

Capítulo 5

La técnica de los dilemas morales y las pautas para su uso en estudios superiores

Vicent Gozávez

Contexto teórico de los dilemas morales

El empleo de los dilemas morales en el aula se inscribe dentro de lo que se denomina *metodología dialéctica*, la cual apunta a su vez a toda una teoría filosófica y psicológica del desarrollo moral, una teoría acerca de qué significa madurez o *inteligencia moral*, crecimiento ético, y por qué.

El contexto teórico general lo encontramos en la obra de L. Kohlberg, inspirada a su vez en la teoría cognitiva de J. Piaget.

El punto de partida del enfoque cognitivo es el crucial presupuesto mantenido por Kohlberg de que *el desarrollo lógico de la persona es condición necesaria, aunque no suficiente, para su ulterior desarrollo moral*. En principio, el alumnado de estudios superiores ha consolidado un nivel intelectual de operaciones formales y abstractas, requisito para poder ser un buen razonador moral, con lo cual la base ya está sentada. Precisamente lo que

con el uso de dilemas se pretende es *enriquecer o reforzar esta base lógica*, potenciar las capacidades racionales –argumentativas– pero esta vez aplicadas a los conflictos de acción, o sea, a los conflictos morales.

Como es sabido, según Kohlberg el trayecto que sigue nuestra inteligencia en desarrollo discurre a través de una secuencia de estadios o etapas, cada una de las cuales supera integradoramente las insuficiencias de la etapa anterior, hasta alcanzar un nivel de pensamiento hipotético-deductivo que es el pilar de una inteligencia adulta. Los dilemas morales son una herramienta que reactiva y pone en marcha el pensamiento hipotético-deductivo (el pensamiento abstracto y crítico) en toda su intensidad, dirigido ahora al ámbito de la discusión moral.

Los procesos de búsqueda de *equilibrio* y de *reversibilidad*, unidos al mayor poder de operar en abstracto con posibilidades, son procesos comunes tanto al desarrollo de la inteligencia en general como al desarrollo del razonamiento moral. Así pues, a través del diálogo lo importante es despertar dudas, hacer ver lo insuficiente de ciertas soluciones y lo equilibrado de otras. Las soluciones más equilibradas serán al fin y al cabo las soluciones más reversibles. Es más reversible aquello que (1) es percibido desde más ángulos, a poder ser desde todas las perspectivas implicadas, atendiendo a todos los intereses en juego, y (2) aquello que además pudiera ser aceptado racionalmente por todos los actores afectados después de reconocer honestamente que uno mismo podría ocupar un lugar o un rol diferente, en realidad cualquier rol. Por tanto, lo más equilibrado (justo) se acerca a lo que podría aceptar cualquier implicado de un modo reversible, imaginando que su solución vendría a ser la misma o muy similar si hubiera un intercambio de roles, es decir, si se tuviera que juzgar racionalmente desde cualquier posición.

Nótese el fuerte componente kantiano de la propuesta de Kohlberg, propuesta que no sólo alumbra derechos fundamentales (universales) de la persona en Estados sociales y liberales de Derecho, sino que nos ofrece una orientación valiosísima acerca de la ética y las buenas prácticas en el ejercicio de profesiones científico-técnicas, tema que aquí nos interesa especialmente.

El desarrollo ético y el acercamiento

a lo moralmente inteligente

Cabe recordar que el desarrollo de la inteligencia moral se va fraguando a lo largo de seis estadios comprendidos en tres niveles. Los dos primeros estadios corresponden a lo que Kohlberg bautizó, siguiendo a John Dewey, como *nivel preconvencional*; los estadios tercero y cuarto al *nivel convencional* (que lo es entre otras cosas porque a él pertenecemos, en mayor o menor medida, la mayoría de adultos de cualquier sociedad). Por último, los dos últimos estadios se enmarcan en lo que podemos entender como inteligencia moral en su máximo grado de maduración: el *nivel posconvencional*.

El *nivel preconvencional*, propio de niños de temprana edad y de algunos adolescentes, implica una moralidad rudimentaria en la que *lo bueno* se identifica (1) con la obediencia al propio deseo –siendo las otras personas simples objetos para la satisfacción instrumental de tales deseos– o (2) con la obediencia a figuras con autoridad física (como padres o maestros),

obediencia ésta cuyo fin es el de evitar el castigo o el de obtener aprobación y afecto.

La moralidad del nivel convencional –perteneciente a la inmensa mayoría de adultos– supone una evolución desde el punto de vista egocéntrico e instrumental hacia el punto de vista grupal, el de mi comunidad o mi sociedad: *lo bueno* es aquello que social y colectivamente se vive como bueno, lo que las leyes dictan, lo que como miembro de la sociedad me corresponde hacer de acuerdo con los estándares establecidos. Trato de buscar la aceptación y la integración en una sociedad con la que me identifico o de la cual extraigo el fundamento de mi identidad; o al menos trato de evitar, con la conformación moral, el rechazo social y el dolor que éste conlleva. Las normas morales y las leyes de la sociedad son aceptables y buenas básicamente porque están aceptadas como buenas y justas por el colectivo al que *pertenezco*. Un profesional que razonara en términos convencionales llegaría a justificar ciertas corruptelas o infracciones a la ley si éstas fueran práctica común, o incluso llegaría a poner ciertos estándares profesionales en clave corporativa por encima del respeto básico a las personas o por encima de un concepto amplio de legalidad y justicia.

Finalmente la *moralidad posconvencional*, la que tratamos de extender al ámbito profesional mediante el presente libro, es la de aquel que llega a razonar en términos de lo aceptable por y para cualquier persona, más allá de la exclusividad egocéntrica o la afinidad con mi grupo y mi sociedad. La moralidad aquí se expresa, pues, en principios de justicia de aceptación universal, paradigma de los cuales son los derechos humanos, derechos civiles o derechos fundamentales de la persona (como la vida, la dignidad, la igualdad o la libertad), derechos que históricamente nacen y se expanden en Occidente aunque su validez rebasa las fronteras de la civilización

que los alumbró. La legitimidad moral de una acción o una norma es superior a la vigencia de las mismas: no toda ley es justa, ni todo uso, norma o costumbre son auténticamente morales o válidos por el simple hecho de existir.

Razonar siguiendo ésta o similares melodías es la más deseable manifestación de la *inteligencia moral*, aunque no la primera. La madurez moral, como decíamos, no se da de una vez y para siempre, sino que se ve sometida desde el principio a un proceso dinámico de constantes cambios, innovaciones, mejoras y revisiones; no resuelve *definitivamente* todos los problemas morales, más bien plantea perplejidades allá donde hay seguridades absolutas pero siempre movida por la querencia, el deseo y la voluntad de equidad o justicia (principios éticos que dan la bienvenida a otros principios como el de benevolencia, compasión o solidaridad).

Con el uso de dilemas pretendemos afianzar el avance intelectual del alumnado, un avance dirigido ahora al campo de los juicios morales del sujeto. Los dilemas morales favorecen en el participante una reflexión ética sobre sus propios juicios morales, le invitan a una segunda reflexión sobre juicios y principios previos.

Recordemos que el sujeto en el *nivel moral convencional* empieza a formular normas generalizadas de cómo debe alguien actuar en una situación dada, aparte de sus necesidades instrumentales inmediatas; sin embargo, prevalece una *fusión entre el hecho y la norma*, es decir, lo que uno debe hacer tiende a ser definido en términos de qué haría en esa situación la mayoría de la gente. La corrección de un sistema de leyes dado no se aprecia críticamente, y la conservación de la ley y de las costumbres morales se convierte en un fin en sí mismo.

Sin embargo la ley deja de ser vista, con la llegada de la *posconvencionalidad*, como dogma intocable. El fin de la metodología dialéctica es promover un profesionalismo ético posconvencional, y por este motivo no debemos esperar como fin último que, ante un dilema moral, los participantes lleguen a encumbrar ciertos usos profesionales o incluso la legislación vigente como referente único e inmutable. Apremiar el valor de la ley tiene un mérito enorme, pero la ley no es buena o aceptable por sí misma, sino por *algo más*, y esto requiere aún de mayor hondura por parte de la inteligencia moral.

Esta evolución acontecerá únicamente en un nivel intelectual superior, cuando al final de la adolescencia la persona *consolide* su capacidad para realizar operaciones de segundo orden: operaciones sobre operaciones, juicios sobre juicios, operaciones que se verán alentadas con el uso de dilemas, máxime cuando éstos son presentados a estudiantes universitarios. El sujeto podrá entonces formular juicios sobre un sistema de reglas morales o leyes, o, en otras palabras, juzgará potencialmente la bondad, el valor o la conveniencia de un sistema de reglas para ver si es digno o no de obediencia en toda su amplitud o en algún aspecto concreto.

La llegada y el posterior arraigo en el sujeto de este nuevo nivel de juicio moral, el posconvencional, ocurren muy a menudo precedidos de un *estadio de transición*: el estadio 4'5 o estadio A (*antiestablishment*). El sujeto empieza a percibir alguna inconsistencia e insuficiencia en la manera moralmente convencional de enjuiciar. Esta percepción adquiere la forma de una conciencia creciente de *relativismo moral*: el sujeto es cada vez más consciente de que el conjunto de reglas morales en las cuales basa sus juicios es tan sólo *uno* de entre gran diversidad de posibles conjuntos de reglas morales. Esto lleva a que el sujeto empiece a valorar y elaborar jui-

cios sobre su propio sistema normativo en vez de limitarse a formular juicios en el marco de tal sistema. Cuando el individuo toma conciencia de la arbitrariedad que subyace a su modo de ver las cosas, se produce por lo general, en la adolescencia o juventud, una *regresión metaética*: la valoración que le merecen sus juicios y los de los demás le lleva a defender que la acción correcta depende únicamente de las necesidades instrumentales de cada cual. Esta regresión toma la forma, por tanto, de la definición de lo correcto propia del estadio 2, regresión también denominada estadio A (*antiestablishment*), en tanto que supone cierta hostilidad al “sistema”, a las reglas económicas, políticas y sociales convencionales, hostilidad valiosa en tanto que abre las puertas a la posconvencionalidad moral (Kohlberg, 1984).

La investigación longitudinal demuestra no obstante que esta regresión metaética suele ser temporal, y el sujeto que da muestras de ella progresa con cierta facilidad a un nivel más alto, aunque no necesariamente. De hecho, esta actitud de resistencia sistemática, vinculada quizás a la estética refractaria e iconoclasta de lo eternamente rebelde y provocador, puede arraigar y permanecer perfectamente en el adulto bajo la forma de un relativismo moral irreductible, de un desencanto sistemático y cínico.

El fin de la formación ética a través de dilemas

La metodología dialéctica basada en el uso de dilemas no pretende, ni es su fin último, crear en los estudiantes una cuestionamiento *antiestablish-*

ment de la regla. Desde nuestra perspectiva no es éste el objetivo tras superar la convencionalidad moral. Es importante no perder de vista que el formador ha de aspirar a un mayor aprovechamiento de los dilemas. ¿Cómo hacerlo? Pues interviniendo o provocando intervenciones para ver las inconsistencias de un relativismo ético sistemático, y apuntando asimismo hacia otro horizonte, el dibujado por la posconvencionalidad. No se trata, al rebasar la óptica del “mantenimiento de la regla” (convencionalidad), de quedarse en la de la “ruptura radical de la regla”, situación bastante descorazonadora por lo que a los fundamentos de una ética profesional se refiere.

El tránsito desde la convencionalidad a la posconvencionalidad moral implica un alejamiento de la perspectiva del "mantenimiento de la regla" pero para dar paso a la perspectiva más crítica de la "creación de la regla". Se trata de alentar un interés en el sujeto por saber cuál es el principio o los principios a la base de un conjunto dado de reglas y juicios morales, principios que constituirán el fundamento de una ética profesional a la altura de una sociedad democrática.

El participante, el futuro profesional en nuestro caso, ha de ir apreciando un interés creciente por los derechos de las personas, por los *derechos universalizables* (derechos civiles, derechos fundamentales o derechos humanos). Con ello se trata de superar las contradicciones e incompatibilidades de un relativismo moral llevado hasta sus últimas consecuencias. La atención a los derechos humanos, así como el intento de correlacionar los derechos con las obligaciones, es un ejercicio magnífico al que invitan los dilemas morales, unido evidentemente a un interés por maximizar el bien social sobre la base de los derechos y las obligaciones individuales.

El contacto con la posconvencionalidad propiciado por el uso de dilemas le hace cuestionarse a la persona el tipo de obediencia a la ley: ésta comienza a fundamentarse no en los peligros que se derivarían de su posible incumplimiento (tal como sucede en la convencionalidad moral), sino en los peligros que entrañaría para todos su cumplimiento inexorable, despojada de lo que le da *sentido*. Lo importante es ir descubriendo un *criterio ideal* para configurar un *modelo deseable de sociedad*: una sociedad en la que la legislación sirva a las personas y no a la inversa, una legislación que maximice la dignidad de los individuos y que contemple como prioritarias las demandas morales de justicia, así como los compromisos deontológicos autónomamente asumidos .

Éste es el lugar al que acercarse como base para la ética profesional en carreras científico-técnicas que ahora nos ocupa. Una ética que anhela reglas procedimentales justas o imparciales, inscritas en una *democracia constitucional* e inspiradas por el conjunto de *valores morales universales* que la sustentan.

El logro esencial la posconvencionalidad es, desde el punto de vista intelectual, la llegada a un sistema completamente *equilibrado* de operaciones lógicas, sistema al que tender con la técnica de los dilemas ético-profesionales. Los juicios del sujeto han de ser idealmente recíprocos y correlativos, y han de ser formulados dentro de un sistema en equilibrio en el que las contradicciones lógicas y morales son progresivamente limadas: detectadas, explicadas y finalmente resueltas de un modo ponderado, o quizás parcialmente. No es un fracaso educativo dar término a un diálogo con dudas y contradicciones en el tintero, siempre que los participantes no insistan en continuar y suponga el educador que prevalecerá en éstos la búsqueda por sí mismos de equilibrio tras la insatisfacción moral creada.

Pero la madurez moral, meta de la metodología dialéctica que ahora presentamos, no sólo se expresa en un *equilibrio ético intelectualmente frío*. No sólo se conquista a través de disquisiciones de tipo racional, articuladas desde la distancia y el desafecto. También presupone una especie de *energía sentiente*, e incluye una atención a la esfera de la *sensibilidad moral*, una sensibilidad y un *anhelo*, el de justicia que, en principio, ha de inspirar todos los diálogos en torno a los dilemas que planteamos en el aula. Si esta precondition sentimental no aparece de ningún modo, si el interés sentido, honesto y real por resolver del mejor modo los conflictos presentados no se da, si no logramos que tales conflictos *conmuevan* al alumnado de alguna manera, entonces difícilmente podremos hablar de la eficacia de los dilemas como técnica pedagógica en aras de la madurez moral y profesional.

La metodología dialéctica.

Técnicas y recomendaciones prácticas

Los dilemas del presente libro poseen una estructura muy similar. Primero, se empieza con un relato en el que su protagonista se ve envuelto en una situación complicada, espinosa. En ella entran en juego al menos dos valores generadores de dos decisiones en conflicto, cada una de las cuales tiene ventajas y desventajas. El lector ha de asumir el rol del protagonista, ha de identificarse con él y ha de sentir de algún modo la contradicción que le plantea la historia. Tras la lectura del texto dilemático, al participante se le insta a ofrecer una solución en términos ideales, argumentativos y prescriptivos (qué debería hacer X, o qué deberías hacer tú en el lugar de X, y

por qué) en vez de dar una solución fáctica y puramente descriptiva (qué crees que probablemente hará X).

Pretendemos que, tal y como están redactadas las historias, éstas despierten en el lector la duda acerca de qué es lo mejor o qué es lo que se debería hacer. Digo que presuponemos que ello ocurrirá, que el conflicto aparecerá y que los dilemas motivarán realmente al lector ya que hemos elaborado los relatos simulando el tipo de situaciones que, según especialidades, los estudiantes de carreras científico-técnicas muy probablemente se van a encontrar en el ejercicio de su profesión. Los dilemas aquí presentados tienen una base real: plantean conflictos de tipo ético con los que pueden con facilidad encontrarse ingenieros y arquitectos cuando hacen o certifican proyectos, etc. De ahí el efecto sugestivo y motivador que esperamos lograr, el componente sentiente antes aludido y tan importante ya desde el principio.

En segundo lugar, presentamos un plan de discusión, o sea, un conjunto de interrogantes que amplían, profundizan o matizan la pregunta principal sugerida por el dilema. En el plan de discusión las preguntas siguen cierto orden: primero, aquellas preguntas que obligan al participante a pensar en la importancia de argumentos de tipo preconventional (o egoísta-instrumental) en la solución del dilema. Siguen las que invocan argumentos de tipo convencional, para terminar con cuestiones que invitan a una reflexión ético-profesional más general y equilibrada, por supuesto en clave posconventional.

En el plan de discusión se ofrecen también variantes del dilema original, dilema que al inicio plantea de modo esquemático sólo dos valores o cursos de acción en conflicto. No se nos escapa que en la vida real las situa-

ciones son mucho más complejas, que hay muchísimas variables en juego, circunstancia que tratamos de reflejar en este conjunto de preguntas secundarias y enriquecedoras.

Sin duda el plan de discusión no pretende fijar un programa rígido que el profesorado haya de seguir estrictamente. Son más bien un apunte orientador, inspirador de discusión más extensa; un punto de apoyo para ampliar los términos del diálogo y una ayuda para, a través de nuevos interrogantes, alentar nuevas dudas y crear nuevos conflictos cognitivos, dudas y conflictos que han de ser el motor del desarrollo moral.

También es muy posible que, al hilo de la pregunta principal, vayan surgiendo de la misma discusión muchos de los aspectos que estaban previstos en el plan de discusión. Ante esta situación, vale la pena aprovechar la oportunidad y adentrarse en el giro dado por los participantes del dilema, dada la carga de espontaneidad motivadora que ello contiene. De todos modos, es recomendable que el profesor acuda a la presentación del dilema habiendo leído previamente y con atención todos los pasos del mismo, previendo así las sendas por las que conducir la discusión.

1. Fases de la metodología con dilemas

A modo de recomendación previa, es importante establecer que las sesiones dedicadas al trabajo con un dilema no habrían de pasar de dos o tres, repartidas en días diferentes. Ahora bien, depende también de lo que el dilema dé de sí para recortar o aumentar el tiempo empleado. Si el dilema inicial o alguna de sus variantes no genera discusión ni provoca “inestabili-

dades” cognitivas (esperemos que ello no ocurra), o éstos se resuelven unánimemente en poco tiempo, entonces vale la pena no empecinarse, acabar en una sesión y después analizar qué es lo que ha podido fallar. Pero puede ocurrir todo lo contrario, y el plan de discusión puede inducir a nuevas preguntas o provocar amplios debates. Si la motivación dialógica continúa en los participantes, no sería conveniente dejar inacabado y con lagunas el trabajo con el dilema, pues podría inducir a la idea contraproducente de que al fin y al cabo los problemas éticos son un simple entretenimiento secundario aplazable por razón de calendario.

Por cierto, sería interesante que, precisamente para evitar este error, el alumnado fuera informado al inicio del curso de que el tema de la ética profesional va a ser tratado en un periodo concreto como parte integrante del programa, y que, independientemente de la evaluación, se trata de una materia fundamental en su formación como futuros arquitectos o ingenieros, tan fundamental como la dimensión social de su trabajo, o como la reflexión sobre las expectativas que legítimamente ha de tener la sociedad sobre él. Lo decisivo es no crear la idea de que estas cuestiones pertenecen al ámbito de lo privado, a lo que a cada cual le parece y que por tanto es un tema inconmensurable, que no hay modo racional de mediar en ciertos conflictos profesionales o que cualquier solución a éstos tiene exactamente el mismo valor. En sociedades democráticas y en Estados liberales y sociales de Derecho sabemos de sobra que no es así, por lo que una adecuada atención a la reflexión ética no es sólo aconsejable sino imprescindible en la salud de las modernas democracias y sus instituciones.

Volviendo al asunto de este apartado, pasemos a las fases del método dialéctico:

1ª Fase: Presentación del dilema y formación de grupos de discusión

En un primer momento, el educador, tras haber elegido el dilema oportuno, ha de facilitar a éstos el texto con el relato y con la pregunta fundamental (¿Qué debería hacer X, y por qué?). El plan de discusión es prerrogativa del educador exponerlo desde el inicio o ir desvelándolo gradualmente siguiendo determinada secuencia y dependiendo del ritmo de la clase, de los caminos por donde se sigue la discusión. En cualquier caso, recordemos que lo que el plan pretende es despertar interrogantes de complejidad creciente e ir acercando al alumnado hacia consideraciones de tipo posconvencional, consideraciones ético–profesionales en el pleno sentido de la palabra.

La lectura del dilema conviene que sea individual. Tras la lectura y la realización personalizada de la pregunta fundamental, el educador ya puede ir configurando grupos (un mínimo de tres grupos) para una primera discusión a pequeña escala. Los grupos han de tener aconsejablemente el mismo número de miembros, aunque es importante que en cada grupo haya diversidad de perspectivas, niveles de razonamiento moral distintos. Ello obedece a dos razones. Primero, para evitar que en la discusión preparatoria haya unanimidad y se disuelva pronto el diálogo; segundo, para fomentar la participación y la disonancia cognitiva. Ahora bien, ¿cómo apreciar el nivel de razonamiento moral de cada uno?

El canon metodológico (Arbuthnot y Faust, 1981) aconseja detectar a través del DIT de Rest el nivel de razonamiento moral predominante, o el porcentaje de posconvencionalidad de cada participante antes de empezar la intervención educativa, para desde ahí poder conformar heterogéneamente los grupos. Pero, en caso de querer evitarnos este paso, podemos usar

una estrategia útil y más simple: una vez respondan los estudiantes a la pregunta fundamental individualmente, y la plasmen por escrito, ya tenemos un criterio para evitar homogeneidades a la hora de agrupar. Por lo demás, el hecho de realizar este primer ejercicio por escrito tiene su importancia. El propósito es que cada cual se vea obligado a construir su punto de vista y sus razonamientos sin que reciba ciertas presiones o influencias externas, de modo que acuda al diálogo con una opinión preliminar procedente de sí mismo.

2ª Fase: Diálogo en grupos y síntesis de argumentos

Una vez leído el dilema y respondida por escrito la cuestión principal, y tras composición de los grupos previendo el desacuerdo interno, los participantes se dividen y agrupan según las indicaciones del educador. Éste comenta a aquéllos el objetivo de la agrupación, que es el de poner en común las distintas soluciones y los argumentos que las apoyan, abriendo un primer diálogo contrastando y replicando argumentos tal como aparecen. Una posibilidad es que el grupo nombre a un secretario y a un portavoz (podría ser la misma persona), encargados respectivamente de sintetizar por escrito los argumentos a favor y en contra y de representar al grupo en la exposición de tales argumentos.

Hay que insistir en la idea de que los argumentos y las opiniones no son en sí mismo respetables (en el sentido de intocables o indiscutibles), en todo caso lo importante es el respeto mutuo entre las personas que mantienen puntos de vista distintos. El clima para la discusión ha de ser, pues, de respeto así entendido, dejando hablar a quien expone, asegurando la libertad para intervenir, y llegando a una especie de acuerdo: el de reconocer la fuerza del mejor argumento, diga quien lo diga. Si en algún momento del

debate alguien me contraargumenta poniendo en aprietos o rebatiendo claramente lo que yo he afirmado, he de tener la honestidad y el coraje de reconocer este hecho sin que por ello mi dignidad personal se vea cuestionada. Recíprocamente tengo derecho a esperar de los otros la misma actitud cuando el discurso venga a avalar la vitalidad de mi propio argumento.

En principio las dos primeras fases pueden ocupar la primera de las sesiones de aproximadamente una hora, si bien no se trata de una regla estricta. Ésta y otras reglas de aplicación metodológica pueden ser reajustadas huyendo de la artificialidad y de los formalismos excesivos.

3ª Fase: Debate en el gran grupo y plan de discusión

El paso siguiente, una vez en el pequeño grupo han aparecido las distintas soluciones y argumentos, es el de pasar a la discusión general. No estaría de más que algún participante asumiera el papel de moderador, aunque apoyado en todo momento por el profesor.

En esta fase puede empezar exponiendo cada grupo, a través de su portavoz, las distintas posturas y las posibles conclusiones alcanzadas. Si todo ocurre según lo previsto, muchos argumentos serán coincidentes de grupo a grupo. Pero ocurrirá igualmente con frecuencia que aparezca un punto de vista o una apreciación nueva, no detectada anteriormente. El diálogo general tiene el objetivo de ampliar la discusión contemplando ésta y otras contingencias.

Conforme vaya avanzando la discusión, el educador puede ir ya introduciendo las preguntas del plan de discusión para animar y motivar a los participantes, e ir gradualmente introduciendo variables nuevas en la interacción dialéctica.

Ahora, en la discusión general, cada participante ha de acabar actuando por sí mismo sin acogerse a su grupo, pensando teóricamente de un modo más fino y agudo, con más tonalidades, pues la fase introductoria y de primer contacto ya ha sido culminada, por lo que se exige no repetir lo anterior y ahondar aportando más complejidad en las intervenciones.

Efectivamente, uno de los fines de la metodología dialéctica es justamente el de motivar en el participante el contacto con razones más complejas y equilibradas, siempre en la línea del *nivel inicial más uno*: si la argumentación de alguien inicialmente se sitúa en el nivel convencional, lo deseable es que llegue al menos a reconocer la validez de los argumentos de la esfera de la posconvencionalidad. Lo mismo con los puntos de vista preconconvencionales con respecto de los convencionales.

En este punto quisiéramos reiterar la importancia de la libertad individual para participar y para formular en público juicios u opiniones: no debe asustarnos como educadores el silencio cuando éste aparece, o el hecho de que no se llegue tras la discusión a un acuerdo unánime. Claro, siempre que suceda lo que normalmente ocurre, y es que uno viva aunque sea internamente la *disonancia cognitiva*, la duda y, por supuesto, la entrada en contacto con juicios más complejos que antes ni siquiera consideraba y que le obligan a reestructurar sus esquemas cognitivo–morales de partida.

4ª Fase: Reelaboración de perspectiva y conclusiones

Cuando la discusión en el gran grupo empieza a decaer puesto que los argumentos, réplicas y opciones previstas en el plan de discusión ya han aparecido, el educador puede proponer una vuelta a la reflexión individual y por escrito. Se trata aquí de reelaborar la reflexión inicial pero ahora incluyendo las consideraciones inspiradas por el diálogo, las aportaciones

que cada cual cree relevantes, las razones (nuevas, ampliadas o consolidadas) para resolver el dilema de determinada manera, la importancia de las variables introducidas en la resolución del mismo, y finalmente el cambio de perspectiva al que ha podido llegar. Si se tercia, puede ser pedagógicamente interesante –y un buen modo de finalizar– el que los participantes, voluntariamente, expongan en público cómo les ha afectado personalmente el debate, cuáles son sus conclusiones y cómo puede todo ello contribuir a la construcción y el reforzamiento de una ética profesional, referente último de todas estas sesiones.

2. Papel del profesor o educador

De todo lo dicho hasta ahora es fácil colegir que el profesor no ha de imponer de modo doctrinario o autoritario unos puntos de vista acerca de qué se debería hacer y qué es lo indiscutiblemente correcto juzgar. Más bien y de modo general, el papel del profesor pasa por tratar de fomentar el espíritu crítico y la autonomía moral en los participantes.

Obviamente el profesor también es participante, pero ¿cuál es exactamente su nivel de participación?, ¿cuándo conviene ser neutral y cuándo ser incluso beligerante en la defensa de ciertas posiciones éticas?

Como ya hemos apuntado, la no beligerancia del profesor no ha de significar adoptar un papel aséptico o de neutralidad absoluta, pues con ello puede transmitir, paradójicamente, el modelo de la relatividad ética, de la ausencia de compromisos y de la invalidez total de principios de acción comunes ante dilemas morales. En todo caso, su beligerancia apunta a su

papel activo en la formación cívico–moral de los futuros profesionales. Pero, repetimos, no de modo unidireccional y dogmático, sino a través de la potenciación de la búsqueda personal y colectiva –dialógica– de lo éticamente mejor y más digno.

De entrada, el profesor presenta historias dilemáticas para la reflexión en la clase y con una finalidad determinada, y ello ya es una muestra de no neutralidad. Asimismo el profesor tiene un papel decisivo en la dinámica dialéctica: ha de despertar el inconformismo ante soluciones que pudieran ser parciales y desequilibradas, poco profesionales podríamos añadir. Ha de favorecer la duda y ha de interrogar al educando para hacerle pensar en el posible acierto de un esquema de razonamiento superior o más integrador, más reversible y equilibrado.

Además de presentar el dilema, de hacer un primer diagnóstico y clasificación de las respuestas y de organizar los grupos de debate, el profesor tratará a lo largo de la discusión de sacar a relucir el *nivel más uno*, es decir, un razonamiento de un nivel ético más elevado y complejo del que partía el educando inicialmente. Por ejemplo, si un participante sale en defensa de una argumentación de corte preconventional, lo lógico es que éste reciba réplica en términos convencionales por parte de otro participante, pero si ello no ocurre, ha de ser el mismo profesor el que formule una pregunta en este sentido –para hacer pensar o para hacer patentes las carencias argumentativas–. También puede alentar a otros participantes a que se manifiesten en el “nivel más uno”, recordando por ejemplo lo que había dicho o escrito alguno de ellos.

Ni qué decir tiene que ante todo el profesor ha de garantizar las condiciones de respeto básicas en el buen diálogo, impidiendo que alguien humille

o menosprecie a otro participante, o evitando que alguien acapare de modo absorbente la conversación, sobre todo si lo hace –explícita o sutilmente– para dejar sentado su liderazgo.

He aquí un conjunto de estrategias concretas de las que puede echar mano el profesor en el ejercicio de la metodología dialéctica:

A. Pedir *argumentos* que consoliden un punto de vista: ¿Cuáles son las razones par apoyar lo que dices?, ¿puedes probar lo que has afirmado?, ¿cómo te defenderías si te dijera que...?

B. Formular preguntas *acerca de las consecuencias* de una solución o propuesta: ¿Qué se sigue de lo que acabas de decir?, ¿cómo afectaría tu solución a otro de los implicados en el dilema?

C. Instar a *clarificar* algún argumento o afirmación: ¿Qué quieres decir cuando afirmas que....?, ¿podrías formular esa idea de un modo más exacto?, ¿cómo hemos de interpretar lo que acabas de decir?, ¿en qué sentido has usado tal palabra o concepto?

D. Comprobar la *coherencia* de las distintas intervenciones o afirmaciones: ¿No te estás contradiciendo con respecto lo que antes afirmabas?, ¿es lo que dices coherente con lo que aquí estamos buscando?

E. Promover la *resolución de desequilibrios* argumentativos: ¿De qué modo podríamos compaginar lo que tú dices con lo que dice tu compañero?, ¿cómo resolverías el problema que te plantea tu compañero cuando afirmaba...?

F. Invitar a *universalizar* una solución o perspectiva: ¿Crees que todo el mundo diría lo mismo, o que todos deberían pensar así?, ¿qué pasaría si

todo el mundo hiciese lo que dices?, ¿lo que afirmas es algo que todos los afectados podrían aceptar?

G. Invitar a adoptar otro punto de vista (*role taking*): ¿Pensarías del mismo modo si fueras...?, ¿te gustaría esta solución en caso de ocupar el lugar de...?, ¿qué esperarías de X si fueras Y?, ¿defendería X lo mismo que tú?, ¿alguien tiene un punto de vista diferente?

H. Alentar la *conciencia ética profesional*: ¿Se ajustaría esto a lo que entendemos por un buen profesional?, ¿podría la actuación que propones formar parte de un código ético de la profesión?, ¿es esto lo que la sociedad –o los clientes, o los afectados– espera de ti?

Estas estrategias pretenden ser un punto de partida en la aplicación de dilemas y con vistas a la adquisición de experiencia en la práctica educativa, siendo lo más importante no perder de vista el espíritu de la metodología, los fines de la misma: favorecer la inteligencia moral y, en nuestro caso, el profesionalismo autónomo en los participantes. Las preguntas sugeridas abundan en el papel activo del profesor como participante especial en la dinamización del diálogo. A ellas, hemos de añadir las preguntas del plan de discusión, preguntas que ayudan a estructurar de modo más global lo que puede ser la intervención basada en los dilemas morales.

Referencias bibliográficas

ARBUTHNOT, J. B. Y FAUST, D. (1981), *Teaching moral reasoning: theory and practice*, San Francisco: Harper and Row.

CORTINA, A., ESCÁMEZ, J., PÉREZ, E., (1996), *Un món de valors*, Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència:

DEL VAL, J. Y ENESCO, I., (1994), *Moral, desarrollo y educación*, Madrid: Anaya.

GOZÁLVEZ, V. (2000), *Inteligencia moral*, Bilbao: Desclée de Brouwer.

GRUP XIBECA (1995), *Los dilemas morales. Un método para la educación en valores*, Valencia: Nau Llibres.

KOHLBERG, L. Y HIGGINS, A., (1987), "School democracy and social interaction", en Kurtines, W.M. & Gewirtz, J.L. (eds.), *Moral development through social interaction*, Wiley: New York.

KOHLBERG, L. Y TURIEL, E. (1978), "Desarrollo moral y educación moral", en Lesser, G. (ed.), *Psicología en la práctica educativa*, México: Trillas.

KOHLBERG, L. (1978), "From Athens to Watergate: Moral Education in a Just Society" *Curriculum Review*, 18, pp. 8-11.

KOHLBERG, L. (1980), "High School Democracy and Educating for a Just Society", en R. Mosher (ed.), *Moral Education: A First Generation of Research*, Praeger: New York.

KOHLBERG, L., (1981), *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*, New York: Harper and Row.

PIAGET, J. (1987), *El Criterio moral del niño*, Barcelona: Martínez Roca.

PUIG, J.M. (1995), *La educación moral en la enseñanza obligatoria*, Barcelona: Horsori.

RUBIO, J. (1987), *El hombre y la ética*, Barcelona: Anthropos.