

La formación de los profesores de Ética de la Comunicación en la Unión Europea

Europar Batasuneko Komunikazioaren Etikako irakasleen formakuntza

The training of Communication Ethics teachers in the European Union

Jesús Díaz del Campo Lozano¹

zer

Vol. 19 - Núm. 36
ISSN: 1137-1102
pp. 239-252
2014

Recibido el 26 de junio de 2012, aceptado el 10 de abril de 2014.

Resumen

¿Cuál es la mejor formación para un profesor de Ética de la Comunicación? En este trabajo se analizan las cuatro opciones básicas según la bibliografía sobre esta cuestión: un graduado en Filosofía, un graduado en Comunicación, la enseñanza en equipo y la denominada “competencia amateur”.

Además se examinan los resultados de una investigación llevada a cabo en 14 países de la UE. En concreto, se analizan las respuestas dadas por 49 profesores de la asignatura que fueron preguntados sobre su formación previa. Los resultados muestran que la opción más frecuente es la del especialista en Comunicación.

Palabras clave: Ética, comunicación, universidad, formación, Europa.

Laburpena

Zein da Komunikazioaren Etikako irakasle batek izan dezakeen formakuntzarik onena? Lan honetan alorreko bibliografiaren arauera dauden lau aukera nagusiak aztertzen dira: Filosofia graduatua, Komunikaziokoa, talde-irakaskuntza eta ³konpetentzia amateur² delakoa.

Horrez gain, EBeko 14 herrialdetan egindako ikerketa baten emaitzak aurkezten dira. Ikasgai honetako 49 irakaslek aurreko formakuntzari buruz adierazi dutena aztertzen da. Emaitzen arauera, maizen agertzen den aukera Komunikazio alorreko aditua da.

Gako-hitzak: Etika, komunikazioa, unibertsitatea, formakuntza, Europa.

Abstract

¿Who is best qualified to teach a course in Communication Ethics? In this paper we analyze the main possibilities which, as the literature on the subject reveals, are four:

¹ Universidad Internacional de la Rioja, jesus.diaz@unir.net

A Ph. D. in philosophy; a Ph. D. in communication; team - teaching; or the so-called “competent amateur”.

We also present the main findings of a survey carried out in 14 European Union member states. We analyze the responses of 49 Communication Ethics teachers who have been asked to fill in a questionnaire about their previous education and training. Results show that the most common option is the Communication specialist.

Keywords: Ethics, communication, university, training, Europe.

0. Introducción

La Ética es una de las asignaturas más importantes en el proceso formativo del futuro profesional de la Comunicación. Se trata de un argumento presente ya en los albores de la enseñanza de esta disciplina, desde el momento en el que Joseph Pulitzer, en su célebre artículo escrito algo más de un siglo y en el que desarrollaba su planteamiento de lo que debía ser una escuela de Periodismo, señalaba que “por supuesto habrá un curso de ética”, una frase que más adelante justificaba así: “Por encima del conocimiento, por encima de las noticias, por encima de la inteligencia; el corazón y el alma del periódico descansan sobre su sentido moral” (Pulitzer, 1904: 667).

Sin embargo, la controversia puede surgir a la hora de establecer el planteamiento docente concreto de la asignatura. Callahan (1980: 61) advierte de que “cualquier discusión sobre las posibles metas en la enseñanza de la ética debe comenzar por considerar un número importante de enormes dificultades”. Unas dificultades que se derivan principalmente de la especial naturaleza de la Ética, una disciplina que como cualquier otra está constituida por un cuerpo de conocimientos, métodos y conceptos básicos; pero que por otro lado tiene como objetos de estudio el comportamiento del ser humano, los valores y el carácter moral. Por ello, la Ética no puede ser enseñada en el aula con el mismo grado de neutralidad que otras especialidades como la Física o la Química. Gran parte de las confusiones que puede entrañar la enseñanza de la asignatura se derivan de esta doble naturaleza.

Es por ello que existen múltiples planteamientos a la hora de plantear cuestiones como los objetivos metodológicos, los contenidos o la metodología para enseñar Ética de la Comunicación, como puede comprobarse examinando las referencias bibliográficas existentes. La mayoría de ellas se han publicado en Estados Unidos, un país en el que hay una larga tradición en el estudio y la investigación sobre la enseñanza de la asignatura, impulsada por el Hastings Center a finales de los años 60 y dedicada inicialmente a las ciencias y más tarde a la educación ética en general (Callahan y Bok, 1980; The Hastings Center, 1980), en una tarea que culmina con la publicación de varios monográficos sobre distintas especialidades, uno de los cuales estuvo dedicado al periodismo (Christians y Covert, 1980), tras haber adelantado algunos resultados dos años antes (Christians, 1978).

Los estudios posteriores son numerosos, tanto de carácter teórico (Black, 1992; Christians, Rotzoll y Fackler, 1998; Elliot, 1984; Foreman, 2009; Van Horn, 1997); como basados en investigaciones empíricas (Braun, 1999; Christians y Lambeth, 1996; Fritz, 2011; Lambeth, Christians y Cole, 1994; Payne, 1992; Reis, 2000; Swenson-Lepper, 2012).

Mientras, tanto en Europa como en el mundo se han publicado numerosos estudios referidos a la formación de los periodistas y/o profesionales de la comunicación en general (Fröhlich y Holtz-Bacha, 2003; Gaunt, 1992; Lönroth, 1998; Mory y Stephenson, 1991; Real, 2004; Rodríguez López, 1994; UNESCO, 1954, 1956, 1958, 1973), pero ninguno de ellos realiza un análisis pormenorizado por asignaturas. Mientras, los intentos de analizar la enseñanza de la Ética de la Comunicación en este ámbito geográfico se refieren a un número limitado de países (Thomaß, 2000) o constituyen más bien un manual para impartir la asignatura (Sonnenberg y Thomaß,

1996). Asimismo, se han elaborado diversos trabajos con carácter nacional, centrados en un único país.

1. La formación previa del profesorado de Ética de la Comunicación

La presente investigación pretende abordar un aspecto concreto de la enseñanza de la Ética de la Comunicación²: cuál debe ser la formación previa del profesorado encargado de impartirla, una cuestión que no resulta ni mucho menos fácil de responder. Se trata de un debate que se extiende a todas las éticas aplicadas, pues al desarrollarse entre dos disciplinas, la filosofía y el campo específico, en este caso, la Comunicación, provoca la controversia en torno a si es más conveniente que el personal docente posea una formación esencialmente filosófica o si por el contrario resulta más adecuado que sea un especialista en la disciplina correspondiente el que se encargue de enseñar la asignatura.

Posiblemente esa controversia sea uno de los motivos por el que este apartado ha sido eludido a menudo en la bibliografía relativa a la enseñanza de la Ética de la Comunicación, ya que los manuales y estudios que la abordan suelen prestar más atención a otros aspectos como la metodología, los contenidos o los objetivos pedagógicos, pero el papel de los profesores no ha ocupado tantas páginas y a menudo ha pasado inadvertido.

En ese sentido, algunos de los autores que sí se pronuncian sobre este aspecto concreto de la enseñanza de la asignatura (Callahan y Bok, 1980; Goodwin, 1981; The Hastings Center, 1980; Payne, 1992) coinciden en referirse a cuatro opciones básicas en relación a la formación previa del profesorado: que la materia sea impartida por un especialista en filosofía, que el profesor sea un especialista en comunicación, que se enseñe la asignatura a través de la modalidad de la enseñanza en equipo y, finalmente, la denominada “competencia amateur”, es decir, un especialista en uno de los dos campos (Filosofía y Comunicación) que ha adquirido también un conocimiento profundo de la otra especialidad.

La cuestión es determinante para evitar uno de los grandes riesgos existentes en la enseñanza de la Ética, y por eso mismo a la hora de pronunciarse por alguna de las cuatro opciones, Elliot (1984) señala una recomendación básica, que consiste precisamente en evitar ese riesgo: el adoctrinamiento, que puede definirse como “el objetivo de un profesor que intenta claramente que los alumnos acepten un sistema de creencias cerrado, que excluye la autocrítica, y que excluye sistemáticamente la posibilidad del rechazo” (The Hastings Center, 1980: 59). Aunque susceptible de producirse en cualquier asignatura, el adoctrinamiento es un riesgo especialmente relevante en el campo de la Ética, debido a su doble naturaleza antes comentada.

De manera más concreta, el estudio de The Hastings Center (1980: 59) se refiere a los siguientes supuestos:

² Bajo este encabezamiento nos referimos también a asignaturas como Ética Periodística o Ética de la Información, es decir, aquellas correspondientes a programas cuyo componente esencial es el periodismo, aunque incluyan también elementos de comunicación audiovisual y publicidad.

- a) Descartar de manera radical la posibilidad de aceptar otros sistemas.
- b) Buscar, deliberadamente, el rechazo de los alumnos tanto a aquellas objeciones serias que se hayan realizado a ese sistema como también a las herramientas analíticas que los capacitarían para comprobar de manera más palpable los errores de ese sistema.
- c) Excluir la posibilidad de rechazar ese sistema de creencias.
- d) Penalizar a cualquier alumno que se desvíe de ese sistema.

Por tanto, la formación del profesor de *Ética de la Comunicación* es un condicionante fundamental a la hora de plantear de forma correcta la asignatura y de evitar el riesgo de adoctrinamiento al explicar la materia.

A continuación se explican las principales características de cada una de las cuatro opciones formativas ya señaladas.

1.1. Especialista en filosofía

A primera vista podría parecer obvio que la mejor persona para impartir cualquier curso de *Ética* es un especialista en *Ética*, esto es, un graduado en *Filosofía*. Nadie mejor que alguien que conozca la disciplina, sus conceptos y sus métodos, para enseñarla. Sin embargo, el carácter interdisciplinario de las éticas aplicadas y profesionales conlleva la necesidad añadida de contar con conocimientos específicos del campo en cuestión, así como de sus sistemas y rutinas de trabajo. Dicho de otro modo, el dominio de las teorías éticas resulta insuficiente sin un entendimiento de los aspectos profesionales inherentes a cualquier proceso de resolución de los dilemas morales en el trabajo diario.

La mayor oposición hacia esta postura ha venido desde las escuelas profesionales y los periodistas en activo, que han mostrado su escepticismo por el hecho de que un filósofo, carente de ningún tipo de experiencia en el ámbito de la comunicación, pueda impartir de manera efectiva un curso de estas características. Así, Goodwin (1981:15) afirma que este tipo de profesores “tenden a ver la ética periodística simplemente como una parte más de la ética profesional”. Es decir, existe el riesgo de que el grado de implicación con su asignatura o la importancia otorgada por parte del profesor sea menor que en el caso de un especialista en comunicación. El estudio del Hastings Center (1980: 64) resulta mucho más tajante aún al señalar que “un filósofo que carezca de conocimientos del campo del periodismo no está cualificado para enseñar ética periodística”.

La conclusión sería que una formación filosófica por sí sola no resulta suficiente para ser el encargado de enseñar *Ética de la Comunicación*, especialmente si la asignatura forma parte de una programa dirigido a estudiantes de comunicación y no es, por ejemplo, una materia optativa dentro de una propuesta de carácter más general o dirigida a otro tipo de alumnos, o un seminario o acción formativa de carácter más concreto.

1.2. Especialista en comunicación

La ventaja más obvia de esta segunda opción sería el conocimiento de la disciplina, en este caso del mundo de los medios de comunicación. Por el contrario, las críticas vendrían por las carencias en todo lo relativo a las teorías éticas y, consecuentemente, el análisis de casos prácticos y los procesos de razonamiento moral, cuyas bases teóricas podrían verse limitadas, como señala Elliot (1984: 177), “a las convenciones más típicas de la profesión, a una mera colección de anécdotas”. Esta autora va más allá al señalar que el periodista que no ha reflexionado suficientemente sobre los criterios éticos que emplea para justificar sus decisiones (1984: 177) “*se encuentra, en términos éticos, en una situación de mayor ignorancia que sus propios alumnos/as in expertos/as*”.

Se trata, por otro lado, de una opción en la que los riesgos de algunos de los supuestos de adoctrinamiento antes mencionados serían mucho mayores si cabe. En concreto, la exclusión de determinados sistemas morales, aunque no se produjese de forma voluntaria, sino simplemente por desconocimiento, estaría latente siempre que el profesor no se preocupase por adquirir la necesaria formación complementaria.

De hecho, para algunos autores es evidente que la experiencia y la formación práctica (The Hastings Center, 1980: 63), “no otorga de forma automática ningún tipo de habilidad especial para analizar y resolver los dilemas morales” debido al desconocimiento de los fundamentos y los métodos de razonamiento y toma de decisiones. Por tanto, parece claro que esta segunda opción por sí sola resulta igualmente insuficiente.

1.3. Enseñanza en equipo

Una tercera posibilidad consiste en la enseñanza en equipo, la más aplaudida por muchos expertos, ya que en principio acabaría con las carencias en la práctica y en la teoría que suponían las dos opciones anteriores, al tiempo que proporcionaría a los alumnos un intenso sentido de lo que significa la interdisciplinariedad, la combinación de dos o más campos de estudio en la resolución de un problema común.

Por supuesto, esta opción implica una serie de condiciones para su adecuada puesta en marcha. De un lado (The Hastings Center, 1980: 66), “que los cursos sean estructurados de manera que el material técnico propio de la disciplina y el material más específico de la ética formen una unidad teórica tan sólida como sea posible”. Sin duda, a los ojos de los alumnos las conexiones entre las dos áreas deben ser múltiples, en aras de evitar que la Ética y la Comunicación sean vistas como dos mundos independientes. Es obvio que esa tarea corresponde a los profesores y para su correcto desarrollo parece imprescindible cumplir con el segundo de los objetivos planteados por el Hastings Center (1980, 66): “que los que se decidan a afrontar esta tarea conozcan tanto como sea posible el material del compañero”. Por ello, resultaría fundamental la colaboración entre ambos profesores, una meta que, en principio, no debería entrañar demasiadas complicaciones.

Estaríamos probablemente ante la opción más interesante de las tres planteadas. Sin embargo, la enseñanza en equipo conllevaría numerosos inconvenientes, todos ellos de índole práctica. En primer lugar, desde el punto de vista económico es una posibilidad mucho más costosa que la de contar con un único profesor. Además, su

puesta en marcha resultaría muy difícil debido a las rígidas estructuras departamentales de la mayoría de centros educativos e implicaría cambiar el sistema habitual de acceso a la plaza de profesor en muchos países, y establecer una especie de “cotitularidad” pues parece razonable que para un correcto funcionamiento de este sistema ambos especialistas deberían contar con la misma jerarquía.

En consecuencia, dados los numerosos inconvenientes planteados por esta opción, y teniendo en cuenta que las dos anteriores tampoco eran suficientes, puede resultar recomendable contemplar una cuarta posibilidad más viable.

1.4. La “competencia amateur”

La expresión “competencia *amateur*” se refiere al especialista en uno de los campos -Filosofía o Comunicación- que cuenta con formación adicional en el otro (Callahan y Bok, 1980, 75-80). Es decir, que al conocimiento completo de uno de los campos se le suma lo que podríamos denominar “competencia suficiente” en el otro y, más en concreto, que el profesor en cuestión (Callahan y Bok, 1980, 78), “se familiarice con el vocabulario, los conceptos clave y los modos de pensar característicos de la otra disciplina”. Siguiendo este criterio, tanto el especialista en comunicación que cuente con formación ética filosófica como el filósofo que posea un conocimiento profundo del mundo de la comunicación podrían ejercer adecuadamente su labor. Además, con esa preparación adicional, desaparecerían las posibles carencias teóricas o prácticas. Quedaría por establecer cuál sería ese grado de “competencia suficiente”: el Hastings Center (1980: 64) habla de un mínimo de un año de formación, llevada a cabo a través de cursos, seminarios, congresos, etc. Y es que quizá resulte utópico pensar en un especialista en comunicación que complete un Grado de Filosofía o viceversa.

En definitiva, ésta posibilidad parece ser una de las más razonables, y a la vez más sencilla de poner en marcha de manera satisfactoria, motivo por el cual la mayoría de los autores se muestra a su favor (Callahan y Bok, 1980; Elliot, 1984; Hastings Center, 1980; Payne, 1992). De hecho, podría decirse que aumentar los conocimientos sobre la otra disciplina es poco menos que una obligación moral para cualquier profesor de ética aplicada y, por supuesto, la comunicación no es una excepción, como recuerda Soria (1997: 23-24), “sólo se puede saber Ética de la Información sabiendo Información, y sólo se puede saber Información sabiendo, entre otras cosas, de Ética de la Información”.

Respecto a cuál de las dos opciones es mejor, tan sólo Elliot (1984: 78) se pronuncia a favor de un especialista en comunicación con conocimientos de ética. No obstante, es lícito pensar que ambas pueden ser válidas para alcanzar el objetivo básico de formar adecuadamente a los alumnos.

2. Objetivos y metodología

El principal objetivo de este trabajo es conocer cuál es la formación previa de los profesores encargados de impartir la asignatura en la Unión Europea, comprobar en qué medida cumplen las recomendaciones establecidas al respecto por la bibliografía y, por último, determinar si existen diferencias significativas entre los diversos países estudiados.

Para ello, se analizan los resultados de una investigación llevada a cabo en los centros de educación superior de 14 países miembros de la Unión Europea (Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido y Suecia). En este trabajo se exponen las opiniones de 49 profesores encargados en impartir la asignatura en esos países.

Para elaborar la selección se trató de respetar la proporcionalidad respecto a la cantidad de centros universitarios o escuelas profesionales en los que se imparten estudios de Comunicación, de acuerdo a los datos recogidos por el European Journalism Centre (2013). A todos los centros preseleccionados se les envió una invitación a participar en el estudio mediante correo electrónico; en las situaciones en que no hubo respuesta o ésta fue negativa, se procedió a seleccionar un nuevo caso que cumpliera las mismas características, sobre todo en cuanto al país, al tipo de institución académica (universitaria, escuela profesional) y a su naturaleza (pública o privada). Asimismo, a la hora de seleccionar la muestra, de acuerdo al criterio seguido en las investigaciones similares a ésta llevadas a cabo en Estados Unidos (Christians y Covert, 1980; Lambeth, Christians y Cole, 1994), se trató de respetar la distribución del universo de profesores por sexo.

La distribución final de la muestra, por países y en orden descendente, es la siguiente: España, 8 profesores; Portugal, 7; Reino Unido, 5; Alemania, 4; Francia, 4; Italia, 4; Países Bajos, 4; Bélgica, 3; Finlandia, 3; Austria, 2; Dinamarca, 2; Suecia, 2; Grecia, 1; Irlanda, 1. Se trata de una muestra que presenta altos grados de diversidad tanto en sus antecedentes demográficos como en las perspectivas teóricas y los modelos pedagógicos empleados por los profesores.

Por otro lado, la mayoría de cuestionarios fueron remitidos por correo electrónico, salvo algunos entregados personalmente. Los profesores los reenviaron a través de correo electrónico, correo ordinario, o en persona. Asimismo, el cuestionario fue elaborado en castellano y traducido al inglés y el francés y fue revisado por varios profesores españoles, europeos y norteamericanos antes de su redacción definitiva.

El presente artículo analiza las respuestas dadas por los profesores de la asignatura respecto a su formación previa: si están graduados -y, en caso afirmativo, en qué especialidad o especialidades- y si han finalizado sus estudios doctorados -y, si es así, en qué especialidad o especialidades-. Del mismo modo, se les preguntó si la asignatura se impartía o a través de la modalidad de enseñanza en equipo.

Asimismo, los profesores tuvieron la oportunidad de incorporar libremente sus comentarios y sugerencias sobre la asignatura en particular y sobre su formación en particular.

Los datos obtenidos se presentan organizados por cuatro grandes áreas geográficas. De este modo, el primero de los bloques está formado por los países del Sur de Europa: España, Portugal, Francia, Italia y Grecia. El segundo de ellos, correspondiente a Europa Central, está compuesto por Alemania, Austria, Bélgica y Holanda. Un tercer bloque lo constituyen Reino Unido e Irlanda; mientras que el cuarto y último lo forman los países nórdicos: Suecia, Finlandia y Dinamarca. Se trata de una división ya empleada, por ejemplo, en estudios internacionales sobre la enseñanza del periodismo (Gaunt, 1992), debido a que los países que conforman cada una de ellas guardan en conjunto varias semejanzas en la manera en que han planteado históricamente los estudios de Comunicación.

3. Resultados

En primer lugar destaca el hecho de que nueve de cada diez profesores (89,8%) disponían al menos de una licenciatura o diplomatura, mientras que el resto corresponde a periodistas en activo o profesionales de prestigio que en algunos países son contratados como profesores adjuntos o solamente para impartir un número determinado de horas de clase cada año.

Asimismo, el porcentaje de profesores en posesión del título de doctor ascendía a un 59,2%, a los que habría que sumar algo más de otro 10% que, como se verá después, estaba cursando los estudios para obtener el título cuando respondieron a la encuesta. Concretando estos resultados por sexos y por grupos de países se observa una sensible diferencia entre, por un lado, Europa Central y las islas, que reflejan unos porcentajes bastante altos del 76,9 y el 80% respectivamente; el Sur, en el que algo más la mitad de los encuestados (54,1%) está en posesión del título; y por último el Norte de Europa, que registra el mejor porcentaje, con un 28,6%.

Tabla 1. Profesores graduados por sexo y áreas geográficas³.

	Total	Hombres	Mujeres	Sur	Central	Islas	Norte
Periodismo/ Comunicación	42,8	29,4	73,3	33,3	53,8	20,0	71,4
Filosofía	30,6	38,2	13,3	50,0	7,7	20,0	14,3
Derecho	10,2	5,9	20,0	4,2	7,7	20,0	28,6
Ciencias Políticas	6,1	8,8	0	4,2	7,7	20,0	0
Sociología	6,1	8,8	0	4,2	7,7	0	14,3
Teología	4,1	2,9	6,7	8,3	0	0	0
Otras	16,3	11,8	26,6	8,3	7,7	60,0	28,6
Sin licenciatura	10,2	11,8	6,7	8,3	23,1	0	0
(N)	(49)	(34)	(15)	(24)	(13)	(5)	(7)

Fuente: Elaboración propia.

Una de las razones que explican estas diferencias reside en que un buen número de profesores de los países del Sur estaba preparando su tesis doctoral en el momento de realizar la investigación (Tabla 2). Distinto es el caso del Norte, donde el resultado tan bajo puede obedecer que al hecho de que el doctorado no es considerado como algo necesario, especialmente entre los profesores que desarrollan su labor en escuelas profesionales, que en Suecia y Dinamarca ocupan un lugar importante cualitativa y cuantitativamente.

Por otro lado, resulta curioso comprobar que el porcentaje de encuestados con doctorado era sensiblemente más alto entre las mujeres. En concreto, el 73,3% de ellas tenía el título frente al 52,9% de los varones. En algunas zonas geográficas estas diferencias se acentuaban, sobre todo en los países del Centro de Europa (100% de profesoras doctoras frente al 70% de profesores en posesión del título) y en las

³ En esta tabla, la suma de algunos porcentajes puede superar el 100% ya que algunos profesores se han graduado en más de una especialidad.

islas (100% frente al 50%). Mientras, en las otras dos áreas también se registró un porcentaje mayor de mujeres doctoras (66,7% frente al 50% de doctores en el Sur y 33,3% frente al 25% en el Norte).

Los datos referentes a las especialidades concretas pueden ofrecer más luz sobre el asunto: el porcentaje de licenciados en Periodismo/Comunicación (42,8%) era ligeramente superior al de los que proceden del campo de la Filosofía (30,6%). Cabe intuir que esta diferencia se ampliará en el futuro, ya que hay una coincidencia clara entre, por un lado, los profesores de mayor edad y los licenciados en Filosofía, y, por otro, los más jóvenes y los que han estudiado Periodismo/Comunicación.

Es importante puntualizar que hasta ocho encuestados contaban con dos licenciaturas, y otros dos habían cursado tres especialidades diferentes. No obstante, solo uno de ellos había optado por licenciarse tanto en Filosofía como en Periodismo/Comunicación y la mayoría había estudiado una de esas dos licenciaturas/grados en combinación con otra de distinta naturaleza, mientras que dos de los profesores poseían titulaciones en Derecho y en Periodismo/Comunicación.

También resulta significativo que el número de licenciados en Derecho no era demasiado alto (10,2%) y correspondía básicamente a profesores que desarrollan su labor en instituciones en las que ambas especialidades, la Ética y el Derecho, se imparten de manera conjunta. Igualmente existe un porcentaje no muy alto de teólogos, una opción muy común años atrás en algunos países.

Por otro lado, en las licenciaturas, las diferencias entre sexos eran bastante significativas y mostraban un claro predominio de licenciados en Filosofía entre los varones y de tituladas en Periodismo/Comunicación entre las mujeres. En el caso de los primeros, la distancia entre los especialistas entre uno y otro campo no era muy alta (38,2% de filósofos frente a un 29,4% de periodistas). Sin embargo, en el colectivo de profesoras, las diferencias eran abismales ya que van del 73,3% de periodistas a un 13,3% de filósofas, cifra esta última que incluso se veía superada por la de licenciadas en Derecho, 20%, y por la de “otras” especialidades, 26,6%, encabezamiento bajo el que se recogen diversos títulos que, en principio, no guardan demasiada relación con la Ética de la Comunicación. En este sentido, la presencia más significativa de profesoras licenciadas en Periodismo/Comunicación vendría a confirmar que los responsables de los centros educativos están optando por contratar cada vez más a especialistas en ese campo de conocimiento, si bien, los titulados en Filosofía, a tenor del porcentaje relativamente importante en los resultados totales, 30,6%, siguen siendo una opción muy tenida en cuenta a la hora de buscar profesores.

Por áreas geográficas, la mitad de los filósofos se concentraba en los países del Sur, mientras que Europa Central y el Norte continental apostaban claramente por los licenciados en Periodismo/Comunicación en clara consonancia con la naturaleza de su enseñanza, que cuenta mayoritariamente con una vocación mucho más práctica. Por lo que respecta al Reino Unido e Irlanda, la disparidad era enorme, y ninguna de las especialidades más comunes dominaba claramente frente a las demás sino que, por el contrario, la opción que obtenía un porcentaje más alto es la de “otras” con un 60%, en unos países en los que, por otro lado, poseer más de una licenciatura o diplomatura es relativamente frecuente.

Tabla 2. Profesores con doctorado por sexo y áreas geográficas⁴.

	Total	Hombres	Mujeres	Sur	Central	Islas	Norte
Periodismo/ Comunicación	24,5	14,7	46,6	12,5	46,1	60,0	0
Filosofía	20,4	26,4	6,7	33,3	7,7	0	14,3
Derecho	4,0	2,9	6,7	4,2	7,7	0	0
Ciencias Políticas	2,0	0	6,7	0	0	20,0	0
Sociología	2,0	2,9	0	0	7,7	0	0
Otros	8,2	5,9	13,3	4,2	15,4	0	14,3
Cursándolos¹	12,2	11,8	13,3	20,8	0	20,0	0
Sin doctorado	28,6	35,3	13,3	25,0	23,0	0	71,4
(N)	(49)	(34)	(15)	(24)	(13)	(5)	(7)

Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo, las cifras de doctorados volvían a reflejar el equilibrio entre filósofos y periodistas, si bien hay que hacer notar que la mayoría de docentes que cursaban sus estudios en el momento de responder a la encuesta lo hacían en Periodismo/Comunicación, por lo que es previsible que en hipotéticos estudios futuros ésta pase a ser la opción mayoritaria.

Por sexos, al igual que sucedía en el caso de las licenciaturas, se registraba un predominio de filósofos entre los varones, y de periodistas entre las mujeres, aunque lógicamente con menores porcentajes, derivados del hecho de que el número total de doctores es inferior al de licenciados. No obstante, sí que se reproducían a grandes rasgos las diferencias entre ambas especialidades que se daban en uno y otro sexo, y, si bien entre los hombres no era demasiado amplia, por el contrario, entre las mujeres, las periodistas volvían a superar de manera destacada (46,7% frente a un 6,7%) a las tituladas en Filosofía. Asimismo, otro dato común a licenciaturas y doctorados era la mayor proporción de mujeres con título frente a los varones, con una diferencia particularmente importante en el caso del doctorado (35,3% frente a un 13,3%).

Por países, en esta categoría el Sur y Europa Central reproducían los predominios respectivos de filósofos y periodistas que mostraban en los resultados de las licenciaturas, mientras que en las islas lo más significativo era que el porcentaje de los que contaban con estudios de postgrado en Periodismo/Comunicación era sensiblemente mayor que el de licenciados en esa especialidad y alcanzaba el 60%. Hay que recordar que en estos países la concepción de la formación en Comunicación es, en muchos casos, la de un segundo ciclo o educación especializada tras cursar estudios de Humanidades o Ciencias Sociales. En cuanto a los países del Norte de Europa, el porcentaje de profesores doctores era con diferencia el menor de las cuatro zonas, por lo que las especialidades cursadas por los encuestados pertenecientes a este grupo tenían un carácter meramente anecdótico.

Por otro lado, hay que señalar, por un lado, que ninguno de los profesores respondió que en su centro de estudios la asignatura se impartía a través de la modalidad de

⁴ En esta tabla, como en la anterior, la suma de algunos porcentajes también puede superar el 100% ya que algunos profesores poseen más de un doctorado.

enseñanza en equipo, y todos ellos confirmaron que son los responsables de explicar la materia de modo individual.

Por último, los profesores que añadieron sus sugerencias o comentarios para mejorar la asignatura se centraron en dos aspectos concretos, uno de los cuales tiene mucho que ver precisamente con algunas de las modalidades de enseñanza desarrolladas anteriormente. La colaboración interdisciplinar entre filósofos y especialistas en comunicación fue apuntada como una posible vía de mejora. En opinión de algunos profesores, es evidente que a menudo los representantes de uno y otro campo de conocimiento marchan por caminos paralelos, cuando una posible labor en común conllevaría un gran número de consecuencias positivas al tiempo que vendría a significar una opción similar a la enseñanza en equipo pero mucho más asequible que ésta.

Asimismo, muchos de los profesores recalcaron que estamos ante una materia que en el campo concreto de la comunicación no cuenta con demasiada tradición -de manera especial en algunos de los países más pequeños en extensión y población, donde varios encuestados señalaron que eran los primeros que impartían un curso de Ética de la Comunicación- razón por la que consideran imprescindible intercambiar experiencias e ideas y recibir los consejos de sus homólogos de otros países.

4. Conclusiones

La realidad de la Unión Europea confirma la inviabilidad de la opción más defendida por la literatura y que al mismo tiempo constituye probablemente la más completa de todas las analizadas: la enseñanza en equipo. Sin embargo, la propia estructura de la educación superior y del profesorado imposibilita su puesta en marcha.

La denominada “competencia amateur” supone en consecuencia una opción más viable y que puede resultar pertinente tanto si el profesor procede del campo de la Filosofía como si se ha especializado en Comunicación. Ambos perfiles son válidos siempre que se complementen con la necesaria formación adicional. Los profesores encargados de impartir la asignatura parecen estar de acuerdo con esta idea, y demandan la puesta en marcha de iniciativas concretas que contribuyan a mejorar sus conocimientos y a subsanar sus posibles carencias.

Asimismo, los centros de educación superior de la UE parecen mostrar una clara tendencia hacia una mayor presencia de especialistas en Comunicación en detrimento de los graduados en Filosofía, con la única excepción de los países del Sur en los que los docentes de perfil filosófico suponen todavía un porcentaje importante. En todo caso, dado el carácter interdisciplinario de la asignatura, convendría no perder de vista esa necesaria perspectiva filosófica, para lo que sería bueno concretar algo más cómo se adquiere esa “competencia amateur”, una meta para la que podría resultar tremendamente útil desarrollar una de las ideas que con mayor insistencia plantearon los encuestados en los comentarios que añadieron al cuestionario: la creación de redes de estudio e investigación que sirviera para sentar las bases de una ética de la comunicación internacional comparada.

Igualmente, de acuerdo a los resultados existe aproximadamente un 30% de profesores de la asignatura (Tabla 1) que no es especialista ni en el campo de la Comunicación ni tampoco en Filosofía, sino que se ha formado en otros campos como Derecho, Ciencias Políticas, Sociología, Teología u otras especialidades. Posiblemente,

en estos casos resultaría especialmente recomendable el desarrollo de las acciones necesarias para adquirir ese necesario grado de “competencia amateur” y afrontar así con plenas garantías la enseñanza de una asignatura fundamental en el proceso formativo del profesional de la Comunicación.

Referencias bibliográficas

- BLACK, Jay (1992). Media Ethics. En MURRAY, Michael D. y FERRI, Anthony J. (eds.) *Teaching Mass Communication. A Guide to Better Instruction*. New York: Praeger, pp. 235-255.
- BRAUN, M.J. (1999). Media Ethics Education: A Comparison of Student Responses. **En:** *Journal of Mass Media Ethics*, vol. 14, nº 3, pp. 171-182.
- CALLAHAN, Daniel (1980): “The goals in the teaching of ethics”. En CALLAHAN, Daniel y BOK, Sissela (eds.): *Ethics Teaching in Higher Education*. The Hastings Center Series in Ethics. New York: Plenum Press, pp. 61-80.
- CALLAHAN, Daniel y BOK, S. (eds.) (1980). *Ethics Teaching in Higher Education*. New York: Plenum Press.
- CHRISTIANS, Clifford G. (1978). Variety of Approaches Used in Teaching Media Ethics. **En:** *Journalism Educator*, vol. 1, nº 1; pp. 3-8, 24.
- CHRISTIANS, Clifford G. & COVERT, Catherine L. (1980). *Teaching Ethics in Journalism Education*. New York: Hastings-on-Hudson, The Hasting Center.
- CHRISTIANS, Clifford G. & LAMBETH, Edmund (1996). “The Status of Ethics Instruction in Communication Departments”. **En:** *Communication Education*, vol. 45, nº 3; pp. 236-244.
- CHRISTIANS, Clifford G., ROTZOLL, Kim B. y FACKLER, Mark (1998). *Media Ethics: Cases and Moral Reasoning*. White Plains, New York: Longman.
- ELLIOT, Denise T. (1984). *Toward the Development of a Model for Journalism Ethics Instruction*. Ph. D. dissertation, Faculty of the Graduate School of Education, Harvard University.
- EUROPEAN JOURNALISM CENTRE (2012). *Media Landscape*. **En:** http://www.ejc.net/media_landscape.
- FOREMAN, Gene (2009). *The Ethical Journalist: Making Responsible Decisions in the Pursuit of News*. Malden, Massachusetts: Wiley-Blackwell.
- FRITZ, Janie Harden (2011). Casuistry: Case-based Reasoning for the Ethical Journalist. **En:** *Journal of Mass Media Ethics*, vol. 26, nº 1, pp. 88-92.
- FRÖHLICH, Romy & HOLTZ-BACHA, Christina (eds.) (2003). *Journalism Education in Europe and North America*. London: Hampton Press.
- GAUNT, Philip (1992). *Making the Newsmakers. International Handbook on Journalism Training*. London: Greenwood Press.
- GOODWIN, Eugene (1981). News Media Ethics - Where Should It Be Taught and by Whom. **En:** *Mass Comm Review*, vol. 8, nº 2, pp. 11-16.
- HASTINGS CENTER, THE (1980). *The Teaching of Ethics in Higher Education*. New York: The Hastings Center.

- LAMBETH, Edmunth B.; CHRISTIANS, Clifford. & COLE, Kyle (1994). Role of the Media Ethics Course in the Education of Journalists. **En:** *Journalism Educator*, vol. 49, nº 3, pp. 20-26.
- LÖNNROTH, Ami (1998). *Journalism training in Europe*. European Journalism Training Association.
- MORY, Pierre STEPHENSON, Hugh y l' AEFJ (1991). *La formation au journalisme en Europe*. Paris: Presse et formation, edition du CFPJ.
- PAYNE, Nancy (1992). *Teaching the "Unteachable". Toward a model for ethics instruction in Canadian university schools of journalism*. Ph. D. dissertation. Ottawa, Ontario: Faculty of Graduate Studies and Research, Carleton University,
- REIS, Raul (2000). Teaching Media Ethics in a Multicultural Setting. **En:** *Journal of Media Ethics*, vol. 15, nº 3, pp. 194-205.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, Francesca (1994). *L'Ensenyament de Periodisme a Europa*. Barcelona: Centre d'Investigació de la Comunicació, Generalitat de Catalunya.
- SONNENBERG, Urte y THOMAS, Barbara (1996). *Journalistic decision-taking in Europe case by case*. Maastricht: European Journalism Centre.
- SORIA, Carlos (1997). *El laberinto informativo: una salida ética*. Pamplona: Eunsa.
- SWENSON-LEPPER, Tammy (2012). Teaching Communication Ethics and Diversity: Using Technology and Community Engagement to Enhance Learning. **En:** *Communication Teacher*, vol. 26, nº 4, pp. 228-235.
- THOMAS, Barbara (2000). How Journalism Ethics is Taught Around Europe: Three Examples. En PATTYN, Bart (ed.). *Media Ethics Opening Social Dialogue*. Lovaina: Peeters, pp. 375-389.
- UNESCO (1954). Education for Journalism. **En:** *Reports and Papers on Mass Communication*, nº 8. Paris
- UNESCO (1956). *Réunion Internationale d'experts sur la formation profes. des journalistes*. Maison de l'Unesco, avril 1956.
- UNESCO (1958). *La formación de periodistas. Estudio mundial sobre la preparación del personal de la información*. París.
- UNESCO (1973). Professional Training for Mass Communication. **En:** *Reports and Papers on Mass Communication*, 45. Paris.
- VAN HORN, Tasha L. (1997). *Teaching Ethics in Communication Courses*. PH. D. dissertation. Fullerton, Faculty of California State University.