

Eros, ethos y pathos académicos Acercamiento impresionista a algunas de las dimensiones de la relación maestro-alumno en las escuelas de comunicación

Ángela María Godoy Fajardo *

*A la pasión de Rebeca, a la fuerza
arrolladora de su afirmación del des-
contento como momento de la ética.*

Apelar a los mismos ideales no implica necesariamente adoptar ante ellos las mismas actitudes ni, por tanto, deducir de ellos las mismas prácticas (...) de ahí que sea preciso, a fin de ir descubriendo cómo entendemos (debemos entender) los valores que teóricamente suscribimos, ese ejercicio de mayéutica socrática que ayude a engendrar la sabiduría por el procedimiento de llevar al interlocutor —y, en definitiva, a uno mismo— al desvelamiento de lo que está latente. Ese descubrimiento, al tiempo que pondrá de manifiesto las contradicciones y las inconsistencias de las convicciones propias y ajenas, irá sentando y consolidando los valores que no pueden ser despreciados ni olvidados.

Victoria Camps, *Virtudes públicas**

* Profesora Titular del Departamento de Comunicación del ITESO.

A casi diez años de haberme acercado por primera vez a la reflexión sobre la formación profesional de comunicadores, me veo convocada a balbucear, con un mínimo de coherencia y desde otra perspectiva, la del maestro, lo que he logrado recuperar de la "dispersión de conocimientos y deseos" cosechados a lo largo de este tiempo. Me acerco a este reto tratando de asumir "la doble tarea" que según Victoria Camps nos puede ayudar a liberarnos del autoengaño de las palabras: "hurgar en uno mismo, en el autoconocimiento, para que afloren las propias fisuras, y ahondar en el discurso teórico que usamos para explicar lo que hacemos".¹

Sobre los maestros y los estudiantes de comunicación conocemos algunos datos que los describen desde afuera y que nos ayudan a imaginar las características que comparten en tanto "tipos" o "roles", en tanto categorías "fijas". Así, sabemos más o menos cuántos son; la composición por sexo de cada población; la preparación o trayectoria previa al desempeño del rol, y en algunos casos, el o los sentidos que algunos de ellos le atribuyen a sus prácticas, especialmente en el caso de la acción educativa vista desde los maestros.²

Todo parece indicar que la relación maestro-alumno adquiere su sentido de una abstracción definitoria fuera de todo cuestionamiento y según la cual la puesta en escena de la práctica educativa supone, entre otros constitutivos, la presencia de un aprendiz y un enseñador. Es precisamente ahí, en las diversas formas de poner en escena esa relación, en donde quisiera ubicar las reflexiones que trataré de desarrollar en este artículo. En este

¹ Victoria Camps: *Virtudes públicas*, Espasa/Calpe, Madrid, 1990, p. 212.

² Mauricio Andiön: *La carrera de comunicación en Xochimilco. Evaluación comprensiva del proceso curricular en una escuela de comunicación*, tesis de maestría, IPN, Departamento de Investigaciones Educativas/ Centro de Investigación y Estudios Avanzados, México, D.F., 1993; y Adrián de Garay: "La profesión académica en México. Una compleja diversidad: los académicos de la comunicación", en *Comunicación, identidad e integración latinoamericana*, tomo IV, *Generación de conocimiento y formación de comunicadores*, memoria del VII Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social, México, 1992, pp.43-60.

momento me gustaría que quedara claro que se trata de la expresión de una preocupación y, junto con ella, en la medida de lo posible, del señalamiento de algunos elementos que a manera de intuición consideraría claves para repensar la dinámica de los procesos de formación profesional.

Aunque no sabemos por qué clase de alquimia mítica siguen llegando a las escuelas de comunicación tantos estudiantes,³ no deja de representar un desafío ético responder a ello con algo más que lugares comunes. A riesgo de pecar de apocalíptica, quisiera proponer una reflexión fundamentalmente ética sobre lo que a mi juicio constituye ya un cuadro sintomático del *pathos* de la práctica educativa en nuestras escuelas. Más aún, quisiera proponer una mirada hacia adentro y en movimiento, que nos acerque a la dimensión vivencial de los procesos, para reconocer los múltiples modos de construir la relación maestro-alumno y las huellas que esta vivencia o supervivencia deja en sus protagonistas, especialmente en "los estudiantes", ese sujeto plural, múltiple y de mil rostros que adquiere su "identidad de rol" sólo a través de la fuerza unificadora del lenguaje.

Un propósito como el enunciado obliga a explicitar supuestos y a trazar una ruta argumentativa que permita

³ Hay muchas hipótesis posibles, para Carlos Monsiváis, por ejemplo, "las ciencias de la comunicación, tan discutible como el término pueda resultarle a algunos, son la gran novedad en las sociedades cada vez más regidas por las ilusiones y las realidades del consumo y las persuasiones de los medios electrónicos. Esto explica, entre otras cosas, la afluencia de jóvenes en la carrera que, en todo el continente, multiplica escuelas y centros de investigación. Y nada disuade a los estudiantes: ni el porvenir signado por la falta de empleo, ni la sobresaturación del mercado de trabajo, ni el grado debatible de 'cientificidad' de su metodología. Para ellos, Comunicación es la ciencia del porvenir, el hecho y el espejismo que sustituye a las metas de otras generaciones: las carreras de Leyes, Sociología y Economía". No es este el lugar para discutir la adhesión o no adhesión a esta contundente y verosímil afirmación. Sin embargo, no deja de dar qué pensar el irrefutable hecho de esta demanda estudiantil. Cfr. Carlos Monsiváis, en Martha Elena Montoya: *¿Un nuevo modelo de comunicación en América Latina? Conversaciones con nueve estudiosos de los medios y la cultura*, México, Gobierno del Estado de Veracruz/Fundación Manuel Buendía, col. Rotativa, núm. 4, p.14.

transitar de un nivel a otro con las debidas precauciones. Para decirlo de una vez, creo que la formación a la que podemos contribuir desde la universidad es mucho más que la donación de un saber hacer o dominio técnico de oficio o profesión, y debe contribuir a la constitución de sujetos capaces de "discernir qué hay en lo aprendido que convenga conservar y de qué manera hay que hacerlo. Para ese discernimiento ha de darse una mínima certeza sobre el valor de lo que uno está haciendo, y un afecto, una cierta pasión, una cierta adhesión al mundo que uno está enseñando a descubrir".⁴

Comenzaremos la tarea por el nivel acostumbrado, el de la planeación y el diseño curricular. Seguiremos luego con un acercamiento a la noción de "ideologías profesionales" y a los modos en que se califican o descalifican en la práctica educativa; en tercer lugar, hablaremos de los límites de la opción por el *ethos* de la "profesionalidad" o del oficio bien hecho. Finalmente, intentaremos expresar algunas intuiciones relacionadas con esos procesos paralelos, simultáneos y fuera de control que modalizan la acción educativa.

Más allá de la racionalidad planificadora

Armonizarse con un universo en el cual el azar está excluido parece ser la única posibilidad de reducir lo aleatorio en los asuntos humanos.

Georges Balandier, *El desorden*

Reconocer la presencia de lo aleatorio y en ello de la contradicción y la incertidumbre, de lo que está fuera de control, no nos excusa de la responsabilidad ética de elegir lo que creemos que merece la pena ser enseñado, ni de imaginar la ruta por la que es deseable realizar la

⁴ Victoria Camps. *Op. cit.*, p.133.

experiencia de aprenderlo. Esta elección no es fácil transformarla en proyecto ni convertirla en proceso. Así, la planeación y el diseño curricular, más allá de ser un ejercicio técnico, definen los límites, los tiempos y los modos de organizar la experiencia de la formación. Pero, ¿eligen los sujetos? Sin menospreciar sus alcances, creemos que no es en este nivel en donde se juegan todas las posibilidades, y por ello, al margen de restarle importancia, reconocemos que "la finalidades educativas son valores en la medida en que son opciones, preferencias, elecciones".⁵

Hay aquí una necesidad de distinguir los planos que constituyen la elección que se materializa en un diseño curricular. Se trata, en un primer momento, de una realidad discursiva que puede lograrse con mayor o menor habilidad técnica y retórica. En una segunda etapa, se trata de una realidad experiencial a la que podemos o no llegar en el momento de las grandes definiciones, pero a la que en todo caso llegamos como aprendices o enseñadores y, en última instancia, como sujetos portadores de ciertos modos de entender el contenido, la forma y el sentido que toman los propósitos educativos.

Como quedó expresado más arriba, si el control total de lo que sucede en nuestras escuelas está fuera del alcance de la racionalidad planificadora, no lo está, por lo menos en su parte más definitiva, de la voluntad de creación con la que podemos modalizar nuestra acción en la relación maestro-alumno. Más allá de las grandes declaraciones de los perfiles profesionales, el efecto modelador de la dinámica escolar se realiza en las formas de reconocimiento o desconocimiento con las que nos evaluamos unos a otros. ¿Qué hace en nuestras escuelas que un estudiante sea un exitoso o un fracasado? ¿En función de qué criterios se evalúa la relevancia o irrelevancia de la práctica de un docente? Si bien es cierto que el éxito o el fracaso escolar han sido vinculados contundentemente, por P. Bourdieu, con el tipo

⁵ *Ibid.*, p. 124.

relación entre el capital cultural que poseen los estudiantes y el que se pone en juego en la escuela, también lo está con ese conjunto —poco evidente pero eficaz— de criterios con los que se sanciona su desempeño y que estaría estrechamente vinculado con la noción de ideología profesional y con las modalizaciones que ésta sufre desde las expectativas y los imperativos de los estudiantes y los de los maestros. Hay, por decirlo así, un denso tejido de complicidades que hace posible sostener la prueba del paso por la escuela como sísifos, narcisos, cuasimodos o argonautas tras el bellocino de oro; o, en el más dramático de los casos, como espectros.

Mi experiencia como docente en dos escuelas de comunicación de distintos países —pero unidas por las redes de relación entre agentes importantes del campo académico y de la investigación de la comunicación en latinoamérica— ha estado vinculada con el área de formación en teorías de la comunicación. En el caso de las dos instituciones, y no por casualidad, los espacios curriculares destinados a la "formación teórica" o, mejor, al saber pensar la comunicación, son considerados estratégicos y se vinculan explícita o tácitamente con una alta valoración de un ejercicio profesional relacionado con la investigación y la enseñanza de la comunicación. Creo que en el caso de las dos instituciones la posibilidad de lograr que este tipo de opción profesional se convirtiera en una de las más significativas para los estudiantes se vio y se ve envuelta en un juego de tensiones, negociaciones y estrategias de supervivencia que los estudiantes aprendieron a desarrollar casi siempre con el apoyo de maestros que tenían modos de entender el "oficio del comunicador", más cercanos a sus expectativas, intereses y deseos, cuando los había.

En esta apretada formulación espero haber esbozado algo que sin ser una novedad considero constitutivo de la experiencia de la formación profesional y que trataré de desarrollar en el próximo apartado, recurriendo a situaciones que considero "ejemplares": al igual que otros espacios sociales, las escuelas de comunicación se

convierten en campos de lucha simbólica en los que se ponen en juego definiciones diferentes de lo imposible, de lo posible, de lo probable y de lo cierto, de lo correcto, de lo incorrecto, de lo verdadero, de lo falso, que hacen que algunos sientan como naturales o razonables ciertas prácticas o aspiraciones profesionales o vitales que otros perciben como impensables o escandalosas y a la inversa. En este juego la posición de los jugadores con el poder de sancionar lo válido, lo legítimo, resulta fundamental, pero no definitiva, puesto que siempre cabe la posibilidad de que el juego se sostenga aun en falta de creencia en su valor. Siempre es posible representar un papel sin asumirlo o apropiárselo, lo que en términos coloquiales significa que los estudiantes siempre han encontrado formas de "darle por su lado" a los maestros, de decir lo que se quiere oír sin que en el esfuerzo se involucre la propia creencia. Esta capacidad para sostener la ficción del juego no es exclusiva de los estudiantes; los maestros también la podemos ejecutar aderezándola con diferentes actitudes y poniendo en juego valores que aun fuera de nuestro control consciente de la puesta en escena resultan perceptibles para los otros jugadores.

Dos tipos de acercamiento a los estudiantes y a los egresados de la escuela de comunicación en la que trabajo me permiten construir un soporte —provisional e intuitivo— para las afirmaciones sostenidas en los párrafos anteriores y que desarrollaré un poco más en los siguientes. Creo, pues, que la vivencia de los años de formación y lo que de ella se sedimenta en estos actores configura —junto con lo que ya traen de sus experiencias y trayectorias— una parte significativa del fundamento de sus búsquedas de inserción en ciertos segmentos específicos del campo profesional y de su migración hacia otros campos o actividades. Subrayo el hecho de que se trata de parte del fundamento, porque mucho de lo que define las rutas profesionales es resultado de una mezcla de "causas y azares", cuya proporción exacta desconocemos.

El acercamiento a los estudiantes lo he tenido a través de la aplicación y sistematización del "instrumento de apreciación estudiantil del desempeño docente" durante tres periodos escolares consecutivos. El acercamiento a los egresados se efectuó hace un año y medio, en el contexto de una consulta realizada durante el proceso de revisión curricular de la misma escuela.

¿Qué pistas, en el sentido apuntado más arriba, se encuentran en los datos obtenidos en estos acercamientos?

Si entendemos la relación maestro-alumno como un encuentro de alteridades, lo que se pone en juego cuando un estudiante habla del desempeño de sus maestros es, entre otras cosas, su manera de percibir y valorar al otro. El dominio de la percepción del otro que se manifiesta con mayor fuerza en los estudiantes es, aunque a primera vista parezca irrelevante, el de las actitudes. Este dato tiene a mi juicio una doble dimensión: aquella que nos habla de los estudiantes y aquella que, aun en la caricatura, nos permite imaginar algunas de las actitudes y valores desde las que los maestros modalizamos nuestras habilidades y saberes.

Respecto del acercamiento a egresados, aun cuando no se logró trabajar con un grupo muy numeroso, alcanzan a salir algunos hilos que bien valdría la pena rastrear. En primer lugar, la valoración de la experiencia de la formación, con el paso del tiempo logra formularse con menor tono de reclamo. En algunos casos la relación con la experiencia escolar o con la figura de la escuela resulta poco elaborada y se manifiesta con expresiones como: "la escuela es un fraude, un mundo de ficción puesto que la realidad 'real' se enfrenta en el momento en que se egresa". Para otros, en cambio, lo más importante de su experiencia universitaria, más allá de la adquisición de un dominio técnico o de destrezas puntuales, se encuentra en aquellos criterios y valores aprendidos en la interlocución con algunos maestros. Otros tantos reducen el zumo de su paso por la universidad, al aprendizaje de una jerga. Es claro que por ahí hay mucho que explorar.

Sobre lo que los maestros percibimos de los estudiantes creo que hay menos datos. Puedo apelar a la memoria de cientos de conversaciones en pasillo o en lugares comunes expresados en la juntas de maestros, pero creo que este "saber" compartido por muchos aporta pocas luces para pensar los límites y las posibilidades de lo que hacemos en nuestra práctica docente. En todo caso, pienso que hace falta mucho más sentido crítico cuando enfrentamos lo que hacemos en el aula y en nuestras formas de relacionarnos con los estudiantes. Del lado del lugar común estarían expresiones como: "los estudiantes vienen cada vez menos preparados", "son pasivos", "no leen", "no saben escribir", "son cínicos, flojos, incompetentes" y un sin número de adjetivos que no ayudan a pensar en que estas y otras actitudes y realidades de la cotidianidad escolar no son más que un síntomas de problemas que se configuran en un nivel más profundo.

Las "ideologías profesionales" legitimadas en la universidad

Para poder entender cómo nuestros egresados, incluidos los que salen con más aparentes intenciones de transformar las prácticas, acaban siendo muy pronto meros repetidores de lo que hay, sumisos sirvientes de lo que diga el amo, tiene que ver con la distancia entre la retórica de las declaraciones de los planes de estudio, y lo que en la vida cotidiana de la relación profesor-alumno se gestó en el campo de las ideologías profesionales.

Jesús Martín-Barbero,
*El oficio del comunicador*⁶

⁶ Jesús Martín Barbero: "El oficio del comunicador", en *Una década en la formación de comunicadores sociales*, Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga/Fundación Friedrich Naumann, Uruguay, 1990, pp. 24 y 25.

Cuando leí este texto por primera vez, alcancé a reconocer entre sus líneas una experiencia vivida. Lo curioso de ese reconocimiento es que operó en un primer momento sobre mi memoria de estudiante de comunicación y, con el tiempo, fue iluminando y minando la intelección que tenía de mi propia práctica como maestra en una escuela de comunicación. Se trataba del reconocimiento de dos experiencias distintas, vividas en escenarios institucionales diferentes, en países también diferentes y en tiempos distantes. Recordé entonces cómo en mi época de estudiante las "ideologías profesionales" que habitaban la escuela permitían que encontráramos nicho por lo menos tres "etnias" estudiantiles con su correspondiente interlocutor docente: la de "los alternativos", mezcla de sensibilidad crítica, estética, política, que proyectaba su "futuro profesional" en las imágenes de escritores, investigadores, artistas-bohemios, militantes de causas populares, y que a pesar de su fugacidad generó una buena "camada" de "incestos académicos", es decir, de egresados convertidos en maestros o investigadores. Eran los tiempos de leer a Mattelart, Schmulcler, Pasquali, Freire; de hablar de la escuela de Frankfurt, de hermanarse con la subalternidad, de impugnar por una formación más comprometida con la construcción de respuestas para esa desgarradora realidad que descubríamos cuando hablábamos de América Latina. Eran los tiempos de leer a Foucault, a Derridá, a Freud, a Ricoeur; de suscribirse a *Comunicación y cultura*. Eran los tiempos de pensar el drama centroamericano. Pero también, y esto hay que reconocerlo, éramos pocos y la estafeta circuló tan sólo por tres o cuatro generaciones. ¿Por qué? Es una buena pregunta que no toca responder en este momento. Sin embargo, a esta altura del *Flash back* habría que reconocer que nos sostuvo el reconocimiento y acompañamiento de maestros que gozaban de prestigio en la escuela, algunos de los cuales tenían buenas relaciones con los protagonistas de la discusión sobre comunicación en América Latina y con los gestores de las organizaciones nacionales y latinoamericanas

de escuelas e investigadores de comunicación, que hoy hegemonizan el campo. Había también otros maestros clave para este grupo que provenían de otros campos disciplinares de las ciencias sociales: sociólogos, filósofos, economistas y antropólogos. En aquellos tiempos, cuando vivíamos la relación de fuerzas entre los distintos modos de entender el sentido de la formación profesional, en la escuela había dado como resultado un proyecto curricular que le apostaba a lo que entonces se entendía como "la visión latinoamericana de la comunicación". No hace falta un esfuerzo demasiado grande para detectar de qué época estamos hablando.

En el periodo escolar pasado, cuando propuse a mis estudiantes la lectura de *Un proyecto de comunicación/cultura*, ese sugerente y autocrítico texto de Héctor Schmucler, no pude dejar de asombrarme con la falta de memoria histórica desde la que los chavos declaraban incomprendible el texto. Era impresionante ver que no quedaba nada que pudiera generar en ellos resonancias. Hice bromas, lancé pistas y no tuve más remedio que aceptar que habría que comenzar mucho más atrás, desde la geografía! Y pensé: ¡pero claro, esas realidades dolorosas que llenan tantas páginas de la historia no oficial no pasaron por la televisión!

La segunda "etnia", la más numerosa en la escuela, era la de los aspirantes a un futuro profesional relacionado con el desempeño de roles en el ámbito del periodismo, la publicidad y la comunicación empresarial. Para muchos de ellos resultaba una aberración que la escuela fomentara la lectura crítica y se erigiera como una práctica legitimada la vocación por la investigación. Ellos sobrevivieron los cursos de teoría, filosofía e investigación; nosotros sobrevivíamos a los de administración y medios. Algunos de estos compañeros ocupan hoy puestos importantes en organizaciones de producción de comunicación o han puesto su propio despacho de asesoría en comunicación. Dejar en este punto lo que ha sido de este numeroso grupo implica reconocer lo mucho de caricatura en el que cae la memoria cuando se

trata de hablar de los otros. De cualquier manera, este grupo, más eficaz en sus formas de reproducción e inserción profesional, también fue acompañado y reconocido por algunos maestros de la escuela.

Hace aproximadamente dos meses fui invitada por un grupo de estudiantes de quinto semestre a participar en un ejercicio de producción de televisión. Se trataba de la puesta en escena de un panel. Preocupada por la "seriedad" del tema propuesto —nuevo currículo— y el reto de hablar frente a las cámaras, indagué con ellos hasta dónde querían llegar. La enorme sorpresa me la di cuando me dijeron: "No te preocupes, lo que importa en el ejercicio es la calidad con la que funcionemos como equipo de producción". Ah, ¿de modo que lo que digamos frente a las cámaras no es significativo? "No", me respondió el jefe del "staff".

La semana pasada, en una clase de teoría de la comunicación, un estudiante reconocido por su extraordinaria sensibilidad de artista levantó la mano y me dijo: "Pero... eso de la hegemonía ya está superado en México".

El tercer grupo o "etnia" lo llamaré el de los "niños perdidos". No eran un grupo que manifestara grandes expectativas sobre su futuro profesional. Estaban allí, porque después de la preparatoria sigue la universidad; la experiencia universitaria va mucho más allá de los límites establecidos por las rutas curriculares. Se solidarizaban itinerantemente con las causas ajenas. Habitaban los pasillos, las cafeterías y los jardines de la universidad con esperanza o sin ella, en una especie de "presente continuo" liberado de los imperativos del tiempo lineal. Negociaban su supervivencia con maestros, compañeros y directivos. Algunos de ellos salieron de la escuela antes de completar el ciclo; otros fueron redimidos por el reconocimiento de alguien con causa y emigraron a la chamba, a otra carrera, al negocio familiar, al matrimonio, a la vida.

Hoy, casi doce años después, cuando transito los pasillos de otra escuela, en otro país, reconozco a algunos de esos habitantes del país de Nunca Jamás y todavía me

pregunto de qué está hecho el cordón que los ata como astronautas.

En medio de este *collage* impresionista de imágenes difusas caben muchas más dudas que certezas. En el fondo todos los que terminamos la travesía de cuatro años aprendimos a desarrollar estrategias de supervivencia y, desde las inercias de nuestros esquemas identitarios, éramos impermeables o permeables al trabajo inconsciente que el interlocutor/maestro en turno realizaba bajo la cobertura de las palabras, de los gestos y de una labor didáctica más o menos consciente y metódica.⁷

Volviendo al presente, recupero la convicción de que la acción educativa está constituida, al igual que cualquier forma de relación con el otro, por planos o dimensiones que no son reductibles a la reiterada oposición diálogo/reconocimiento/ tolerancia o autoritarismo/ negación/ violencia, ni a ninguna de sus caricaturas más exacerbadas. Parafraseando a Todorov,⁸ entre extremos como éstos no hay absolutos, sino una infinita gradación de estados que está fuera de todo límite inventariar. Así pues, la densidad de su tejido, la "complejidad enigmática" de su configuración oscilante, inacabada y móvil, obligan a referirse a ella y a las formas que toma, haciendo a un lado la pulsión nominativa y descifradora de lo dado, pero sin renunciar a la "voluntad de valor", que nos permite decir que no sólo "es lo que es, sino también, puesto que la habitamos y la animamos, lo que puede ser y lo que debe ser".⁹

Por el momento quiero subrayar una vez más el carácter múltiple y denso de lo que sucede en nuestras escuelas de comunicación. Es necesario reconocer que las motivaciones de sus habitantes son diversas y que hay

⁷ Robert Fossaert: "El habitus y la convivencia ideológica", en Rossana Reguillo, *Op. cit.*, p.

⁸ Tzvetan Todorov: *La conquista de América. El problema del otro*, Siglo XXI, México, 4a. ed., 1992, p. 195.

⁹ Fernando Savater: *Invitación a la ética*, Anagrama, Barcelona, 4a. ed., 1986, p. 62.

también muchas maneras de darle sentido al papel representado. Paradójicamente (o quizá no tanto), el juego se sostiene aún en la divergencia de sentidos que pueden serle atribuidos. ¿De qué estará hecha la inercia de su orden?

¿Cuántos significados puede tener ser estudiante o maestro en una escuela de comunicación? ¿Cuántos de esos significados estamos dispuestos a reconocer como válidos?

Artistas, productores, burócratas, semidioses del saber, investigadores, empleados, víctimas, verdugos y un enorme etcétera de posibilidades. Nihilismos, hedonismos, voluntarismos, dogmatismos, relativismos, autismos, pragmatismos, confusionismos, populismos, terrorismos, y nismos se cuecen en ese incesante vértigo del desorden oculto bajo la apariencia de orden de los rituales académicos.

Acerca de los riesgos de reducir el ethos al ámbito del ejercicio profesional

Lo que apuntaré a continuación sobre el *ethos* de la profesionalidad proviene la "lectura atropellada" de un texto de Victoria Camps.¹⁰ Debo a la lucidez de las ideas trabajadas en el capítulo V la intuición que quiero dejar registrada.

Comencemos con una pregunta: ¿por qué resulta riesgoso referir, dentro del trabajo educativo universitario, la eticidad exclusivamente al ámbito de la acción profesional?

Recuperaré tres ideas que pueden orientar la reflexión:

- "En la sociedad de los profesionales (...) cada profesión tiene sus cualidades específicas, que no tienen nada que ver con las virtudes públicas —solidaridad, responsabilidad, tolerancia— (...) (que habrán de entenderse

¹⁰ Victoria Camps. *Op. cit.*, pp. 103-122.

como los valores que contribuyen al mejoramiento de la vida común). Las normas de los individuos de la sociedad corporativa (organizada en campos profesionales) son las de sus roles, no las que deberían regir la conducta humana en cuanto tal".¹¹

• "Si la virtud, la excelencia de la praxis se mide por la profesionalidad, la medida es muy pobre y es parcial. La vida queda reducida a la dimensión del oficio bien hecho, y el individuo con esa identidad se encuentra alienado del mundo y de los otros".¹²

• Si el *ethos* del trabajo fija valores que no representan un mejoramiento de la calidad de vida, en definitiva hay que redefinir su sentido.¹³

¿Hacia dónde conduce un razonamiento de este tipo?

En primer lugar, a la afirmación de que el *ethos* universitario debe asumir en toda su densidad el compromiso de la formación de la persona. Esto significa que si la formación universitaria y en general la educación ha de tener un telos, un sentido, éste no puede reducirse a "la capacitación para el trabajo por necesidad y con los límites establecidos por la división del trabajo y la especialización profesional".¹⁴

En segundo lugar, a reconocer cuánto de nuestra práctica educativa ofrece "patologías" que habría que tratar de transformar para disminuir la distancia entre lo que deseamos y lo que hacemos.

Si al revisar lo que hacemos no nos gusta lo que vemos, ese malestar y esa "disconformidad" pueden constituirse en el punto de partida de la conciencia ética.

En tiempos como los que vivimos, en los que cualquier afirmación termina reducida por los amantes de la ambigüedad y el relativismo, a práctica autoritaria, o en los que la indiferencia se disfraza de tolerancia, no está demás reflexionar sobre la imposibilidad de una

¹¹ *Ibid.*, p. 116.

¹² *Ibid.*, p. 118.

¹³ *Ibid.*, p. 121.

¹⁴ *Ibid.*, p. 128.

relación ética por fuera del encuentro con el otro: Así, "No hay ética más que frente a los otros: se trata de un empeño rabiosamente social (...)", y para que el empeño ético responda al momento que vivimos podríamos recuperar, como punto de partida, la siguiente reflexión de Fernando Savater.

Un pesimista ético, Thomas Hobbes, estableció como irremediable divisa *homo homini lupus*; el materialista teológico (valga la redundancia) más consecuente de la historia de la ética, Benito Spinoza, quiso algo aún más difícil y peligroso, jubilosamente desconsolador: *homo hominio deus*. Pero ni lobo para el hombre ni dios para el hombre, yo os digo *homo homini homo* y aquí creo ver la obvia (pero casi siempre oculta) raíz de la ética, pues es el hombre hombre para el hombre, es el hombre lo que hace hombre al hombre, en lo que se confirma como hombre, y merced al hombre se abre el hombre a la infinitud creadora y libre, y de este modo logra ir más allá del hombre.¹⁵

Creo que con el impulso de esta síntesis bien valdría la pena volver la mirada sobre la acción educativa que se desarrolla en nuestras escuelas de comunicación.

Consideraciones de valor sobre algunos síntomas del pathos educativo

Porque la vida es esa incesante creación de lazos, complicidades, enredos de las almas, encadenamientos y dependencias. Las virtudes se construyen con ese barro, con esas impurezas y limitaciones que somos. El resto es el inaudito y peligroso sueño de la divinidad.

Alejandro Rossi, *El sueño de Sotero*

¹⁵ Fernando Savater. *Op. cit.*, pp. 37 y 38.

Quisiera volver una vez más al trabajo de Victoria Camps y a algunas de las reflexiones que plantea a propósito de lo que ha llamado la educación "débil".¹⁶

Es un hecho que a esta altura del fin de siglo la reflexión sobre la educación ha formulado lo que podríamos entender como "los valores propios de la educación democrática: el pluralismo, la autonomía y la tolerancia. (...) Estos valores se caracterizan por ser abiertos y laicos, y por surgir para ser opuestos a los valores de la educación autoritaria, dogmática y sectaria" (de la cual algo se ha discutido en el campo de la comunicación). Sin embargo, la formas de entender el sentido de cada uno de ellos, en la práctica, los han convertido, en la mayoría de los casos, en su caricatura.

Examinemos, pues, sus extremos más patéticos, considerando que son el resultado de dos malentendidos básicos: "una concepción equivocada de lo que significa ser progresista y una falta de sentido de lo que significa la responsabilidad de la educación".

¿Cuáles serían entonces algunos de los síntomas de ese "remedo" de pluralismo, o de su otra cara, la adhesión ciega al autoritarismo?

En el caso de los maestros:

- El miedo al dogmatismo se proyecta en miedo e incomprensión hacia la disciplina y en la minimización de su sentido.

- La tolerancia se confunde con la ausencia de normas.

- La autonomía se transforma en individualismo.

Este tipo de principios deformados de la acción educativa ¿no tendrán algo que ver con lo que sucede en nuestras escuelas de comunicación?

En el caso de los estudiantes:

- La incomprensión hacia la disciplina y la minimización de su sentido se convierten en la base para acusar de dogmático y autoritario a cualquiera que espere un mínimo de orden.

¹⁶ Victoria Camps. *Op. cit.*, p. 131.

- La ausencia de normas, como principio de "tolerancia", se vuelve el fundamento del "todo se vale".

- El individualismo se convierte en la medida de la supervivencia.

¿No hemos llegado a observar con terror las dinámicas de canibalismo, intolerancia y desconocimiento con las que se llegan a construir las relaciones entre maestro-alumno, maestro-maestro y alumno-alumno? ¿No hemos experimentado también el gozo de construir certezas, de intuir posibilidades y de compartir proyectos?

No son estas las únicas preguntas posibles, pero, insisto, habría que tomarnos más en serio la reflexión sobre lo que hacemos y, por qué no, redefinir su sentido junto con nuestros interlocutores. La pregunta extrema sería en todo caso, ¿escuelas de comunicación para qué?

Otros textos consultados

Balandier, Georges: *El desorden*, Gedisa, Barcelona, 1990.

Maldonado, Rebeca: *La pulsión de muerte como fuerza transformadora de la moral*, tesis de licenciatura en filosofía, UNAM, México, D.F., 1992.