

Dilemas Morales

Un aprendizaje de valores
mediante el diálogo

© José Cantillo Carmona
Alfredo Domínguez Ibañez
Saturnino Encinas Torres
Amparo Muñoz Ferriol
Francisca Navarro Conde
Angel Salazar Olivas

© Derechos de edición:
Nau Llibres - Edicions Culturals Valencianes, S.A. Periodista Badía 10.
Tel.: 96 360 33 36, Fax: 96 332 55 82. 46010 VALENCIA
E-mail: nau@naullibres.com web: www.naullibres.com

Diseño de portada e interiores:
Pablo Navarro Roncal y Artes Digitales Nau Llibres

Imprime:
Guada Impresores S.L.

ISBN: 84-7642-706-9
Depósito Legal: V- x.xxx - 2005

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización por escrito de los titulares del “Copyright”, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.

Índice

Prólogo.....	9
Introducción.....	11
1. Planteamiento general.....	13
1.1. Presentación de los dilemas como método para la educación moral.....	13
1.2. Una metodología constructiva y significativa.....	14
1.3. Espacios de aplicación.....	17
2. Fundamentación teórica de los dilemas morales.....	19
2.1. Del desarrollo cognitivo al desarrollo moral. En el marco del constructivismo: Piaget.....	19
2.2. Niveles y estadios del desarrollo moral.....	20
2.3. Críticas a las propuestas de Piaget y Kohlberg.....	23
2.4. ¿Es posible aplicarlos con niños y niñas menores de 14 años?.....	25
3. ¿Qué es un dilema moral? Tipos de dilemas morales.....	33
3.1. Los dilemas.....	33
3.2. Planteamiento del dilema.....	34
3.3. Criterios de redacción de los dilemas.....	34
a) ¿Quién va a leer el dilema?.....	34
b) Ingredientes del dilema.....	35
c) Dilemas alternativos.....	35
4. Objetivos y capacidades.....	37
4.1. Objetivos específicos.....	37
4.2. Capacidades.....	38
5. ¿Cómo trabajar con dilemas?.....	41
5.1. Crear una atmósfera adecuada.....	41
5.2. Estrategia a seguir.....	42
1. Presentación del dilema.....	42
2. Reflexión individual y expresión por escrito.....	43
3. Discusión del dilema.....	43
4. Conclusiones.....	44
5.3. Normas para la discusión en asamblea.....	44
5.4. Conclusiones finales.....	46

6. El papel del profesor	47
6.1. Crear el conflicto.....	47
6.2. Animar la discusión	48
6.3. Estimular al alumnado a ponerse en el lugar del otro.....	49
6.4. Recursos para dirigir las discusiones.....	49
Dilema de Heinz.....	49
6.5. Dificultades que pueden aparecer en la discusión	54
6.6. Clasificación de diversos argumentos, tomando como ejemplo el dilema de Heinz.....	55
7. El valor del diálogo.....	57
8. Evaluación.....	65
8.1. Aspectos a evaluar	65
8.2. Instrumentos para la evaluación	66
a) La tabla de observación	66
b) El cuestionario de evaluación.....	67
c) La hoja de autoevaluación	69
d) El cuaderno de clase.....	70
8.3. Evaluación del desarrollo del juicio moral	71
a) La entrevista sobre el juicio moral (MJI)	71
b) El Cuestionario sobre problemas sociomorales (DIT)	72
9. Anexo Didáctico: Dilemas Morales	75
9.1. ¿Cómo elaborar y debatir un dilema moral?.....	75
a) Procedimiento de elaboración	75
b) Procedimiento de debate	75
9.2. Batería de dilemas morales para trabajar temas variados.....	76
1. El sida	76
2. Un caso de robo	76
3. Las drogas.....	78
4. Copiar en los exámenes	79
5. Denuncia de un accidente de tráfico	80
6. Un problema ecológico.....	81
7. Incumplimiento de una norma.....	82
8. Un caso de acusación entre compañeros	82
9. Cumplir las ordenes.....	83

10. Adulteración de alimentos	84
11. Un caso de difamación.....	85
12. Educación vial	86
13. Dificultades de ser madre	86
14. Objetos perdidos	87
15. Explotación sexual.....	88
16. Una pareja gay	88
17. Dinamarca falla un penalti a propósito.....	89
18. El “chador”	90
19. La ablación	91
20. La carrera de motos	92
21. El accidente ferroviario	93
22. Consumo/Ecología	94
23. Globalización/Deslocalización	95
24. Medio Ambiente/Economía.....	96
9.3. Ejemplos de dilemas para infantil y primaria	97
1. Cuestión de obediencia.....	97
2. El bocadillo.....	97
3. Cuestión de colaboración	98
4. Los “motes”	98
5. Miedo por amenazas.....	98
6. Hermanos, pero no “primos”	99
7. Culpa y castigo	99
9.4. Ejemplos de dilemas elaborados a partir de noticias del periodico	100
1. Intervención militar	100
2. “El caso de Marion”	102
3. Ayudar a morir	103
4. Transplante de órganos. Un caso de discriminación.....	104
5. Caso de indulto	104
6. Los indios de una reserva brasileña matan a 29 buscadores de diamantes.	105
7. Una ley contra el velo.....	106
8. Madre de alquiler.....	108
9. Necesitan tener un hijo sano para salvar la vida de otro que tiene los días contados.....	108

10. La pena de muerte	109
9.5. Ejemplos de dilemas elaborados a partir de obras literarias	110
1. Ibsen. Un enemigo del pueblo	110
2. Brech. Galileo Galilei	111
3. Sófocles. Antígona	111
9.6. Ejemplos de dilemas elaborados a partir de películas	113
1. “El dilema”. Director: Michael Mann. 1999	113
2. “El poder de la justicia” (pasada por TV)	113
9.7. Ejemplos de dilemas clásicos	114
1. Joe	114
2. Judy y la entrada de rock	115
3. Enrique y el medicamento	116
10. Ejercicios	119
Ejercicio 1	119
Ejercicio 2	120
Ejercicio 3	120
11. Bibliografía	121

Prólogo

Adela Cortina

La “*educación en valores*” se ha puesto de moda en los últimos tiempos, exigida además “por imperativo legal” en las escuelas y centros de formación profesional y bachillerato. Relaciones de valores morales aparecen por doquier y los claustros se aprestan a decidir cuáles quieren transmitir en sus centros.

Sin embargo, leer un listado de valores en los que queremos educar no es menester que pueda dejar satisfecho a cualquier profesor medianamente racional, sino que inmediatamente se pregunta: ¿por qué estos valores y no otros? ¿Quién ha elaborado esta relación, con qué fundamentos y con qué legitimidad?

Tarea de la filosofía moral -de la ética- es tratar de aclarar qué sea eso de la moral e intentar detectar en nuestras sociedades qué valores traspiramos, cuáles nos parecen ya irrenunciables. Pero también intentar dar razón, fundamentar por qué optamos por unos y no por otros. En definitiva, tratar de esclarecer por qué, a la hora de educar, elegimos unos valores y unas actitudes en vez de otros. Teniendo en cuenta que el hecho de que sean esos los que recogen las disposiciones ministeriales correspondientes no puede ser la única razón, ni siquiera la más conveniente, para ciudadanas y ciudadanos maduros.

Sin embargo, otra pregunta no menos candente nos queda en el tintero: ¿estamos legitimados para educar en valores? Y digo que “calor” no le falta a la pregunta porque no son pocos los profesores que se muestran reticentes a educar en valores morales, por temor a producir “ciudadanos domesticados”. ¿Es verdad esto?

Responder a semejante cuestión no es cosa del prólogo, sino del cuerpo del libro, como el lector apreciará. Pero no estaría de más recordar ya desde el comienzo que ciudadano auténtico no es el que se adapta a las modas, no es el camaleón que cambia de color según lo que se lleva, sino el que tiene la capacidad crítica suficiente como para hacer su propia vida, para elegirla, pero con sus conciudadanos, con los que son sus iguales en el seno de su sociedad; una sociedad que abarca ya a la humanidad en su conjunto. No se puede poner vallas al campo, y el ciudadano auténtico sabe que es preciso adquirir habilidades técnicas y sociales y conocimientos para poder dirigir la propia vida y para cambiar las cosas hasta construir un mundo

en que todas las personas se sepan y sientan tratadas como ciudadanas. Que eso es lo que significa un mundo sin exclusión.

En este orden de cosas, dos razones al menos exigen a una sociedad pluralista transmitir a través de la educación los valores morales que fundamentalmente defiende.

La primera de ellas es que a la humanidad le ha costado demasiado aprender a lo largo de su historia el “valor” de determinados valores y actitudes como para pretender ahora que no vale la pena legarlos, dejando a las jóvenes generaciones que aprendan por “ensayo-error” si les interesa vivir según esos valores o prefieren olvidarlos. Por ejemplo, dejarles la tarea de experimentar si vale más ser libre que esclavo (el valor de la libertad), o si cualquier ser humano es igualmente digno de respeto y consideración (valor de la igualdad). Por no mencionar el más cálido de los tres valores heredados del mundo moderno, que es sin duda la solidaridad con los que, por lotería natural o por injusticia social, necesitan un especial respaldo.

La segunda razón para educar en esos valores que apreciamos es que ya están incorporados en el marco de una sociedad pluralista, y que sólo desde ellos -desde la autonomía, la igualdad, la solidaridad y el diálogo- podrán los jóvenes construir un mundo a su medida y a la de las generaciones futuras.

Con todo este bagaje de ilusiones en el zurrón, un grupo de profesores de enseñanza secundaria se ha empleado en la tarea de elaborar esta publicación. Como grupo “ético” nacieron de un máster de “Psicoética para la Educación Moral”, organizado en la Universidad de Valencia y financiado durante los cursos 1991/92 y 1992/93 por la Conselleria de Educació i Ciencia de la Generalitat Valenciana. Pensado para aprender a transmitir valores a través de la enseñanza, tres áreas de conocimientos se dieron cita en él: la psicología del desarrollo moral, coordinada por el profesor Esteban Pérez, la teoría de la educación, coordinada por el profesor Juan Escámez, y la filosofía moral y política, que yo coordinaba.

Del máster surgió un serio y riguroso conocimiento en las áreas mencionadas, y también una buena amistad -“lo más necesario para la vida”, según Aristóteles entre alumnos y profesores. Pero también suscitó en el grupo de autores que ha escrito este libro, amén de la amistad, el deseo de proseguir con la iniciada tarea ética, que es, en definitiva, la de “levantar el ánimo” a través de las aulas y la letra impresa a esa sociedad que es la nuestra.

Quien quiera aproximarse a estos textos encontrará un amplio repertorio de dilemas morales que le resultarán de utilidad para aplicarlos en el aula, pero también razones para educar en unos determinados valores, y -¿cómo no?- ese hábito de utopía que lleva siempre el que hacer ético.

El mismo hecho de que este libro se edite es, no sólo una buena noticia, sino una buena muestra de que es necesario y sumamente valioso.

Introducción

Urge, como puede que no lo haya sido hasta nuestro días, dar la palabra, empoderar de ella al ciudadano.

Éste, que vive un mundo que dibuja su traza desde la globalización, ha de esforzarse en no caer, de un lado, en la simplificación del pensamiento único y, de otro, consecuencia del anterior, en superar el síndrome, desafortunadamente tan extendido, de que con respecto al mundo actual no hay alternativa posible; síndrome conocido como TINA, correspondiéndose con la iniciales de la frase inglesa “there is not anyway”.

En este sentido, sería del todo deseable que nos fijáramos como horizonte reconocer que los seres humanos en tanto que ciudadanos del mundo tenemos las condiciones de posibilidad para procurarnos un diálogo serio, es decir, aquél que, a través de la palabra, nos proporciona buenos argumentos sobre los que ir edificando una sociedad cada vez más justa, teniendo en cuenta que esta virtud lo es si admite, como punto de partida, que nos movemos en el seno de una sociedad plural. Hablamos de horizonte, y somos conscientes de lo que ello supone: un punto de referencia reconocible aunque inalcanzable.

Las condiciones de posibilidad, referidas a la competencia comunicativa, hemos de presuponerlas en el ser humano, pues de otro modo haríamos depender su condición humana de la pertenencia o no a un credo, a una raza, a un género, a la posición social o a cualquier otra circunstancia.

El desarrollo de esta competencia supondrá que, más allá del aprecio que podamos sentir por ella desde el punto de vista teórico, la apliquemos al quehacer diario: en la vida académica, en el desarrollo de cualquier profesión, negocio o empresa, en la participación en Organizaciones Cívicas Solidarias, habitualmente denominadas ONG, etc.

Pretendemos ofrecer unos recursos teóricos y prácticos que puedan ser útiles para la educación ética y moral. Tratamos, pues, de exponer conceptos y ejemplificaciones de los mismos para que en el aula se potencie la argumentación, la búsqueda de *buenas razones* sobre las que construir las *buenas voluntades*.

En el breve espacio de tiempo que va desde la aparición de la primera publicación que hicimos sobre dilemas, en el año 1995, hasta el día de hoy, hemos sido testigos del profundo cambio que se ha operado en el sistema educativo español como consecuencia de la aplicación de la LOGSE, aprobada en 1992, y de cómo, antes de su completa generalización, una nueva ley, la LOCE, del año 2002, introducía modificaciones sustanciales a la anterior. En ambas leyes, tanto en el Preámbulo y Título Primero, como en la Exposición de Motivos y Capítulo Primero, respectivamente, se señala como objetivo prioritario de la educación “el desarrollo de las capacidades para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad” (LOGSE), o que la educación “constituye en el momento presente, un instrumento imprescindible para un mejor ejercicio de la libertad individual, para la realización personal, para el logro de cotas más elevadas de progreso social y económico y para conciliar, en fin, el bienestar individual y el bienestar social” (LOCE). En paralelo, también hemos podido comprobar cómo la reflexión y el aprendizaje sobre los valores no ha merecido, ni de lejos, el desarrollo curricular que cabría esperarse tras la pomposa y solemne declaración de principios e intenciones. Hoy, como ayer, la asignatura de Ética como tal, ocupa un lugar muy poco significativo en el conjunto de los conocimientos que el sistema educativo propone al alumnado. Con mucha dificultad se puede saber aquello que no se aprende porque no se enseña.

Lo valioso, entendido como “aquello que mejor acondiciona nuestro mundo para hacerlo habitable” (Cortina, 1997: 223) ha ido descubriéndose a lo largo de la historia; su conocimiento y puesta en práctica ha ido progresando con respecto a etapas anteriores. Valores cívicos fundamentales como “la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo y el diálogo, o mejor dicho, la disposición a resolver los problemas comunes a través del diálogo [...] son valores que cualquier centro, público o privado, ha de transmitir en la educación, porque son los que durante siglos hemos tenido que aprender y ya van formando parte de nuestro mejor tesoro”¹.

Esta obra pretende ser una ayuda para la educación moral; si con ella somos capaces de poner una piedra más en la construcción de otro mundo, que todos podamos reconocer como más justo, habrá cumplido su objetivo.

1 (Cortina, 1997: 229-230), para profundizar, aconsejamos la lectura del capítulo VII.

1. Planteamiento general

1.1. Presentación de los dilemas como método para la educación moral

“Nuestra Constitución [...] se llama democracia porque el poder no está en manos de unos pocos sino de la mayoría”. Con esta cita de Tucídides II, 37, se abre el Preámbulo que da paso a la Constitución Europea, la cual, en su Artículo 2º, afirma que “La Unión se fundamenta en los valores de respeto a la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad y respeto a los derechos humanos. Estos valores son comunes a los Estados miembros de una sociedad caracterizada por el pluralismo, la tolerancia, la justicia, la solidaridad y la no discriminación”. La Europa de los valores –éticos– se antepone, al menos formalmente, a la Europa de los mercaderes. Podemos entender, pues, que sólo los Estados que respeten estos valores podrán adherirse a la Unión Europea.

En este ámbito es en el que cada Estado miembro debe hacer cuanto esté de su parte para que, desde su respectivo sistema educativo, quede garantizada la consecución de la “promoción de la paz, sus valores y el bienestar de los pueblos”, primera finalidad que se propone la Unión Europea.

Nuestro sistema educativo se hace eco del proyecto de Europa, que, a su vez, no lo olvidemos, tiene como inspiración y compromiso el proyecto universalizable y común expresado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La Asamblea General de las Naciones Unidas ya proclamó en 1948 que tal Declaración Universal es “el ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades”. Desde este marco de referencia, nuestro sistema educativo, no sólo reconoce el peso de los valores morales (libertad, igualdad, solidaridad...) que hay

detrás de los derechos humanos en el “pasado y futuro de los ciudadanos”, sino que, además, defiende la educación en los mismos ya que ésta “permite ayudar de modo importante a los alumnos a la construcción de una conciencia moral y cívica, acorde con las sociedades democráticas, plurales, complejas y cambiantes en las que vivimos”.

En beneficio de esta educación, podemos disponer de un buen número de métodos que ayuden al alumnado en la reflexión ética. Nuestra propuesta aspira a ser un complemento de cualquier otro que se pueda utilizar y, en modo alguno, un sustituto.

No obstante, nuestro ordenamiento reconoce expresamente que “la Ética suele presentar, en forma de dilemas, los problemas morales generados en el mundo actual, tratando de desarrollar en los alumnos la capacidad crítica y argumentativa de un modo eminente y evitando siempre cualquier forma de adoctrinamiento moral, político o religioso”.

Entendemos, pues, que el manejo de la discusión de los dilemas morales puede ser un buen recurso metodológico para abordar la educación moral, tanto desde lo que podemos considerar asignatura específica de Ética como desde la transversalidad.

Partimos de una concepción de la educación moral basada en la construcción racional, aquélla en la que se escuchan respuestas razonadas, transparentes, y que procura una voluntad de entendimiento; igualmente, partimos de un modelo que no defiende determinados valores dogmáticamente, sino que ayuda al alumnado a discernir que no todo es igualmente bueno ni todo hace al ser humano más humano; y, sobre todo, del convencimiento de que es posible, mediante la razón y el diálogo, llegar a determinar algunos principios que puedan servirnos de guía de actuación en situaciones conflictivas a la hora de optar entre valores enfrentados.

Creemos que el desarrollo moral debe aportar al alumnado criterios propios para actuar de forma autónoma, racional y solidaria en situaciones dilemáticas. Aprender a elegir por nosotros mismos es aprender a vivir la vida de forma autónoma, sin olvidar que autonomía significa la posibilidad de hacer las propias leyes junto con mis iguales, lo que equivale a decir que con tal aprendizaje estoy desarrollándome como ciudadano, aquél que es su propio señor, junto a sus iguales.

1.2. Una metodología constructiva y significativa

Una *metodología activa*, participativa y eficaz que promueva procesos de aprendizaje constituye, sin duda, un factor de *calidad en el aprendizaje*, a la vez que introduce una nueva forma de actuar en el seno del aula.

Entendemos que la utilización de los dilemas morales encamina a que el alumnado adquiera los conceptos, procedimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad humana y social del mundo en el que vive.

El uso de los dilemas, cuya piedra angular no es más que el reconocimiento en el otro de la capacidad de la *palabra*, del **dia - logos**, puede llegar a ser, si no el paradigma (sería demasiado pretencioso) sí, al menos, una clara ejemplificación de cómo los alumnos, convertidos en sujetos activos, construyen su propio aprendizaje en la medida en que interactúan con el medio y tratan de comprenderlo.

El uso de los dilemas nos lleva a entender a los alumnos como agentes activos de su propio aprendizaje al tiempo que los consideramos insertos en un medio social determinado.

La actividad mental constructivista del alumnado es un factor decisivo en la realización de los aprendizajes escolares. Es un proceso que implica a la totalidad del estudiante: no sólo sus conocimientos previos, sino también sus actitudes, expectativas y motivaciones, las cuales juegan un papel de primer orden.

Desde esta perspectiva constructivista, los dilemas rompen con la tradicional confrontación entre *métodos de enseñanza centrados en los alumnos* (*activos, abiertos, progresistas, liberales, etc.*) y *métodos de enseñanza centrados en el profesor* (*receptivos, cerrados, expositivos, tradicionales...*) por entender que esta confrontación, tal como ha sido planteada, enmascara el verdadero problema del aprendizaje. Con la adecuada utilización de los dilemas se puede ajustar, de una parte, la actividad constructiva del alumnado y, de otra, la ayuda (guía) del profesor que trata de impulsar, sostener y ampliar dicha actividad.

Para que el uso de los dilemas resulte coherente, no podremos perder de vista que “la manera más eficaz de ayudar al alumno en su proceso de construcción dependerá del momento en el que se encuentre dicho proceso”(Coll, 1991). En tal sentido, deberemos tener en cuenta una serie de principios básicos que impregnan todo el currículo:

1. Partir del nivel del desarrollo del alumnado: reconocer el nivel de competencia cognitiva del alumnado, así como los conocimientos que haya construido con anterioridad, lo que conocemos como preconceptos.

2. Construir aprendizajes significativos, frente a los meramente repetitivos. Este aprendizaje surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Construye su propio conocimiento porque quiere y está interesado en ello, según el principio epistemológico: “*todo conocimiento es la respuesta a una interrogación*”.

El aprendizaje significativo es siempre el producto de la interacción entre un conocimiento previo activo y una información nueva. Es necesario que exista una relación significativa entre lo que el alumnado ya sabe y lo que queremos que aprenda.

El uso de dilemas morales son de gran ayuda para asegurar un aprendizaje significativo, porque pone al descubierto la *estructura lógica y psicológica* del área, al garantizar la *funcionalidad* de lo aprendido: que el alumnado pueda utilizar los conocimientos adquiridos cuando los necesite.

Los dilemas resultarán significativos en la medida en que aquello que se haya aprendido pueda ser utilizado de una manera efectiva, en una situación concreta, para resolver un problema determinado.

Tres condiciones, pues, cabría pedirles a los dilemas para que éstos resultaran significativos:

- a) Que el material que el alumnado ha de aprender sea potencialmente significativo tanto lógicamente como psicológicamente.
- b) Que el alumnado disponga de los conocimientos previos pertinentes, lo que supone el reconocimiento de la relación, no necesariamente causal, entre desarrollo mental y moral.
- c) Que se dé una actitud favorable a la realización de aprendizajes significativos, es decir, que contemos con las condiciones que favorezcan la motivación de los alumnos. Lo que nos da pie a hablar de un tercer principio.

3. Procurar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos, que sean capaces de aprender a aprender. En tal sentido, los dilemas les irán haciendo descubrimientos, guiados por un camino corto o largo, pero no ciego.

4. Aprender significativamente supone modificar los esquemas de conocimiento. Para ello, deberemos proponerles unos dilemas cuyos contenidos, sin estar excesivamente alejados o próximos a su capacidad, lo que les desmotivaría, entren en contradicción con los conocimientos que ya poseen. De este desequilibrio surgirá el nuevo aprendizaje que llevará al reequilibrio, que a su vez deberá ir seguido de una nueva etapa de desequilibrio produciéndose un proceso continuo de retroalimentación.

5. El aprendizaje significativo supone una intensa actividad por parte del alumnado. Pero, esta disposición constructiva no puede aparecer como una actividad individual, sino como parte de una acción interpersonal, en la que intervienen cada uno de los sujetos, sus compañeros y el profesor.

Esta concepción constructivista de la enseñanza o del proceso de aprendizaje quedaría sesgada si no afectara también a la forma de proceder del profesorado:

... sería cuanto menos contradictorio postular la actividad mental constructiva de los alumnos como requisito imprescindible del aprendizaje significativo y no tener en cuenta al mismo tiempo, la actividad mental constructiva del profesor como una condición necesaria para una enseñanza de calidad. La construcción afecta a la totalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los alumnos han de construir sus propios significados sobre los contenidos escolares con la ayuda del profesor, pero los profesores han de construir sus propias estrategias para ayudar a los alumnos. Y si es cierto que nadie, ni tan siquiera los profesores, puede substituir a los alumnos en su tarea, mucho menos, amparándose en los principios constructivistas, debería intentar substituir al profesor en la suya².

Los dilemas constituyen un medio de gran utilidad para la mejor formación moral, en cuanto que generan un diálogo en el que no se prejuzga de manera dogmática ninguna posición, educan en el razonamiento moral y en el sentido de la responsabilidad y de la solidaridad.

No obstante, deberíamos señalar algunas limitaciones que puede presentar la sola utilización de los dilemas desde la perspectiva del constructivismo. Entre otras, el que se requiera mayor tiempo para el desarrollo de la programación, el que pueda provocar en algunos alumnos una cierta inhibición ante la exigencia de su participación, o bien que realicen aprendizajes inconexos. No obstante, se pueden intentar superar; todo depende de la habilidad y la creatividad del profesorado. Aunque también va a depender del espacio educativo en el que se utilicen: en la tutorías o en algún área o asignatura determinada.

1.3. Espacios de aplicación

Los dilemas morales, aunque propiamente es en el terreno de la ética donde muestran particularmente su utilidad, pueden ser aplicados, no obstante, en diversas asignaturas y en casi todas las áreas del currículum.

En principio, se podría decir que, en todos aquellos temas que permitan realizar una reflexión contrastada, en la que puedan estar presentes varias opciones y presentarse distintos puntos de vista, se podría utilizar el dilema como procedimiento válido para suscitar el diálogo, hacer posible una clarificación del problema y conducir a una adopción de posturas en el terreno de los valores, de las actitudes y de la conducta subsiguiente.

² Véase (Coll, 1991) y, para profundizar, (Coll y otros, 1993).

En el ámbito de la asignatura de *Ética*, en principio, todos los temas son susceptibles de este tratamiento. La problematicidad y conflictividad que los hechos morales encierran permiten su expresión y presentación en forma de dilema.

Pero, como decimos, el razonamiento y la sensibilidad moral pueden ser estimulados y posibilitados por la presentación de dilemas, no sólo en la asignatura de *Ética*, sino también en otras áreas y asignaturas del currículum. En tutoría, en las ciencias de la naturaleza, en educación física, en las distintas ciencias sociales, en música, en tecnología, en filosofía, en la clase de alternativa a la religión, etc.

De igual modo, los temas transversales, en su pretensión de conseguir un desarrollo de valores y actitudes básicas que impregnen y recorran con su presencia todas las áreas del currículum, ofrecen un buen repertorio de contenidos conceptuales y actitudinales sobre los que poder aplicar las posibilidades de reflexión que ofrecen los dilemas. Los temas de educación para el consumo, para la igualdad de oportunidades, para la paz, para el cuidado del medioambiente, para la salud, para la sexualidad, para la seguridad vial, para la tecnología de la información, para la diversidad intercultural, para la igualdad entre los sexos, todos ellos, como puede suponerse, se prestan perfectamente a ser tratados de modo reflexivo mediante dilemas que pongan en conflicto dos valores o actitudes diferentes.

2. Fundamentación teórica de los dilemas morales

2.1. Del desarrollo cognitivo al desarrollo moral. En el marco del constructivismo: Piaget

Piaget se sintió interesado desde su juventud por la formación y desarrollo de la conducta moral; y su aportación más importante en este ámbito fue la distinción entre una “moral convencional” y una “moral racional”.

La moral convencional es aquella cuyas normas vienen dadas por las costumbres en uso, la tradición o, en definitiva, un contexto sociocultural determinado. Se justifican apelando a una autoridad externa al individuo o a lo que los otros dicen que es correcto.

La moral racional es aquella cuyas normas sólo son aceptadas por el individuo tras la reflexión. Las compara con otras y las prefiere porque puede justificarlas racionalmente. Son menos vulnerables al paso del tiempo que las normas convencionales.

La psicología constructivista tuvo un objetivo concreto en el ámbito de lo moral: llegar a conocer cómo los sujetos adquieren principios universales que les sirven de marco general a la reflexión moral. Es decir, cómo se puede pasar de una moral convencional (heterónoma) a una moral racional (autónoma).

El planteamiento de Piaget y también de Kohlberg comienza por rechazar posturas, tanto sociologistas (Durkheim) como conductistas (Watson, Skinner) o psicoanalíticas (Freud). Los principios morales no proceden de la interiorización de reglas externas, cualquiera que pueda ser este proceso de interiorización. Los principios morales son estructuras que nacen de la interacción entre el sujeto y su ambiente físico y social.

Piaget afirma que existe en el ser humano *algo* semejante a lo que Kant llamó *conciencia moral*, capaz de regular la conducta, independientemente de la costumbre o la convención. Pero el funcionamiento de esta conciencia moral autónoma requiere un proceso de maduración, un desarrollo de las estructuras morales desde posiciones convencionales a posiciones racionales, y que será siempre concomitante con el desarrollo de las capacidades cognitivas del individuo, tales como captación de relaciones lógicas y de conexiones causales.

De esta forma, la psicología moral cognitiva (Piaget-Kohlberg) defiende el componente básico cognitivo estructural del desarrollo moral: el juicio moral, entendiendo por juicio moral la solución razonada que da un sujeto ante un dilema y en la que hay que distinguir el contenido o solución en sí, y la forma o razonamiento moral con el que la justifica.

Piaget establece tres etapas del desarrollo del juicio moral:

- a) **Heteronomía**: Presión moral del adulto del cual toma acríticamente las normas.
- b) **Fase intermedia**: La inteligencia generaliza la norma, pero esta norma no es producto de la conciencia sino que sigue siendo impuesta por el exterior, familia, grupo, sociedad.
- c) **Autonomía**: La conciencia considera necesario un ideal independiente de toda presión exterior que le permita juzgar y asumir las normas como propias. Es el individuo el que libremente se marca los deberes o normas.

El juicio moral evoluciona progresivamente hacia la autonomía cuando se produce el tránsito del egocentrismo a la descentración, adquiriéndose la capacidad de considerar otros puntos de vista distintos del propio. En esta idea central de la psicología piagetiana se apoyará la hipótesis de Kohlberg sobre el desarrollo del razonamiento moral, objetivo que se persigue con la discusión de dilemas.

2.2. Niveles y estadios del desarrollo moral

La discusión de dilemas morales es un recurso didáctico presentado por L. Kohlberg (1975) en su teoría del desarrollo moral. Este psicólogo norteamericano adapta el desarrollo por estadios de Piaget al juicio moral. El juicio moral es la solución razonada que da un sujeto ante un dilema presentado, y en el que hay que distinguir el contenido o solución en sí, y la forma o razonamiento moral con el que la justifica.

Según este autor, el desarrollo intelectual es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo moral. Es decir, no puede haber desarrollo moral si no se ha dado un desarrollo intelectual; sin embargo, se puede haber dado un desarrollo intelectual y no una madurez del juicio moral. Para favorecer y alcanzar ese desarrollo moral se requiere de una *educación moral*. Y, a juicio de Kohlberg, ésta se basa en dos principios:

1. **Principio del conflicto cognitivo** como catalizador para el desarrollo moral. Sólo ante situaciones problemáticas en las que hay que decidir entre dos valores enfrentados, y por tanto es difícil tomar una decisión respecto a la acción, el razonamiento moral se pone en marcha.

2. **Principio de la hipótesis más uno**, según el cual, en la discusión de dilemas, los individuos de estadios más altos pueden influir en los de estadios más bajos, favoreciendo su desarrollo. Sin embargo, para que se produzca este efecto, la diferencia de nivel no debe ser muy grande. (Es imprescindible que la discusión se desarrolle entre iguales y en un clima distendido).

Kohlberg considera que el desarrollo del juicio o del razonamiento moral (serían sinónimos) pasa por tres niveles que veremos a continuación, con dos estadios correspondientes a cada nivel.

ETAPAS DEL DESARROLLO MORAL SEGÚN KOHLBERG	
<p>-Primer nivel:</p> <p>Moral preconvencional</p> <p>Se respetan las normas por las consecuencias que pueden tener (premio o castigo) o por el poder físico de los que las establecen. Estamos en un nivel de premoralidad en el que la conducta del sujeto está muy determinada por presiones culturales.</p>	<p>Estadio 1: Obediencia</p> <p>Lo correcto es obedecer para evitar el castigo.</p> <p>Perspectiva social: egocéntrica. El individuo no es capaz de ponerse en lugar de otro, ni de reconocer puntos de vista diferentes de los suyos.</p> <p>Estadio 2: Pragmatismo</p> <p>Lo correcto es buscar los propios intereses, aceptando que los otros tienen derecho a hacer lo mismo.</p> <p>Perspectiva social: intercambio, “tanto me das, tanto te doy”. Se trata de una postura individualista, consciente de que todos tienen sus propios intereses y que pueden entrar en conflicto.</p>

<p>• Segundo nivel:</p> <p>Moral convencional</p> <p>Hay que respetar las normas impuestas por el grupo al que se pertenece. El sujeto intenta cumplir bien su propio rol: ser buen hijo, hermano, amigo, etc., respondiendo a lo que los demás esperan de él. Es importante cumplir con el orden establecido (orden convencional).</p>	<p>Estadio 3: Concordancia</p> <p>Lo correcto es lo que los demás aprueban. El sujeto pretende concordar con el modelo (ser buen chico...). Se busca una acomodación con los modelos colectivos.</p> <p>Perspectiva social: aplicación de la “Regla de oro concreta” (compórtate con los demás como quieras que se comporten contigo).</p> <p>Estadio 4: Ley y orden</p> <p>El pensamiento moral se basa en el respeto a la ley y el orden sociales. La acción correcta es la que contribuye al mantenimiento de la sociedad, grupo, clase, etc. Las normas se definen de forma ya más abstracta que en el estadio 3.</p> <p>Perspectiva social: punto de vista colectivo por encima de intereses individuales.</p>
<p>Tercer Nivel:</p> <p>Moral postconvencional</p> <p>Se apela a valores y principios de validez universal, considerándose moralmente correcta la acción que está de acuerdo con estos principios.</p>	<p>Estadio 5: Consenso social</p> <p>El pensamiento moral se basa en el reconocimiento del contrato social como pacto que recoge y defiende los derechos humanos universales.</p> <p>Perspectiva social: considera las leyes y normas como fruto de un consenso que tiene como fin el bien de la humanidad.</p> <p>Estadio 6: Principios universales</p> <p>El pensamiento moral se basa en principios universales (dignidad de la persona, valor de la vida, solidaridad, tolerancia, etc.) fruto de una elección personal y de un razonamiento autónomo. Se reconoce el valor del contrato social para garantizar los derechos de todos los ciudadanos; pero si fallan las leyes, se debe actuar según los principios morales de cada uno.</p> <p>Perspectiva social: alcanza su máxima amplitud pues abarca a toda la especie humana. Y distingue las exigencias morales universales de las exigencias sociales o egocéntricas.</p>

Cada uno de estos estadios supone una secuencia de desarrollo que es estructuralmente más equilibrada que la anterior. Además, esta trayectoria de estadios comporta un tránsito de una inteligencia vinculada a lo directamente percibido hacia una inteligencia más abstracta. En esta teoría, los conceptos de equilibrio y de reversibilidad, junto con el mayor poder de abstracción y de operar con posibilidades, son procesos comunes, tanto al desarrollo de la inteligencia en general como al desarrollo del razonamiento moral. Pero hay que incidir en que el fundamento lógico-cognitivo del juicio moral es la aparición de una capacidad intelectual deductiva en personas que están en condiciones de construir, a medida que se consolida tal capacidad, juicios auténticamente morales. Para Kohlberg tales juicios serían: autónomos, imparciales, equitativos, equilibrados y máximamente reversibles o universalizables.

2.3. Críticas a las propuestas de Piaget y Kohlberg

Piaget y Kohlberg han recibido diversas críticas tanto a sus propuestas teóricas como a su metodología. Las críticas a Piaget, tal como nos dice Pérez-Delgado³, citando a Mifsud (1985), se refieren a su concepción de las normas, a la relación que establece entre inteligencia y moralidad, a la función que atribuye a la autoridad y a la relación entre iguales en el proceso de desarrollo moral, a la infravaloración del influjo del estatus social de los sujetos, a la minusvaloración de las etapas heterónomas en el proceso evolutivo del juicio moral y a la relación precisa que establece entre las edades cronológicas de los niños y su capacidad de juzgar moralmente. En el nivel de la psicología básica, quizá la crítica más dura se refiere al enfoque evolutivo planteado en estadios unidireccionales e irreversibles.

Estas críticas han señalado deficiencias en el método empleado por Piaget, considerando que distorsiona los resultados, especialmente, respecto a la relación entre la edad e intencionalidad en los niños. En el próximo apartado profundizaremos en la crítica específica que le hace Lipman, un autor que ha propuesto un programa de filosofía capaz de acompañar y contribuir al desarrollo moral e intelectual de los niños desde los tres a los dieciocho años. Como mostraremos, a nuestro juicio, ésta y otras críticas no le quitan valor ni posibilidades a la metodología piagetiana sino que la perfilan y la reubican, ampliando incluso su dominio de aplicación.

La crítica a la aportación específica de Kohlberg se dirige a tres objetivos distintos, por una parte, se critica el carácter excesivamente cognitivista de su teoría, considerando que descuida los aspectos motivacionales y emocionales; por otra, se critica la naturaleza de los niveles y estadios del desarrollo del razonamiento moral; y, por último, se critica su pretensión transcultural.

3 (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991: 68-70).

Respecto a la crítica al carácter cognitivista de su teoría, el propio Kohlberg parece asumirla, revisando su sistema. Esta revisión incluye matizaciones que permiten que algunos autores, como Vicent Gozávez⁴, distingan entre un primer Kohlberg y un segundo Kohlberg. El primer Kohlberg vuelca todo el peso del fenómeno moral, básicamente en una dimensión logicista y estructural, es decir, en el proceso cognitivo de razonar y enjuiciar. Y, aunque es cierto que en su investigación sobre Kohlberg, Vicent Gozávez defiende que no existe una negación del papel o relevancia de los contenidos y de la esfera sentimental en el primer Kohlberg, sino un tratamiento más bien tangencial y dependiente de los hallazgos en torno a la importancia de la forma y las estructuras operatorias que evolucionan en un sujeto activo, capaz de juicio racional y crítico; sin embargo, distingue una segunda etapa en la teoría kohlbergiana, desarrollada hacia los años ochenta, en la que Kohlberg se hace eco de las voces de su tiempo, especialmente de la de su discípula Carol Gilligan. En el próximo apartado también haremos referencia a esa voz y a cómo Kohlberg acaba dando mayor relevancia a los contenidos, reconociendo que la experiencia personal y social de un sujeto puede contribuir a la determinación de su nivel moral fundamental de una forma no entendible en el nivel lógico. Así pues, el segundo Kohlberg supone una flexibilización y ampliación del cognitivismo estricto porque revaloriza la esfera afectiva y experiencial.

En cuanto a la crítica a la naturaleza de los niveles y estadios del desarrollo del razonamiento moral, ésta gira en torno a preguntas como: ¿son de naturaleza cuantitativa o cualitativa?, ¿son dimensiones continuas o discretas? En principio, desde su marco teórico, Kohlberg considera que los estadios son formas progresivas de razonamiento moral, por las que los individuos van ascendiendo sin que puedan pertenecer a dos estadios a la vez y que sólo los sujetos que llegan al nivel postconvencional alcanzan la verdadera y plena autonomía moral. Estas conclusiones tan drásticas se pueden cuestionar desde la propia perspectiva piagetiana. Piaget, en sus estudios sobre el desarrollo moral, después de haber trabajado con niños de 6 a 14 años, afirma que la moral autónoma se inicia hacia los 10 ó 12 años y, en vez de considerar de esa forma los estadios, habla de tendencias, de formas predominantes de abordar los problemas morales. Es verdad que aquí Piaget y Kohlberg son difícilmente comparables porque manejan constructos teóricos diferentes, sin embargo, no deja de llamarnos la atención tal discrepancia. Además, el propio Kohlberg, en sus investigaciones, no encuentra individuos que respondan permanentemente a un estadio 6 y muchos de los individuos entrevistados hacen juicios que corresponden a estadios diferentes, incluso frente a un mismo dilema. Esta falta de correspondencia entre la teoría y los datos obtenidos en la investigación suscitó críticas y también la revisión del sistema por parte del propio autor. A pesar de todo, Kohlberg ha tratado de hacer frente a las críticas sosteniendo que los estadios son cualitativamente

4 Véase su argumentado y completo trabajo (Gozávez, 2000: cap. 6 y 14), donde justifica esta evolución de la teoría de Kohlberg,

diferentes, forman una secuencia invariable, forman todos estructurales y están integrados jerárquicamente. Sin embargo, algunos seguidores suyos, como señala Pérez-Delgado, prefieren subrayar que el tránsito de un estadio a otro se produce gradualmente y que las respuestas de los sujetos están sometidas a un nivel considerable de variación (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991: 70).

Por último, hay que hacer referencia a la crítica que se hace a su pretensión transcultural, la cual ha generado investigaciones interesantes sobre la relación entre la estructura y el contenido y la universalidad del desarrollo del razonamiento, además de fomentar la elaboración de cuestionarios objetivos que tratan de evitar la subjetividad de las interpretaciones, como los cuestionarios sobre problemas sociomorales, que presentaremos más adelante, en el capítulo 8.

Todas estas críticas las valoramos como aportaciones positivas para el método concreto de la educación moral que Piaget y Kohlberg proponen. Es evidente que se da una evolución en el juicio moral, y sea de forma progresiva o sometida a regresiones, mediante tendencias o estadios, por un proceso de maduración psicológica o dependiendo de otros factores, lo cierto es que vale la pena impulsar su evolución y desarrollo, y si a ello debe dedicarse la educación moral, la utilización de los dilemas será un instrumento adecuado.

A pesar de ello, hemos de valorar estas aportaciones como positivas para el método concreto de la educación moral que proponen. Es evidente que se da una evolución en el juicio moral, y sea de forma progresiva o sometida a regresiones, mediante tendencias o estadios, por un proceso de maduración psicológica o dependiendo de otros factores, lo cierto es que vale la pena impulsar su evolución y desarrollo, y si a ello debe dedicarse la educación moral, la utilización de los dilemas será un instrumento adecuado.

2.4. ¿Es posible aplicarlos con niños y niñas menores de 14 años?

Según lo que hemos visto de Piaget y Kohlberg, los niños no pueden razonar moralmente, de manera autónoma, hasta los 12 años aproximadamente. Se supone que hasta esa edad han de limitarse a recibir formación moral mediante la adquisición de determinados valores y normas que han de aceptar y aprender con la ayuda del educador. Hasta esta edad, por tanto, los dilemas morales estarían desaconsejados como material educativo, ya que estarían exigiendo a los niños un tipo de operaciones para las cuales no están preparados ni lógicamente ni moralmente.

Sin duda esto supone, por una parte, una consideración quizá demasiado estricta de las posibilidades, límites y virtualidades de cada etapa o estadio del desarrollo madurativo en los niños y, por otra, una visión limitada de las posibilidades del dilema como instrumento de la educación moral.

Hay aspectos de la aportación de Piaget que, como ya hemos dicho, son de incuestionable valor; como, por ejemplo, la distinción entre moral convencional y moral derivada de un código racional, o el tránsito que se produce en el individuo del egocentrismo a la descentración, de lo subjetivo a lo objetivo. El juicio moral evoluciona positivamente cuando progresa en este sentido: sale del centro del individuo hacia el encuentro con el otro; pasa de atribuir su punto de vista a los otros, a considerar otros puntos de vista distintos del suyo.

En este mismo sentido, hemos visto que Kohlberg defiende que en el desarrollo moral el sujeto no se limita a interiorizar las reglas sociales, sino que construye nuevas estructuras a partir de su interacción con el medio. Kohlberg pretende, asimismo, mostrar la universalidad de estas estructuras por las que atraviesa el razonamiento moral.

Por otro lado, tanto Piaget como Kohlberg parten del supuesto de que, para alcanzar un determinado estadio moral, es condición necesaria tener ya un estadio lógico de igual o superior nivel. El pensamiento lógico tiene prioridad cronológica sobre el razonamiento moral.

De este modo, sólo se puede razonar abstractamente y considerar las relaciones entre sistemas si el sujeto se encuentra en el estadio de operaciones formales. Y sólo cuando esto se produce será posible un razonamiento moral que pueda ponerse en la perspectiva del otro o asumir el papel del otro.

Con ello Kohlberg sostiene que los niños empiezan por concebir las reglas como algo dependiente de la autoridad externa; más tarde perciben tales reglas como instrumentos para obtener recompensas y satisfacción de sus necesidades; después, como medios para la obtención de la aprobación y la estima social; posteriormente, como soportes de algún orden ideal y, finalmente, como articulaciones de principios sociales necesarios para vivir en unión de otras personas.

Sin duda, todo esto viene a poner claramente de manifiesto dos cosas fundamentalmente ya comentadas:

- a) El desarrollo, en conexión con el medio, de estructuras universales que permiten la evolución de una moral convencional y heterónoma a otra racional y autónoma.
- b) La relación e interdependencia existente entre el desarrollo del pensamiento y el desarrollo moral.

Según hemos dicho, el cómo se realice este desarrollo es algo que suscita críticas y discrepancias. De hecho, una de las cuestiones que Piaget no consideró suficientemente es si la transición a través de las diferentes etapas del desarrollo del juicio moral es sólo una cuestión de maduración psicológica o si depende de otros factores que la puedan bloquear o acelerar, como son el influjo social, las tradiciones familiares o el aprendizaje en la escuela.

Por ello, frente a esa concepción demasiado estratificada y cerrada que presentan Piaget y Kohlberg, surgen otras opciones y planteamientos que pretenden explicar el crecimiento moral de una manera más integradora y más acorde con el papel que puede jugar la interacción con el medio, en condiciones adecuadas que posibiliten la vivencia y la reflexión personal dentro de un marco de diálogo y búsqueda cooperativa.

Dentro del enfoque cognitivo-evolutivo, Turiel (1979:37-70) afirma que los niños pequeños son capaces de juzgar su propia conducta y la de los otros, valorándola negativamente cuando va en contra de un principio elemental de justicia. Por lo tanto, para los niños pequeños lo *bueno* y lo *malo* no se definen exclusivamente por referencia al premio o castigo que reciben del adulto (autoridad externa).

Tanto Turiel como Damon (1981: 154-175) insisten en que de la interacción infantil surgen principios de justicia y reciprocidad, desde edades muy anteriores a las que propone Piaget y Kohlberg; y es con estos principios con los que los individuos irán formando las bases de su autonomía moral.

Desde estas consideraciones, el trabajar dilemas con niños no sólo es posible, sino conveniente –siempre elaborados con un lenguaje adecuado a su edad y planteándoles cuestiones concretas y cotidianas–, pues servirán de estímulo para la formación de juicios y el desarrollo de una moral autónoma. Muy diferente sería la pretensión de obtener de niños pequeños juicios generales propios de una moral postconvencional, los cuales requieren el soporte de las estructuras cognitivas de una edad adulta.

Del mismo modo, M. Lipman nunca estaría de acuerdo en que la reflexión ética sólo sea posible a partir de una determinada edad –los 12 años–, porque parte de la base de que cualquier edad es buena para hacer esta reflexión. Más aún, insiste precisamente en que es necesario comenzar esta reflexión a edades tempranas, para desarrollar de ese modo capacidades y destrezas que luego es más difícil lograr. El niño puede pensar y es capaz de *hacer filosofía*, quizá más y con más apremio que en cualquier otra edad, porque su relación con el mundo y su urgente necesidad de situarse en él le hace cuestionárselo todo. Lógicamente, hace filosofía a su nivel, con su lenguaje, y busca respuestas válidas para él en ese momento. Carece del rigor y de los instrumentos cognitivos propios de edades superiores, pero es capaz de pensar y de extraer sus propias conclusiones. ¡Cómo, si no, va a construirse un mundo con sentido!

Lipman no estaría, pues, de acuerdo con la férrea concepción que supone un escalonamiento progresivo de etapas estandarizadas y claramente fijadas para individuos y edades. Tales etapas, según entienden algunos contemporáneos, no permiten entender la variabilidad existente entre los individuos, tanto en el sentido horizontal como vertical: ni en todos los sujetos se alcanzan los mismos estadios –por lo menos al mismo tiempo–, ni todos poseen las mismas capacidades en un mismo estadio. En este sentido, el concepto de maduración no se hace depender, tanto y tan exclusivamente, del pautado e inflexible desarrollo físico, sino que se entiende en íntima conexión con el desarrollo social en un medio determinado y sujeto a los efectos que una adecuada metodología dialógica pueda producir.

Del mismo modo, Lipman considera que no es correcta la hipótesis de Piaget de que en el niño se produce un pseudo-razonamiento, consistente en una serie de juicios inmediatos que se suceden libres de toda lógica, y que hace que el pensamiento infantil esté más cerca de la acción que de la abstracción, resolviéndose, en esencia, en puras operaciones manuales ilustradas mentalmente. Para Lipman, las consecuencias que esta hipótesis puede tener en el terreno de la educación moral son tremendamente graves y perniciosas.

Si se considera a los niños incapaces de una conducta moral guiada por principios, incapaces de tener razones para lo que hacen, incapaces de utilizar modelos de inferencia lógica, incapaces de un diálogo racional acerca de su conducta, entonces deben ser tratados como animales inferiores, o peor aún, como cosas. [...] Por eso, la teoría de los estadios de desarrollo es incompatible con la filosofía.⁵

Bajo este punto de vista, como es lógico, no sería ni necesario ni conveniente esperar a una edad avanzada –el último curso de la ESO, a los 16 años– para obtener del niño una *reflexión moral*.

En palabras de M. Lipman,

la meta de la educación es liberar a los estudiantes de hábitos mentales que no son críticos, que no cuestionan nada, para que así puedan desarrollar mejor la habilidad de pensar por sí mismos, descubrir su propia orientación ante el mundo y, cuando estén listos para ello, desarrollar su propio conjunto de creencias acerca de él. No podemos esperar que los niños se respeten a sí mismos como personas a menos que hayan aprendido a utilizar de manera óptima las capacidades creativas e intelectuales con que están equipados. (Lipman y otros, 1992: 171).

En esta misma línea, Lipman critica a Kohlberg su mentalismo y, por supuesto, la importancia que concede al uso de dilemas en la educación moral y a la utilización que hace de ellos. Respecto a lo primero, deja claro que una educación moral no debe dedicarse exclusivamente al ámbito del pensamiento, sino también

⁵ (Lipman y otros, 1992: 262).