



## Promoviendo las competencias morales y democráticas: expresarse y escuchar a otros\*

Georg Lind

Universidad de Konstanz

### Resumen

Artículo centrado en el significado, medida y promoción de las competencias o capacidades democráticas. Tal como lo demuestran muchas Constituciones, declaraciones internacionales y encuestas, la mayoría de la población mundial valora los ideales morales democráticos. Sin embargo, en la vida cotidiana, rara vez nos comportamos a la altura de esos ideales. Para superar esa brecha, necesitamos cultivar las competencias democráticas a través de la educación, enseñando a los estudiantes a expresarse y escuchar a otros —sobre todo a aquellos con puntos de vista opuestos—. Pero en la mayoría de las escuelas, la educación para la democracia se limita a transmitir el conocimiento declarativo de los libros de texto, en vez de promover el conocimiento tácito o procedimental necesario para resolver conflictos sociales a través de la deliberación no-violenta (o argumentación racional basada en principios morales compartidos). Así, el artículo: a) presenta un modelo conceptual del comportamiento democrático; b) explica brevemente las características metodológicas de un instrumento para la medición de una competencia democrática fundamental, el Test del Juicio Moral; y c) discute los principios pedagógicos del Método Konstanz de Discusión de Dilemas, un método que según se ha comprobado representa una mejora respecto al método pionero de Blatt y Kohlberg.

### Palabras clave:

Educación democrática, democracia deliberativa, conocimiento tácito, juicio moral, dilemas morales

### Abstract

[*Teaching Students to Speak Up and to Listen to Others: Fostering Moral-Democratic Competencies*]. Article about the meaning, measurement and fostering of democratic competencies. As demonstrated in many national constitutions, international declarations and surveys, most people around the world value the moral ideals of democracy. Yet, in everyday life, we seldom live up to those ideals. In order to close that gap, we need to cultivate democratic competencies through education, teaching students to speak up and listen to others —most of all, to those that have opposing views. But in most schools, democracy education is confined to the conveying of declarative textbook knowledge, when it should be aimed mainly to fostering the tacit or procedural knowledge required for solving social conflicts through nonviolent deliberation (or rational arguments based on shared moral principles). Contributing, then, with a more effective democratic education, this paper: a) presents a fourfold conceptual model of democratic behavior; b) explains briefly the methodological features of a proved instrument for measuring a fundamental democratic competence —the Moral Judgment Test; and c) discusses the basic pedagogical principles of the Konstanz Method of Dilemma Discussion —a method that research has shown improves the pioneering Blatt-Kohlberg method.

### Key words:

Democratic Education, Deliberative Democracy, Tacit Knowledge, Moral Judgment, Moral Dilemmas

\* Versión castellana de Lind, G. (2008). *Teaching Students to Speak Up and to Listen to Others: Fostering Moral-Democratic Competencies*. In Lund, D. E. & Carr, P. R., (Eds.), *Doing Democracy and Social Justice in Education: Political literacy for all students*. New York: Peter Lang Publishing, pp. 185-220. Traducido con autorización.

---

## Tabla de contenidos

Introducción  
El significado y la medida de las competencias democráticas  
Las verdaderas competencias democráticas están arraigadas en nuestro conocimiento tácito  
Competencias e ideales son aspectos distintos pero inseparables del comportamiento democrático  
Midiendo la competencia en materia de juicio moral: el Test del Juicio Moral (TJM)  
El método Konstanz de discusión de dilemas: La necesidad de una educación democrática  
Las escuelas no siempre hacen lo correcto  
Un nuevo y efectivo método de educación democrática  
Conclusión

---

## Introducción

Todo viaje, incluso el más largo, comienza con un primer paso. Toda democracia, incluso la más avanzada, comienza hablando de lo que realmente nos importa, así como escuchando a aquellos que puedan estar en desacuerdo. La esencia misma de la democracia es resolver nuestros conflictos mediante discusiones basadas en principios morales compartidos —tales como la justicia y el respeto mutuo— en lugar de recurrir a la fuerza bruta. Idealmente, todas las instituciones de una democracia operan basándose en la misma premisa, enfocándose en la mediación pacífica de conflictos, es decir, expresándose y escuchando a otros para llegar a algún acuerdo que sea justo y que respete el valor de cada individuo sin importar las diferencias de riqueza o de posición social. Este es, tal como lo planteó el filósofo Emmanuel Kant (1785), el más alto “estándar” de la vida democrática: actúa como si el principio en el que se basa tu acción, fuera a convertirse por tu voluntad en una ley universal de la naturaleza, y trata siempre a los seres humanos como un fin, nunca como un medio. Una extensión actualizada y comunicativa de este estándar democrático ha sido formulada por el también filósofo Jürgen Habermas (1990), quien afirma que la solución “moral” de un conflicto excluye cualquier uso del poder o de la violencia, y debe basarse tan sólo en la razón y el diálogo.

La mayoría de las personas, si no todas, valoran el elevado ideal moral de la democracia. Tal como lo expresaron los autores de la Declaración de Independencia de los Estados Unidos: “Sostenemos como evidentes por sí mismas estas verdades: que todos los hombres son creados iguales; que son dotados por su creador de ciertos derechos inalienables; que entre estos están la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad...”. Según lo muestran muchas encuestas, el ideal democrático no está confinado a Norteamérica o a Europa, sino que puede encontrarse a lo largo y ancho del globo, independientemente de las raíces culturales y religiosas. El acuerdo en torno a estos ideales está documentado en muchas declaraciones internacionales —como por ejemplo, en la *Convención sobre los Derechos del Niño*—, y la mayoría de las Constituciones se refieren a los inalienables ideales democráticos como el estándar por excelencia para la formulación de políticas públicas, la administración de justicia y la educación.

Sin embargo, las noticias que a diario nos llegan sobre la violencia, la corrupción y otros actos criminales, demuestran que la humanidad aún está lejos de vivir en consonancia con sus ideales democráticos. En efecto, más a menudo de lo que quisiéramos, no vivimos a la altura de estos ideales. Con demasiada frecuencia, las personas recurren al poder, la violencia o la guerra, para resolver diferencias de opinión, o constriñen el debate para evadir un conflicto, en lugar de asumirlo abiertamente.

En el presente artículo sostengo que a fin de reducir esa brecha entre el ideal moral de la democracia, por un lado, y la vida cotidiana por el otro, necesitamos cultivar las competencias o destrezas democráticas a través de la educación. En definitiva, no basta con dictar clases sobre los ideales e instituciones democráticas, sino que también necesitamos promover las capacidades democráticas en la vida cotidiana. Esto plantea algunas preguntas clave: ¿Cómo podemos detectar estas competencias, esto es, cómo podemos medirlas? Segundo, ¿podemos enseñarlas? Y si ése es el caso, ¿cómo podemos hacerlo?

## El significado y medida de las competencias democráticas

Sin duda, los ideales, creencias y valores democráticos son esenciales para desarrollar una sociedad democrática. Si la gente no prefiriera los ideales democráticos a otras formas de gobierno, y si no creyera que ésta es la mejor forma de gobierno, entonces la democracia ciertamente no prevalecería. Las Encuestas Mundiales de Valores (o *World Values Surveys*) indican que la mayoría de la gente alrededor del mundo aspira profesar valores democráticos. Los ciudadanos de países islámicos, por ejemplo, no difieren en cuanto a sus ideales democráticos respecto a los ciudadanos de los Estados Unidos o de otros países occidentales (Inglehard y Norris, 2003). Por supuesto, si estos ideales se mantuvieran como simples ideales, y si los ciudadanos no fuesen capaces de aplicarlos a la toma de decisiones cotidianas, la democracia no prevalecería.

En una democracia, el gobierno de individuos poderosos como los reyes (monarquía), dictadores (tiranía), o multimillonarios (oligarquía), ha sido reemplazado por el gobierno de principios morales (la justicia, el respeto mutuo, la libertad, por ejemplo) sobre los cuales hay amplio acuerdo. Por lo tanto, en una sociedad democrática los ciudadanos no pueden resolver conflictos apelando simplemente a alguna autoridad, sino que deben involucrarse en un discurso democrático, no-violento, sobre la base de estos principios compartidos. “El problema reside en la apelación a cualquier autoridad cuyas conclusiones sean sordas, tanto en principio como en la práctica, a los estándares de consistencia lógica, o a métodos confiables de indagación, igualmente aceptables para todos” (1997, p. 56). La más básica de las competencias democráticas, entonces, es involucrarse en un discurso racional y moral con otras personas, especialmente con oponentes.

El psicólogo y educador Lawrence Kohlberg (1964) identificó una parte esencial de este paradigma como la *facultad o competencia del juicio moral*, y la definió como “la capacidad para tomar decisiones y hacer juicios que son morales (esto es, basados en principios internos) y para actuar en concordancia con tales razonamientos” (p. 425). Habermas (1990), uno de los filósofos más eminentes de nuestro tiempo, extendió la

definición de Kohlberg mediante su *Teoría de la ética comunicativa*. En efecto, Habermas extendió el concepto en un sentido muy importante, al afirmar que un discurso genuinamente democrático debe estar libre de todo uso de la violencia, la fuerza o el poder social, y restringido sólo por principios éticos universales. La “razón moral”, asevera Habermas, “implica borrar aquellas relaciones de poder que vienen incluidas, de modo invisible, en las comunicaciones, y que mediante barreras intrapsíquicas e interpersonales impiden una solución consciente y consensuada de conflictos” (Habermas, 1976, p. 34). Esto quiere decir que un ciudadano democrático debería ser capaz de: (a) usar y aceptar argumentos como medio de solución de conflictos; (b) usar orientaciones o principios morales comúnmente aceptados para evaluar argumentos; y (c) hacer esto incluso cuando sea desafiado o confrontado por oponentes o por aquellos que estén en desacuerdo.

### **Las competencias genuinamente democráticas se basan en nuestro conocimiento tácito**

Las competencias o capacidades democráticas, al igual que otras competencias, no se limitan ni son idénticas al conocimiento consciente, esto es, al conocimiento sobre el cual podemos discutir. Por el contrario, para ser eficaces, las competencias democráticas deben estar arraigadas en una estructura cognitiva inconsciente. Así, por un lado, podemos creer que somos más democráticamente competentes de lo que en realidad somos. *Creemos* que estamos comprometidos con nuestras opiniones e intereses, y que en verdad escuchamos a otros, pero de hecho, tal vez nos quedamos callados cuando deberíamos hablar, y le volvemos la espalda a gente que no comparte nuestro punto de vista. Por otro lado, a menudo “sabemos” más de lo que creemos. Por ejemplo, “sabemos” en quien confiar como político y en quién no. Pero si tuviésemos que explicar por qué no deberíamos confiar en cierto político, tal vez no podríamos dar ninguna justificación adecuada.

En la ciencia estas distinciones son muy importantes. Ryle (1949), el filósofo, subrayó la diferencia entre “saber qué” y “saber cómo”. Otro filósofo, Polanyi (1966), llamó a lo último *conocimiento tácito*, en contraste con el *conocimiento explícito* (véase también a Gigerenzer, 2006). En psicología, al conocimiento tácito se le denomina *estructura cognitiva*. Piaget (1976) señaló que “las estructuras cognitivas no son el contenido consciente del pensamiento, sino que imponen una forma de pensar en lugar de otra. [...] El sujeto sólo es consciente de sus resultados [...] no tiene acceso a los mecanismos internos que dirigen su pensamiento” (p. 64).

### **Las competencias e ideales son aspectos distintos pero inseparables del comportamiento democrático**

Creo que el comportamiento democrático no sólo está determinado por las competencias o cogniciones democráticas (tácitas), sino también por los ideales y emociones o afectos (tácitos). A esto lo llamo Teoría de aspectos duales (Lind, 2000;

2002). Durante mucho tiempo nos acostumbramos a ver estos factores del funcionamiento humano como *entidades* o *componentes* separados, que se pueden ubicar en distintas áreas del cerebro y que sólo se pueden evaluar mediante diferentes instrumentos de medida. En sus influyentes taxonomías de objetivos educacionales, Bloom y sus asociados (Bloom et al., 1956; Krathwohl et al., 1964) vieron a los objetivos democráticos y morales como elementos claramente separados del dominio cognitivo, por lo cual los publicaron en un volumen aparte, bajo el título de “objetivos afectivos”. Esta separación del comportamiento democrático “afectivo” respecto del dominio cognitivo, parece explicar por qué los investigadores han desarrollado cientos de escalas de actitudes y de valores democráticos, pero muy rara vez han construido un test de competencias o capacidades democráticas.

Hoy día estamos más conscientes de que esta división del afecto y de la cognición como dos dominios *separados* es errónea, al igual que la separación misma de los componentes del comportamiento. En última instancia, todo comportamiento humano tiene tanto un lado afectivo como uno cognitivo. Según lo observó Piaget (1981): “es imposible encontrar comportamientos que surjan sólo a partir de la afectividad, sin elementos cognitivos. Igualmente, es imposible encontrar comportamientos compuestos sólo de elementos cognitivos. [...] Aunque los factores cognitivos y afectivos son indisociables en el comportamiento individual, parecen ser distintos en su naturaleza” (p. 2). Este “modelo de aspectos distintos pero inseparables” es respaldado por la investigación neurobiológica moderna (Damasio, 1994).

Al igual que la cognición, el afecto y la emoción no necesariamente son conscientes. A menudo encontramos a algunos políticos que nos resultan muy agradables sin que podamos decir con seguridad por qué; y a veces pensamos que sabemos “por qué”, sólo para luego darnos cuenta de que estábamos equivocados. Piaget (1976) llama a esto “inconsciencia afectiva”.

Este par de distinciones conduce a un cuádruple modelo conceptual del comportamiento democrático, representado en la Figura 1. En ese sentido, mientras la mayor parte de la literatura en esta área se enfoca sobre la parte superior del modelo, es decir, sobre lo relatado de modo consciente por los participantes, en cuanto a sus valores morales y su comportamiento observable, sabemos poco sobre la parte inferior, vale decir, sobre la medición y educación del conocimiento democrático *tácito* o *procedimental*, que es el conocimiento del cual más dependemos en la vida cotidiana.

Lo que las personas declaran sobre sus actitudes y creencias en relación a la democracia, difícilmente nos permitiría predecir el comportamiento. Los seres humanos somos malos jueces de nuestras propias emociones y capacidades, y cuando somos conscientes de ellas a menudo tenemos razones para ocultarlas. Debemos recordar que las personas pueden fingir casi cualquier cosa, así como falsear las escalas de actitud o de creencias en cualquier dirección que deseen. En cambio, las competencias o capacidades de la gente representan una base mucho mejor para la predicción del comportamiento. De hecho, son un buen predictor de la solución no-violenta de conflictos, de la resistencia ante autoridades inmorales, y del comportamiento de ayuda (Candee y Kohlberg, 1987), así como de la abstención del consumo de drogas (Lenz, 2006).

**Figura 1**  
Modelo cuádruple de los aspectos del comportamiento democrático

		<i>Aspectos del comportamiento<sup>1</sup></i>	
		<i>Aspectos afectivos</i>	<i>Aspectos cognitivos</i>
<i>Conocimiento explícito</i> (saber qué, conocimiento declarativo)		Expresión de valores democráticos	Expresión de creencias democráticas y “saber qué”
	<i>Conocimiento tácito</i> (saber cómo, conocimiento procedimental)	Manifestación de afectos democráticos	Manifestación de competencias democráticas

### Midiendo la capacidad para razonar moralmente: el Test del Juicio Moral (TJM)

El *Test del Juicio Moral* (TJM) ha sido desarrollado para medir simultáneamente *orientaciones y competencias*. La versión estándar del TJM contiene dos historias cortas (el dilema de los trabajadores y el dilema del doctor) en los que alguien se enfrenta a un dilema moral. El participante debe juzgar si la decisión del protagonista es correcta o incorrecta. Al hacerlo, él o ella revela un compromiso con ciertas opiniones sobre los temas involucrados. Entonces se enfrenta al participante con seis argumentos a *favor* de la decisión y seis argumentos *en contra* de la decisión. Todos los argumentos han sido cuidadosamente seleccionados o elaborados para representar cada una de las seis orientaciones morales identificadas por Kohlberg (1984). Así se plantea una tarea moral en la que podemos distinguir tres niveles de dificultad.

El nivel más bajo de dificultad del TJM es ir más allá de las simples opiniones y tratar con los argumentos propiamente dichos. El número de personas para las cuales esto resulta un reto muy exigente podría sorprender a algunos investigadores. El segundo nivel de dificultad para el participante, entonces, es reconocer que los argumentos difieren en cuanto a su calidad moral. Las personas con escasa competencia o capacidad en materia de razonamiento moral aceptan todos los argumentos a favor de la opción que han elegido, sin hacer distinción alguna. El desarrollo de sus competencias se torna visible sólo cuando

<sup>1</sup> Para ser consistentes con nuestro propio modelo del comportamiento humano, en vez de hablar aquí sobre “componentes” del mismo, hablamos de *aspectos* o propiedades inseparables (pero aún así distinguibles). Para una explicación teórica más amplia de este modelo, véase la primera sección del presente artículo.

empiezan a aceptar algunos argumentos a favor de su opción en menor grado, o incluso a rechazarlos, porque representan un principio u orientación moral inadecuada. Por ejemplo, alguien podría argumentar que el doctor de uno de los dilemas no debería matar a un paciente por piedad, puesto que con tal acción podría meterse en problemas. Aunque esto pueda ser un argumento a favor de la opción de no matar, desde un punto de vista moral no es un argumento adecuado, de peso o imperioso, porque no se refiere de ningún modo al valor de la vida o al sufrimiento de la persona que está pidiendo que le maten.

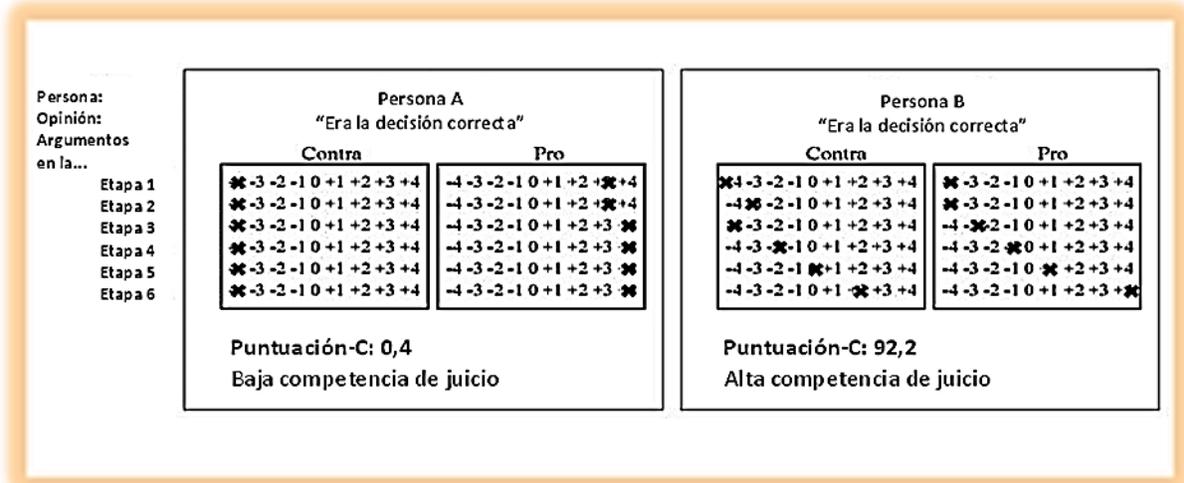
El tercer y mayor nivel de dificultad para los participantes es hacer un juicio diferenciado de los argumentos *opuestos* a su opinión sobre el dilema. La mayoría de las personas no logra cumplir esta tarea. Hasta escuchar a un oponente les resulta extremadamente difícil, y sopesar sus argumentos casi imposible. Tal tarea provoca una *disonancia cognitiva* (Festinger, 1957) y un desequilibrio cognitivo (Piaget, 1976). A partir de la investigación de Keasey (1974), sabemos que la mayoría de la gente tiende a asimilar los argumentos de otros a su propia opinión sobre un tema en particular, así como a evaluar todos los argumentos sobre la base de si están de acuerdo o en desacuerdo con su propia opinión. Las personas ubicadas en los más bajos niveles de competencia democrática defienden con tanta fuerza sus opiniones sobre temas políticos y morales, que sus ideales y principios morales no tienen repercusión sobre su comportamiento. Sus opiniones parecen estar tan profundamente arraigadas en sus emociones, y reforzadas por su ambiente social (y los medios de masas a los que se exponen), que sus propias orientaciones morales resultan suprimidas. Sólo cuando se han desarrollado los procesos cognitivos de más alto nivel —como la deliberación y el discurso— son capaces las personas de razonar y comportarse de acuerdo a sus propios principios morales y democráticos.

Si un participante no puede discernir la calidad moral de los argumentos porque está preocupado por defender su opinión ante un oponente, entonces obtendrá cero puntos-C (“C” de competencia). Una puntuación-C de cero puede observarse en el patrón de respuestas de la ficticia “Persona A”, en el lado izquierdo de la Figura 2. Un participante que rechaza apoyar argumentos inadecuados, y que acepta contraargumentos tomando en cuenta su alta calidad moral, como la “Persona B” de la Figura 2, se aproximará a la mayor calificación posible, o lo que es lo mismo, a cien puntos-C.

La fundamentación metodológica del TJM se explica con mayor detalle en otras publicaciones (Lind, 2008). El TJM contrasta marcadamente y en muchos sentidos con los instrumentos psicométricos tradicionales. Con el TJM, la unidad de estudio es la *persona individual* y no las respuestas de una *muestra* de personas. El índice principal, la puntuación-C, se basa sobre un análisis del patrón total de respuestas, no sobre respuestas atomizadas a las cuales se despoja de su significado. Por otra parte, el TJM nos permite medir simultáneamente ambos aspectos del comportamiento democrático: la competencia y la orientación. En consecuencia, el TJM proporciona varias medidas de los aspectos cognitivos y afectivos del comportamiento del juicio moral, siendo el principal, como ya se dijo, la puntuación-C (Lind, 2008). La puntuación-C refleja el grado en el cual el participante pondera los 24 argumentos del TJM según su calidad, más que en cuanto al acuerdo o desacuerdo con la opinión expresada, y otros aspectos de la situación, como el

Figura 2

Patrones de respuesta de dos personas con distintas puntuaciones-C



contexto del dilema<sup>1</sup>. La puntuación-C varía desde cero, indicando que el participante no es capaz de atender a la calidad moral de los argumentos, hasta cien, indicando que él o ella ha ponderado los argumentos exclusivamente según su calidad moral.

### El Método de Discusión de Dilemas de Konstanz: la necesidad de una educación democrática

La tarea de vivir y trabajar juntos en un mundo cada vez más complejo y cambiante, con personas de distintos orígenes culturales y religiosos es un desafío tremendo, y lo será especialmente para las generaciones futuras. Los niños de la actualidad han nacido en un mundo de diversidad y de retos morales sin precedentes, por lo que se enfrentarán con problemas que las generaciones anteriores ni siquiera supieron que existían, cuando eran jóvenes. Ahora cada niño tendrá que hacer frente, de algún modo, a la diversidad y al pluralismo. A fin de adquirir las habilidades básicas para asumir este desafío la sociedad necesita ofrecerle a los estudiantes un “ambiente de aprendizaje favorable” (Schillinger, 2006) a todo lo largo de su desarrollo —en el kinder, la primaria, la secundaria, la universidad y más allá—. Algunos niños han sido bendecidos con genes y padres favorables, pero en una democracia *todos* deben colaborar y convivir pacíficamente, por lo

<sup>1</sup> Tal como lo señaló Kohlberg: “Al estudiar el comportamiento moral nos dedicamos a estudiar una acción en la cual el sujeto cede algo o asume riesgos, mientras que el no hacerlo pareciera rendirle beneficios inmediatos. (...) Así, es la superación de estas presiones situacionales, bien sea a un nivel verbal o físico, lo que constituye la prueba del comportamiento moral” (p. 522).

cual *todos* necesitan adquirir unas competencias democráticas básicas. Ése es el por qué no podemos avanzar sin una educación democrática en las escuelas.

Los educadores (así como el público) tienen distintas creencias sobre la naturaleza de la personalidad democrática, lo que trae como resultado distintos puntos de vista sobre el rol de las escuelas. Algunos creen que las capacidades democráticas básicas son innatas y que lo único que la escuela puede hacer es seleccionar a los estudiantes en consecuencia. Tal enfoque sirve de base para sistemas escolares altamente selectivos, así como para muchas de nuestras políticas de evaluación. Otros educadores creen que las capacidades morales y democráticas no vienen totalmente prefijadas al nacer, sino que se despliegan a medida que el joven crece, siguiendo una secuencia invariable. La escuela, creen ellos, influye muy poco en el desarrollo de los estudiantes. Los conductistas, en cambio, creen que los niños nacen como “pizarras en blanco”, y necesitan ser moldeados mediante recompensas y castigos para convertirse en la clase de ciudadanos que una determinada sociedad valora. La tarea de la escuela, entonces, es “socializar” al niño mediante la fuerza o la presión social.

De acuerdo a mi visión de la literatura especializada en estas materias, ninguna de esas teorías es adecuada. Las competencias morales y democráticas no son innatas, ni se inculcan a los niños mediante la fuerza de la sociedad. La evidencia disponible sugiere, más bien: (a) que en lo profundo de sus corazones, la mayoría de las personas, sino todas, creen en el ideal moral de la democracia y quieren vivir de acuerdo al mismo; (b) que a menudo se enfrentan a una tarea formidable, cuando las limitaciones de tiempo, las fuerzas sociales u otros factores chocan con ese ideal; y (c) que es más probable que puedan superar esas dificultades si han aprendido a resolver conflictos mediante la libre deliberación y comunicación con oponentes. En apretado resumen, esta es nuestra “teoría educativa” del desarrollo moral y democrático (Lind, 1987; 2002; 2003<sup>1</sup>; 2005). Esta teoría implica que lo que promueve las habilidades o competencias democráticas no es tan sólo la cantidad de educación, sino más bien su calidad. Para que sea efectiva, la educación debe proporcionar oportunidades para que los jóvenes asuman responsabilidades, así como estimular y guiar sus reflexiones (Sprinthall, Reiman, y Thies-Sprinthall, 1993). De hecho, en un estudio longitudinal de mi autoría (Lind, 2002), se encontró que la falta de tales oportunidades en el ambiente de aprendizaje universitario conducía a una disminución de la competencia en materia de juicios morales (véase también a Schillinger, 2006). Años antes, la importancia de una adecuada educación para el desarrollo de las capacidades democráticas había sido demostrada por Torney y otros (1975) en un estudio que abarcó a diez países: “Los estudiantes con mayores conocimientos sobre temas morales, menos autoritarios y más motivados, provienen de escuelas donde se les animaba a discutir libremente y a expresar sus opiniones en clase” (p. 18).

---

<sup>1</sup> Tiene versión castellana: Lind, G. (2007). *La moral puede enseñarse. Manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*. México: Trillas.

## Las escuelas no siempre hacen lo correcto

A pesar del deseo generalizado de una democracia deliberativa, y de la necesidad de educar las respectivas capacidades, no es común ver ese tipo de educación en los salones. En la mayoría de las escuelas la enseñanza se restringe a la transmisión del conocimiento declarativo que se halla en los libros de texto. Pareciera que muchos maestros y planificadores educativos no han entendido la dimensión y la urgencia de la tarea. Muy a menudo, los maestros exaltan el valor de un gobierno democrático al mismo tiempo que se comportan autocráticamente en sus salones. Por cierto, entre los muchos criterios empleados en los programas de educación cívica, sólo unos pocos, o ninguno, se refieren a las competencias democráticas básicas. En el caso de los Estados Unidos, por ejemplo, entre los cientos de “estándares para la educación cívica” que fueron recolectados a través de todo el país<sup>1</sup>, la gran mayoría, o más exactamente 426 de 427, se referían a *conocimientos declarativos* sobre las instituciones democráticas y solamente uno abordaba la adquisición de conocimientos democráticos procedimentales. Ninguno de los estándares incluido en el “Compendio de estándares K-12” (Kendall y Marzano, 2004) menciona competencias tales como expresarse y escuchar a otros en una discusión democrática.

Unos pocos estándares, sin embargo, se aproximaron. Un estándar, por ejemplo, requería que el niño “comprenda y aplique los principios básicos de la presentación de un argumento”. No obstante, esta pauta no estaba formulada como una virtud democrática, sino tan sólo como un instrumento para que “uno” le pueda ganar a “otros”: Los estudiantes deberían “entender que es más probable que la gente crea en las ideas de una persona, si esa persona puede dar buenas razones a favor de esas ideas”, y en consecuencia, que es importante “respaldar las ideas de uno con buenas razones”. El hecho de que los argumentos sean verídicos o sinceros pareciera no ser importante. Por lo demás, las competencias democráticas son algo más que la simple capacidad de emplear “técnicas de resolución de conflictos” o el despliegue de “habilidades para una efectiva comunicación interpersonal”. Esas habilidades y técnicas pueden ser útiles, pero si no hay acuerdo sobre unos fundamentos éticos compartidos, y sin una comprensión empática de cada quien, no será posible lograr una genuina cooperación. Sin duda, éste es un problema que afecta a los sistemas educativos de muchos países.

Por ello no nos debería sorprender que la gente a menudo se desenvuelva mucho mejor hablando sobre la libertad y la democracia, que viviendo según esos ideales. Keasey (1974) subrayaba que a la mayoría de los adolescentes les resulta difícil escuchar —y apreciar— contra-argumentos. También se ha comprobado (Lind, 2002) que la mayoría de la gente se preocupa tanto por defender sus opiniones ante otros, que sencillamente no son capaces de apreciar la calidad de sus argumentos. A veces hasta encontramos individuos que no podían diferenciar entre un “argumento” y la opinión a favor de la cual se formulaba éste: “¿Por qué me vuelve a pedir que diga lo que pienso sobre este asunto?” No es inconcebible predecir que tales individuos tendrán dificultades para llegar a acuerdos sobre

---

<sup>1</sup> Fuente: <http://www.mcrel.com> (octubre 12, 2004).

cuestiones controversiales, mediante un discurso ético no-violento. Parece más probable que recurran al uso de la fuerza bruta para hacer prevalecer su opinión, o que renuncien a sus opiniones y se sometan, cuando les parezca que el oponente es más poderoso. De hecho, la *baja* competencia en materia de razonamiento moral está fuertemente correlacionada con una obediencia ciega a la autoridad, tal como se vio en los experimentos de Milgram (Kohlberg, 1984), y con una inclinación hacia la violencia (Lind, 1998).

Si lo único que nos preocupa es respaldar nuestras ideas con “razones convincentes”, y con técnicas de resolución de conflictos, estaremos “racionalizando” pero no necesariamente seremos racionales. Racionalizar significa que usamos argumentos (y los principios morales a los cuales apelan) simplemente para respaldar nuestras opiniones intuitivamente formadas, y que si nuestras razones y opiniones no concuerdan, cambiaremos las razones, no las opiniones. Por el contrario, ser racional quiere decir que examinamos nuestras opiniones y cursos de acción sobre la base de principios morales compartidos, y adaptamos nuestras opiniones según esos principios, no al revés. Ser racional también significa que escuchamos a los argumentos de los oponentes (o incluso de los enemigos), y juzgamos sus argumentos según su calidad moral, más que según su acuerdo o desacuerdo con nosotros.

Tal parece que la importancia de la escolaridad para el mantenimiento y desarrollo de una sociedad democrática se entiende mejor en épocas marcadas por las amenazas, controversias y desastres sociales. Enfrentado a la tarea de construir una nación después de la Guerra de Independencia, Jefferson, uno de los primeros presidentes de los Estados Unidos, señaló muy claramente la importancia de la educación para la democracia: “No conozco otro seguro depositario para los poderes últimos de la sociedad, que no sea el pueblo mismo; y si pensamos que el pueblo no está suficientemente ilustrado para ejercer su control con sano criterio, el remedio no es despojarlo del poder, sino darle luces a su criterio mediante la educación” (citado por Boyer, 1990, p. 5).

## **Un nuevo y efectivo método de educación democrática**

La discusión de dilemas ha resultado una de los modos más efectivos para estimular las competencias democráticas. Si están bien diseñados, proporcionan lo que Schillinger (2006) llama un “ambiente favorable de aprendizaje”. Hay muchos métodos para llevar a cabo la discusión de dilemas, pero no todos son igualmente efectivos. A lo largo de los años, hemos desarrollado un método particularmente efectivo, al que ahora llamamos el Método Konstanz de Discusión de Dilemas (MKDD; Lind, 2003; 2005). Éste surgió a partir del método sugerido inicialmente por Blatt y Kohlberg (1975), el cual demostró ser más efectivo que los métodos anteriores (Higgins, 1980; Lockwood, 1978). En un meta-análisis de 141 estudios de intervenciones, sobre las cuales se disponía de suficiente información, se encontró (Lind, 2002), en promedio, un efecto de notable magnitud ( $r = 0,40$ ). Por otra parte, no se encontraron efectos negativos y los beneficios se mantuvieron durante un extenso lapso de tiempo.

Sin embargo, el método de Blatt y Kohlberg también tenía sus desventajas (Berkowitz, 1981; Lind, 2002). Un aspecto crítico tenía que ver con la llamada “convención +1”, que exigía a los maestros confrontar a sus estudiantes con argumentos que estuviesen exactamente “una etapa por encima” de su nivel de razonamiento, a fin de estimular así su desarrollo. Pero este requerimiento no sólo resultaba difícil de cumplir, sino que además parecía colocar demasiado peso sobre la autoridad o las prescripciones del maestro. Así, esta convención más la presentación de varios dilemas en un lapso de 45 minutos dejaban poco espacio para un aprendizaje autónomo.

En consecuencia introducimos varios cambios. Entre otras cosas, abandonamos la convención +1, en favor de los contraargumentos, que ya se había demostrado resultan muy efectivos para estimular el desarrollo cognitivo (Piaget, 1929; Walker, 1983). A fin de permitir una enseñanza más centrada en el estudiante, también redujimos el número de dilemas a uno, y aumentamos el tiempo mínimo de cada sesión a 90 minutos. Mientras experimentábamos con estos cambios, tres principios básicos del aprendizaje democrático resultaron ser esenciales:

Primero, *el principio constructivista del aprendizaje*. Una buena discusión de dilemas funciona como una vacuna, que al enfrentar al organismo con un virus semi-real desarrolla por entero la capacidad para vencer luego a un virus real. De un modo similar, al enfrentar al estudiante con un dilema moral semi-real y “educativo”, él o ella es estimulado a desarrollar muchas de las capacidades necesarias para confrontar un dilema semejante en la vida real. Los dilemas educativos que nosotros empleamos están especialmente diseñados para estimular el aprendizaje<sup>1</sup>. Sin embargo, deberíamos mantener presente que los dilemas son construcciones cognitivas y que cada estudiante los definirá de un modo distinto, dependiendo de su nivel de competencia cognitiva y moral (Lind, 2006). Esto a menudo hace que la comunicación resulte muy difícil, si no imposible. Por ello, hacerse consciente de estas diferencias en cuanto a la construcción de significados, y aprender a manejarlas, son objetivos fundamentales del MKDD.

En segundo lugar está *el principio de mantener un nivel óptimo de excitación alternando fases de apoyo y de desafío*. Mediante los desafíos, los estudiantes se involucran o excitan emocionalmente, y se disponen a resolver problemas o a aliviar los sentimientos de incomodidad. Pero los desafíos nunca deben ser demasiado largos, o resultar demasiado fuertes, pues demasiada excitación (como ocurre con la ansiedad) impide el aprendizaje. Antes de que eso ocurra, el maestro pasa de la fase de desafío a la fase de apoyo, en la cual se renueva la calma o seguridad de los estudiantes, para permitir que se dé la reflexión o la actividad intelectual.

Tercero, *el principio del respeto mutuo y del discurso moral libre en el aula* es fundamental. Sobre todo, este principio requiere que el docente se vea a sí mismo o a sí misma como un facilitador, no como el amo del aprendizaje de los estudiantes. En el área

---

<sup>1</sup> Dilemas morales educativos para diversos objetivos de enseñanza pueden encontrarse en Lind (2003), y también en <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/home-e.htm>. Como parte de su entrenamiento, a los Instructores en el Método Konstanz de Discusión de Dilemas se les enseña cómo diseñar dilemas morales educativos para objetivos didácticos específicos.

del aprendizaje moral y democrático, resulta especialmente importante que los maestros no empleen su autoridad para imponer sus metas y su ritmo de aprendizaje a los estudiantes. Los maestros deben dar a sus estudiantes la oportunidad de elaborar libremente su discurso (Habermas, 1990) respetando a cada estudiante por igual, independientemente de cuál sea su poder o estatus.

Basándose en estos tres principios del aprendizaje moral y democrático, el MKDD se ha convertido en un método altamente efectivo. En un experimento de intervención aleatoria, cuidadosamente diseñado, realizado con estudiantes tailandeses, Lerkiatbundit y otros (2006) encontraron que el MKDD tuvo efectos considerables y duraderos sobre la capacidad de razonar moralmente. El grupo experimental ganó 12 puntos C en el TJM, y esta ventaja aún podía apreciarse seis meses después de finalizada la intervención. El aumento promedio en la puntuación es notable, tomando en cuenta que en un estudio de confiabilidad ( $r = 0,90$ ) hecho por separado (Lerkiatbundit y otros, 2004), el TJM demostró una gran estabilidad; y tomando en cuenta también que la puntuación C del grupo control permaneció casi sin cambios. Otros estudios han encontrado progresos similares. En comparación, los progresos con el método de Blatt y Kohlberg eran, en promedio, de 6 puntos porcentuales por año (Lind, 2002). En cualquier caso, la magnitud de los efectos de ambos métodos de intervención se comparan favorablemente con la magnitud promedio de lo que se considera un tratamiento “efectivo” en psicología, educación o medicina (Lipsey y Wilson, 1993).

## Conclusión

La “democracia deliberativa” —sentencia Guttmann (1999)— “subraya la importancia de una educación pública que desarrolle la capacidad de deliberación de todos los niños, como futuros ciudadanos libres e iguales” (p. xii). Expresarse y escuchar a otros puede, de hecho, enseñarse. Sin embargo, esta “enseñanza” debe ser diferente de las formas tradicionales de instrucción y manejo de las aulas. Si va a ser efectiva, la educación para la democracia debe ser, en sí misma, democrática (Dewey, 1966); y debe respetar a los estudiantes, adaptándose a sus peculiares necesidades.

## Referencias

- Berkowitz, M.W. (1981). A critical appraisal of the 'plus-one' convention in moral education. *Phi Delta Kappan*, March 1981, 488-489.
- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral, Education*, 4, 129-161.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Hill, W.H., Furst, E.J. & Krathwohl (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain*. New York: McKay.

- Boyer, E. L. (1990). Civic education for responsible citizens. *Educational Leadership*, Nov. 1990, 4-7.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: emotion, reason and the human brain*. New York: G. P. Putnam's Son.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc.
- Gigerenzer, G. (2006). *Gut Feelings – The Intelligence of the Unconscious*. New York: Viking.
- Gutmann, A. & Thompson, D. (1997). *Democracy and disagreement*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1976). Was heißt Universalpragmatik? In K.-O. Apel, ed., *Sprachpragmatik und Philosophie*, pp. 174-272. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Higgins, A. (1980). Research and measurement issues in moral education interventions. In: R. Mosher, *Moral education. A first generation of research and development*, pp. 92-107. New York: Praeger.
- Inglehard, R. & Norris, P. (2003). The true clash of civilizations. *Foreign Policy*, March/April 2003, 67-74.
- Kant, I. (1985). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (Principles of the Metaphysics of Ethics). Werkausgabe Bd. VII (Weischedel). Frankfurt: Suhrkamp (translation taken from the Microsoft ® Encarta: “Immanuel Kant”).
- Keasey, Ch. B. (1974). The influence of opinion-agreement and qualitative supportive reasoning in the evaluation of moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 477-482.
- Kendall, J. S., & Marzano, R. J. (2004). *Content knowledge: A compendium of standards and benchmarks for K-12 education*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning. Online database: <http://www.mcrel.org/standards-benchmarks/>
- Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. In M.L. Hoffman & L.W. Hoffman, eds., *Review of Child Development Research*, Vol. I, 381-431 New York Russel Sage Foundation.
- Kohlberg, L. (1984). The meaning and measurement of moral development. In: L. Kohlberg, ed., *The psychology of moral development. Essays on moral development*, vol. 2, pp. 395-425. Sand Francisco: Harper & Row.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain*. New York: McKay.

- Lenz, B. (2006). [Moral judgment competence as a determinant of drug consumption of youth.]. Unpublished master thesis, Dep. Psychology, University of Konstanz, Germany.
- Lerkiatbundit, S., Utaipan, P., Laohawiriyanon, C., & Teo, A. (2006). Randomized controlled study of the impact of the Konstanz method of dilemma discussion on moral judgement. *Journal of Allied Health*, 35(2), 101-108.
- Lind, G. (1987). Moral competence and education in democratic society. In G. Zecha & P. Weingartner, Eds., *Conscience: An Interdisciplinary Approach*. Dordrecht: Reidel, pp. 91-122.
- Lind, G. (1998). Gewalt und Krieg als niedrigste Stufe der Konfliktbewältigung. [Violence and war as the lowest stage of conflict resolution]. In W. Kempf & I. Schmidt-Regener, Eds., *Krieg. Nationalismus, Rassismus und die Medien*. Münster: LIT-Verlag, pp. 273-282.
- Lind, G. (2000). The importance of role-taking opportunities for self-sustaining moral development. *Journal of Research in Education* 10 (1), 9-15.
- Lind, G. (2002). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. [Can morality be taught? Research findings from modern Moral Psychology]. Second Edition. Berlin: Logos-Verlag. ISBN: 3-897-22255-8.
- Lind, G. (2003). *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. [Morality Can be Taught. Handbook on Theory and Practice of Moral and Democratic Education.] München: Oldenbourg. [Hay edición castellana: (2007). *La moral puede enseñarse. Manual teórico-práctico de la formación moral y democrática*. México: Trillas].
- Lind, G. (2005). Moral dilemma discussion revisited - The Konstanz method. *European Journal of Psychology*. Download: <http://www.ejop.org> .
- Lind, G. (2006). Das Dilemma liegt im Auge des Betrachters. Zur Behandlung bio-ethischer Fragen im Biologie-Unterricht mit der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion. *Praxis der Naturwissenschaften. Biologie in der Schule, Januar, 1/55, 2006, S. 10 - 16*.
- Lind, G. (2008). The meaning and measurement of moral judgment competence revisited – A dual-aspect model. In: D. Fasko & W. Willis, Eds., *Contemporary Philosophical and psychological perspectives on moral development and education*, pp. 185 - 220. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Lipsey, M.W. & Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational and behavioral treatment. Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist*, 48, 1181-1209.
- Lockwood, A.L. (1978). The effects of value clarification and moral development curricula on school-age subjects: a critical review of recent research. *Review of Educational Research*, 48, 325-364.
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: The Free Press.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.

- Piaget, J. (1976). The affective unconscious and the cognitive unconscious. In: B. Inhelder & H.H. Chipman, eds., *Piaget and his school*, pp. 63-71. New York: Springer.
- Piaget, J. (1981). *Intelligence and affectivity: Their relation during child development*. Palo Alto, CA: Annual Reviews (Originally published 1954).
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Doubleday & Company.
- Ryle, G. (1949). *Concept of mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schillinger, M. (2006). *Learning environments and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries*. Aachen: Shaker-Verlag.
- Sprinthall, N.A., Reiman, A.J. & Thies-Sprinthall, L. (1993). Role-taking and reflection: promoting the conceptual and moral development of teachers. *Learning and Individual Differences*, 5(4), 283-299.
- Torney, J.V., Oppenheim, A.N., & Farnen, R.F. (1975). *Civic Education in Ten Countries*. An Empirical Study. New York: Wiley.

Traducción de Levy Farías