevamente, a su composición inicial o la cambian.

Los resultados preliminares muestran que, aproximadamente, el 50% de la población tiene problemas para decidir a quién rotar de equipo y a quién escoger como nuevo integrante, en parte porque se han conformado a partir de su cercanía como amigos, pero no por afinidades en el trabajo o por complementar sus potencialidades. Puede considerarse que en el segundo año de la carrera es prematuro exigir este tipo de requerimiento; sin embargo, si se está pensando en procesos de apropiación por parte del estudiante que rebasen el hecho de conocer sobre su área específica de formación, no es temprano para empezar. Tuning se refiere a esto cuando alude a la proyección de los beneficios del modelo europeo en América Latina, entre ellos se destaca:

El interés en el desarrollo de competencias, en los programas educativos, concuerda con un enfoque de la educación centrado primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender, que exige más protagonismo y un compromiso efectivo, debido a que el propio estudiante debe desarrollar la capacidad de manejar información original, buscarla, compararla, seleccionarla y evaluarla [...] El conocimiento y la comprensión deben ir unidos a su traducción en una práctica efectiva. (Proyecto Tuning, 2007, pp. 37-38)

El enfoque de *saber-hacer-saber* y *hacer-saber-hacer* debe fomentar el reconocimiento de la toma de decisiones como una manera de asumir responsablemente su formación. Es decir, si cada grupo se mueve entre la investigación, la producción y la comprensión, en esta movilidad hay que subrayar la toma de decisión que realizan para sacar conclusiones, para optar por aquello que compromete la producción y realización de piezas comunicativas, y la manera como se va a encarar una reflexión sobre los resultados investigativos y el carácter de una producción.

Por último, lo urgente emerge, casi siempre, como un imperativo frente a lo importante, como es el caso de la asunción de las competencias. Y en este sentido, las dinámicas propias de una

suerte de globalización de los sistemas educativos, cuya primera consecuencia es la posibilidad de homologar una carrera en la mayor cantidad de países del mundo, con la finalidad de favorecer la internacionalización de la educación y de apertura de mercados, no siempre pueden ser asumidas de manera crítica y apropiadas con lectura de contexto. Sin embargo, y a la vez, constituyen un reto sobre el cual es necesario construir, al revisar y consolidar “haceres”, debatir, conceptualizar y diseñar propuestas viables que tengan la capacidad de responder a las necesidades concretas de la región y del país, y que, a la vez, puedan ubicarse con legitimidad en esos compulsivos procesos de cambio en la educación que ahora comprometen la educación superior, y no sólo como un requisito de trámite por seguir.

Referencias

- Camacho, D. et al. (1982), *América Latina: ideología y cultura*, Costa Rica, Ediciones FLACSO.
- Coraggio, J. L. y Torres, R. M. (1998), *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Buenos Aires-Madrid, Miño y Dávila Editores.
- La República* (2009, 15 de mayo), “Universidad de Zaragoza: 87,77% de los estudiantes a favor de paralizar Bolonia” en línea, disponible en http://www.larepublica.es/imprimir.php?id_article=15562, recuperado: 30 de octubre de 2009.
- Proyecto Tuning (2007), “Informe final América Latina 2004-2007”, en Beneitone, P. et al. (eds.), *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*, Bilbao, Universidad de Deusto, Universidad de Groningen.
- Real Academia Española (1992), *Diccionario de la Lengua Española*, 22.^a ed., Madrid, Espasa.
- Rojas, C (2001), *Civilización y violencia: la búsqueda de la identidad en el siglo XIX en Colombia*, Bogotá, Norma.

Silverstone, R. (1996), *Televisión y vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.

Universidad Autónoma de Bucaramanga (1999), “Proyecto educativo institucional” [Colección Documentos Institucionales], Bucaramanga, Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB).

