

Dilemas morales para la educación superior*

[Material didáctico]

Levy Farías
EEPA - UCV

Los dilemas morales como herramientas de medida

Una herramienta característica, por no decir toda una marca registrada, de la teoría del desarrollo moral, son los llamados “dilemas morales hipotéticos”: situaciones ficticias, en las que los derechos y deberes de un individuo chocan con los derechos y deberes de otras personas; planteando así conflictos de valores que exigen, para su resolución, razonamientos que vayan más allá de los clichés o de la exaltación abstracta y unilateral de ideales como la justicia, la paz, la honestidad, etc. Así, en principio, estos dilemas, claramente emparentados con las historias o fromas de interrogar empleadas por Jean Piaget (1935), fueron concebidos como recursos útiles para la medición o la investigación psicológica, no como técnicas pedagógicas o de intervención.

Como quiera que sea, aunque lo usual es que estos dilemas requieran elegir entre dos opciones, los investigadores o los docentes que adoptan el enfoque evolutivo-cognitivo de la moralidad prestan poca atención al hecho de que se responda “sí” o “no”, “opción A” u “opción B”, y se concentran más bien en preguntar insistentemente el *por qué* de esas respuestas u opciones. Siguiendo la terminología kohlbergniana, eso equivale a relegar el “contenido” de los juicios o razonamientos morales, para darle prioridad a la “estructura” o lógica de tales razonamientos.

El “dilema de Heinz”, por ejemplo, sin duda la más célebre de estas situaciones, presenta al lector el caso de un hombre cuya esposa va a morir si no recibe un nuevo y muy costoso medicamento. El dilema y las preguntas subsiguientes, descartan la posibilidad de obtener un préstamo, de convencer al farmacéuta que haga un descuento, de curarla de otro modo, etc. Así, quien responde se ve obligado a escoger entre sólo dos opciones: robar la medicina, para salvar a la esposa, o dejarla morir por respeto a la ley. En esencia, el dilema opone el valor de una vida humana contra el valor de la propiedad privada.

Este tipo de problemas, es clave para la medición sistemática o rigurosa del desarrollo moral. Pues si bien la Entrevista del Juicio Moral diseñada por Kohlberg y sus

* Exceptuando los ejemplos de dilemas, la mayor parte de este material se ha extraído y adaptado de: Farías, L., y Da Silva L. (2006). Dilemas morales y servicio comunitario en educación superior. *Agenda Académica*, Vicerrectorado Académico de la UCV, Vol. 13, Nos. 1 y 2, pp. 37-53.

colaboradores parece haber caído en desuso, las pruebas que la han sustituido, como el Test de definición de temas (Rest, Narvaez, Bebeau y Thoma, 1999), o el Test de juicio moral (Lind, 1999), así como la versión larga u original de la Medida de reflexión sociomoral (Cf. Gibbs, Basinger y Fuller, 1992), siguen centrándose en el planteamiento de dilemas morales hipotéticos, aunque varíen en la forma de hacer las preguntas subsiguientes, o de interpretar las respuestas.

Esto no quiere decir que los dilemas morales hipotéticos estén totalmente a salvo de controversias, pues hay quienes han cuestionado su artificialidad, sugiriendo más bien investigar los dilemas morales reales que se le plantean a la gente en su vida cotidiana, o prestar más atención a la forma en que se perciben o “construyen” (desde un punto de vista social, afectivo, semántico, etc.) tales conflictos, en lugar de atender solamente al modo en que se resuelven (cf. Fischman, Solomon, Greenspan y Gardner, 2004; y Walker, Pitts, Hennig y Matsuba, 1999).

Ahora bien, aunque esos cuestionamientos son de importancia sobre todo para quienes desean investigar el desarrollo moral, para efectos primordialmente educativos, como los que tenemos en mente aquí, resultan más bien secundarios. Pues como veremos, para ser eficaces, los dilemas deben ser redactados apelando en cierto grado tanto a lo emocional como a lo racional. En otras palabras, aunque no conviene que resulten tan dramáticos como para alterar sensiblemente a los lectores, tampoco conviene que luzcan demasiado remotos o improbables, porque entonces resultarán aburridos y no motivarán a discutirlos o resolverlos. Así que, el hecho de que los dilemas sean reales, hipotéticos o “semirreales”, en cuanto a su origen, no importa tanto, en definitiva, como el modo y tono con que se les redacte o presente.

Los dilemas morales como herramientas educativas

Fue un discípulo de Kohlberg, Moshe Blatt, quien a pesar del escepticismo de su tutor insistió en evaluar los eventuales beneficios de plantear, regularmente, dilemas morales en las aulas de clase. Con lo cual fue el primero en comprobar que esa clase de discusiones, una o dos veces a la semana, producían una clara ventaja en el promedio de desarrollo moral de los grupos experimentales, al compararles con los grupos de control (Blatt y Kohlberg, 1973).

Posteriormente, se generó gran cantidad de experiencias y materiales didácticos, destinados a integrar este enfoque “socrático” o “neosocrático” con los programas escolares de distintas materias y niveles. La alusión al gran filósofo griego se debe al hecho de que para esta perspectiva, el rol del docente no consiste en dar las respuestas correctas, sino más bien en hacer preguntas o catalizar la discusión de un modo tal que sean los estudiantes los que vayan descubriendo, por sí mismos, soluciones cada vez más adecuadas al conflicto planteado. Dicho con la terminología propia del enfoque evolutivo-cognitivo, el papel del docente y de los materiales de discusión es suscitar cierto grado de “desequilibrio cognitivo”, que impulse al estudiante a lograr un nuevo equilibrio, pero a un nivel de razonamiento moral más elevado, comprensivo o universalizable.

Por supuesto, esa estrategia básica o filosofía educativa (Kohlberg y Mayer, 1989) puede llevarse a la práctica mediante distintos métodos o procedimientos. Dos textos con abundante información y ejemplos al respecto, disponibles en castellano, son “El Crecimiento Moral” (Hersh, Reimer y Paolitto, 1984), y “La moral puede enseñarse” (Lind, 2007). El primero de ellos detalla los procedimientos derivados de Blatt y Kohlberg, y el segundo el llamado “método de Constanza”, que hace menos hincapié en el rol de los docentes durante las discusiones.

Comentando brevemente algunas de las recomendaciones contenidas en el primero de estos textos, ante todo hay que subrayar la necesidad de lograr un clima de confianza y apertura, para lo cual se sugiere: facilitar la comunicación verbal y visual colocando a los participantes, incluyendo al profesor, sentados en círculo o en cuadrado; dividir al salón en parejas, o en pequeños subgrupos de entre tres a cinco participantes, para que se sientan en un espacio más íntimo; animar la interacción o diálogo entre los estudiantes; y promover el respeto mutuo durante todo el proceso de discusión (Hersh, Reimer y Paolitto, 1984: 132-140).

Naturalmente hay que comenzar asegurándose de que los estudiantes entienden el dilema, y explorando su opinión al respecto. Es decir, determinando cómo creen que se debería resolver el dilema, y por qué. En el mejor de los casos, a partir de allí el docente puede dedicarse más que nada a clarificar y resumir la discusión, pidiendo que se precisen las palabras o frases que puedan resultar confusas, o que se hagan explícitas ideas que se han dado por sobreentendidas. Pero también puede ser necesario que asuma un rol más activo para lo cual es válido, entre otras cosas (Hersh, Reimer y Paolitto, 1984: 117-130), que intervenga con el propósito de:

- ♣ *Complicar las circunstancias.* Incorporándole datos al dilema, o cambiándole algunos detalles se puede aumentar la complejidad o interés del mismo. Pero es necesario hacerlo con cuidado, para evitar que la discusión se disperse demasiado, o que los participantes reacios a fijar una posición moral se vayan por las ramas. Por ejemplo, en el dilema de Heinz se podría agregar: “Supongamos que la esposa de Heinz le había pedido expresamente que robara (o no) el medicamento, ¿cambiaría eso tu posición?”
- ♣ *Propiciar la adopción o cambio de roles.* A menudo los participantes pueden identificarse con una de las partes en el dilema, e ignorar a las demás. Lograr que consideren la misma situación desde el punto de vista de cada una de las personas involucradas, o de sus deberes y derechos, contribuye a que superen los niveles más egocéntricos o inmaduros. Por supuesto, para ello pueden resultar útiles el *role-playing*, los cine-foro, el relato de experiencias personales, etc.
- ♣ *Considerar las consecuencias universales.* Analizar qué pasaría si la solución que propone un estudiante se generalizara, tiende a poner de relieve las insuficiencias o desventajas morales de los razonamientos más instrumentales o inmaduros. Como por ejemplo “¿Qué pasaría si todo el mundo decidiera robarle a otros en casos de vida o muerte?”

- ♣ *Exponer argumentos de la etapa siguiente.* Por lo común, en un mismo grupo de estudiantes se pueden apreciar distintos niveles de desarrollo moral. En esos casos, el docente puede incentivar a los estudiantes más avanzados a que expliquen o elaboren más ampliamente sus ideas, pues así estimulan el desarrollo de sus compañeros. Pero si nadie en el grupo logra entrever los razonamientos propios de la etapa inmediatamente superior, le corresponderá al docente proponer tales argumentos.

Una estrategia sustancialmente distinta es la preconizada por el profesor Georg Lind, de la Universidad de Constanza, en Alemania, quien parte de dos nociones: *la confrontación con contraargumentos*, y *el autocontrol en las discusiones*. En efecto, Lind considera que la exposición a argumentos de la etapa inmediatamente superior no es indispensable para estimular el desarrollo moral; además de resultar muy difícil de aplicar en la práctica. En lugar de eso, Lind da la razón a Larry Walker, quien sostiene que “en general son los argumentos diferentes a los propios, sobre todo aquellos que contradicen la propia opinión, los que desafían el raciocinio moral e impulsan el desarrollo” (Walker, citado por Lind, 2007: 77).

En consecuencia, Lind recomienda emplear preferentemente dilemas morales ante los cuales el salón se divida, de un modo aproximado y espontáneo, en dos mitades, una a favor y otra en contra de una determinada solución; para así organizar debates en los que se alternen fases de apoyo y desafío. Todo ello con un grado mínimo de intervención por parte del docente o de la autoridad, quien debe velar más que nada porque se mantenga el necesario clima de respeto. Por supuesto, una inquietud natural es cómo evitar que el debate desemboque en un caos, si el docente abandona el rol de moderador. Pero para ello Lind (2007: 82-83) propone un sencillo recurso: la “regla del ping-pong”, según la cual el participante que está hablando indica a quién le corresponderá hablar luego, siempre y cuando sea alguien perteneciente al grupo contrario.

Sin embargo, sería ingenuo pensar que lo fundamental aquí es seguir los pasos indicados por algún manual, independientemente de cuál sea la preparación o madurez del docente, o la “atmósfera moral” de la institución educativa en cuestión. En este sentido, resulta instructivo el testimonio de una profesora que, a pesar de haber estudiado las etapas de Kohlberg, y haber adquirido un paquete de dilemas e instrucciones, no lograba que sus alumnos se interesaran genuinamente en las discusiones morales que ella les planteaba:

¿Qué fue lo que no funcionó? Pasé mucho tiempo analizando mi técnica de preguntar [...] y encontré estos problemas: 1) Tengo valores fijos y mi manera de preguntar delataba mis sentimientos de que yo tenía la respuesta correcta y estábamos sólo jugando a ver quién la adivinaba; caí en la cuenta de los tonos de voz y expresión de la cara [...] 2) como perpetuaba la creencia tácita de que yo era la única fuente de la sabiduría, los niños sólo me hablaban para responder a las preguntas; 3) al no ser capaz de ver el dilema desde muchos puntos de vista, no podía alcanzar a todas las implicaciones posibles y las preguntas, por tanto, sólo trataban los problemas más obvios, con los que no podía mantener los debates por mucho tiempo; 4) daba una sutil aprobación a los niños que respondían en formas que denotaban niveles de razonamiento más

altos hasta llegar a llamarlos cuando más nadie se ofrecía a responder, y 5) como yo de verdad sentía que había una “solución buena”, arrastraba la discusión y animaba a los “líderes” del grupo a que me dieran esa solución. En ese momento terminábamos la discusión, dejando a los niños sin conflicto alguno (citada en Hersh, Reimer, y Paolitto, 1984: 96).

Si bien ese testimonio se refiere al nivel de educación básica, dificultades parecidas pueden presentarse a nivel de educación superior. Según nuestra modesta experiencia, al menos, la ansiedad de sentirse evaluados, sigue siendo un obstáculo importante incluso en la universidad. De modo que no conviene subestimar la complejidad de los procesos involucrados en el desarrollo moral. Procesos que Piaget y Kohlberg describieron como la difícil conquista de una “autonomía” moral cada vez mayor, no como la “enseñanza” de una materia más. Sobre ese particular, aunque los aportes de Lind sin duda son muy valiosos, el título que escogió para su libro (2007) nos parece simplista, por no decir muy desafortunado. A nuestro modo de ver, quizás lo más apropiado sería hablar de la madurez moral con el mismo talante que empleaba Herman Hesse al referirse a la “sabiduría”: “El saber se puede comunicar; en cambio, la sabiduría, no. Cabe hallarla, cabe vivirla, cabe estar lleno de ella; pero decirla y enseñarla no se puede” (Hesse, 1983: 75).

Por otra parte, antes de dar por concluida esta sección, es necesario advertir que los aportes pedagógicos del enfoque evolutivo-cognitivo no se restringen a la discusión sistemática de dilemas morales. Pues al emplearlo en instituciones cuya atmósfera o cultura moral no era precisamente idónea, Kohlberg y sus asociados constataron sus limitaciones, y decidieron involucrarse con diversos liceos alternativos o experimentales. Así adelantaron, en definitiva, el enfoque de la “comunidad justa”. Un enfoque cuya historia y conceptos básicos están disponibles en castellano (Kohlberg, Power y Higgins, 1997), por lo que no nos extenderemos mayormente al respecto.

Contentándonos entonces, con algunos comentarios introductorios, diremos que la perspectiva de la comunidad justa incorpora o da respuesta a muchas de las críticas que se formularon a las versiones iniciales de la teoría kohlbergniana. Porque efectivamente, en sus formulaciones tempranas, Kohlberg describió la madurez moral con unos ribetes marcadamente individualistas, que por momentos hacían que se asemejara más de la cuenta a una especie de monólogo. En cambio, en esas experiencias que aspiran a convertir los liceos en comunidades democráticas y autogobernadas, lo que sobresale es el papel del colectivo o las etapas del desarrollo grupal. Así se cae en otro tipo de controversias, porque como se sabe, los regímenes totalitarios son especialmente hábiles manipulando las presiones grupales con el fin de someter a los individuos inconformes o disidentes. Una importante salvaguarda, en ese sentido, del enfoque de la comunidad justa, es que la participación en ese tipo de experiencias es absolutamente voluntaria (Kohlberg y Higgins, 1987). Y otra, es su actitud vigilante ante cualquier clase de doble discurso o de “currículo oculto”. O dicho de otro modo, su oposición a esas situaciones tan frecuentes, en las que las autoridades proclaman ciertos valores o principios morales, cuando en realidad actúan violándolos o burlándolos continuamente.

Tres ejemplos

Para quienes se acercan por primera vez al enfoque kohlbergniano, seguramente lo más prudente será ensayar con algunos dilemas morales de los muchos ya elaborados o publicados, para luego adaptar o redactar unos propios, más acordes con el contexto o los fines de cada proyecto, institución o disciplina. En ese sentido, es claro que la identificación y planteamiento sistemático de dilemas morales puede ser útil, a nivel universitario, en relación con numerosos propósitos. De hecho, en muy diversas instituciones se les emplea en relación con los “Códigos de Honor” destinados a contrarrestar la “copia” en los exámenes, el plagio en la entrega de trabajos, o cualquier forma de trampa parecida; y también en relación con los problemas éticos específicos de cada profesión, como el manejo de situaciones de vida y muerte, por parte de los médicos, o la confidencialidad entre un abogado y su cliente, por ejemplo (cf. Rest y Narváez, 1994).

Procurando, en todo caso, colaborar con quienes se interesen en este tipo de herramientas, para concluir (después de las referencias) anexamos tres dilemas de nuestra propia cosecha. El primero, referido a problemas muy comunes cuando se exigen trabajos escritos en equipo; el segundo, referido a los posibles conflictos entre el rol profesional y la integridad personal; y el tercero, referido a lo que Thompson (1999) llama el problema de las “manos sucias”, es decir, a lo que sucede cuando un funcionario público se ve presionado a infringir normas legales o morales, no por un beneficio personal sino en aras del bien público. Como se puede apreciar, estos textos se corresponden con nuestra labor en una escuela de ciencias políticas, pero de más está decir que los mismos pueden ser adaptados por cada quien al contexto institucional o cultural en que vayan a ser empleados.

Referencias

- Blatt, M., y Kohlberg, L. (1973). “The Effects of Classroom Moral Discussion Upon children’s Level of Moral Judgment”. En Kohlberg, L. *Collected Papers on Moral Development and Moral Education*. [Documentos reproducidos y reimpressiones]. Cambridge, The Center for Moral Education.
- Fischman, W., Solomon, B., Greenspan, D., Gardner, H. (2004). *Making good: How young people cope with moral dilemmas at work*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gibbs, J. C., Basinger, K. S., & Fuller, D. (1992). *Moral Maturity: Measuring the Development of Sociomoral Reasoning*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hersh, R., J. Reimer y D. Paolitto (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid, Narcea.
- Hesse, H. (1983). *Lecturas para minutos*. Madrid, Alianza.
- Kohlberg, L., y Higgins, A. (1987). “School Democracy and Social Interaction”, en W. Kurtines (Ed.), *Moral Development through Social Interaction*. New York: John Wiley & Sons.

- Kohlberg, L., y Mayer, R. (1989). *El desarrollo del educando como finalidad de la educación*. Valencia: Vadell Hermanos.
- Kohlberg, L., F. C. Power y A. Higgins (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, Gedisa.
- Lind, G. (1999). *Una introducción al Test de Juicio Moral (MJT)*. [Documento en línea]. [Consulta: 8 de noviembre de 2006]. Disponible en: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1999_MJT-Introduction-Sp.pdf
- Lind, G. (2007). *La moralidad puede ser enseñada. Manual sobre teoría y práctica de la educación moral y democrática*. Mexico: Trillas.
- Piaget, J. (1935). *El juicio moral en el niño*. Madrid, Francisco Beltrán.
- Rest, J. and D. Narvaez (eds.) (1994). *Moral development in the professions : psychology and applied ethics*. NJ: Erlbaum.
- Rest, J., D. Narvaez, M. Bebeau, and S.Thoma (1999). *Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999.
- Thompson, D. (1999). *La ética política y el ejercicio de cargos públicos*. Barcelona: Gedisa.
- Walker, L. , R. Pitts, K. Hennig y M. Matsuba (1999). “Reasoning about morality and real-life moral problems”, en Killen, M., y D. Hart, (Eds.). (1995). *Morality in Everyday Life: Developmental Perspectives*. Cambridge, England: Cambridge University Press.



UN CASO DE PLAGIO

Emma, profesora de un seminario, está corrigiendo los trabajos finales, que le entregaron ya hace una semana. Leyendo uno de ellos, aprecia que la introducción y el primer capítulo tienen una calidad aceptable. El segundo capítulo, tiene graves deficiencias, y el tercero está excelente. Excelente, pero demasiado familiar...

Así que sospechando juego sucio, Emma consulta la red y confirma sus temores: las cinco páginas del tercer capítulo provienen íntegra y textualmente del artículo, disponible en línea, de un colega suyo. Textualmente, pero sin comillas, y sin indicar de ningún modo los datos del artículo copiado. Por lo tanto, Emma firma un oficio comunicándoles a los tres integrantes del equipo, que han sido sancionados con la "Pérdida de la materia". Pero a fin de ser lo más justa posible, antes de mandar a poner el oficio en la cartelera, convoca a los estudiantes para escuchar si tienen algo que decir en su defensa.

Una vez informados de la sanción, dos de ellos, Valerio y Xavier, inmediatamente dicen que no es su culpa y que no tuvieron absolutamente nada que ver con ese rollo. Pero Betty, muy alterada, dice: "¡¿Cómo que no tuvieron nada que ver?! Mire, profesora, lo que pasó es lo siguiente. Usted sabe que yo necesito una buena nota que me compense lo que me falta en la nota previa. Por eso acepté que ellos se encargaran solamente de un capítulo, cada uno, y yo hice todo lo demás: la introducción, el primer capítulo, las conclusiones, la bibliografía, la presentación. Todo, todo, hasta comprar la carpeta. Pero Valerio me entregó el segundo capítulo, un día antes de la fecha de entrega. Corto y chimbísimo, y me tocó a mí corregirlo lo más que pude. Y Xavier sencillamente se perdió y no me entregó nada de nada. Y si no que digan que es mentira. Por eso fue que, desesperada, porque de verdad no puedo raspar esta materia, investigué lo que pude del tema, de madrugada, y tomé esas páginas, pero no tuve tiempo de revisarlas y se me olvidó ponerlas en la bibliografía. Así que si uno de nosotros merece pasar, ésa soy yo. Y si de todos modos va a aplicar una sanción, entonces tiene que ser para los tres, porque ellos saben que fue así." Ante lo cual sus dos compañeros se quedan totalmente callados y mirando la pared.

Entonces, colocándote en la posición de la docente, ¿qué harías en este caso? ¿cuál o cuáles serían las decisiones más justas? ¿por qué? ¿cómo les explicarías esas decisiones a los estudiantes involucrados? (Razona lo mejor posible tus respuestas).

UNA POLITÓLOGA EN APRIETOS

Cristina es una joven politóloga centroamericana. Por lo exigente de su carrera, ella no quiso tener militancia política mientras era estudiante, pero ahora, unos meses después de graduarse con honores, estaba pensando inscribirse en el “Movimiento Progresista”, un partido con cuya ideología siempre ha simpatizado, y en el cual militan la mayoría de sus amigos y compañeros de estudio.

Lo que sucede es que, inesperadamente, un profesor que también es alto dirigente del partido que está en el poder, la “Coalición Conservadora”, conociendo la responsabilidad y dinamismo de Cristina, le ha ofrecido un empleo como Adjunta a la Secretaría General. Y si bien no le pidió que se afilie a dicho partido, por lo alto del cargo se puede dar por sobreentendido que en caso de aceptarlo tendría que identificarse activamente con su ideología y programa, que por cierto son radicalmente opuestos a los del Movimiento Progresista. Para complicar aún más las cosas, en menos de un año se van a realizar elecciones, y según la mayoría de las encuestas la Coalición Conservadora lleva una amplísima ventaja.

Por momentos, Cristina siente que aceptar el cargo sería como traicionar todos sus principios e ideales, y por eso se resiste a hacerlo. Pero cuando piensa en la excelente remuneración que le ofrecen, con todo y seguro médico para su familia, se le hace difícil negarse. Pues sus padres, que a pesar de tener ingresos muy humildes siempre la apoyaron en todo, por su avanzada edad no van a poder mantenerla por mucho tiempo más. Por eso no sabe qué hacer, y le da vueltas y vueltas a la cabeza, cuando apenas le quedan unos dos o tres días para responder si acepta o rechaza el puesto.

¿Qué debería hacer Cristina? ¿Por qué?

¿Qué harías tú si estuvieras en su lugar? ¿Por qué?

UNA EMERGENCIA EN EL PEOR MOMENTO

Arturo es un joven Licenciado en Administración, que desde el liceo empezó a apasionarse por la política. Hasta el punto de que al graduarse prefirió un cargo en una Alcaldía relativamente pequeña, en vez de varias ofertas de trabajo en empresas privadas, que lucían mucho más prometedoras. Decisión por la cual su familia, y sobre todo su novia, le han criticado muchísimo. Pero de momento él se siente a gusto donde está, porque en la Alcaldía han reconocido que tiene madera de líder y rápidamente le han ido asignando mayores responsabilidades y atribuciones. De hecho, como en los días comprendidos entre el 24 de diciembre y el 1º de enero la mayor parte del personal va a estar de vacaciones y la Alcaldía sólo va a realizar unas modestas actividades de recreación familiar, Arturo quedó como el funcionario de más alto nivel en funciones, aunque en realidad tan sólo se espera de él que ponga al día unos balances contables.

Sin embargo, en plena noche del 24 de diciembre, el médico de guardia en un dispensario dependiente de la Alcaldía, se comunica con Arturo para informarle que han detectado un brote epidémico, de una variedad de conjuntivitis muy seria, que ataca sobre todo a los niños, y que de no ser atendida en las primeras 48 horas de manifestarse los síntomas, puede llegar a dejar ciegos a los afectados. Hay un antibiótico específico, que permitiría a los médicos de la Alcaldía controlar el brote a tiempo, pero es considerablemente costoso, y sólo Arturo puede autorizar la cifra millonaria que implica adquirir todas las dosis necesarias en cualquiera de las farmacias o droguerías que la tengan disponible.

Arturo sabe que la Alcaldía tiene importantes recursos en las partidas de Recreación y de Cultura, que no se pudieron ejecutar a tiempo, por lo que se van a tener que reintegrar a la Tesorería Nacional. Con ese dinero se podría atajar la emergencia, al menos en el barrio donde se detectó el brote. Pero también sabe que si autoriza la compra del antibiótico con esos recursos, estaría incurriendo en el delito de malversación, por lo cual podría ser destituido y hasta ir preso. Naturalmente, Arturo no quiere que su incipiente carrera política termine de ese modo, pero el Alcalde está en el exterior, los organismos competentes a nivel estatal y nacional no responden las llamadas, el tiempo corre y Arturo tampoco quiere sentirse responsable por que sesenta o más niños de preescolar se queden ciegos...

¿Qué debería hacer Arturo? ¿Por qué?

¿Qué harías tú si estuvieras en su lugar? ¿Por qué?