

Profesor Asociado del área de Filosofía Moral y Política. Universidad de Málaga. Facultad de Filosofía y Letras. Campus de Teatinos. 29071 Málaga.

Teorías y procedimientos de educación moral en ética y deontología de la comunicación

Means of moral education in ethics and communication deontology

Recibido: 5 mayo de 2009

Aceptado: 8 de junio de 2009

RESUMEN: Se presenta en este artículo un panorama de diversas teorías y medios de educación moral, así como algunos ejemplos prácticos, para su aplicación en la enseñanza de la ética y deontología de la comunicación: enfoque cognitivo-evolutivo y procedimiento de discusión de dilemas morales de la propia actividad periodística; teorías y medios que dan prioridad a las ideas y conocimientos para el correcto comportamiento; medios para el desarrollo de hábitos virtuosos; y procedimientos para desarrollar la empatía y las disposiciones afectivas. El objetivo es potenciar una educación moral integradora de los futuros periodistas.

Palabras clave: ética de la comunicación, procedimientos de educación moral, deontología de la comunicación, dilemas morales, periodismo.

ABSTRACT: *In this paper will be presented a view on different theories and means of moral education (as well as some practical examples) to be applied in the teaching of Ethics and Communication Deontology: cognitive-evolutive approach and procedure for moral dilemmas discussion in the journalistic practice itself; theories and methods which give priority to ideas and knowledge for the right behaviour; tools for the development of virtuous habits; and methods for developing empathy and affective dispositions. The aim is to foster an integrating moral education of future journalists.*

Key words: *communication ethics, means of moral education, professional ethics, moral dilemmas, journalism.*

Es fácil advertir la gran importancia de las teorías y los medios de educación moral en sociedades tan pluralistas y cambiantes como las actuales, así como en la formación de profesionales que trabajarán en ámbitos con fines sociales tan sensibles como la medicina, el periodismo, la ciencia, las finanzas. A la falta de un *ethos* sensible a los valores superiores de nuestra cultura y a los derechos humanos se suele atribuir el origen de algunos de los males que afligen a nuestras sociedades, lo que ha encontrado refrendo últimamente in-

cluso en los análisis que se han hecho de la crisis financiera y económica mundial que también golpea a España, en el momento en que se escribe esto. Así, Horst Köhler, Presidente de la República de Alemania y ex gerente del FMI, afirmaba, acerca de las causas de la crisis financiera internacional de 2008, que el único objetivo que ha tenido la banca de inversión y las innovaciones financieras ha sido “el de lograr el máximo beneficio. Se fueron alejando de los fundamentos éticos de la empresa y volvieron la espalda a los valores más importantes de nuestra sociedad”¹. Lamentablemente, solemos acordarnos de la moral cuando las cosas van demasiado mal. De ahí la necesidad de conceder un papel mucho más significativo a la educación moral y a las éticas aplicadas dentro de los planes de estudio de muchas titulaciones universitarias.

1. Marco metodológico

Los problemas éticos del periodismo necesitan una reflexión más práctica y aplicada de lo que suele ser habitual en las facultades de Ciencias de la Comunicación. Es necesario que profesores y estudiantes razonen y dialoguen sobre casos prácticos en los que pongan a prueba los principios éticos y las normas morales de la profesión. Propongo, por ello, una metodología que resumiré en varios pasos:

- La filosofía en general y la filosofía moral en particular aportan unos análisis, conceptos y métodos que pueden aplicarse a los contenidos de los medios de comunicación.

- Por otro lado, los contenidos de los medios audiovisuales suministran hoy día un material controvertido e interesante desde un punto de vista moral. Al presentar casos de conflictos de valores y derechos, los medios ofrecen abundantes oportunidades para la reflexión moral. Se trata de un material muy estimable, con problemas relevantes, actuales y motivadores para los estudiantes de Ciencias de la Comunicación.

- Esta propuesta de intervención está interesada en los problemas morales específicos del periodismo desde el enfoque de la ética aplicada pero también de la educación moral.

Por sintetizar lo anterior, lo que se propone es aplicar los principios, teorías, conceptos y métodos filosófico-morales, así como los contenidos propios de la deontología profesional, a los casos difíciles reales que suelen aparecer

¹ *El País*, 26-10-2008, Suplemento de negocios, p. 8.

en la propia actividad profesional periodística, de forma que estudiantes y profesionales tomen conciencia de la importancia que tiene la dimensión moral de su actividad.

Estos objetivos pueden trabajarse con diversos tipos de intervenciones. He decidido profundizar en uno de ellos que parece muy interesante. Sobre el trasfondo teórico de la psicología y filosofía del desarrollo moral –Kohlberg, Rest–, he solido utilizar uno de sus procedimientos más conocidos, el de los dilemas morales. Con ello quiero promover el desarrollo de ciertos hábitos deliberativos virtuosos en los estudiantes y periodistas. Los materiales que elaboro, de los que en la parte final de este trabajo incluiré unos ejemplos, están constituidos por dilemas morales reales del propio ámbito profesional.

El enfoque para la enseñanza de la ética de la comunicación que aquí propongo es ecléctico. Combino varios métodos, aun cuando hay una evidente dependencia teórica del paradigma de la educación moral como desarrollo². Aprovecho ideas y métodos propios de Piaget o de Kohlberg –*cognitive moral development*–, pero también otros que tienen como objetivo, bien la formación de ideas y conocimientos, bien la educación del sentimiento y la empatía, bien el fomento de hábitos virtuosos de comportamiento. Repasaré pues aquellos aspectos de las teorías y medios de educación moral que considero fértiles para el aprendizaje moral y deontológico de futuros profesionales de la información y la comunicación.

2. Desarrollo del conocimiento

El supuesto teórico de esta posición incide en que el ser humano no actúa de forma irracional o arbitraria sino “razonablemente en función de la información de la que dispone en un momento determinado. Es decir, entre creencias –información– y conducta humana habría que establecer una estrecha dependencia o *relación*”³. Los sofistas, los filósofos intelectualistas griegos como Sócrates y Platón, y otros filósofos de la Ilustración del XVIII –como Herbart–, fueron conspicuos defensores de esta orientación.

Los medios para inducir ideas y conocimientos más importantes son la instrucción y el diálogo. Pese a los que entienden la pedagogía como una ingeniería educativa que ignora la tradición, por lo que se ve abocada a redes-

² LINDE, Antonio, “La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable”, *Praxis filosófica*, nº 28, enero-junio 2009, pp. 7-22.

³ ESCÁMEZ, Juan, *La enseñanza de actitudes y valores*, Nau llibres, Valencia, 1986, p. 107.

cubrir torpemente lo que ya estaba en ella, defiendo la necesidad de la lección magistral, como un elemento más de la experiencia del aprendizaje.

Los procedimientos que se derivan de esta teoría son importantes en la enseñanza de la ética de la comunicación ya que, al tratar de decidir en situaciones difíciles, la información es un factor esencial con repercusiones morales. Más aún, el conocimiento es un requisito fundamental de toda elección y acción racionales. Una de las condiciones de la racionalidad de las acciones morales es que el agente tenga suficiente información. Este requisito es fundamental para saber si nos encontramos ante un conflicto real, un malentendido o un planteamiento equivocado. Informarnos requiere percibir la situación, analizar lógica y lingüísticamente los términos del problema; reunir, intercambiar y contrastar información pertinente proveniente de todas las áreas del saber relevantes.

La búsqueda de información objetiva, imparcial, suficiente sobre cualquier tema con consecuencias morales ha de ser un primer paso indispensable; esta actitud previa ha de prolongarse hasta estar seguro de que no se carece de algún dato importante. Esto es lo ideal, aunque a menudo tengamos que actuar en condiciones de información imperfecta o deficiente. Mucho más en el mundo de la información. La escasez de tiempo y la frecuente falta de información son dos dificultades consustanciales del periodismo:

“Todos los diarios deberían publicar una nota aclaratoria en cada una de sus ediciones. Diría más o menos lo siguiente: este diario, y los centenares de miles de palabras que contiene, han sido producidos en aproximadamente 15 horas por un grupo de seres humanos falibles, que desde despachos atestados tratan de averiguar qué ha ocurrido en el mundo recurriendo a personas que a veces son remisas a contárselo y, otras veces, decididamente contrarias a hacerlo”⁴. Tan paradójico como inevitable resulta que una tarea de la importancia social del periodismo deba sin embargo realizarse siempre bajo la presión de plazos muy cortos, lo que a veces provoca errores, inexactitudes y arbitrariedades. También lo es que una de las notas características del periodismo comprometido sea desvelar aquello que los poderosos desean mantener oculto. Ahora bien, una cosa es aceptar las limitaciones que imponen estas señas de identidad del periodismo y otra muy diferente olvidar unas mínimas exigencias éticas de veracidad, verificación y justicia, que es lo que está ocurriendo en la actualidad. El periodista Nick Davies, en un libro titulado *Flat earth news*, da cuenta de una investigación realizada por especialistas de la

⁴ RANDALL, David, *El periodista universal*, Siglo XXI, Madrid, 1999, p. 6.

Universidad de Cardiff, en la que se analizaron 2.000 informaciones en diarios del Reino Unido, a saber, *Times*, *Telegraph*, *Guardian*, *Independent* y *Daily Mail*. Sólo el 12% de las informaciones contenían material que los propios periodistas hubieran investigado por completo. La inmensa mayoría de las noticias habían sido elaboradas total o parcialmente con material de segunda mano, procedente de agencias de noticias, gabinetes de prensa y despachos de relaciones públicas. Sólo en el 12 % de los casos se habían tomado la molestia de verificar los hechos⁵. Un ejemplo más: en su sección de los domingos, la defensora del lector del diario *El País*, Milagros Pérez Oliva, publicaba su investigación acerca de un lamentable reportaje centrado en la muerte de Miguel Núñez, aquejado de una enfermedad irreversible. En dicho reportaje se afirmaba, en titulares y en el texto, que el enfermo eligió el día y hora de su muerte y que ésta fue filmada “para denunciar la hipocresía que él veía en una sociedad que rechaza la eutanasia”. Los familiares de Miguel Núñez exigieron una rectificación en regla al periódico pues todo ello era falso: ni la muerte del enfermo fue filmada, ni murió a consecuencia de la práctica de la eutanasia activa. ¿Qué había ocurrido? Sencillo: la periodista que firmaba el reportaje, Rocío García, se había basado en el único testimonio de Albert Solé, que había estado filmando los últimos meses de vida de Miguel Núñez para un documental titulado *Al final de la escapada*. Supongo, a tenor de lo leído, que se trataba de un documental que mezclaba la ficción y la realidad. Oportunísima a este respecto la magistral reflexión de Álvaro Pombo: “Cuando la ficción se mezcla con la historia lo convierte todo en ficción”⁶. En fin, la periodista no se tomó la molestia de contrastar la información, preguntando a los deudos más próximos. De esta manera los medios distorsionan la realidad o actúan como instrumentos para la divulgación de propaganda y noticias de segunda mano⁷.

El conocimiento es fundamental en varios momentos del proceso de deliberación, elección y decisión: cuando hemos de reunir toda la información y los datos relevantes sobre el problema ético; cuando consideramos las alternativas posibles y las consecuencias, cuya variedad y repercusión en distintos afectados es también una cuestión cognitiva; cuando estudiamos hechos, casos, razones anteriores en que puedan apoyarse las nuestras.

¿Qué información específica y relevante ha de tener el futuro periodista? Además de la propia de cada situación que se le presente, debe conocer una

⁵ Cfr. <http://blogs.grupojoly.com/vision/tag/nick-davies>, 5-11-2008.

⁶ Álvaro Pombo, citado por ESPADA, Arcadi, *Periodismo práctico*, Espasa, Barcelona, 2008, p. 18.

⁷ *El País*, 21-6-2009, p. 33.

serie de teorías, ideas, criterios, que, desde mi punto de vista, conformaría la parte teórica de cualquier programa de Ética y Deontología de la Comunicación. Debería incluir al menos:

- Conocimiento de teorías y criterios éticos, así como de su aplicabilidad al ámbito profesional.

- Conocimiento del concepto de derechos humanos y de ética cívica, de su génesis, desarrollo y diversas generaciones de derechos, pues se trata de la más alta y general conciencia moral de nuestro tiempo y del criterio de justicia más elevado al que hoy día se apela.

- Conocimiento de los tipos de documentos de autorregulación, nacionales e internacionales, su eficacia y su función, así como de los principales tópicos que se abordan en ellos.

- Principales problemas morales que suelen presentarse en el ejercicio de la profesión. Historias de casos anteriores y de las respuestas que se les han dado.

Es obvio que dar toda esta información y realizar además intervenciones prácticas es muy difícil en un contexto curricular como el actual. Si se estima que lo que aquí propongo responde a una concepción sensata y coherente de lo que serían los contenidos de una Ética y Deontología de la Comunicación, ¿cómo podría defenderse que es posible encajar este programa de trabajo en un cuatrimestre, como ocurre en muchas Universidades? Además, la asignatura suele ser optativa. Después de dar prueba fehaciente del interés creciente por los problemas éticos de la comunicación, Hugo Aznar estima incomprensible que en algunas universidades españolas se le conceda a la asignatura específica de ética y deontología un lugar muy secundario⁸.

La principal crítica que se ha hecho a los programas educativos basados exclusivamente en el conocimiento es que, si bien los objetivos de conocimiento suelen ser alcanzados, es más difícil que se produzcan modificaciones de actitudes en el sentido deseado. La personalidad moral incluye muchas más dimensiones que en esta orientación cognoscitiva no se tienen en cuenta, por lo que su uso es muy estimable ligado a otros medios de educación moral.

3. *Desarrollo de hábitos virtuosos*

La preocupación por la autonomía, la racionalidad, los derechos y la justicia ocupa desde la Ilustración buena parte del espacio que tradicionalmen-

⁸ Cfr. AZNAR, Hugo, *Ética de la comunicación y nuevos retos sociales. Códigos y recomendaciones para los medios*, Paidós, Barcelona, 2005, p. 65.

te venía ocupando la reflexión sobre las virtudes y su enseñanza. Aunque la doctrina del hábito ha sido objeto de mucha atención por parte de la filosofía moral y de la pedagogía moral desde Aristóteles y la escolástica, durante las últimas décadas del siglo XX periclitó por la emergencia de las teorías cognitivistas, pero ahora ha vuelto a recuperar ascendiente –T. Lickona, R.S. Peters, N. Sherman, M. Burnyeat–.

Como doctrina de la virtud que es, la ética clásica lleva aparejada cierta concepción de la educación moral. Ésta consistirá en el logro de las distintas virtudes mediante hábito –Aristóteles– o educación –Platón–.

El *êthos* es, desde Aristóteles, un modo de ser adquirido a través de los actos y los hábitos: “Para que un hombre venga a ser justo, es necesario practicar acciones justas y para que un hombre llegue a ser sobrio, debe practicar acciones moderadas”⁹. A esos modos de actuar ya asumidos, que nos predisponen a obrar en el sentido deseado y que hemos incorporado a nuestro carácter por repetición de actos, es a lo que tradicionalmente se llama hábitos. Comprensión, hábito, virtud, he aquí el triángulo fundamental de la pedagogía moral.

Hay un cierto malentendido en suponer que el hábito nos lleva a actuar de un modo no consciente o no reflexivo. Cada hábito es resultado de una serie de comprensiones y juicios racionales ocurridos en anteriores situaciones de exigencia moral. Las buenas acciones realizadas por hábitos pueden justificarse con tan buenas razones como cualesquiera otras. En el extremo opuesto, uno también es responsable de sus hábitos perniciosos. Éstos, una vez adquiridos, pueden limitar o estrechar nuestra libertad, de modo que, en determinada situación, la responsabilidad moral radica más en los hábitos generados en el pasado que en los actos que de ellos se derivan en el presente. Peters lo ha expresado con claridad: “No existe ninguna contradicción necesaria entre el uso de la inteligencia y la formación de hábitos”¹⁰. Así pues, “un hábito bien afianzado para actuar en situaciones típicas no hace imposibles la reflexión, la ponderación ni el juicio en las situaciones problemáticas. Sólo las hace innecesarias en las situaciones no problemáticas”¹¹.

En la ética profesional y en la ética de las organizaciones es muy importante tener conciencia de los fines que se persiguen y habituarse a elegir y obrar en relación con ellos. Las virtudes morales predisponen a comportarse de acuerdo con determinados criterios, valores o normas deontológicas. La

⁹ ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, II, 3, 1105a, Aguilar, Madrid, 1982, p. 303.

¹⁰ PETERS, Richard, *Desarrollo moral y educación moral*, FCE, México, 1984, p. 71.

¹¹ UHL, Siegfried, *Los medios de educación moral y su eficacia*, Herder, Barcelona, 1997, p. 228.

idea fundamental que se defiende aquí es que el trabajo con dilemas reales ayuda a estimular en los universitarios el hábito de deliberar para elegir correctamente, considerando siempre los principios y criterios éticos, los valores más universalizables de nuestra cultura, las normas deontológicas que la propia profesión ha generado y las circunstancias contextuales.

Como ha señalado Bonete, a menudo se concibe la profesión periodística como un mero ejercicio de actividades técnicas. Ahora bien, sin menoscabo de dichas actividades, podríamos también entenderla como “una especial manera de ser, como un particular *ethos* moral, al que cabe consecuentemente –desde los códigos profesionales– exigirle determinados comportamientos”¹².

Volver la mirada a la ética clásica puede ayudarnos a superar la unilateralidad de los enfoques más formalistas. Hoy, buena parte de la reflexión deontológica cree poder sustituir las virtudes por normas. Sin embargo, “cabe preguntarse si realmente un código deontológico tiene sentido por sí mismo, o si más bien responde a la concreción de una voluntad de adecuación de la labor profesional a las exigencias de la ética general”¹³. En el mejor de los casos, la educación moral se limita a ser un adiestramiento en técnicas para aplicar reglas, generalmente recogidas en códigos y documentos de autorregulación. Esto me parece rechazable por varias razones que comparto con Rodríguez Duplá¹⁴:

– El conocimiento de la norma no garantiza su cumplimiento. Cabe conocer bien las normas e infringirlas movidos por flaqueza de voluntad, o por algún interés o deseo. Como señala Lickona, “la parte motora del buen comportamiento moral muy a menudo no es el decidir lo que es correcto, sino el decidirse a realizarlo”¹⁵. ¿Conocimiento de las normas? Desde luego, pero también una educación centrada en la adquisición de hábitos virtuosos. Esta última daría más garantías para que la acción fuera coherente con la deliberación.

– Las normas son abstractas, pero las circunstancias en que se ve envuelto el sujeto moral no lo son. Para salvar esta situación “los partidarios de la

¹² BONETE, Enrique, *Éticas de la información y deontologías del periodismo*, Tecnos, Madrid, 1995, p. 20.

¹³ OCAMPO, Manuel, “Los códigos deontológicos. Historia, necesidad, realizaciones y límites”, en AGEJAS, José Ángel y SERRANO, Francisco José (coords.), *Ética de la comunicación y de la información: problemas y recursos*, Edipo, Madrid, 2002, p. 275.

¹⁴ RODRÍGUEZ, Leonardo, “Ética clásica y ética periodística”, en BONETE, Enrique, *op. cit.*, pp. 71-72.

¹⁵ Thomas Lickona, citado por UHL, Siegfried, *op. cit.*, p. 141.

ética normativa apelan a normas más concretas. Pero eso no cubre el número ilimitado de situaciones inéditas y complejas que se pueden presentar. El virtuoso, por su parte, posee también una peculiar lucidez que le hace capaz de sopesar los rasgos moralmente relevantes en cada situación y reconocer la conducta adecuada en cada coyuntura”¹⁶. La *Ética a Nicómaco* de Aristóteles sigue vigente, y su concepto de sabiduría práctica –maneras prudentes de actuar–, es un aspecto ineludible de la acción moral.

– La formación ética no puede reducirse a la observancia de un repertorio de normas que al periodista le vienen impuestas desde fuera. Forma parte de la sensibilidad moderna, desde Kant, que las normas sólo son consideradas plenamente morales cuando no son dictadas heterónomamente al sujeto sino que “él mismo las concibe y asume como propias y buenas, y por ello las obedece”¹⁷; de igual forma, las normas y deberes profesionales recogidos en un código serán morales cuando no constituyan puras imposiciones dictadas desde fuera a los periodistas, sino cuando sean dictadas y asumidas desde dentro –autonomía–.

Si bien el modo de obrar y la moralidad de los profesionales dependen en buena medida del medio social y de las instituciones en que trabajan, también es verdad que las costumbres sociales son en parte producto de los individuos y de los hábitos que éstos adquieren. Es más fácil que los profesionales se rebelen contra los atropellos más graves cuando han adquirido una formación sólida y realista en hábitos morales que potencien los fines internos de la profesión informativa, que no son otros que “proporcionar al ciudadano la información que necesita para ser libre y capaz de gobernarse a sí mismo”¹⁸.

4. *Educación sentimental*

En la personalidad moralmente buena hay, junto a la capacidad de pensar y juzgar por principios, también ciertas disposiciones emocionales. Sólo una combinación de elementos racionales y emocionales de la personalidad puede llevar a una motivación fuerte para actuar correctamente. Si no se tienen en cuenta los elementos afectivos de la personalidad del educando, es poco lo que podremos conseguir en educación.

¹⁶ BONETE, Enrique, *op. cit.*, p. 72.

¹⁷ BONETE, Enrique, *op. cit.*, p. 27.

¹⁸ KOVACH, Bill y ROSENSTIEL, Tom, *Los elementos del periodismo*, Ediciones B, Madrid, 2003, p. 18.

Autores como Rousseau, Schopenhauer, Schilman, Mekler, Peters, así como los que podrían encasillarse en el enfoque de inteligencia emocional (Goleman)¹⁹, u otros que se han ocupado de investigar el cerebro (Damasio), han defendido, desde perspectivas variadas, la importancia y necesidad de contar con los factores extrarracionales de la personalidad. Para Rousseau la compasión es la única de las virtudes que procede de la naturaleza. Se origina de la repugnancia innata a ver sufrir a una persona. El poder de la compasión natural mueve a actuar antes del uso de toda razón. Schopenhauer concibe la compasión como el único impulso moral auténtico y como la base de toda justicia y de todo amor a los hombres.

Los conocimientos sobre la educación del sentimiento son más bien escasos porque el enfoque racional cognitivo ha sido predominante en psicología y pedagogía. Algunos medios educativos propios de esta línea son los ejercicios de imaginación dirigida –más aplicables a niveles infantiles–, narraciones de historias y juegos de roles. Entiendo que la educación moral en niveles universitarios no puede basarse única ni prioritariamente en la educación del sentimiento. Mi estrategia será la de utilizar determinados aspectos de los dilemas y casos difíciles de modo que toque también la vía emocional o simpatética. Los medios se pueden utilizar de forma muy variada según los recursos elegidos por el profesor, lo que contribuye a despertar el interés del alumnado por las cuestiones éticas y deontológicas. Por ello, debe darse una especial relevancia a los ejercicios con imágenes con fuerte contenido afectivo del fotoperiodismo o de la publicidad, así como a las intervenciones basadas en juegos de roles. Una de las virtualidades más interesantes de estos recursos es el desarrollo de la empatía, que viene dada en los juegos de roles por la participación e implicación intensa de los actores-estudiantes, y en los ejercicios con imágenes porque nos acercan a la parte más infeliz de la humanidad, sin esperanza y sin voz. Un periodista de raza como fue Ryszard Kapuscinski fundamentaba la importancia de la empatía en el simple hecho de que la fuente principal del conocimiento periodístico son los otros: “No hay periodismo posible al margen de la relación con los otros seres humanos”, y por eso sólo pueden ser buenos periodistas quienes intentan comprender a los demás, “sus intenciones, su fe, sus intereses, sus dificultades, sus tragedias. Y convertirse, inmediatamente, desde el primer momento, en parte de su destino”²⁰. Sin esa empatía no se puede ser un buen periodista “porque la gente

¹⁹ GOLEMAN, Daniel, *Inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona, 1996.

²⁰ KAPUSCINSKY, Ryszard, *Los cínicos no sirven para este oficio. Sobre el buen periodismo*, Anagrama, Barcelona, 2003, p. 38.

con la que tenéis que trabajar [...] si percibe que sois arrogantes, que no estáis interesados realmente en sus problemas, si descubren que habéis ido hasta allí sólo para hacer unas fotografías o recoger un poco de material [...] no os hablarán, no os ayudarán, no serán amigables. Y, evidentemente, no os proporcionarán el material que buscáis”²¹.

La educación moral debe ser integradora, lo que se concreta en que los métodos que propongo en ética y deontología profesional de la comunicación exigirán a veces partir de lo emotivo, porque el papel de las emociones es fundamental en el consumo de mensajes audiovisuales, para llegar a lo reflexivo. ¿Por qué? Porque las disposiciones afectivas –empatía, compasión, piedad, emoción– son necesarias, como ya he dicho, pero son inestables por sí mismas, si no van acompañadas de comprensión y seguidas de reflexión. Dice a este respecto Haydon que la compasión es una cualidad que podemos imaginar que exhibiera una criatura sin lenguaje ni autoconciencia: los sentimientos y la motivación para ayudar, que están implicados en la compasión humana, pueden ser parecidos a los que experimenten un simio o un elefante hacia otro. Sin embargo, si contrastamos esto con la justicia vemos cómo para ser justo, el sujeto tiene que ser consciente de las peticiones de otros, ser capaz de hacer comparaciones entre diferentes peticiones y, a veces, por lo menos, ser capaz de decidir entre ellas. No hay manera de que alguien pueda ser inconscientemente justo.

Cuanto más complejo sea el ambiente cultural, menos posible o deseable será que pueda poseerse una virtud de forma irreflexiva.

No conviene caer en un exceso de racionalismo, pero tampoco en lo opuesto. Apruebo la importancia que ha de tener la educación del deseo, pero no estoy de acuerdo con algunos investigadores en educomunicación, como Ferrés, quien llega a afirmar que “nadie se mueve por las ideas. A lo sumo, hay personas que se mueven por la pasión por unas ideas”, o que “las personas que parecen moverse por grandes valores, se mueven en realidad porque están apasionadas por éstos”²². Estimo que estas afirmaciones constituyen una falacia en la que se utilizan los términos de manera equívoca. En su obra *La educación como industria del deseo*, título más bien temible si se considera que es la expresión de una propuesta didáctica, Ferrés, ante la falta de motivación del alumnado, sugiere que el profesional de la enseñanza sea, ante todo, un publicitario, dedicado a crear demanda, “comunicar mejor para que se

²¹ KAPUSCINSKY, Ryszard, *op. cit.*, p. 39.

²² FERRÉS, Joan, *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*, Gedisa, Barcelona, 2008, pp. 52 y 61.

venda más”²³. Dejo a un lado estos excesos, pero sí propongo utilizar los recursos conmovedores, como las imágenes impactantes conseguidas por heroicos fotoperiodistas, como primer estímulo para movilizar su reflexión. Quedarnos en lo emocional no sería acertado pues, como dice Susan Sontag²⁴, ser conmovido no es necesariamente ser mejor pues el sentimentalismo es del todo compatible con la afición por la brutalidad y por cosas aún peores.

5. Enfoque cognitivo-evolutivo

Se le llama a este enfoque cognitivo por su atención al desarrollo del juicio moral y al pensamiento; y evolutivo porque pretende demostrar la existencia de una serie de niveles de desarrollo moral progresivos y porque su objetivo es facilitar el ascenso del educando a través de esos estadios.

De entre los numerosos autores de este enfoque, me voy a referir a la figura central de Lawrence Kohlberg y a las aportaciones educativas de Moshe Blatt. Kohlberg investigó el razonamiento moral. Estudiaba la moralidad no en las acciones, ni en sus consecuencias, sino en los juicios morales que las preceden. Kohlberg exploraba la capacidad de emitir juicios morales a través de la presentación de una serie de dilemas morales que provoquen la reflexión de los sujetos entrevistados individualmente. Los dilemas morales son relatos de situaciones, por lo general hipotéticas, que presentan un conflicto de valores y la necesidad de tomar una decisión ante él.

Fruto de sus estudios, Kohlberg concluyó que el desarrollo del juicio y del razonamiento moral del ser humano atraviesa tres niveles, a los que llamó preconvencional, convencional y postconvencional. Convencional significa aquí someterse a reglas, expectativas y convenciones de la sociedad y de la autoridad, y defenderlas precisamente porque son reglas, expectativas o convenciones de la sociedad. En el nivel preconvencional los individuos no han llegado todavía a entender las normas sociales convencionales. Si se respetan las normas es por evitar el castigo de la autoridad. El nivel convencional está caracterizado por la conformidad y el mantenimiento de las normas y acuerdos de los grupos más próximos y de la sociedad, porque esto preserva

²³ FERRÉS, Joan, *op. cit.*, p. 59.

²⁴ Cfr. SONTAG, Susan, *Ante el dolor de los demás*, Alfaguara, Madrid, 2003, pp. 118-119.

²⁵ KOHLBERG, Lawrence, *Psicología del desarrollo moral*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1992, pp. 589-599.

nuestra propia imagen y el buen funcionamiento de la colectividad. En el postconvencional, los individuos entienden y aceptan en general las normas de la sociedad en la medida en que éstas se basan en principios morales generales –como el respeto a la vida, o a la dignidad de las personas–. Si estos principios entran en conflicto con las normas de la sociedad, el individuo postconvencional juzgará y actuará por principios más que por convenciones sociales.

Cada uno de esos niveles contiene dos estadios. Los estadios son estructuras cognitivas que determinan las maneras de reunir y procesar información por parte del sujeto. En el progreso de un estadio o de un nivel a otro resultan fundamentales, por un lado, el progreso de la inteligencia y de las operaciones lógicas y, por otro, la perspectiva social desde la que percibimos lo que está bien y las razones para actuar correctamente. Según Kohlberg es más probable que los sujetos de estadios más altos actúen de acuerdo con sus convicciones morales. En cambio, los de los estadios más bajos tienden a atribuir la responsabilidad de la acción a la autoridad. Me excuso de ofrecer una descripción de los diversos estadios morales, presente por lo demás en muchas monografías.

Un estudiante de doctorado, llamado Moshe Blatt, comenzó a interesarse por la aplicación educativa de las ideas de Kohlberg sobre el desarrollo del razonamiento moral. La hipótesis de Blatt era que los alumnos comprenderían y asimilarían el razonamiento de sus compañeros situado un estadio por encima del propio estadio y comprenderían, pero rechazarían por inadecuado, cualquier juicio de algún estadio por debajo del propio. El medio que eligió para estimular el desarrollo moral fue llevar a cabo sistemáticamente una serie de discusiones sobre dilemas morales hipotéticos en una clase de una escuela dominical judía.

Después de un semestre de discusiones dominicales, Blatt comparó el nivel alcanzado con el nivel de desarrollo moral inicial de sus sujetos y encontró que casi la mitad de los estudiantes avanzó total o parcialmente un estadio en dicho período. Mientras tanto, los grupos de control permanecieron sin cambios significativos²⁶. El progreso de los alumnos de Blatt demostraba que podía estimularse el desarrollo de las estructuras de razonamiento moral, y dio lugar a una investigación intensa sobre intervención educativa. Al tipo de estimulación que Blatt puso en práctica y a los resultados conseguidos

²⁶ BLATT, Moshe y KOHLBERG, Lawrence, “The Effects of Classroom Moral Discussion Upon Children’s Level of Moral Judgement”, *Journal of Moral Education*, 4, 1975, pp. 129-161.

con ella se los conoce desde entonces en la literatura especializada como *Efecto Blatt*. Los tres elementos fundamentales sobre los que se sustenta son:

- Dilemas morales que creen conflictos cognitivos entre los estudiantes.
- Mezcla en el grupo de sujetos de diferentes estadios –con una disparidad razonable–, lo que hace posible la exposición a razonamientos más sofisticados que el propio a la mayor cantidad de estudiantes.

- Actitud socrática del profesor, que propicia debates abiertos y estimulantes. El profesor procuraba que se discutieran los argumentos de más alto nivel que aparecían en el debate; moderaba de modo que los estudiantes intervinieran la mayor parte del tiempo; intervenía para resumir la discusión, aclarar puntos, enriquecer el debate y, en ocasiones, presentar su propio punto de vista²⁷.

Este método, utilizado por Blatt para impulsar el razonamiento moral, y después por Kohlberg en las *Just Communities* me ha servido de inspiración para las intervenciones educativas y prácticas morales de las cuales daré, en el siguiente apartado, algunos ejemplos. He tenido en cuenta los dilemas clásicos ficticios de Kohlberg y de Rest, así como las diversas modalidades de entrevistas de juicio moral para la confección de cuestionarios. Si bien estimo más fructífero trabajar con dilemas reales contruidos a partir de la actividad de los profesionales de la información y la comunicación. Asimismo, he introducido algunas variaciones en los modelos de preguntas que solían hacer los cognitivistas.

Los dilemas con los que trabajo están elaborados a partir de casos difíciles de conflictos de valores, normas y derechos que ilustran el tratamiento de ciertos contenidos paradigmáticos en el estudio de la ética y deontología de la comunicación. Se trata de situaciones que con frecuencia tocan, por un lado, aspectos comprendidos en textos legales o en documentos de autorregulación; y por otro, quedan abiertos a la interpretación contextual.

Una vez que un caso llama nuestra atención, el trabajo previo del profesor comienza con la búsqueda y recogida de información sobre dicho caso. Son fuentes importantes las informaciones con las versiones de las partes y de los afectados que el caso genere; las cartas al director, si las hubiera; los ecos del conflicto en internet, donde habrá que prestar especial atención a las sitios oficiales de los medios, los foros y debates virtuales y las “bitácoras” (*blogs*). Tienen gran importancia los artículos de opinión y, cuando se dé el caso, la intervención del *Ombudsman*, o de cualquier instancia autorregula-

²⁷ BLATT, Moshe y KOHLBERG, Lawrence, *op. cit.*, pp. 129-161.

dora sobre el particular (defensor del espectador, del oyente, defensor del pueblo, administración).

El profesor, además del dilema que redacte, obtiene de este proceso un caudal de información, de opiniones, de puntos de vista que le servirá para dirigir con acierto la actividad. Debe extender su investigación previa a otros casos notables similares al que va a plantear a sus estudiantes. Por último ha de estudiar las referencias institucionales fundamentales relacionadas con el dilema y que encontrará en documentos legales, en los códigos deontológicos y en otros documentos de autorregulación.

Desde el primer momento hay que tener presente el tiempo que se va a emplear en el aula para analizar y debatir el caso. Si las sesiones se realizan de manera presencial en un aula pueden oscilar entre 30 minutos (si se sigue el protocolo más corto) y 90 minutos (si se hace más de un tipo de cuestionario, o un debate en minigrupo, una dramatización, etc.). Lo normal es que sea suficiente una horquilla de tiempo entre 45 y 60 minutos.

La correcta redacción de un dilema moral es fundamental y de ella depende en parte el mayor o menor provecho de toda la actividad. El profesor debe hacer una exposición breve, clara y completa del dilema. De no ser así es probable que se vea obligado a introducir modificaciones sobre la marcha, lo que puede llegar a desvirtuar la actividad.

Es importante limitar la extensión de la presentación y evitar el formalismo excesivo. El ambiente ha de ser abierto y estimulante para la reflexión y el debate.

Resumiré una posible secuencia de momentos para aplicar dilemas morales al objeto de hacernos una idea general de la dinámica de las intervenciones:

1º) Presentar el dilema mediante lectura colectiva o individual, o bien apoyando la lectura con la dramatización del dilema. Hay que aclarar los términos técnicos o difíciles y pedir a algún estudiante que resuma o explique el contenido del dilema con sus palabras. Lo importante es que la situación quede definida con claridad. Sea cual sea la manera elegida para presentar el dilema, hay que asegurarse de que los sujetos han comprendido entera y correctamente los términos y circunstancias del mismo y, sobre todo, dónde se halla el conflicto o problema moral.

2º) Tiempo de reflexión individual. Debe dejarse tiempo a los estudiantes para que piensen sobre la pregunta básica del dilema. El objetivo es obtener una información necesaria sobre las posiciones iniciales. El preludeo de un buen debate suele ser una opinión dividida. Si hay unanimidad o casi unanimidad en la decisión, el profesor se planteará continuar o no con el dilema y presentar otro alternativo (aunque hay casos en los que la opinión mayorita-

ria inicial puede cambiar sustancialmente). Los estudiantes pueden escribir una especie de borrador con su decisión y las razones que la justifican.

3º) Discusión del dilema. Puede hacerse de varias formas. Presento una posibilidad, aunque puede optarse por otras:

a.–Se puede preguntar, para empezar, los que están a favor de una u otra alternativa y si hay indecisos. Después se puede dividir el grupo en pequeños grupos mezclando o no las opiniones (grupos heterogéneos u homogéneos). Tras un tiempo de discusión se pasa a un turno de exposición, breve, por los portavoces de grupo y a un diálogo entre los participantes.

b.–Profundizar en las argumentaciones. Es necesario haber preparado algunas preguntas para comentar durante el proceso de discusión, animar a los participantes, analizar las consecuencias de distintas soluciones, etc.

Sea cual sea el procedimiento elegido para el desarrollo del debate es conveniente que el profesor:

– Anticipe las posibles respuestas de los estudiantes y prepare contraargumentos y preguntas adecuadas.

– Procure que los alumnos estén expuestos el mayor número de veces a los razonamientos de estadio superior o más maduros. Sutilmente debe fijar la atención de la clase en ellos, estimular a los sujetos más maduros para que expliquen sus argumentos o presenten otros más efectivos. Si es necesario, expondrá contraargumentos de nivel avanzado.

El profesor debe animar a los estudiantes a participar y debe ayudar a centrar el diálogo en las razones morales relevantes. Si la discusión se hace repetitiva o decae, debe utilizar preguntas *ad hoc* o, incluso, algún dilema alternativo. Asimismo puede requerir de los estudiantes menos participativos que resuman algunos argumentos o que ofrezcan a la clase sus opiniones sobre la discusión. Cuando el tema esté suficientemente tratado el profesor pondrá fin a esta fase de la intervención.

Conviene que los estudiantes hagan un resumen por escrito de las distintas soluciones aportadas y de los razonamientos que las fundamentaban. Deben llegar a una conclusión personal, compararla con su posición inicial y valorar las modificaciones que se puedan haber producido.

4º) Síntesis de lo acontecido. Es importante que, tras el debate, tenga lugar una síntesis en la que, por un lado, el profesor exponga de manera sistemática y objetiva las conclusiones generales de los debates o de las respuestas dadas a los cuestionarios y, por otro, ofrezca a los alumnos una información precisa y documentada sobre el desarrollo completo que tuvo el caso que planteó, sobre otros casos similares que se dieron en el ejercicio de la profesión y sobre las referencias fundamentales en documentos legales, deontológicos y éticos.

Es interesante que el profesor abra un turno de intervenciones que tengan por objeto el desarrollo del debate, la calidad de la discusión moral y las conclusiones a que se ha llegado.

Concluiré este artículo con unos ejemplos –necesariamente abreviados– de algunos dilemas²⁸.

6. Ejemplos de trabajo con dilemas

6.1. Dilema *La puerta de atrás del cine*

El 20 de septiembre de 2005 el diario El País publicó en su espacio de Deportes (página 48) un anuncio para promocionar una nueva sección de EP3, el área del periódico destinada a los jóvenes²⁹. Se anunciaba que la nueva sección juvenil recogería las anécdotas más exclusivas del Festival de Cine de San Sebastián de 2005, así como la opinión de los lectores. Titulado “La puerta de atrás del cine” y con el subtítulo de “Fiestas, anécdotas, películas y estrellas”, el texto decía: “Descubre en el blog de EP3 todo lo que quieres saber sobre el Festival de Cine de San Sebastián y nadie más te cuenta. Entra en la web de EP3, elpais3.com, y deja tus opiniones y comentarios en nuestro Pintxo Blog. Si te gusta el cine no puedes dejar pasar esta oportunidad”. Junto al texto se podía ver la foto de un hombre y una mujer –personalidades del mundo del cine–, donde se percibía la mano de él en el trasero de ella. Frente a ellos, una nube de fotógrafos immortalizaba el momento desde la perspectiva habitual.

Al día siguiente el anuncio volvió a publicarse, esta vez en la sección de Sociedad (página 30), provocando las quejas de los lectores y de la Directora General del Instituto de la Mujer.

Cuestiones:

- ¿Es éste un asunto moral? ¿Por qué?
- ¿Te parece sexista el anuncio? ¿Por qué?
- ¿Retirarías el anuncio o no? ¿Por qué?

La polémica que siguió a la publicación del anuncio nos permitió saber que las personas que aparecían de espaldas en la foto eran Chris Evans y Bi-

²⁸ Otros muchos dilemas, más pormenorizados, así como el trabajo de campo realizado, pueden verse en LINDE, Antonio, *El periodista moral. Dilemas de la información y la comunicación*, Ediciones Comunicar, Huelva, 2007.

²⁹ La imagen es accesible en cualquier hemeroteca o en la propia hemeroteca digital del diario.

llie Piper, ambos actores, que entonces formaban pareja. El director de Marketing de *El País*, responsable de la publicación del anuncio, manifestaría que se trataba de una fotografía informativa captada por el fotógrafo Steve Finn en la entrega de premios de la Academia Británica de 2004, que no se hizo, por tanto, para la publicidad.

Cuestiones:

- ¿El conocimiento de estos datos cambia en algún aspecto su punto de vista? ¿En qué y por qué?
- ¿Qué circunstancias crees que hay que tener en cuenta, en este caso?
- Consulta el Estatuto de Redacción del diario (todos los años lo publica Ediciones de *El País*, dentro de su *Libro de estilo*). Este estatuto constituye un documento deontológico por el que deben regularse todos los profesionales del periódico. ¿Suministra pautas para decidir qué debe hacerse en este caso?
- Investiga en documentos de autorregulación de la publicidad si se vulnera algún principio o norma.

6.2. Dilema *El Jueves*³⁰

Ejercicio de *role playing* grabado: dramatización del juicio a los autores de una polémica portada del semanario satírico *El Jueves*. Este es un caso en que se aborda el conflicto entre libertad de expresión, derecho al honor y delito de injurias. En concreto muestra que la línea que separa el legítimo ejercicio del derecho a la libertad de expresión del delito de injurias a la Corona es difícil de determinar. Se pone de manifiesto también el polémico tema de si hay personas, como los miembros de la familia real, que deben tener una protección especial ante los ataques de los medios.

Estos son los hechos que un equipo de estudiantes van a juzgar en un ejercicio de simulación de roles (en los procedimientos de actuación emplearé el tiempo presente, como si planteara la actividad al alumnado en tiempo real):

El 18 de julio de 2007 el semanario satírico *El Jueves* publicó en su portada una viñeta con unas caricaturas de los Príncipes de Asturias en pleno acto sexual. En un texto con letras de gran tamaño puede leerse “2.500 euros por niño” y en otro algo más pequeño “¡Se nota que vienen las elecciones, ZP!”. En los bocadillos él comenta que ese acto es lo más parecido a trabajar que ha hecho, por la posibilidad de engendrar un hijo o hija y recibir la sub-

³⁰ Este caso, y otros similares, han sido tratados en profundidad en LINDE, Antonio, “El rey desnudo. Injurias a la Corona, jueces y libertad de expresión”, *Claves de Razón Práctica*, nº 193, junio de 2009, pp. 72-82.

vención de 2.500 euros que el Gobierno ha decidido dar por cada nuevo nacimiento³¹.

Dos días después de la distribución del citado número, el titular del juzgado central de instrucción número 6 de la Audiencia Nacional, Juan del Olmo, ordenó, a instancias del Fiscal General del Estado, Cándido Conde-Pumpido, el secuestro del número, por considerar que su portada podía incurrir en un delito de injurias y de menoscabo del prestigio de la Corona, tipificado en el Código Penal. Ha pasado un tiempo desde que ocurrieron estos hechos y vais a celebrar el juicio. Como punto final, el juez fundamentará su decisión y dictará sentencia.

–Preparación del trabajo y protocolo de actuación.

He trabajado este caso mediante dramatización y juego de roles. Estimo que la discusión de dilemas mediante estos recursos permite trabajar simultáneamente, gracias a la participación e implicación intensa de los actores-estudiantes, la vertiente cognitiva y la emocional, desarrollar la empatía y la adopción de diversos puntos de vista. Los pasos generales para el desarrollo de la actividad son los siguientes:

– El profesor plantea el dilema, adaptado a las necesidades de dramatización.

– Elige a los alumnos y alumnas que prepararán y representarán los “roles”. Un modo fácil de asignar papeles es realizar una pequeña discusión previa del dilema, de tal modo que la clase se polarice en torno a los personajes y sus posturas. El reparto puede hacerse dando a los sujetos papeles acordes con su razonamiento, o bien, para facilitar la adopción de roles y ampliar la perspectiva de toma de decisiones, opuestos a sus opiniones.

– El profesor da a cada actor una información imprescindible para que interprete su papel y un plazo para que prepare su actuación.

– Desarrollo de la representación, que es grabada en directo y posteriormente editada.

– Tras el pase del documento audiovisual resultante, debate en el que interviene toda la clase.

En esta práctica moral con dilema participan cinco actores y los miembros del equipo técnico. A cada uno de los “actores” se le dan algunas instrucciones para preparar su papel, meterse en la piel del personaje y defender su posición con las mejores razones posibles. Repasarán toda la información que se les ofrece sobre este caso (no en este artículo, por razones de espacio) y se les

³¹ Puede verse la polémica viñeta en http://farm2.static.flickr.com/1395/858183197_bc1d7cf51e.jpg, 2-7-2009.

invita a reflexionar sobre las razones que pudieran dar los otros personajes. Se les aconseja que durante el juicio se dirijan unos a otros por el rol desempeñado: “su señoría”, “el señor fiscal o el representante del ministerio fiscal”, “la defensa” o “el abogado defensor”, “el señor X” o “el acusado” para referirse al guionista/dibujante.

Es fundamental que el resultado final tenga cierto ritmo; por ello las intervenciones no deben superar el minuto. Sólo se admitirá una dilación mayor en las conclusiones del fiscal, las conclusiones del abogado y la sentencia razonada del juez. El profesor controla el tiempo y sus indicaciones en plató serán respetadas por los participantes.

Todos los personajes deberán conocer perfectamente los referentes legales que deben manejar, defender o interpretar. También el acusado, pues se entiende que habrá sido preparado por su abogado. No conocer estos referentes puede ocasionar que alguien quede en una posición de debilidad manifiesta.

–Perfil de los personajes.

Juez: ha de ser objetivo y exponer con claridad las razones que fundamenten su sentencia. Organiza la sesión y da entrada a unos y otros. Puede interrumpir a cualquiera. Asimismo, ha de atender a las protestas tanto de la defensa como del ministerio fiscal para admitir aquellas que entienda que proceden y desestimar las otras. Naturalmente, aunque se conozca la sentencia real de este caso, no tiene por qué dar una sentencia similar.

Fiscal: en este caso la denuncia la llevó a cabo el Fiscal General del Estado. No es una denuncia de parte. El fiscal del juicio actúa defendiendo los argumentos del Fiscal General y para que la ley se cumpla. Intentará demostrar que los acusados cometieron un delito y pedirá y defenderá la máxima pena posible. Puede aportar pruebas, otros trabajos de los acusados o de la revista para la que trabajan para apoyar sus tesis. Si así lo hace deberá mostrarlos a cámara (él o el juez).

Defensa: defiende a los dos acusados. Tratará de demostrar su inocencia y que salgan absueltos, libres de todo cargo. Apelará a argumentos legales, morales, políticos, éticos. Puede aportar pruebas, otros trabajos de los acusados o de la revista para la que trabajan para apoyar sus tesis. Si así lo hace, deberá mostrarlos a cámara. La defensa habrá dado antes a los acusados por escrito las preguntas que piense hacerles. Éstos, por tanto, deberán preparar las respuestas más favorables a sus intereses. Asimismo, el abogado defensor podrá orientarles acerca de las posibles preguntas que puede hacerles el fiscal.

Guionista y Dibujante: deben decir la verdad en sus respuestas, pero dar la interpretación de los hechos y de las intenciones que más convenga a sus intereses. Sería bueno que mostraran algo de humor e ironía, como parece

propio de quien hace esas viñetas (pero sin cinismo y sin pasarse porque están en un juicio).

– El orden de la actividad.

El profesor presenta el dilema (2 minutos aprox.). Al final también interviene para exponer cuál fue la sentencia que en la vida real se dio al caso. Comienza el juicio.

El juez abre la sesión. Presenta el caso y cita al abogado defensor (2 minutos).

El abogado cita al acusado y le hace un turno de preguntas (tiene 6 minutos para ello, aproximadamente).

El juez llama al fiscal. Y este lleva a cabo su turno de preguntas con el acusado (otros 6 minutos aprox.).

El juez da paso a las conclusiones: interviene el fiscal (2 minutos) y después la defensa (2 minutos).

El juez dicta sentencia y la razona (3 minutos).

El ejercicio de roles (papeles) durará como máximo media hora. Será grabado en directo y editado después.

–Entrevistas:

He redactado tres cuestiones que se le harán a cada uno de los actores. Inciden en la interpretación y valoración de la actividad. Cada uno habla ya en plan personal y, lo más importante, con sinceridad. La grabación de las entrevistas se añadirá al debate.

Preguntas para la entrevista:

– ¿Cómo te has sentido a lo largo del ejercicio? ¿Qué piensas que has aportado al debate?

– ¿Te ha planteado tu personaje –o su preparación– alguna dificultad que quieras destacar?

– ¿Puedes señalar algo que hayas aprendido a lo largo de esta actividad? ¿Y en general, sobre las prácticas con dilemas morales que solemos llevar a cabo en la asignatura?

6.3. Dilema for 0,7%

Este dilema pone en juego, entre otros, asuntos relacionados con el uso comercial de valores morales, los límites de la sponsorización, la importancia y casi ubicua dialéctica entre medios y fines, éticas de la convicción y éticas de la responsabilidad, planteamientos consecuencialistas o deontológicos –en sentido kantiano–.

En 1998/99 la marca de tabaco *Fortuna* comenzó una campaña que utilizaba como reclamo publicitario la donación del 0,7% de sus ventas netas a proyectos de desarrollo como la erradicación del hambre en el mundo, la educación en países subdesarrollados, etc. Esta campaña provocó la protesta de varias organizaciones humanitarias. En marzo de 1999 se reunió el Comité de Ética y la Junta de la Coordinadora de ONG del Desarrollo de España, que asociaba en aquel momento a 300 organizaciones. Dicha Coordinadora decidió pedir a sus socios que no aceptaran dinero de la campaña de la marca de tabaco *Fortuna For 0,7*. El presidente de la Coordinadora explicó que cada organización era libre de tomar la decisión que estimara pertinente y que la Coordinadora sólo haría una recomendación. “Estamos –explicaba– en contra de la campaña de *Fortuna*, entre otras razones, porque se utiliza comercialmente el 0,7%, que es un símbolo social importante, y se destinan al desarrollo los beneficios de un producto nocivo”. Imagina que eres el responsable de una pequeña ONG que manda, siempre que puede, alimentos y medicinas a los habitantes de un país pobre. Reúnes a los miembros de la junta directiva para plantearos qué vais a hacer.

Cuestiones:

- ¿Deberían o no los miembros de la junta directiva aceptar dinero de la campaña de la marca de tabaco? ¿Por qué o por qué no?
- ¿Qué puntos de vista y grupos habría que considerar aquí? ¿Cuál debe ser el más importante? ¿Por qué?
- ¿Qué juicio moral se derivaría de la aplicación de los criterios de diversos sistemas éticos?

7. Conclusión

Los principios son líneas trazadoras que indican qué es admisible o inadmisible desde un punto de vista moral. Suministran una solidez que la intuición moral, por sí sola, no tiene. Sin embargo, no basta con los principios, con las teorías éticas o con los códigos deontológicos. Hay que someter los principios y las teorías a la prueba de la realidad. Hay que bajar los conflictos desde los valores universales hasta las prácticas concretas social y profesionalmente relevantes³².

³² KWANE, Anthony, *Cosmopolitismo*, Katz, Buenos Aires, 2007, p. 124.

Entre el tratamiento abstracto, ya sea de carácter filosófico o jurídico, y el casuístico, pienso que este método, basado en la aplicación de principios, en la búsqueda del equilibrio reflexivo en la discusión de dilemas morales, es un buen instrumento para el aprendizaje de la ética y deontología de la comunicación. La sensibilidad y el razonamiento moral se pueden cultivar. Un buen método para hacerlo es discutir en grupo casos de conflictos reales, generados por la actividad de los medios. Estoy persuadido de que las personas aprenden más y mejor cuando se enfrentan a problemas importantes e interesantes, que les desafían y les llevan a recapacitar sobre las propias creencias. Mi experiencia es que los estudiantes aprenden mejor cuando las explicaciones se integran con preguntas y problemas que tienen importancia para ellos.

Apostar, como lo hago, por un enfoque ecléctico no quiere decir que no haya una metodología específica: hay, como señalé al principio, cierta dependencia del paradigma cognitivo-evolutivo y del procedimiento de dilemas morales. El método de Kohlberg y seguidores, complementado con otras aportaciones teóricas y prácticas (ciencia cognitiva, educación de las emociones, enfoques centrados en el hábito y la virtud) y adaptado a las necesidades de la ética profesional, es apropiado para intervenir en educación moral sin adoctrinar y para estimular el pensamiento moral. Permite crear un entorno natural para el aprendizaje crítico, conlleva respeto por las personas y compromiso por parte de los estudiantes. Los involucra en el aprendizaje “profundo” (por oposición al aprendizaje superficial, en el que los estudiantes se limitan a recordar algo el tiempo suficiente para aprobar exámenes)³³.

Mi fuente de inspiración es muy antigua, la mayéutica de Sócrates. La actitud socrática provoca a los estudiantes para que discutan problemas relevantes de ética profesional desde su sentido común (sus intuiciones morales, en la jerga filosófica), para luego ayudarles a adquirir conocimientos especializados. El objetivo es que nuestros alumnos sean capaces de captar el núcleo moral de los problemas, que conozcan los conceptos esenciales para analizar esos problemas, que piensen en las implicaciones que se derivan de aceptar una u otra solución, que piensen sobre los principios que aplican en cada caso y que traten de decidir en el sentido que más proteja y fomente la dignidad humana. Finalmente, con todos sus matices, todas las cuestiones desembocan en “la más poderosa de las preguntas morales”: ¿Qué harías tú si...? ¿Qué habrías hecho tú?³⁴.

³³ BAIN, Ken, *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Universidad de Valencia, Valencia, 2007, p. 39.

³⁴ BAIN, Ken, *op. cit.*, p. 106.

Bibliografía citada

- ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, Aguilar, Madrid, 1982.
- AZNAR, Hugo, *Ética de la comunicación y nuevos retos sociales. Códigos y recomendaciones para los medios*, Paidós, Barcelona, 2005.
- BAIN, Ken, *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Universidad de Valencia, Valencia, 2007.
- BLATT, Moshe y KOHLBERG, Lawrence, "The Effects of Classroom Moral Discussion Upon Children's Level of Moral Judgement", *Journal of Moral Education*, 4, 1975, pp. 129-161.
- BONETE, Enrique, *Éticas de la información y deontologías del periodismo*, Tecnos, Madrid, 1995.
- ESCÁMEZ, Juan, *La enseñanza de actitudes y valores*, Nau llibres, Valencia, 1986.
- ESPADADA, Arcadi, *Periodismo práctico*, Espasa, Barcelona, 2008.
- FERRÉS, Joan, *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*, Gedisa, Barcelona, 2008.
- GOLEMAN, Daniel, *Inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona, 1996.
- KAPUSCINSKY, Ryszard, *Los cínicos no sirven para este oficio. Sobre el buen periodismo*, Anagrama, Barcelona, 2003.
- KOHLBERG, Lawrence, *Psicología del desarrollo moral*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1992.
- KOVACH, Bill y ROSENSTIEL, Tom, *Los elementos del periodismo*, Ediciones B, Madrid, 2003.
- KWANE, Anthony, *Cosmopolitismo*, Katz, Buenos Aires, 2007.
- LINDE, Antonio, *El periodista moral. Dilemas de la información y la comunicación*, Ediciones Comunicar, Huelva, 2007.
- LINDE, Antonio, "La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable", *Praxis filosófica*, nº 28, enero-junio 2009, pp. 7-22.
- LINDE, Antonio, "El rey desnudo. Injurias a la Corona, jueces y libertad de expresión", *Claves de Razón Práctica*, Madrid, nº 193, junio de 2009, pp. 72-82.
- OCAMPO, Manuel, "Los códigos deontológicos. Historia, necesidad, realizaciones y límites", en AGEJAS, José Ángel y SERRANO, Francisco José (coords.), *Ética de la comunicación y de la información: problemas y recursos*, Edipo, Madrid, 2002.
- PETERS, Richard, *Desarrollo moral y educación moral*, FCE, México, 1984.
- RANDALL, David, *El periodista universal*, Siglo XXI, Madrid, 1999.
- RODRÍGUEZ, Leonardo, "Ética clásica y ética periodística", en BONETE, Enrique, *Éticas de la información y deontologías del periodismo*, Tecnos, Madrid, 1995, pp. 65-80.
- SONTAG, Susan, *Ante el dolor de los demás*, Alfaguara, Madrid, 2003.
- UHL, Siegfried, *Los medios de educación moral y su eficacia*, Herder, Barcelona, 1997.
- El País*, 26-10-2008, Suplemento de negocios, p. 8.
- El País*, 21-06-2009, p. 33.
- <http://blogs.grupojoly.com/vision/tag/nick-davies>, 5-11-2008.
- http://farm2.static.flickr.com/1395/858183197_bc1d7cf51e.jpg, 2-7-2009.