

LOS PRESUPUESTOS DE LA FORMACIÓN MORAL DEL PERIODISTA *

I. NECESIDAD Y DIFICULTAD DE LA FORMACIÓN MORAL DEL PERIODISTA

Durante los últimos años ha cundido la alarma social ante el potencial demoralizador de los medios de comunicación. Afortunadamente, se han producido numerosas reacciones frente a este fenómeno amenazante. Una de ellas es la decisión de incluir asignaturas de ética y deontología periodística en los currículos académicos de las Facultades de Ciencias de la Información. Esta medida coincide con la adoptada en muchos otros centros educativos de diversas especialidades: cada vez son más las Facultades y Escuelas Universitarias que incorporan la deontología profesional a sus planes de estudio. La lamentable oleada de corrupción —no sólo política— que venimos padeciendo ha hecho aún más patente la necesidad de que nuestros estudiantes no sólo lleguen a ser buenos periodistas o enfermeros o abogados, sino también buenas personas. En el caso del periodismo, se espera que el estudio de la ética profesional contribuya a la moralización de los medios de comunicación y, a través de ellos, de la vida pública. Esto concuerda con lo que se ha pensado de la ética desde sus orígenes: Aristóteles, autor de los primeros tratados sistemáticos de ética, sostenía que estudiamos esta disciplina, no para saber más, sino para hacernos mejores.

Parece oportuno que nos preguntemos si esta expectativa es razonable, si realmente cabe esperar tan buenos frutos de la clase de ética. Se encuentran presentes en esta sala numerosos estudiantes de periodismo que han cursado las asignaturas de ética y deontología. Si al finalizar el curso les preguntamos si creen haber aprendido algo, la mayoría contestaron que sí: algo siempre queda.

* Ponencia presentada por el autor en el I Simposio sobre Ética de la Comunicación (Salamanca, 27 y 28 de abril de 1995).

Pero si les preguntamos si creen ser ahora mejores personas que el primer día de clase, la mayoría no se tomará la pregunta en serio.

¿Concluiremos que se equivocaba Aristóteles, o más bien que la educación moral, tal como se entiende y practica en nuestra sociedad, incluido el mundo universitario, es deficiente? ¿Habrà que eliminar, por inservibles, las asignaturas de ética y deontología de los planes de estudios, o más bien se trata de replantearlas? En definitiva: ¿en qué ha de consistir la educación moral, que hoy nos parece irrenunciable para el periodista como para cualquier otro profesional?

Formular esta última pregunta es suscitar un enjambre de problemas. En efecto, cualquier proyecto educativo de esta naturaleza tiene numerosos supuestos, ninguno de los cuales contará con la inmediata adhesión de todo el mundo. Mencionemos algunos. La pedagogía moral tiene, en primer lugar, supuestos de orden axiológico. Así, cuando criticamos ante los estudiantes a las cadenas de televisión, que están dispuestas a sacrificar el buen gusto en aras del beneficio económico, estamos dando por supuestos criterios de valoración que nos permiten condenar lo que tenemos por muestras claras de chabacanería, sal gorda y sentimentalismo edulcorado. Ahora bien, estos criterios de valoración están lejos de ser aceptados universalmente, como muestra el éxito de los programas que recurren a las tácticas mencionadas. De ahí que quienes reclaman una mejor formación moral para así erradicarlas, carguen con el peso de la prueba de justificar os criterios de buen y mal gusto en que se funda su condena.

En segundo lugar, el proyecto de formar moralmente al periodista cuenta con supuestos de orden antropológico. Por mencionar un único ejemplo, la idea que nos hagamos de la libertad humana afectará decisivamente al diseño de la formación moral del periodista. Consideremos la posición, algo ingenua, de quienes creen que el libre albedrío es soberano por definición, que no está sujeto a influjos externos y que, por tanto, nadie puede privarnos de él. Para estas personas, la oferta mediática no debe restringirse bajo ningún concepto, pues es una condición del ejercicio de nuestra libertad de elección. Se dirá que a mayor oferta, mayor libertad; y se rechazará toda censura como recorte paternalista de la libertad individual. En cambio, si reconocemos que la libertad humana está sometida a múltiples influencias que, aunque no la eliminan, sí la condicionan, entonces se siguen consecuencias como que hay que proteger a los menores de ciertos hábitos de consumo mediático que puedan resultar nocivos para su autonomía futura. Lo cual, sin duda, tiene consecuencias sobre la formación moral del periodista.

En tercer lugar, la educación moral tiene presupuestos éticos. Por limitarnos a una sola disyuntiva —precisamente la disyuntiva sobre la que versará esta conferencia—, la formación moral la entenderán de muy distinta manera quienes tienden a reducir la ética a un saber que versa sobre normas de justicia que

permitan la convivencia pacífica y quienes la entienden como un saber sobre la vida buena.

La pregunta por la adecuada formación moral del periodista se nos ha complicado considerablemente tan pronto hemos empezado a sacar a la luz algunos de sus supuestos teóricos. Nuestra reflexión precedente pone de manifiesto que la planificación de una educación moral adecuada pasa por la aclaración de esos supuestos. Es en este contexto donde deben situarse las reflexiones que siguen. No se tratará aquí, por tanto, de abordar el diseño de estrategias pedagógicas concretas, sino de contribuir modestamente a una tarea previa y, según creo, indispensable. La aclaración de los supuestos éticos de la pedagogía moral es, sobre todo, una tarea de orden filosófico, pero no por ello una tarea reservada a unos pocos. Sócrates enseñaba que pensar es un deber que incumbe a todo hombre. Deber tanto más urgente en este caso por registrarse una desalentadora desproporción entre la abundancia de medidas adoptadas o reclamadas y la escasez de reflexiones que las fundamenten.

Señalaré dos de las causas de esta desproporción:

1) La primera es la urgencia misma de los problemas que se intentan aplazar. Aplazar las medidas a la espera de la aclaración última de todos los problemas implicados, equivale a sumirse en la inactividad (*ars longa, vita brevis*), lo que previsiblemente empeoraría las cosas. De ahí que, en general, dando por bueno el consenso alcanzado acerca de los valores más generales, se pase directamente a arbitrar medidas que fomenten su respeto.

2) La segunda causa del déficit de reflexión sobre la pedagogía moral reside en la amplia difusión de lo que a partir de ahora llamaré, con una imprecisión que espero aliviar en lo que sigue, ética civil; pues es un hecho que esta ética no siente como una necesidad interna el desarrollo de una pedagogía moral, sino que da por supuesta la validez de ciertos modelos tomados de la psicología evolutiva (tales los de Kohlberg, Piaget o Erikson).

II. LA ÉTICA CIVIL Y SUS CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS

Toda estrategia de educación moral presupone una teoría ética. Es posible mostrar que las propuestas de educación moral hoy más frecuentes son consecuencia del predominio de una cierta manera de entender la ética filosófica. A su vez, este predominio es explicable a partir de ciertos riesgos característicos de la vida pública contemporánea. Partamos de estos últimos, en particular del fenómeno del pluralismo, característico de las sociedades avanzadas. En éstas conviven individuos que se identifican con distintas ideologías políticas, creencias o increencias religiosas, gustos estéticos pautas de conducta, aficio-

nes, hábitos de consumo, escalas de valores, en una palabra: diferentes concepciones de la vida buena. Pues bien, las sociedades pluralistas desarrollan instituciones de corte liberal encaminadas a hacer posible la convivencia pacífica de una multitud, en principio ilimitada, de sistemas de vida individuales. Como de lo que se trata es de que cada individuo pueda vivir de acuerdo con sus preferencias, los sistemas normativos de las democracias liberales son, básicamente, repertorios de normas de justicia que favorecen el libre desarrollo de la voluntad individual, pero sin pronunciarse acerca del valor de las distintas opciones de vida. Esta neutralidad persigue que cada cual busque la felicidad por su propio camino, sometiéndose a una única restricción: la de no perjudicar a los demás. En efecto, las normas de justicia distribuyen beneficios y cargas sociales, definen derechos y castigan transgresiones, arbitran los conflictos de intereses; pero en modo alguno pretenden enseñarle al ciudadano a ser feliz.

Semejante tutela es rechazada por dos razones de suyo independientes, pero que a menudo se presentan como lógicamente vinculadas. La primera es que supondría una lesión intolerable de la autonomía individual, que se tiene por un bien básico y un derecho irrenunciable. Kant, uno de los máximos mentores intelectuales de la Modernidad escribe: «Un gobierno que se constituyera sobre el principio de la benevolencia para con el pueblo, al modo de un padre para con sus hijos, esto es, un gobierno paternalista (*imperium paternale*), en el que los súbditos —como niños menores de edad, incapaces de distinguir lo que les es verdaderamente beneficioso o perjudicial— se ven obligados a comportarse de manera meramente pasiva, aguardando sin más del juicio del jefe del Estado cómo deban ser felices y esperando simplemente de su bondad que éste también quiera que lo sean, un gobierno así es el mayor despotismo imaginable» (*Gemeinpruch* II). La segunda razón, más discutible, consiste en negar que haya una doctrina universalmente válida acerca de la vida buena y, en consecuencia, declarar absurda la pretensión de que las instancias e instituciones públicas encaminen a los ciudadanos a la felicidad. De nuevo podemos citar a Kant como inspirador: en el Teorema II de la *Crítica de la Razón Práctica* niega Kant que exista una doctrina universal acerca de la felicidad, por entender ésta como una sucesión de experiencias placenteras y creer que el placer está siempre en función de las contingentes características psicofísicas de cada individuo.

(Un ejemplo permitirá iluminar la naturaleza de estos dos argumentos. Imaginemos a una persona cuya vida gire en torno a la bebida, el bingo, los culebrones de la tele y los videojuegos. Aunque se trata, sin duda, de una existencia sumamente pobre, el primer argumento sostiene que nadie tiene derecho a impedir a una persona adulta que viva de esa manera si así le place, pues ello lesionaría su autonomía individual. [Cómo se justifique la importancia de esta autonomía, es cuestión en la que no entraremos.] Por su parte, el segundo argumento es aún más radical, pues rechaza el ejemplo propuesto, o más exactamente la

valoración que de él se ha hecho. Hemos calificado de pobre el género de vida descrito, cuando lo que sostiene el segundo argumento es precisamente que no hay criterios universales de valoración que permitan calificar como mejores o peores los estilos de vida. Todo es cuestión de decisión individual. Luego el Estado no tiene ninguna razón para imponer ningún ideal de vida).

Lo que más interesa para nuestro tema es identificar la pedagogía moral propiciada por estos antecedentes en la historia política y filosófica.

1) En ocasiones se propone como objetivo de la educación mora en una sociedad pluralista la presentación imparcial de distintos ideales de vida, de suerte que el educando, una vez legado a la edad adulta, pueda elegir por sí mismo entre las distintas ofertas. A mi juicio, ésta es una pretensión excesiva. En primer lugar, el número de alternativas de vida se multiplica de manera incesante, como pone de manifiesto la proliferación de tribus urbanas o sectas religiosas. También la civilización del ocio y el contacto con otras culturas han contribuido a diversificar la gama de opciones. En segundo lugar, por buena voluntad que tenga, el educador sólo estará en condiciones de presentar de manera clara y atractiva la de las concepciones alternativas, a saber, la que él profese. Las demás, ni las entenderá bien (pues un estilo de vida sólo se deja entender desde dentro) ni le parecerán igualmente atractivas (pues entonces se adherirá a ellas, cosa que por hipótesis no sucede).

2) Más razonable parece señalar como objetivo de una educación moral en sintonía con la ética civil el aprendizaje de un repertorio mínimo de normas de justicia que garanticen la convivencia pacífica de los distintos ideales de vida. Como, inevitablemente, esa convivencia traerá consigo conflictos de intereses, la educación moral habrá de incluir asimismo la adquisición de la competencia racional necesaria para resolver esos conflictos. (Curiosamente, esta educación moral capacitará para resolver conflictos de intereses, pero no para tener intereses —pues qué intereses haya de sentir cada cual, ésta es una cuestión que ya nos lleva al terreno de la pregunta por la vida buena, es decir, una cuestión sobre la que no se debe prejuzgar nada—).

Esta pedagogía moral se ve respaldada por ciertos estudios realizados en el terreno de la psicología evolutiva, en particular por las investigaciones de Lawrence Kohlberg sobre el desarrollo de la conciencia moral en el niño. Según Kohlberg, ese desarrollo consiste en una sucesión de etapas caracterizadas, no por la adquisición de valores o virtudes, sino por la aplicación de diferentes principios formales de razonamiento moral. Vista bajo este prisma, la tarea del educador consistirá en acompañar y favorecer el desarrollo moral del niño, proponiendo ejemplos concretos a los que éste deberá aplicar los principios de razonamiento propios del estadio evolutivo en que se encuentre. En cambio, queda descartada toda inculcación de contenidos (valores o virtudes particulares).

La tendencia general que acabo de describir se deja sentir también en el ámbito periodístico. No es de extrañar, pues he hablado de una ética y una educación moral propia de las sociedades modernas, siendo así que los medios de comunicación desempeñan hoy una función decisiva en la configuración de esas sociedades. La educación moral del periodista se entiende básicamente como adiestramiento en el respeto de ciertas reglas de conducta sobre las que existe un acuerdo amplio. Buena prueba de ello es la proliferación de códigos deontológicos, que no son sino repertorios de normas morales a las que ha de sujetarse la actividad profesional. (Sin contar con el hecho de que la asignatura correspondiente se llama precisamente deontología, es decir, tratado de los deberes). Como era de esperar, estos códigos consideran la actividad periodística de manera abstracta, desgajándola del todo orgánico de la vida concreta del periodista de carne y hueso, con sus aspiraciones e ideales personales. Si al periodista concreto le conviene o no practicar la generosidad, la valentía, la austeridad, la modernización, la creatividad, la actividad o la amistad, en esto no entra ni sale el código deontológico; primero, porque esas no son cualidades específicas del periodista como tal, y segundo, porque no tiene por qué haber unanimidad sobre su valor.

Otro aspecto de la formación moral del periodista, tal como suele entenderse hoy, consiste en el adiestramiento en la resolución de casos dudosos. Esto viene condicionado, de un lado, por el ritmo acelerado de la innovación tecnológica, que confronta a los periodistas con situaciones hasta entonces inéditas, en las que es preciso buscar orientación moral. De otro, por la polaridad que caracteriza a muchos de los principios deontológicos. Buen exponente de este aspecto de la educación moral es el estudio de casos controvertidos o la implantación de comisiones deontológicas, en cuyo funcionamiento se instruye a los estudiantes.

Como tercera característica de este adiestramiento deontológico de los futuros periodistas cabe señalar la eliminación o nivelación de la especificidad de la educación moral frente a la adquisición de competencias estrictamente técnicas. En la ética moderna se advierte una clara tendencia —más acusada en unas corrientes de pensamiento, como la utilitarista, que en otras— a entender la acción moral como una acción de tipo técnico-productivo, es decir, a ignorar la distinción clásica entre *poiesis* y *praxis*. En consecuencia, se tiende también a asimilar la educación moral al adiestramiento técnico. Especialmente expuesta a esta reducción se haya la formación moral del periodista, que previamente se ha visto limitada al aprendizaje de unas pocas normas y de mecanismos formales para la resolución de casos dudosos. Para colmo, esta tendencia se ve favorecida por la ya mencionada urgencia con que han de proceder, en condiciones normales, los profesionales de la comunicación. Al final, termina uno resolviendo casos de conciencia como quien resuelve raíces cuadradas.

III. EL PLANTEAMIENTO CLÁSICO

He intentado mostrar que la manera más habitual de entender la educación moral, y más en particular la del periodista, es solidaria de la tendencia predominante en la ética filosófica, la cual, a su vez, hace juego con ciertos fenómenos culturales, entre los que se destaca el pluralismo. En lo que sigue, presentaré de manera esquemática una concepción ética alternativa, de la que se sigue una pedagogía moral diferente de la hasta ahora considerada. Trataré de hacer ver que esta alternativa, a la que podemos llamar «clásica», cuenta con ventajas numerosas sobre la alternativa moderna a la que he denominado ética civil.

A diferencia de la ética moderna, la ética clásica de matriz platónico-aristotélica no es una ética de normas. No parte de la pregunta: ¿qué debo hacer?, sino de esta otra: ¿cómo vivir? No se trata, pues, de indagar las normas que el individuo ha de respetar para ser justo, sino de investigar las condiciones de una vida buena —de averiguar las condiciones de la felicidad, es decir, de llevar a cabo una tarea que la ética civil, haciéndose eco de las exigencias del pluralismo, nos veta por principio. Como se ve, el contraste no puede ser más acusado.

La filosofía clásica ofreció una respuesta muy elaborada a la pregunta por la plenitud humana. Ésta cuenta con distintos requisitos. El principal es la excelencia del alma o, como solemos decir, la virtud. De ahí el protagonismo de este concepto en una obra como la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles. Es cierto que la virtud no garantiza la dicha, pues también al virtuoso pueden acaecerle desgracias que arruinen su vida. Pero la pertenencia a una comunidad política regida por leyes justas atenúa considerablemente este riesgo al garantizar, aunque nunca del todo, los bienes externos.

Pero las virtudes morales no se desarrollan de manera espontánea, sino que es preciso cultivarlas. De ahí la abundancia de reflexiones pedagógicas que encontramos en los textos de la ética clásica, comenzando por los diálogos platónicos. He aquí un nuevo contraste con la ética moderna, donde tales reflexiones suelen brillar por su ausencia, posiblemente debido a la asimilación de educación moral y educación técnica de que hablábamos más arriba. En efecto, si no hay diferencia esencial entre la educación moral y la adquisición de cualquier competencia técnica o científica, no hay razón para que un tratado de ética se entrometa en cuestiones educativas —del mismo modo que nadie espera que se aborden en una disertación sobre matemáticas o sobre cocina rápida—; éstas han de quedar reservadas a psicólogos y pedagogos.

El pensamiento clásico niega este supuesto. El adiestramiento moral es específicamente distinto de cualquier otro por consistir en la adquisición de una forma *sui generis* de lucidez (la virtud de la *phronesis*) y al ahormamiento de los sentimientos y deseos del educando, en el entendido de que este ahorma-

miento es condición de aquella lucidez. La colaboración de ambos se traducirá en acciones moralmente adecuadas. Veámoslo de una forma algo más concreta. El instrumento educativo principal según Aristóteles es la *habituación*. Al niño se le ha de acostumbrar a realizar las acciones correspondientes a las virtudes que se le desee inculcar (acciones valientes, por ejemplo). Por supuesto, llevará a cabo esas acciones a la fuerza, o quizá movido por emulación pueril de sus mayores; en todo caso sin entender por qué hace lo que hace. Con el tiempo y gracias a esta virtud imitada, el niño irá despertando al valor intrínseco de la conducta virtuosa, con lo que llegará a realizarla de manera lúcida y libre. Pero este despertar a la razón no es el final del camino. En los jóvenes, la pasión aún no se ha apaciguado, y además carecen de la experiencia que va afinando la vista para las mínimas diferencias morales.

Hemos visto que el desarrollo de la virtud a partir de sus gérmenes naturales presupone la intervención de educadores. Es preciso ahora aclarar que esta intervención, por más que se sirva de conocimientos científico-técnicos, no es ella misma una técnica que manipule y transforme *vía* causalidad eficiente un material previamente dado. Se trata más bien de una praxis comunicativa, de una suerte de convivencia que permite la transmisión de valores que, más que imponerse, se comparten. Cierto que se da un proceso continuo de rectificación de la conducta del educando por parte del educador. Pero esta intervención va siempre acompañada de causalidad ejemplar: el educador, que según Aristóteles ha de ser necesariamente un hombre bueno, encarna en su conducta los valores que transmite, los hace palpables e inteligibles. La fuerza del ejemplo se manifiesta asimismo en la transmisión narrativa o en la representación dramática, concebidas como instrumento educativo. El relato y el drama permiten al individuo remontarse a las fuentes de la conducta de los héroes, conocer sus motivos e identificarse con ellos. Tengo para mí que la lectura de la obra de Heinrich Böll, *El honor perdido de Katharina Blum*, ayuda a comprender la amenaza que supone para la sociedad la prensa sensacionalista y populachera de manera mucho más honda que la lectura de las admoniciones correspondientes de los códigos deontológicos. Parecidamente, la obra de Ibsen *Un enemigo del pueblo* pone ante los ojos de manera privilegiada el mérito y la dificultad del compromiso con la verdad, tan importante para cualquier periodista cabal.

Las ventajas del modelo clásico de educación moral se echan de ver con especial claridad cuando reparamos en los defectos del modelo que se inspira en la ética civil.

1) La educación moral centrada en el aprendizaje de normas y la adquisición de la capacidad racional para la resolución de conflictos apenas facilita la congruencia entre nuestras ideas y nuestras acciones. Sabemos que no existe entre ellas una armonía preestablecida: somos muy capaces de hacer el mal a

sabiendas. Un periodista puede estar sinceramente convencido de la importancia del respeto a la intimidad de las personas y, sin embargo, infringirlo seducido por el señuelo de una fácil publicidad. Además, la tentación se verá reforzada por la abundancia de discursos legitimadores de esa infracción: cabe alegar el derecho a la información que asiste al público; cabe cohonestar esa conducta bautizándola con el eufemismo «periodismo de investigación». Pero si ese periodista ha recibido una educación moral que no se limita al aprendizaje de principios abstractos, sino que consiste básicamente en la ejercitación de la virtud, su conducta tendrá mayor estabilidad y le será mucho más fácil vivir de acuerdo con sus ideas o, como decían los antiguos, ser amigo de sí mismo. Adquirir una virtud no es tomar nota de un principio moral, sino dotarse de una segunda naturaleza inclinada al respeto de ese principio. Esto sólo se logra modelando los sentimientos y deseos y desarrollando la propia razón práctica, de suerte que la conducta adecuada sea también placentera.

2) Además, la educación centrada en la tramitación de normas resulta excesivamente abstracta. Debido a su generalidad, las normas no son directamente aplicables a los casos concretos, que presentan siempre una fisonomía variable. Para colmo, los principios de la deontología periodística presentan a menudo una estructura polar: vienen dados por parejas que se restringen mutuamente. Tal ocurre en el caso, ya mencionado, de la dialéctica entre respeto de la intimidad y derecho a la información; o entre el rechazo del intrusismo y el del monopolio; o entre calidad y comercialidad; o entre competencia desleal y libertad de mercado. Esto hace que la estimación de los casos concretos sea tarea extremadamente delicada; y hace sospechar que el desarrollo de la capacidad discursiva de los periodistas no podrá pasar de reflejar la contingente relación de fuerzas de las partes interesadas. En cambio, cabe esperar que la educación clásica, precisamente por basarse en la ejercitación de conductas virtuosas en situaciones concretas, esté en condiciones de desarrollar en el periodista una aguda sensibilidad moral (lo que hemos llamado más arriba *phronesis*) que le permita tomar el pulso certeramente a cada situación y reconocer en ella los rasgos moralmente relevantes.

3) Hemos visto que la ética civil, en su afán por respetar el pluralismo de los ideales de vida, favorece una educación moral que se restrinja a valores formales como la tolerancia y la disponibilidad al diálogo. Incorporar a la educación otros valores que los que bastan para garantizar la convivencia pacífica supondría privilegiar un ideal de vida frente a otros. Ha de ser el propio educando —se dice— quien vaya adhiriéndose por propia elección a unos u otros valores, configurando así de manera autónoma su propia existencia moral.

En realidad, éste es un ideal ilusorio que a menudo desembocará en el escepticismo. La vida moral es un todo orgánico del que no cabe desqajar una

porción —a saber, valores como tolerancia, democracia, diálogo—. La doctrina clásica de la unidad de las virtudes enseña que éstas son solidarias: la presencia de una fortaleza a las demás, su ausencia las debilita. Por ello, no es de esperar que los valores liberales, aislados de los demás, se conservan incólumes en el alma del educando; más bien es de temer que se sequen como la rama arrancada del árbol.

Tampoco es razonable confiar en que el niño adquiera por sí mismo las virtudes que nadie le enseña, completando así el todo de una existencia moral plena. Las virtudes, ya lo dijimos, no crecen espontáneamente. Han de ser cultivadas por los educadores. Privando a los niños de ese auxilio no les libramos de prejuicios, sino que impedimos el desarrollo de una parte de su sensibilidad moral. Este daño será en algunos casos irreversible.

Acabo de exponer algunas de las razones por las que creo que la pedagogía basada en la ética clásica es más prometedor que la inspirada en la ética civil. Por razones de espacio, muchas de las tesis que he querido defender las he enunciado de manera dogmática, es decir, sin ofrecer argumentaciones que las prueben hasta el final. Por eso no quiero pasar adelante sin reconocer que la articulación completa de lo que he denominado modelo clásico se enfrenta a numerosas dificultades teóricas. Por mi parte, no tengo respuestas para todas. Pero, hasta donde acierto a ver, las dificultades del modelo que he criticado son todavía mayores.

IV. ¿ES COMPATIBLE EL MODELO CLÁSICO CON EL PLURALISMO Y LA AUTONOMÍA MORAL?

Acabamos de considerar algunas ventajas del modelo clásico de educación moral sobre el moderno. Mas parece ser que no todo son ventajas: contra la alternativa propuesta se levantan objeciones que es preciso examinar a continuación.

La primera objeción sostiene que la implantación del modelo educativo clásico supondría el fin del pluralismo, al que ciertamente no queremos renunciar. El modelo propuesto no se entiende como un modelo más, en pie de igualdad con muchos otros, sino como el único universalmente verdadero. Además, reclama ser aplicado desde la primera infancia, según vimos. Por ello, hablar de su implantación generalizada es hablar de su presencia en todas las etapas de la formación, incluida desde luego la enseñanza pública. Pero, según la objeción que estamos considerando, esto impondría una pavorosa uniformidad ideológica a la sociedad. Sería, como decíamos, el fin del pluralismo. Con esta primera objeción enlaza una segunda que, tomando pie de la temprana inculcación de

los valores del modelo clásico, sostiene que éste condiciona al educando hasta el punto de asfixiar totalmente todo germen de autonomía moral. El individuo, forzado desde su infancia a identificarse con los valores de su entorno, será incapaz, ya adulto, de escoger su camino en fuerza a convicciones propias.

¿Qué fuerza debemos reconocer a estas dos objeciones? A mi juicio, la primera se debe a un malentendido. Lo que pretenden los defensores del modelo clásico de educación moral no es la implantación forzosa de sus ideas: no se trata de imponer por decreto una cierta concepción de la vida buena. Se trata más bien de ofrecer argumentos racionales que convencan de la insuficiencia del modelo educativo que se inspira en la ética civil. Quienes se dejen ganar por estos argumentos elegirán para sus hijos centros educativos que transmitan las virtudes tradicionales. Por su parte, el Estado habrá de hacer todo lo posible para garantizar la libertad de enseñanza, de la que se han de beneficiar gentes de todas las condiciones y creencias.

Tampoco la segunda objeción es concluyente. El temor de que una educación moral ambiciosa, como la que propugna el modelo clásico, pudiera dejar una impronta demasiado acusada en el alma del individuo y con ello mermar su autonomía, resulta injustificado. Comencemos recordando lo más trivial: lamentar que la educación moral deje huella en el alma del niño es tan poco razonable como lamentar que los bisturís corten o que el cloroformo anestesie. ¡Para eso están! Si prefiriéramos que la educación dejara intacto al niño (*tanquam tabula rasa*), más corto sería no educarlo. El problema no es, por tanto, si la educación ha de surtir algún efecto, sino qué efecto ha de surtir. Ambas partes coinciden en subrayar la importancia de la autonomía moral y, por tanto, en reclamar medidas educativas que la fomenten. (La idea de que el principio de autonomía es ajeno al pensamiento clásico es errónea, por más que se halle muy extendida). De lo que se trata, por tanto, es de aclarar cuál de las dos propuestas educativas garantizará mejor el libre ejercicio de la autonomía personal. Pues bien, a la luz de las reflexiones precedentes la estrategia educativa basada en la ética civil se revela contraproducente: si es verdad que los distintos aspectos de la vida moral no pueden sobrevivir aisladamente, habrá que concluir que una autonomía sin apoyo en el entramado de las virtudes estará condenada a extinguirse. La solicitud exhibida por la ética civil en la salvaguarda de la autonomía resulta ser un caso de exceso de celo, no menos nocivo por ser bienintencionado.

Volvamos al inicio de estas reflexiones. Comenzábamos preguntando por la función que corresponde a las materias de ética y deontología en la formación moral del periodista. De ser válido el enfoque clásico que aquí se ha defendido, esa función ha de ser modesta, pero en modo alguno desdeñable.

Aristóteles sostiene que sólo los ancianos son prudentes, pues la experiencia les ha abierto los ojos. Esto implica que la formación moral del hombre

dura, en rigor, toda la vida. Pero es claro que los estadios de ese largo proceso no son todos iguales, ni tienen la misma incidencia en la formación del carácter del individuo. Según la teoría clásica, la etapa decisiva es la niñez. En la mayor parte de los casos, los aciertos y errores de la educación recibida en ese período se dejarán sentir durante toda la vida del individuo. Cuando Aristóteles observaba en sus clases que no hay manera de enseñar ética a quien no ha sido bien guiado por sus costumbres, estaba advirtiendo que de nada aprovechará su doctrina a los oyentes a menos que éstos hayan recibido en su infancia una formación moral adecuada. La misma idea la expresa en otro pasaje, afirmando que no cabe argumentar con quien niega que hay que honrar a los padres, del mismo modo que no cabe dar argumentos a quien niega que la nieve es blanca.

Traslademos esta doctrina al caso que nos ocupa, el de la formación moral del periodista. Es claro que cuando los estudiantes llegan a las aulas ya han superado hace tiempo el estadio de la educación moral que los clásicos tenían por decisivo. Por eso, la función que corresponde a la clase de ética o deontología habrá de ser una función subordinada: se tratará de prolongar un impulso ya iniciado anteriormente. Se me ocurre que las asignaturas mencionadas no desempeñarán esta misión de manera satisfactoria a menos que satisfagan dos requisitos. El primero consiste en proporcionar argumentos racionales contra falsas teorías morales que pueblan el ambiente intelectual y nublan la mirada (tales el relativismo o el escepticismo). El segundo es favorecer la aplicación del bagaje moral previamente adquirido a situaciones profesionales que a menudo sorprenden por su novedad, en el entendido de que no se trata de adquirir nuevas virtudes, sino de acomodar las que ya se poseen. Pero el aspecto concreto de estas tareas pedagógicas no puede ser objeto de esta ponencia, que se ha limitado desde un principio a la reflexión sobre sus presupuestos.

LEONARDO RODRÍGUEZ DUPLÁ