

El Perfil Del Periodista Científico: Una Cuestión De Humanidades

Javiera Carmona Jiménez
Periodista (U. Arcis)

Magíster en Arqueología (UCH)

Doctor © en Historia (UCH)

Docente Escuela de Periodismo Universidad de Santiago de Chile

jcarmonaidees@gmail.com

Recibido: 17/12/07 Aprobado: 12/01/08

Resumen: El periodismo científico encara inéditas, arduas y problemáticas funciones que provienen de las características que adoptó el proceso de desarrollo tecno-científico en el mundo. Las nuevas funciones del periodismo científico abren una discusión sobre la formación del periodista que necesita la sociedad, eco del debate sobre la fragmentación del conocimiento de la sociedad moderna que creó la división entre Ciencias y Humanidades. La ruptura liberó a los científicos de su responsabilidad social y aisló a los humanistas del debate sobre el desarrollo. Al periodismo científico lo convierte en una tarea de traducción atomizada que suprime el contexto social, político y cultural en el que vive la ciencia, vulnerando su vocación ética. La calidad del ejercicio profesional ante los nuevos desafíos que impone la ciencia depende de una técnica que proviene de una ética, como la reivindicación de un saber narrativo.

Palabras clave: Periodismo Científico, Formación del Periodista, Humanidades, Ética, Estilo, Mediación, Saber Narrativo, Literatura.

Abstract: Scientific Journalism must face nowadays brand new challenges and problems that come from the stage of technologic development of today's world. Scientific journalism's new duties open some controversial discussion about the required formation of today's journalists and what society required from them. All this as a result of ever-growing fragmentation of knowledge that resulted into a division between sciences and humanities. This breakout freed scientist from their former social responsibility and torn apart humanists from development discussion. It also turned scientific journalism into an area of atomized translation in which social context is banned and ethic implications evanesced. The professional quality in this field of journalism will depend – from now and ahead - on a approach between science, communicative skills and ethics, reivindicating narrative knowledge.

Keywords: Scientific Journalism, Journalist Formation, Humanities, Ethics, Style, Mediation, Narrative Knowledge, Literature.

1. Introducción

Hace una década la formación de recursos humanos para la divulgación de la ciencia y la tecnología adquirió relevancia mundial. En 1999, durante la *Segunda Conferencia Mundial de Periodistas Científicos* (Budapest), se hizo un llamado a la Unesco –y otros organismos internacionales como el Banco Mundial- para que desarrollara una política de apoyo para la capacitación y entrenamiento apropiado de los periodistas científicos. En esta petición se insistió también en que este respaldo fuera accesible para todas las regiones y naciones, y así reflejar en todo el mundo las nuevas y complejas funciones del periodismo científico.

Las inéditas, arduas y problemáticas funciones que en la actualidad encara el periodismo científico son de carácter global y son los propios medios de comunicación quienes han asistido la construcción de un “complejo colectivo de supervivencia”. Los paisajes mediáticos de destrucción ecológica, devastación natural, catástrofes humanitarias (hambrunas, epidemias), miseria económica, inequidad social, desastres y guerras son el límite para considerarnos “sobrevivientes” como una certeza.

Los sistemas racionales de conocimiento tecnocientífico fueron legitimados desde el punto de vista moral y político porque su finalidad era contribuir con el desarrollo humano. Al discurso del progreso y los valores de la civilización que estimularon los adelantos de la ciencia, se adhirió el signo de una catástrofe universal representada por la degradación a gran escala de la biósfera, incremento de la desigualdad social, empobrecimiento masivo y militarización global de los conflictos derivados de estrategias económicas de expansión. Por cierto, esta militarización está basada no sólo en el desarrollo y uso de un arsenal tecnológico convencional, sino también bioquímico y nuclear desplegado por la ciencia y que superó las capacidades reales de control de quienes los administran.

La violencia es lo que define hoy el proceso de desarrollo tecnocientífico, sostiene el filósofo Eduardo Subirats en *Violencia y Civilización*, pues abarca la agresión industrial masiva contra los equilibrios ecológicos y la desintegración social y cultural de amplios sectores de la población mundial inducida por el desarrollo tecno-económico. Lejos está el principio de futuro armónico que prometía el avance de la ciencia para la humanidad.

Dado lo difícil de construir y comprender el sentido del progreso científico en una época en que la atomización del saber, desprendido de su responsabilidad social, encubre los nuevos significados para la comprensión de “la violencia civilizadora”, el llamado a promover y enriquecer la formación del periodista científico constituye más bien un emplazamiento sobre el perfil del periodista que requiere la sociedad de hoy. El profesional que se aproxima a la ciencia –o a cualquier otra dimensión de la sociedad- como parte de una totalidad, como causa y resultado de consideraciones sociales,

económicas, políticas, culturales e históricas, es antes que nada un buen periodista pues cumple con el mandato de revelar responsablemente la complejidad de la realidad en lugar de simplificarla y trivializarla.

Las iniciativas para mejorar la formación del periodista científico por lo general ofrecen herramientas prácticas para aproximar al divulgador al mundo de la ciencia, familiarizarse con el “lenguaje científico” y los procedimientos de la investigación científica y así operar como traductor ante el resto de la sociedad. Es como si la ciencia constituyera un mundo aparte, desconocido y distante del campo en el que se forma el periodista: las humanidades.

2. El Discípulo de Pitágoras y la Ciencia Humanista

En la isla de Samos, en el mar Egeo, nació en 580 a.C el matemático griego Pitágoras. Muy joven abandonó la isla para recorrer India, Gran Bretaña, Babilonia y Egipto, donde aprendió sofisticados sistemas de contabilidad. Después de años de viajes Pitágoras volvió a Samos para fundar una escuela dedicada al estudio de la filosofía y a la investigación de las nuevas leyes matemáticas que había aprendido en sus travesías por el Oriente. Pero en Samos gobernaba el tirano Polcrates y el proyecto de Pitágoras de instruir estudiantes librepensadores para desarrollar nuevas filosofías radicales se frustró por la presión política de la que fue objeto. Cuenta la leyenda que Pitágoras dejó la ciudad y se internó en una remota cueva donde se dedicó libremente a sus investigaciones. Pero Pitágoras no se contentaba con su auto reclusión y decidió sobornar a un joven para que fuera su alumno. Por tres óbolos por cada lección el muchacho aceptó el trato. Con el paso de las semanas Pitágoras notó que en su pupilo crecía el entusiasmo por el conocimiento y decidió someterlo a una prueba: el maestro le anunció al joven que debían suspender las clases porque no podía seguir pagándole. El muchacho le contestó que antes de interrumpir los estudios prefería pagarle por su educación. Así el pupilo se había convertido en discípulo.

Para cualquiera que haya tenido la ocasión de ser maestro de algo para alguien, o que haya sentido el despertar de una inquietud intelectual bajo la inspiración de alguien, este breve episodio -que fluctúa entre la verdad y la leyenda de la biografía de Pitágoras- puede resultar estimulante, pero más aún para aquellos que se dedican profesionalmente a la enseñanza no de no uno, sino de varios seres humanos. Contrario a esta alentadora anécdota, Pitágoras se volvió inmortal no como paradigma del maestro formador de discípulos sino como “hombre de cerebro traslúcido”. Algunos historiadores sostienen que si no fuera por sus magníficas intuiciones que lo convierten en uno de los grandes fundadores de la ciencia, con descubrimientos definitivos e inmortales, Pitágoras sería recordado no por su grandeza intelectual sino más bien por su corazón árido que le permitía ejercer una autoridad tiránica sobre sus estudiantes, y por su vanidad exacerbada que lo convertían en un personaje francamente antipático.

No obstante, el pupilo se volvió discípulo, y –cuenta la leyenda- siguió a Pitágoras hasta la ciudad italiana de Crotona donde el matemático sí fundó su academia. Algo de admiración y respeto debió sentir el discípulo de Pitágoras para acompañarlo incondicionalmente dado el carácter amargo del maestro. No cabe duda que Pitágoras al menos condujo a este joven por los abismos de una reflexión sobre el destino del hombre, su relación con la naturaleza y con los otros seres humanos. Estableció un “vínculo simbólico” poderoso con su discípulo al ligarlo a una tradición del conocimiento que no comenzaba con ellos, sino miles de años atrás, en Oriente Próximo, y que tampoco terminaba con ellos, sino que los sobreviviría.

La noción egipcia de las matemáticas se volcaba a fines prácticos, utilitarios. Pitágoras la convirtió en una teoría abstracta para estimular la mente hacia la deducción lógica, hacia la exactitud de las relaciones y a su comprobación. El maestro además articuló la geometría en los elementos clásicos que hoy conocemos: axioma, teorema y demostración. La aritmética la concibió no como instrumento de contabilidad sino como estudio de las proporciones. Este hallazgo le permitió descubrir las relaciones de número que regulan la música: impresionado por la regularidad rítmica de un martilleo sobre el yunque el matemático experimentó en su casa vibrando agujas de idéntico espesor y tensión pero de distinta longitud y concluyó que las notas dependían del número de vibraciones. Incluso aseguró que el silencio es también música, sólo que el oído humano no la percibe porque es continua, carece de intervalos. La denominó “la música de las esferas” porque es el sonido que emiten los planetas, y todos los cuerpos, cuando se mueven girando alrededor de la Tierra. Por tanto, la Tierra también es una esfera, sostuvo Pitágoras en el siglo VI a.C. Dos mil años después Nicolás Copérnico y Galileo Galilei llegaron a la misma conclusión a partir de intuiciones, observaciones, reflexiones y bases experimentales distintas a las del maestro griego.

Pitágoras fue el creador de una extraordinaria obra humana que legó a la Humanidad: el matemático fue esencialmente un humanista, tanto o más que el filósofo Platón, el dramaturgo Esquilo, el político Pericles e incluso el astrónomo Anaxágoras.

La autoridad intelectual de Pitágoras, Platón o Aristóteles provino de su condición de humanistas, es decir, del respeto a lo racional, a la razón como lo marginal y hasta opuesto a la fe. Pero sería un anacronismo referirse a los estudios en el mundo griego como humanistas. Los dioses griegos no escribían, sólo los humanos lo podían hacer. Así, hasta los textos teológicos eran humanos y por tanto criticables, refutables e inspiradores de reflexiones humanas. Es en el Renacimiento cuando surge el concepto Humanidades como lo opuesto a los estudios teológicos o a los comentarios de las escrituras. Los estudios humanistas se orientaban a textos de incuestionable carácter humano, hecho por hombres y no por dioses. Además, estas obras humanas fueron escritas en griego y latín clásico. Ambas fueron las lenguas de la ciencia y el conocimiento no relevados por la fe. Fueron las lenguas que permitieron llegar al saber. De ahí que a partir del Renacimiento se asociara el griego y el latín a los estudios humanistas. Por

tanto, los estudios humanísticos se originan de una disposición laica y profana, y no como antítesis de la ciencia.

En tal sentido, la obra de Pitágoras, que es científica y filosófica al mismo tiempo, puede ser considerada parte de las humanidades, tanto como la producción intelectual de otros pensadores reconocidos como humanistas e incluso como científicos. Así, el proyecto educativo, formativo, con el que Pitágoras “atrapó” a su primer discípulo, y que después transmitió a los miembros de su academia en Crotona, fue una educación humanista.

El filósofo Fernando Savater sostiene en *El Valor de Educar* que no hay humanidad sin respeto a lo racional. El aprecio por lo racional de ningún modo excluye cualidades que comúnmente se consideran opuestas a la razón, como la intuición, imaginación y sentimientos. Solamente la razón, sostiene Savater, es la que puede reconocer sus propios límites, y distinguir lo que se puede conocer de lo que se imagina, intuye o siente. Entender la razón humana ajena a estas capacidades -también exclusivas del ser humano- es mutilar de manera grosera la complejidad humana y reducirla a una caricatura.

Incluso es insostenible plantear que la razón es lo que diferencia “al mundo occidental” del resto. La razón es la que reconoce la existencia y la importancia de la intuición, imaginación y sentimientos. Es ella la que vuelve equivalente a todos los seres humanos puesto que todas las culturas, grupos humanos, “mundos” (entendido como aquello que expresa a la vez la singularidad que constituye al ser humano y la universalidad que lo relativiza), inclusive los llamados “primitivos”, son racionales.

Sólo con la revisión de los términos y conceptos presentes en las lenguas de las “sociedades primitivas” Claude Lévi-Strauss refutó de manera radical que estos grupos humanos carecían de aptitudes suficientes para desarrollar un pensamiento abstracto, y por consecuencia para deducir premisas, alejarse de lo anecdótico y “ser racional”. En *El Pensamiento Salvaje*, Lévi-Strauss señala que el uso de términos más o menos abstractos no es función de capacidades intelectuales sino de los intereses desigualmente señalados y detallados de cada sociedad particular en el seno de una sociedad mayor, por ejemplo nacional. En ciertos grupos indígenas cada estrella no es tan sólo una estrella, es una en específico; los caballos de un picadero son cada uno un caballo en particular y por ello tienen nombres diferentes. En algunas lenguas indígenas no hay palabras para designar ideas generales, pero sí para referirse a especies, lo que revela un nivel de abstracción. También hay vocablos para las variedades, lo que constituye una dimensión aún más rica en conceptos. Esta capacidad extraordinaria de las “sociedades primitivas” Lévi-Strauss la denominó “la ciencia de lo concreto”.

La aparición de los conceptos, como los que surgen en el lenguaje de un oficio en particular, proviene de la atención que se presta a las propiedades de lo real y al interés más vigilante por las distinciones que se pueden hacer. A esto se le llama conocimiento objetivo y sustenta las ciencias modernas. Sin embargo, que en el pensamiento de las “sociedades primitivas” no se aprecie una preferencia por lo que se denomina

conocimiento objetivo es porque rara vez se dirigen a realidades del mismo nivel en el que se mueve la ciencia moderna. No obstante, despliegan acciones intelectuales y métodos de observación plenamente comparables al de la ciencia moderna, pues ambas tienen como objeto de pensamiento al universo, al menos como medio para satisfacer necesidades. Esta facultad intelectual ilustra el uso de la razón, de manera plena y esencialmente humana.

La educación humanista consiste ante todo en fomentar e ilustrar el uso de la razón: la capacidad de observar, abstraer, deducir, argumentar y concluir de manera lógica. Por tanto, no se oponen a los estudios técnicos o de aplicación práctica inmediata, ni a la ciencia. Así, a la división que en la actualidad valora las especialidades prácticas y margina a las “humanidades” subyace una noción de educación que prescinde de un componente indispensable como es el respeto a lo humano del pensamiento racional. Además, esta separación falsifica, desnaturaliza o más bien corrompe el principio sobre el que se erigen los estudios humanistas.

3. Periodismo Científico y Educación Humanista

A partir del Renacimiento los estudios humanísticos se han transformado tanto como la sociedad misma. De tal suerte que la separación que existe en la actualidad entre humanidades y ciencias revela varios aspectos de la orientación que adoptó nuestra sociedad.

Inmanuel Wallerstein reconoce en *El Eurocentrismo y sus Avatares*. Los Dilemas de la Ciencia Social que una expresión en nuestra sociedad de la división en la estructura del conocimiento entre humanidades y el saber con aplicaciones inmediatas es la anulación de la opción social de emitir juicios sobre las decisiones adoptadas y exigir responsabilidades por los resultados. Esta desautorización es lo que protege de la evaluación colectiva a los especialistas que se suponen neutrales, científicos y tecnócratas, encargados de las evaluaciones objetivas de la realidad. Las estimaciones o cálculos técnicos constituyen además alternativas sociopolíticas liberadas de la “mano muerta” de una autoridad intelectualmente irrelevante. De manera simultánea, los peritajes técnicos apartaron a la autoridad intelectual de las subyacentes decisiones sociales más importantes, y que son las resoluciones de las que se han estado hablando durante los últimos 500 años. La idea de que la ciencia está en un lado y las decisiones sociopolíticas en otro –señala Wallerstein-, es lo que sostiene el esquema eurocéntrico (referida no sólo a los países europeos sino también a EE.UU) que organiza el mundo y que aporta con argumentos para afirmar la desigualdad en las sociedades.

Al menos el movimiento ecologista denuncia una y otra vez los efectos sociales tangibles e irreversibles de esta disociación. Pero además colaboró con una áspera discusión sobre la tensión de las relaciones entre el ser humano y las otras especies vivientes como resultado del lugar privilegiado que una versión de “Humanismo” le

confiere al hombre. Lévi-Strauss usó el mismo argumento para explicar parte del origen del racismo, prejuicios raciales y discriminación “racial”, o mejor dicho, etno-cultural¹. El respeto que se desea obtener del ser humano hacia todos sus pares no es más que un caso particular del respeto que debería sentir por todas las formas de vida. Para Lévi-Strauss una humanidad que le niega la misma dignidad a sus miembros es porque olvidó que en primer lugar si el ser humano es respetable es como ser viviente más que como señor y dueño de la creación; primer reconocimiento que lo obliga a respetar a todos los seres vivientes. Más que un cuestionamiento al Humanismo, la reflexión de Lévi-Strauss es un reproche al Antropocentrismo desmedido; al tabú cultural en el que se convirtieron las ideas de biodiversidad, diversidad cultural y progreso etnocéntrico, resultado de una falacia moral y una científica. La razón humana es la única que puede dudar sobre la marcha del progreso así como reconocer las diferencias entre individuos, grupos y el resto de las formas de vida.

Los cambios en nuestra sociedad se proyectan en los ideales que emplazan la tarea educativa en términos generales y en la especialización académica-profesional. En ella se expresan las estrategias dominantes y los prejuicios de la sociedad establecida. Tal como lo explica Emile Durkheim en *Pedagogía y Sociología*, el ser humano que concibe la educación no es el que la naturaleza ha creado sino el que la sociedad quiere que sea. Variables como la economía interna influyen en el modelo de individuo y profesional que requiere la sociedad. Pero como las sociedades no son inmutables, las escalas de valores y el reconocimiento de ciertos rasgos en el modelo de individuo resultan de jerarquías que varían históricamente. La valentía puede ser un rasgo apreciado en un momento en que se prefieren las virtudes militares por ejemplo; pero nada indica que su prestigio se mantenga invariable en el tiempo. A su vez, en el texto *Raza y Cultura*, Lévi-Strauss advierte que la cultura no reclama de sus miembros las mismas actitudes y rasgos. Así, los individuos que posean ciertos atributos serán más favorecidos sobre el resto, como por ejemplo manifestando disposiciones agresivas o contemplativas, ingeniosidad técnica, etc. Pero si la cantidad de individuos con rasgos valorados se acrecienta, tales atributos dejarán de ejercer sobre la cultura una acción que le aportará mayor ventaja en un mismo sentido o en sentidos nuevos. Por tanto, el ideal pedagógico -con todos sus detalles- es una compleja y calculada obra de la sociedad.

Lo que en la actualidad reconocemos como una tradición que distingue entre estudios humanísticos y el resto del conocimiento, y que además los valora de manera desigual, abre una discusión profunda no sólo sobre los fines de la educación en nuestra sociedad, sino también sobre la cualidad de la cultura en la que vivimos, entendiendo por cultura el repertorio de pensamientos y acciones que contribuyen con la continuidad de la población y su vida social que propone Marvin Harris en *Cultural Materialism*.

¹ Lévi-Strauss sostiene en *Raza y Cultura* que el argumento de discriminación racial que alude a un repertorio de características atribuidas a los genes y por tanto inmodificable y determinista, encubre una discriminación a conductas que son de tipo cultural, aprendidas, socializadas.

Para asegurar su prolongación, o preservación, la sociedad prepara a sus nuevos miembros del modo que considera más conveniente. Intenta formar buenos integrantes y no adversarios o enemigos. Bajo esta premisa, la educación funciona como mecanismo adaptador del individuo a las necesidades del grupo para contener el impulso latente hacia la desviación. Se requieren hombres y mujeres socialmente útiles y aceptables, y también precavidos contra alejamientos o dispersiones.

Este aspecto de la sociedad que vela por su autopreservación es la que Hannah Arendt en *La Condición Humana* identifica como la esencia “conservadora” de la educación. Independiente del proyecto político que promueva la sociedad, la enseñanza sería fundamentalmente conservadora porque instruye sobre el conservadurismo, es decir, sobre lo que debe ser conservado para perpetuar al grupo y no para destruirlo. Lo que la sociedad conserva son elementos que valora positivamente como conocimientos, comportamientos, ideales, valores y habilidades. Tal repertorio es lo que en la antropología clásica denomina “cultura”.

En contra de esta perspectiva condicionada y hasta determinista, la educación desborda también el espíritu de insumisión. Lo fáctico de los datos, ritos, leyes, destrezas y competencias no alcanzan a limitar el aprendizaje humano porque éste se excede e invade el campo de lo simbólico. La transmisión de aquello que aparenta ser muy preciso también introduce “lo otro”, lo impreciso, aquello que lo enfatiza y lo amplía. Lo que la educación transfiere, en resumidas cuentas, es cultura, pero esta vez entendida como “las telarañas de significado construidas por el hombre”. Según Clifford Geertz en *La Interpretación de las Culturas*, la cultura consiste en estructuras de significado establecidas socialmente que se superponen o se anudan unas con otras, son extrañas, irregulares y no explícitas. Así, el aprendizaje involucra el conocimiento de las interpretaciones de las experiencias vitales de otros, las que se expresan con palabras y con hechos, y que no son en modo alguno impecables ni ordenadas. Cuando se entiende algo se suma a lo que se cree que significa lo que desearíamos que significase puesto que se asimila en la forma tanto el deseo como el proyecto.

Como señala Savater, el contenido de la enseñanza nunca es idéntico a lo que quiere conservarse sino que acoge también lo no realizado, lo inefectivo y la queja de lo que parece descartado. Si la educación entrega cultura ofrece una versión del mundo de la que no se puede extirpar las posibilidades de versiones que no se han cumplido todavía. Así como la educación satisface una demanda según un modelo social o individual, en el proceso mismo de educación se crea la insatisfacción que no se conforma del todo. Esto no es más que el reflejo de la transmisión de la cultura dominante sino también del conjunto de culturas en conflicto dentro de la sociedad o más bien, de los significados en conflicto de la cultura de la sociedad en la que se vive. La educación no puede dejar de transmitir en su mensaje a su opuesto, bien sea como alternativa o como anatema. Las tendencias diversas son asimiladas a la tradición que los aprendizajes comunican. Es así como toda educación mantiene latente la eventual reacción contra lo que se inculca

porque la esencia de la educación es fundamentalmente conservadora. Es un discurso en el que convive la tendencia opuesta que no se deja eliminar. Es “el haz y el envés de un mismo tejido”.

Entonces, la discusión sobre el ideal de la educación y formación de profesionales especialistas en el espacio académico no se cierra en la opinión de los estudiosos de cada campo. El nudo del debate para todas las especialidades es el repertorio de elementos seleccionados por el proyecto de educación que promueve nuestra sociedad, selección que tiene una intención, que jamás es neutral, pues lo escogido fomentará un perfil determinado por sobre otros posibles, mas no preferibles. A sabiendas de que la educación favorecerá un modelo de ciudadano, trabajador, empleado, mujer, periodista que convenga a la sociedad es imprescindible una discusión interdisciplinaria. Dado esto, la reflexión desde las Humanidades no está destinada a esclarecer si la educación es neutral o partidaria de algo, sino a puntualizar el partido que se va a adoptar, lo que es crucial cuando se invoca la función educadora del periodismo.

Dentro del repertorio de rasgos universales en los que se supone debe formarse a un periodista, los códigos de ética periodística del mundo –como demuestra Camilo Tauffic en *Manual de Ética Periodística Comparada*- coinciden en cuatro características: independencia, responsabilidad en cada una de sus palabras, servidor del bien común y garante de la verdad. En repetidas ocasiones el periodista ha sido descrito como el profesional de la verdad, así como al maestro se le asocia a la enseñanza, el juez a la justicia y el médico a la salud.

La verdad en periodismo equivale a precisión en los hechos; presentar los hilos con que está tejida la historia cotidiana en la que estamos incrustados, sostiene el periodista colombiano Javier Darío Restrepo en *La ética periodística*. Así, toda la técnica de la profesión gravita en torno a la verdad, por sobre cualquier especialidad como periodismo científico u otra. La preocupación por una técnica ética se expresa en el *Manual de Estilo* que para algunos medios es fundamental. En 1995 Gabriel García Márquez señaló que la ética y el periodismo son tan inseparables como “el zumbido y el moscardón”. En lo práctico consiste en entregarle al jefe de redacción el nombre exacto del entrevistado, o presentar la comprobación de los hechos que se enjuician en una columna de opinión, o las motivaciones y efectos sociales, políticos, económicos de una investigación científica específica.

La ética proviene del “ethos”, de la atmósfera cultural de un momento histórico. Este ambiente tiene como marco de referencia valores, es decir, usos que responden a necesidades comunes y por tanto determinan la reacción del hombre frente a su historicidad. La ética son los principios que comparte una sociedad; la moral es la aplicación de los principios.

La tradición que comunica el aprendizaje del periodismo es el desarrollo de una técnica en función de una premisa ética ideal. Sin embargo, la técnica periodística que impone la sociedad contemporánea consiste en reportar noticias que “vienen por

correo”, parte de una “rutina” que imponen organizaciones institucionalizadas a través de sus boletines y comunicados de prensa, por ejemplo. Este periodismo no enfrenta demasiados problemas éticos convencionales y quebranta su compromiso primario con la verdad.

En el caso del periodismo científico, se prepara al profesional en una técnica conservadora que lo transforma en “alfabetizador en ciencia” o en traductor de un lenguaje especializado a la “*lingua franca*” de la sociedad civil. Esta técnica traductora que extirpa los principios mínimos o éticos del periodismo, convive con su tendencia opuesta y potencial, que subordina la técnica a la ética para lograr la comprensión de los principios mínimos éticos que la ciencia vulnera al someterse a un poder que excluye del “derecho a la supervivencia” a una fracción de la humanidad. El revés de la opción traductora es la “mediación” del periodismo científico, entendida en los términos en que Walter Benjamin la usó para explicar la transformación del *sensorium* o capacidad de percepción de la masa con respecto al arte cuando irrumpen las tecnologías de reproducción (fotografía y cine).

Para la mayoría de los hombres el arte -y otras cosas- eran siempre lejanas por cerca que estuvieran, observó Benjamin en *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. De manera invariable se hallaban lejos porque un modo de relación social hacía sentirlos lejos. Sentir la experiencia de cercanía tiene un contenido de exigencias igualitarias que genera una nueva sensibilidad en la masa: el acercamiento. El periodismo científico “traductor” contribuye a perpetuar la sensación de distancia que el público siente sobre la ciencia. En tanto, el periodismo científico “mediador” despoja a la ciencia de su aura privilegiada. Pero esta expropiación es el resultado manifiesto de transformaciones sociales que hallaron expresión en el cambio de sensibilidad que aproxima la ciencia al público. Tal modificación de la percepción de cercanía o alejamiento es histórica y depende de la existencia de la sociedad. Como señala Jesús Martín-Barbero en *De los Medios a las Mediaciones*, la comunicación se tornó en cuestión de mediaciones más que de medios. Es decir, atañe a la cultura, a la dimensión colectiva que otorga significados a las cosas, a los mensajes, a los actos comunicativos. La “historia de la recepción de la ciencia” es una tarea postergada que revelará las condiciones sociales que acentúan esta distancia entre la masa-audiencia-público y el desarrollo científico-tecnológico que se ha desarrollado al servicio de un poder excluyente.

Junto con este planteamiento político que subyace a la concepción de periodismo científico y que atañe a jefes de redacción, directores y propietarios de medios tanto como a periodistas, surge una proposición metodológica que acentúa la relación entre técnica periodística y ética. Eugene Goodwin lo resumió en que las operaciones periodísticas de calidad tienen detrás a los periodistas más éticos del gremio. Calidad y ética son indisociables. Buena redacción, cuidadosa investigación, rigurosa y justa edición resultan del respeto a los principios éticos del periodismo que es servir al bien común. Así, el periodismo “a secas”, y el científico, tienen por delante todo un programa de mejoras

por cumplir si se aspira a definirlos como una vocación ética que debería consignarse en una *Código de Ética de Periodismo Científico*, y que da lugar a una técnica establecida en un *Manual de Estilo para el Periodismo Científico*.

4. Saber Narrativo: Lo Que Humaniza La Ciencia

La opción de educación general acatada hasta ahora en nuestra sociedad “tecnourbana-masiva-consumista”, descarta las humanidades y lo que ella entraña: capacidad de abstracción, disposición para la discusión, refutación y justificación de lo que se piensa. En tanto, la formación humanista del periodista tampoco cultiva y desarrolla tales capacidades, más bien se remite a transferir algunos temas consagrados en la noción de ciencias humanas consensuada en nuestra sociedad.

Desestimar esta dimensión de las humanidades prescinde además de lo que Savater denomina “la dimensión narrativa del conocimiento”. Este es el único marco que engloba y totaliza los conocimientos transmitidos a través de la narración de los contenidos ligados a su pasado, a los cambios sociales que acompañaron su desarrollo y a los anhelos, logros y frustraciones de los personajes que los desplegaron. Con la narración se logra la unificación de la dispersión de contenidos que se imparten en un espacio académico. Las verdaderas humanidades –recuerda Savater– son las materias de estudio que conservan vivo el latido biográfico de quienes las exploraron, así como su deuda con nuestras necesidades vitales y nuestros sueños. Permiten ver lo humano de los desafíos de la ciencia, de lo irremediable del conocimiento. Entonces, el periodismo científico es la especialidad que recupera la dimensión narrativa de la ciencia y recobra el sentido ético y por tanto social de sus actores y obras.

El saber narrativo toma la forma del relato y se opone al saber científico en cuanto que este último es formalizable y demostrable, según Jean François Lyotard en *La Condición Postmoderna*. Así, el periodista emplea el saber narrativo para aproximarse al saber científico.

El saber narrativo apunta a la consideración histórica de los aprendizajes en lugar de su minimización; promueve la historia-relato. Julio Aróstegui define el relato como un discurso que reproduce una secuencia de acontecimientos a los que se supone relacionados (causa/efecto, por ejemplo), y siempre ordenados en su sucesión temporal. Posee un principio y un final y se entiende como transcripción, como representación de una acción conclusa, al menos en su vigencia, lo que la remite inexorablemente a la memoria. Es la expresión más terminante de una solución de continuidad. No importa en qué manera esa realidad conclusa tiene carácter acumulativo; lo que importa es reseñar ese corte entre pasado y presente, o en términos procesuales, la oposición entre concluso e inconcluso.

La consideración histórica del saber, la historia-relato, abre un vasto debate sobre la manera en que las vivencias de un individuo acumulan un caudal de experiencias que

para él constituyen un eterno presente y que devienen en casi imposible de historificar. Una experiencia individual adopta sentido histórico a través de un esfuerzo objetivador, concienciador de sus vivencias; como un autoanálisis que requiere una descentración previa. En el campo de la historiografía la dificultad está en qué se entiende por un “proceso concluido” (lejanía temporal, distanciamiento del investigador, retrodicción, etc). En el campo de la educación esta cuestión sin zanjar por lo pronto reconoce que comprender la historia es sin duda más difícil que memorizarla. En el campo del periodismo se conjugan ambas cuestiones si se alude a su función educativa y a su faceta en competencia con la rama historiográfica denominada “historia del tiempo presente”.

4.1 Periodismo Científico y Literatura

La disposición a lo narrativo para algunos es de manera fundamental la manifestación de una sensibilidad literaria, un rasgo presente en el periodismo desde sus orígenes que tuvo su apogeo en los años 70 con la propuesta de Tom Wolfe llamando a un *Nuevo Periodismo*.

La influencia del mundo de la novela en el periodístico se expresó en recomendaciones precisas sobre estilo y redacción en los reportajes. La propuesta de Wolfe instaló el diálogo en el ámbito del “showing” o descripción, caracterizando y situando a un personaje con respecto al suceso que se narra en el reportaje. Al el recurso de colocar “en escena” al individuo se sumó la de “focalizar en un personaje”, presentar cada escena del relato desde la perspectiva particular del “actor social”. Ambos mecanismos apelan al *sensorium*, al universo perceptual de sensaciones del lector, e intentan generar proximidad entre éste y los hechos posándose además en los detalles significativos y perspicaces que son elocuentes sobre condiciones o características del personaje y de la atmósfera en la que los hechos suceden. En ningún caso constituyen recursos para adornar el texto. Más bien son medidas semejantes a las que Geertz propuso a los antropólogos con la “descripción densa” y su proyección en el texto escrito en *Anthropologists as an Author*. Para el periodista esto implica que la unidad fundamental no es el dato, la pieza de información, sino la escena como el espacio en el que el sujeto simboliza y le da sentido a lo que vive. Lo que aparta al periodismo científico de la escritura científica es su potencialidad para dar lugar a un saber narrativo que da vida al latido biográfico de quienes investigan, sus necesidades vitales, sueños, compromisos sociales y dependencias políticas. Es una técnica de escritura sobre ciencia que sólo se puede hacer en un sentido ético.

La literatura ofrece posibilidades al lector que enriquecen al periodismo científico orientado a diversos formatos. Las imágenes literarias -como las digitales- pueden llevar al “lector” a mundos alejados del que vivimos, a mundos que nos hubiera gustado habitar y que sólo hemos soñado fantaseando, como los mundos de la ciencia. La tarea crítica, analítica, no es privativa del soporte escrito. Por el contrario, un “texto audiovisual”, más

allá de su calidad estética, también puede desarrollar una sensibilidad inconformista ante la vida. Lo importante no es lo que se ve sino los modos de ver. En cuanto a los medios electrónicos, el hipertexto se erige como un gran desafío en la profundización teórica y experimental de sus posibilidades pues aun se le considera un sistema en formación casi caótico. En la lectura del hipertexto no hay camino preestablecido. El lector diseña su propio discurso de lectura al constatar que ésta no sólo se limita a un recorrido lineal. En cada pantalla tiene abierta la posibilidad de seguir otros caminos de lectura. No obstante, la navegación por el hipertexto supone un usuario con hábitos libresco, que dispone de recursos para evitar que el paso de una pantalla a otra produzca “fractura en la lectura”. Además entraña una “memoria exenta”, una memoria que no sólo selecciona la información sino que además de escogerla la transforma en otra. Francisco Varela a través de su enfoque transdisciplinar llamado “teoría de la autonomía” sostuvo que la memoria es más que un filtro, es una caja de transformación de la información que pasará a la memoria. Así, la memoria a la que apela el hipertexto es una en constante reorganización, como el *Aleph* de Borges: “el lugar donde están, sin confundirse, todos los lugares del orbe, vistos desde todos los ángulos”.

Una vez le preguntaron a Jorge Luis Borges para qué servía la literatura, a lo que respondió: “¡a nadie se le ocurriría preguntarse cuál es la utilidad del canto de un canario o los arreboles de un crepúsculo!”. Tal vez lo que pensó Borges es que si esas cosas bellas están ahí y gracias a ellas la vida es menos fea y menos triste ¿no es mezquino buscarles justificaciones? Mucho más práctico, el escritor y periodista Mario Vargas Llosa ha confesado que lo que ama de la literatura es su “razón secreta”: la predisposición sediciosa.

La íntima inclinación rebelde de la literatura Vargas Llosa la reconoce en los inciertos fantasmas de un poema o de una novela, que en la lucha del autor sobre el papel los une a una conciencia, inconsciente, sensibilidad y emociones plenas de movimiento, ritmo, armonía, vida. El autor crea una vida artificial que coexiste con la real, y a ella acuden hombres y mujeres a los que la vida que llevan no es capaz de ofrecerles todo lo que quisieran. “La literatura no dice nada a los seres satisfechos con su suerte, a quienes colma la vida que viven”, sostiene Vargas Llosa. La literatura es refugio para el que le sobra o le falta algo para no ser infeliz, para no sentirse incompleto.

La literatura apacigua brevemente la insatisfacción de la vida, y en ese instante el lector parece arrancado de la cronología y de la historia, y se convierte en ciudadano de una patria sin tiempo. Accede al contraste de la supuesta normalidad al vincularse con aspectos esenciales de la condición humana, de nosotros mismos. Los creadores talentosos nos revelan esa dimensión “otra”; permiten explorar y entender mejor los abismos de lo humano. Con la literatura, aclara Vargas Llosa, “somos otros. Más intensos, más ricos, más complejos, más felices, más lúcidos que en la constreñida rutina de nuestra vida real. La vida de ficción es más diversa, comprensible y perfecta que la que vivimos, una vida doblegada por las servidumbres de nuestra condición”. Es este

el sentido de sedición, insumisión, rebeldía que advierte Vargas Llosa en la literatura; es un desafío a lo que existe.

Buenas ficciones permiten que el lector desarrolle una conciencia alerta a las imperfecciones del nuestro mundo real, de nuestra sociedad. Las ficciones son como el combustible de una conmoción social, jamás su causa. Permiten desplegar una sensibilidad inconformista ante la vida; vuelve a los seres humanos “menos aptos para la infelicidad”.

La retirada de la lectura en las nuevas generaciones permite vislumbrar una humanidad tartamuda, afásica, con mayores problemas de comunicación que los actuales por la precariedad de su lenguaje. Si se dispone de pocas palabras para expresarse serán pocas las ideas para expresar porque el pensamiento se desarrolla a partir del lenguaje. La escasez de palabras, de expresión oral, es una limitación verbal y al mismo tiempo intelectual. Si las ideas y conceptos no existen disociados de la palabra es porque a través de ella la conciencia que los transmite los reconoce y define, sea en una sociedad occidental o en una “primitiva”.

La lectura de “buena literatura” es la que favorece hablar con corrección, profundidad y sutileza. “Hablar bien”, es decir, disponer de un habla rica y diversa, de un dominio en el uso del lenguaje, significa estar mejor preparado para pensar, soñar, fantasear y, también, sentir y emocionarse. El buen hablar es lo que permite desarrollar plenamente la razón, lo humano.

Fomentar la lectura, capacidad de abstracción, son algunas de las tareas de la educación humanista a las que aspiraría dominar un buen periodista. En cuanto al plano del periodismo científico, son estas “competencias” humanistas las que permiten desplegar la ciencia en un saber narrativo. Naturalmente que todos estos emprendimientos resultan más fácil de elogiar que de llevar eficazmente a la práctica.

5. Epílogo

Más que depurar la disposición a lo narrativo, el periodismo científico ha recurrido a otras formas de narración como la multimedial (soportes audiovisuales y electrónicos). Los medios audiovisuales, al igual que la lectura “bien enseñada”, tienen la potencialidad de desplegar la capacidad narrativa, aunque hay inflexibles que sólo ven el escalofriante potencial idiotizante. Como la literatura de calidad, lo audiovisual también produce diversión y proporciona un momento de felicidad al “lector”. Del mismo modo la secuencia de imágenes y sonidos pueden generar profundas reflexiones que permiten el viaje por los abismos de otras conciencias, como si siguiéramos los trazos negros sobre un fondo blanco de papel. Hasta ahora no hay estudios contundentes que puedan proponer que “lectura de la imagen” es una actividad esencialmente intelectual como lo es la lectura promoviendo el desarrollo del pensamiento. Sin embargo, los medios audiovisuales están presentes en nuestra vida cotidiana de un modo irremediable cargando con todo tipo

de prejuicios sobre el crecimiento intelectual, tensión a la que el periodismo científico ha aportado con argumentos para este debate.

La reflexión sobre el periodismo científico audiovisual supera la problematización sobre la función traductora frente a la mediatizadora. Además, es interpelado por una discusión que lo precede sobre “leer bien” televisión, sobre la alfabetización en lenguaje audiovisual que le permita al usuario decodificar eficazmente los mensajes que construyen esta realidad mediada.

El llamado de la *II Conferencia Mundial de Periodistas Científicos* de 1999 sobre respaldar la capacitación del periodista científico de todo el mundo en las nuevas y complejas funciones del periodismo científico tuvo una acogida dispar que se refleja en los objetivos que se plantearon en la última reunión internacional sobre Periodismo Científico, realizada en abril de este año. En esta *V Conferencia Mundial de Periodistas Científicos* (Melbourne) el tema central fue el cambio climático y otros problemas de la ciencia. La relación del calentamiento global con el desarrollo del periodismo científico es dramática porque advierte del fracaso del llamado de 1999 por mejorar la formación del periodista en todo el mundo, incapaz de transmitir el valor del tratamiento que debe darse a las pruebas clínicas, encarar el fraude en la ciencia, y su dependencia política. Son cuestiones urgentes del oficio que apuntan a la razón de ser del periodismo en general y a la supervivencia de la Humanidad.

Bibliografía

- Arendt, Hannah: “La Condición Humana”. Ed. Paidós. Barcelona, 1958.
- Aróstegui, Julio: “La historia reciente o el acceso histórico a realidades sociales actuales” en *Enseñar Historia: Nuevas Propuestas*. Editorial Laia, Barcelona, 1989.
- Declaration of the Second World Conference of Science Journalists. World Conference on Science. Budapest, 2 - 4 de julio de 1999.
- Barbero, Jesús Martín: “De los Medios a las Mediaciones”. Ed. Gustavo Gili, Barcelona, 1987.
- Durkheim, Emile: “Educación y Sociología”. Ed. Península. Barcelona, 1922.
- Durkheim, Emile: “Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas”, Ed. La Piqueta, Madrid, 1938.
- Rodríguez De las Heras, Antonio: “La enseñanza de la historia asistida por ordenador. Las posibilidades del hipertexto set” en *Enseñar Historia: Nuevas Propuestas*. Editorial Laia, Barcelona, 1989.

- García Márquez, Gabriel: "Inauguración primer taller de ética en la Fundación para un Nuevo Periodismo Iberoamericano". Fundación para un Nuevo Periodismo Iberoamericano, Cartagena, 1995.
- Geertz, Clifford: "The Interpretation of Cultures". Basis Books, 1973.
- Harris, Marvin: "Cultural Materialism". Random House, 1979.
- Lévi-Strauss, Claude: "Raza y Cultura". Ediciones Cátedra, Madrid, 2000 (1952).
- Lévi-Strauss, Claude: "El Pensamiento Salvaje", Fondo de Cultura Económica, México, 1964.
- Lyotard, Jean François: "La Condición Postmoderna", Ed. Cátedra, Madrid, 1998 (1979).
- Montanelli, Indro: "Historia de los Griegos" Ed. Plaza Janes, Barcelona, 1961.
- Restrepo, Javier Darío: "La Ética Periodística". Cuadernos del Taller de Periodismo, Vol. 1. Fundación para un Nuevo Periodismo Iberoamericano, Cartagena 1999.
- Savater, Fernando: "El Valor de Educar", Ariel Ediciones, Barcelona, 1997.
- Singh, Simon: "El Último Teorema de Fermat", Editorial Norma, Bogotá, 1999.
- Subirats, Eduardo.. "Violencia y Civilización", Ed. Losada, Madrid, 2006
- Tauffic, Camilo: "Manual de Ética Comparada. La autorregulación del periodismo", Observatorio de Medios Fucatel, Santiago 2004.
- Varela, Francisco y H. Maturana: "Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living", Reidl, London, 1980.
- Vargas Llosa, Mario: "La Fantasía Sediciosa", Revista Letras Libres, Año 1, N° 10 México D.F, 1999.
- Wallerstein, Immanuel: "El Eurocentrismo y sus Avatares. Los Dilemas de la Ciencia Social". Mignolo, Walter (Comp.), Capitalismo y Geopolítica del Conocimiento. Ediciones del Signo, Buenos Aires, 2001.
- Wolfe, Tom: "El Nuevo Periodismo". Ed. Anagrama, Barcelona, 1998 (1977)