

**Saber y hacer como características mediadoras del gestor de comunicación en la  
Universidad Autónoma de Bucaramanga.**

Julio Eduardo Benavides Campos  
Universidad Autónoma de Bucaramanga  
Colombia  
[jbenavides@unab.edu.co](mailto:jbenavides@unab.edu.co)

**ABSTRACT**

Uno de los viejos debates en torno a la formación universitaria es la relación entre teoría y práctica. Hoy en día, aunque esto no se ha superado, hemos entrado de lleno a una nueva etapa de inserción y homologación de la formación profesional en el contexto de macro proyectos educativos con pretensión globalizante y que tiene su referente en Europa. Frente a la necesidad de resolver esos puntos de vista no conciliados y de articular las propuestas de formación , el presente texto busca resolver desde el “nuevo” discurso de la formación integral y haciendo acopio de la reflexión y debates habidos en el programa de Comunicación Social de la Facultad de Comunicación y Artes Audiovisuales, las cuestiones relacionadas con teoría y práctica en la formación del comunicador social.

1

**PALABRAS CLAVE**

Formación de comunicadores, formación integral, prácticas pedagógicas

**1. SABER Y HACER COMO CARACTERÍSTICAS MEDIADORAS DEL GESTOR DE COMUNICACIÓN EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA -UNAB-**

En el ámbito de las propuestas académicas innovadoras, resulta central la consolidación del trabajo en equipo de los docentes que integran el grupo que conduce un proceso académico que responda a un proyecto educativo institucional y en el que las particularidades del campo disciplinar y del profesional al que se quiere formar, se hacen patentes. A esto hay que agregar que el desarrollo concertado de una apuesta pedagógica con los matices que son propios de la diversidad de las formaciones y ejercicios profesionales, genera unos consensos que son válidos en la medida que las discusiones los reafirman o los ponen en cuestión. Esta introducción previa a la temática a tratar, se considera necesaria de traer a colación porque el factor humano, independientemente de las bondades de cualquier propuesta, es medular en la apropiación del sentido que cualquier innovación tiene y representa un capital que puede invertirse para el consecuente seguimiento y evaluación de los cambios introducidos.

**1.1 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, desde 2007, Facultad de Comunicación y Artes Audiovisuales. Esta fracción está relacionada con un tema que emerge hoy en día como debate y se relaciona con los posibles significados de la formación por competencias, entendiéndolo que el término de competencias cobija una serie de definiciones y que, para la UNAB se traduce en la frase “saber hacer en contextos”. En todo caso, la preocupación por la “formación por competencias” en Colombia, sigue una suerte de escalada que se inicia en la educación básica primaria y secundaria, integrándose al debate universitario a inicios del presente siglo. Su propósito central está orientado a romper con el esquema de calificación numérica para poder contar con elementos que hicieran posible una evaluación integral del estudiante. 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” (UNAB, 1999).

Lo que emerge como novedoso, al momento de traducir esas propuestas a la hora de pensar la formación de un estudiante de comunicación, es el exacerbado acento en el asunto de las competencias. Sin el ánimo de ahondar en el tema, cabe decir que la preocupación, en Colombia, se

hace presente en el ocaso del siglo pasado y se hace prevalente como criterio para la evaluación en la básica primaria y secundaria. Luego, como una incontenible ola, se extiende a todos los ámbitos educativos, definiéndose de innumerables maneras y usándose con cierta ambigüedad. Ahora no sólo se “evalúa por competencias”, sino que se “evalúa en competencias” y hasta se “evalúan las competencias”. Esta suerte de diversidad nos habla de una rápida pero imprecisa extensión en su uso y un debate al respecto que se hace necesario, más allá del imperativo por estar en la primera línea con lo proyectado para la educación superior, en otras latitudes, como los Acuerdos de Bolonia o El Proyecto Tuning. Sin embargo, también es necesario mencionar que la acogida de los Acuerdos de Bolonia en Europa, no es unánime, tal como ha ocurrido 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, la idea de formar y evaluar por competencias se enfoca en las posibilidades que tienen estos aspectos para la formación integral de los estudiantes. En todo caso, y para dejarlo ahí, este asunto de las competencias –cuyas definiciones son múltiples- se han asumido con poca actitud crítica en Colombia, salvo algún sector del magisterio agremiado en la Sociedad Colombiana de Pedagogía –SOCOLPE-, y más bien ponderado como la panacea en la educación en el S. XXI.

### 1.2 Integrar. ¿cómo se le 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 y que no hubiera sido posible sin los aportes propios de las discusiones y debates al interior del 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 y la que, con carácter internacional, otorgó El Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo de la Sociedad Interamericana de Prensa.

Una primera cosa es subrayar y que forma parte de la identidad del programa de comunicación social es la de formar profesionales que al momento de egresar estén en capacidad de ser *gestores de comunicación*. Gestores en tanto son capaces de gestar y de gestionar. Gestar con el significado al que alude el diccionario de la lengua española, el cual dice a la letra: “Prepararse, desarrollarse o crecer sentimientos, ideas o tendencias individuales o colectivas”. En la otra cara de la moneda, aparece el gestionar, gestión es administrar, pero también es “Cuasi contrato que se origina por el cuidado de intereses ajenos sin mandato de su dueño” (RAE, 1992). 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 digitales. Pero, 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 que es la relación indisoluble entre procesos de comunicación y procesos de producción de sentido (social).

Para ello se implementó, a partir de la reforma académica de 2002, una propuesta de articulación que recogiera con suficiencia los elementos del *hacer* de la comunicación, 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* y *hacer* constituyen una entrada distinta a la que teoría y práctica definen.

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, pero, como elementos 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; de otro lado, en su diaria actividad profesional se ejecutan una serie de rutinas productivas cuyas concepciones poco valen conocer en la medida que éstas se asientan en la destreza propia de la práctica vista como repetición. Como consecuencia, la teoría poco tiene que ver con la práctica y viceversa. Pero, 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” (RAE, 1992); la práctica es el “ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme sus reglas” (RAE, 1992), lo cual afirma su insularidad, respecto de su conocimiento explicativo de sus propias reglas.

Al referirnos al *saber* y al *hacer* hacemos alusión a 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 referiremos al modo como opera el plan de estudios en 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 darse en la cotidianidad de cada semestre, por medio de proyectos integradores 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 orientadora. 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 al 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. Si se quiere, apelando a lo que Cristina Rojas redefine de la economía política, refiriéndose a ella “como un sistema de producción de valores, de interpretaciones y de intercambios” (Rojas, 2002).

De la misma manera, vamos a entender el hacer como una forma de realizar o de experimentar profesionalmente la comunicación. El término experimentar, a diferencia de la idea de experiencia como un acumulado, se define como una vivencia que marca y tiene capacidad para remitir, con distinta intensidad, a las racionalidades y lógicas de las acciones que se diseñan y ejecutan como profesionales de la comunicación. La práctica, desde esta perspectiva, rebasa la idea del oficiante, se trata de que el hacer es parte integral en la dinámica del saber producido/reflexivo en la tarea de gestar la comunicación. En esta definición son inspiradores autores como John Lonergan y Raymond Williams.

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, igualmente, experimentar involucra definiciones que nos permiten reconocer la práctica. Ejemplos de esa mutua relación se pueden apreciar en la realización de ejercicios con la voz para reconocer la naturaleza y la especificidad de un medio como la radio o el análisis de los resultados de unas encuestas para evaluar y debatir conceptos como el de opinión pública. Este tipo de reflexividad no es posible al referirnos a la teoría y práctica, pues éstos se ven como definiciones mutuamente excluyentes y vincularlas se hace para traducir lo primero en algo que sea ininteligible en habilidades profesionales, o simplemente el demandar más de un aspecto que de otro en la formación del comunicador. No son definiciones 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 concretan 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 a partir de un ejercicio investigativo que los conduce a la proposición de alguna pieza comunicativa, orientando los resultados hacia el *sentido 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 en donde la actividad investigativa y el uso de los lenguajes es central en la dinámica de aprendizaje. Esta producción es “leídos” en el contexto de la sociedad, es decir, hasta qué punto se hace inteligible, reconocible, pertinente, en últimas, comunicable 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 año 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.

### 1.1 “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, haciendo uso de un juego de palabras sugiriendo lo contradictorio de las vivencias humanas y que ahora aplico a ciertas situaciones en donde lo ingenioso es una cualidad a la hora de encontrar salidas en momentos de encrucijada o crisis, propias de la vida profesional de un comunicador y su formación integral. Sobre esto cierro con dos cosas.

Lo primero es que, como en toda obra humana, quedan aspectos por mejorar. Uno de ellos es cómo pensar la propuesta en conjunción con la idea de flexibilidad, en la medida que ésta se asienta en la articulación de un número de asignaturas que se considera necesarias de ser vistas al tiempo. Lo segundo es cómo redefinir los ciclos de formación, no tanto a partir de “antes del énfasis” y “en el énfasis”, sino cómo el básico y el de énfasis se articulan desde los primeros semestres, de tal manera de desbloquear la carrera y trabajar los ciclos propedéuticos más como momentos que como instancias, si pensamos que lo primero se refiere a la organización propia del plan de estudios y, lo segundo, se adscribe a esa macro estrategia de formación y evaluación integral por competencias.

Lo segundo es que lo urgente emerge, casi siempre, como un imperativo frente a lo importante. Y en este sentido, las dinámicas propias de una suerte de globalización de los sistemas educativos, cuya primera consecuencia es la posibilidad e 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, revisando y consolidando “haceres”, como debatir, sino conceptualizar y diseñar propuestas viables que tengan la capacidad de responder a las necesidades concretas de la región y del país y, a la vez, puedan ubicarse con legitimidad en esos compulsivos procesos de cambio en la educación.

Junio de 2009.

## REFERENCIAS

UNAB (1999). Proyecto Educativo Institucional. Colección Documentos Institucionales. Bucaramanga, Colombia.

La República (mayo de 2009). Disponible en <http://www.larepublica.es/spip.php?article15562>.

Real Academia Española (1992). Diccionario de la Lengua Española. Madrid:,Tomo I, p. 1038.

Benavides Campos, Julio Eduardo (abril 1995). “La Tensión entre Saberes en el Proceso Docente. ¿Academia o Profesionalización?” XIII Encuentro Nacional de Facultades de Comunicación -AFACOM-. Bucaramanga, Colombia.

Rojas, Cristina (2001). “Civilización y violencia”. Bogotá: Ed. Norma, p. 117.