

INTEGRIDAD Y ÉTICA 6

# DESAFÍOS PARA UNA VIDA ÉTICA



EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA  
SERIE DE MÓDULOS UNIVERSITARIOS

Integridad y Ética

Módulo 6

# DESAFÍOS PARA UNA VIDA ÉTICA



NACIONES UNIDAS  
Viena, 2019

Este módulo es un recurso para los catedráticos.

Este Módulo sobre Integridad y Ética ha sido desarrollado por la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC, por sus siglas en inglés) bajo su iniciativa Educación para la Justicia (E4J, por sus siglas en inglés) en línea con su Programa Global para la Implementación de la Declaración de Doha. Forma parte de la serie de Módulos Universitarios sobre Integridad y Ética de E4J y se encuentra acompañado de una Guía de Enseñanza. La totalidad de los materiales de E4J incluye módulos universitarios sobre prevención del delito y justicia penal, lucha contra la corrupción, delincuencia organizada, trata de personas / tráfico ilícito de inmigrantes, armas de fuego, ciber-delincuencia, delitos contra la vida silvestre, los bosques y la pesca y lucha contra el terrorismo, además de integridad y ética.

Todos los módulos universitarios de E4J incluyen sugerencias para la realización de ejercicios en clase, evaluación de estudiantes, presentaciones y otras herramientas de enseñanza que los profesores o capacitadores pueden adaptar a sus propios contextos, e integrar dentro de cursos o programas de nivel universitario ya existentes. Este Módulo propone un esquema para una clase de tres horas, pero puede utilizarse para presentaciones de menor o mayor duración.

Todos los módulos universitarios de E4J toman en consideración investigaciones y debates académicos existentes y pueden contener información, opiniones y declaraciones de una variedad de fuentes, incluyendo reportes de prensa y de expertos independientes. Las referencias a recursos externos fueron verificadas a la fecha de su publicación. Sin embargo, dado que los sitios web de terceros podrían sufrir modificaciones, le rogamos [nos contacte](#) si detecta una referencia equivocada o es redirigido a un sitio web con contenido inadecuado. También le solicitamos nos informe en caso de detectar que alguna publicación está vinculada a una versión o sitio web no oficial.

Pese a haber realizado una cuidadosa traducción de este módulo para asegurarnos una traducción al español precisa, la versión oficialmente aprobada es la versión en idioma inglés. Por ende, en caso de duda, le rogamos consultar la correspondiente versión en inglés.

*[Condiciones de uso y descargos de responsabilidad para los módulos universitarios.](#)*

© Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito, 2019. Todos los derechos reservados.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la forma en que aparecen presentados los datos que contiene no implican, de parte de la Secretaría de las Naciones Unidas, juicio alguno sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras o límites.

El presente documento no ha pasado por los servicios de edición.

# Indice de materias

Introducción .....	2
Resultados del aprendizaje .....	2
Cuestiones clave.....	3
El desafío de vivir éticamente .....	4
Atención selectiva y distancia psicológica .....	6
Conformidad, obediencia y el efecto espectador .....	8
Situacionismo .....	10
Deshonestidad .....	11
Observaciones finales .....	12
Referencias.....	13
Ejercicios .....	14
Ejercicio previo a la clase: Comprender la deshonestidad .....	15
Ejercicio 1: No ver lo que está frente a ti .....	16
Ejercicio 2: El experimento del buen samaritano .....	18
Ejercicio 3: Experimento de conformidad de Asch .....	19
Ejercicio 4: El experimento de obediencia Milgram .....	20
Ejercicio 5: Experimento de la prisión de Stanford de Zimbardo.....	21
Posible estructura de la clase .....	23
Lecturas principales .....	25
Lecturas avanzadas .....	26
Evaluación de los alumnos.....	27
Tabla de evaluación para los diarios .....	28
Herramientas de enseñanza adicionales .....	29
Presentación de Powerpoint.....	29
Material de video.....	30
Documentales y películas.....	30
Lineamientos para desarrollar un curso independiente .....	31

# Introducción

Este módulo busca ayudar a los alumnos a comprender algunos de los mecanismos psicológicos que pueden llevarnos hacia un comportamiento poco ético bajo ciertas circunstancias. Exponiendo una serie de experimentos psicológicos conocidos, se señalan ciertas características humanas básicas que, aunque a menudo operan a nuestro favor, a veces pueden llevarnos a actuar antiéticamente. El módulo busca motivar a los alumnos para que asuman la responsabilidad de sus vidas y eviten trampas comunes que pueden afectar su capacidad para actuar éticamente. La investigación experimental sugiere que el autocontrol es esencial para el comportamiento ético, pero el autocontrol es como un músculo que se desarrolla con el ejercicio y se fatiga por el uso excesivo (Baumeister, 1999). Ello señala que es mucho más importante mantenerse alejado del peligro que fortalecer nuestra capacidad de controlarnos. Para los propósitos de este módulo, asumir la responsabilidad del comportamiento ético en nuestras vidas significa fortalecer nuestro "músculo" de autocontrol y aprender a evitar situaciones que pueden llevarnos a hacer cosas de las que después podríamos arrepentirnos. Los experimentos que se mencionan en el módulo fueron elegidos por su valor pedagógico, por los problemas que destacan, por su relevancia para las vidas de los alumnos y por la diversidad de materiales útiles (incluyendo videos) que existen para ellos. Hay muchos otros factores psicológicos que influyen en el comportamiento ético que quedan fuera del alcance de este módulo (algunos de ellos son explorados en el Módulo 7 (Estrategias para la Acción Ética) y el Módulo 8 (Ética Conductual) de la Serie de Módulos Universitario de Integridad y Ética E4J).

## Resultados del aprendizaje

- Comprender los mecanismos que nos llevan a actuar antiéticamente e identificar su impacto en nuestras propias vidas
- Explicar y mostrar la manera en que estos mecanismos pueden desempeñar roles tanto positivos como negativos en nuestras vidas
- Comprender la relación entre asumir responsabilidad y ser ético, y cómo aplicarlo a nuestras propias vidas
- Llegar a entender el fenómeno de una manera que pueda facilitar los esfuerzos para mejorar nuestra conducta desde el punto de vista ético

# Cuestiones clave

Los enfoques que prevalecen en la instrucción ética suelen pedir a los alumnos que reflexionen sobre cuestiones éticas con la esperanza de que aprendan así a vivir de manera más ética. Este módulo ofrece un método alternativo, al enfocarse en la estrecha relación entre vivir de manera ética y vivir sin autoengaño. El enfoque de este módulo se basa en la observación de que el simple compromiso intelectual con ser ético no tiene un impacto medible sobre la conducta ética. De esta forma, por ejemplo, un [estudio](#) de los filósofos Eric Schwitzgebel y Joshua Rust demostró que los filósofos morales, en promedio, no son más éticos que el resto de las personas (2013). Ello sugiere que se necesitan cosas aparte del tener una comprensión intelectual de la ética para traducir ese compromiso intelectual en acción. A la luz de ello podría ser conveniente que revisemos la manera convencional en que enseñamos la ética y que dejemos de discutir la ética como un ejercicio puramente intelectual. Este módulo busca desatar la comprensión de los alumnos sobre qué es lo que tienen que buscar para mejorarse a sí mismos desde un punto de vista ético.

El enfoque de este módulo se inspira en diversos pensadores de todo el mundo que no necesariamente encajan cómodamente en alguna de las teorías éticas estándar que se abordan en el Módulo 1 (Introducción y Marco Conceptual) de la Serie de Módulos Universitario de Integridad e Ética E4J, a saber: el utilitarismo, la deontología o la ética de la virtud. Un filósofo que ha influido en el enfoque de este módulo es Albert Camus (1913-1960). Para él, la vida ética equivale a vivir lúcidamente, es decir, sin autoengaño. A Camus le interesa poco encontrar fundamentos teóricos o justificaciones para la ética. Su objetivo es más bien invitarnos a ver y sentir la manera en que la ética es parte de la condición humana. Este enfoque lo comparte con filósofos tan diversos como Ludwig Wittgenstein (1889-1951), Mary Midgley (1919- ) y Philip Hallie (1922-1994).

Steve Biko (1946-1977) y Frantz Omar Fanon (1925-1961) también son grandes influencias dado el papel central que le atribuyen a las condiciones sociales en la formación de la mente y su preocupación por lo que podría describirse como la intolerancia auto-atribuida (complejo de inferioridad, como lo llaman). Otras inquietudes relacionadas con aquellas de Biko y Fanon son las de la psicología social y la economía conductual. Ambas disciplinas empíricas han inspirado en gran medida el enfoque ético que nutre este Módulo. Se enumera aquí a estos pensadores para invitar a los profesores a interactuar con ellos para comprender más a profundidad el material que se cubre en este Módulo. Sin embargo, se puede impartir el curso sin haberse involucrado directamente con el trabajo de los filósofos y científicos sociales antes mencionados.

Este módulo examina algunas de las fuerzas internas y externas que pueden amenazar nuestra autonomía como agentes y socavar nuestra capacidad de conducir nuestras vidas como seres éticos. Nos muestra que estas fuerzas, aunque normalmente desempeñan papeles muy positivos en nuestras vidas, pueden llevarnos a actuar de forma poco ética si no nos mantenemos atentos y si no nos resistimos a convertirnos en seguidores pasivos de las normas de nuestro tiempo, nuestros lugares y nuestras inclinaciones naturales. El módulo busca inspirar a los alumnos a tomar conciencia de estas trampas, a comprometerse a evitarlas y a vivir éticamente como agentes responsables. Le ofrece a los alumnos una probada de lo complejo que es vivir éticamente y les muestra en qué medida el asumir la responsabilidad de nuestras vidas es un aspecto fundamental no solo para vivir éticamente, sino también, en términos más generales, para vivir una vida que consideremos que vale la pena desde nuestro propio punto de vista.

## El desafío de vivir éticamente

Somos criaturas éticas por naturaleza, que se guían en la vida por consideraciones normativas. Como se muestra en este [video](#), hay investigaciones que sugieren que incluso los infantes pre-lingüísticos dan señales de poseer prototipos éticos que adquieren un pleno sentido ético tras un largo proceso de socialización (ver también Bloom, 2013). Otro ejemplo, que respalda el argumento de que a un nivel básico todos nos esforzamos por ser éticos es que la gente casi siempre racionaliza (es decir, que usamos razones para hacernos creer algo que no es cierto) para dar la impresión de ser mejores desde un punto de vista moral de lo que realmente somos (Ariely, 2012; Tavis and Aronson, 2015). Esto no sólo se debe a que queramos ser reconocidos por los demás, también es un asunto de autoestima, de evitar dolorosos conflictos internos.

Por ejemplo: cuando algunos contadores ajustan las cuentas con fines ocultos, rara vez lo hacen por ignorancia, en el sentido de no entender que sus acciones son antiéticas. Por esta razón, tratar de iluminar a esos contadores informándoles sobre sus transgresiones morales no suele ser una estrategia efectiva para modificar su comportamiento. Ellos en algún nivel se dan cuenta de que están actuando mal, pero se cuentan historias (racionalizaciones) que les permite minimizar el remordimiento.

Todos nos contamos este tipo de historias regularmente. La gente que perpetra atrocidades tiende a describirse a sí mismo como luchadores por la justicia o algo de esta índole (Sereny, 1995). Delincuentes comunes suelen encontrar circunstancias atenuantes, es decir, excusas, para sus delitos (Baumeister, 1999). Podrían ser cosas como decir: "Lo hice, pero fue porque hay fuerzas sobre las que tengo poco o ningún control, como la poca educación o la mala compañía, que me llevaron a hacerlo". Una cosa que tienen en común los contadores corruptos, los perpetradores de atrocidades en masa y los delincuentes comunes es que racionalizan su comportamiento, igual que todos los demás.



Vale la pena señalar que la racionalización normalmente se da para exculpar (Ariely, 2012; Tavis y Aronson, 2015). Pocas veces nos encontramos con personas ejemplares desde el punto de vista ético que intentan convencerse a sí mismos de que no son éticos, lo que implica que, a un nivel básico, todos procuramos ser éticos. Un concepto relacionado con el de la racionalización es el *"Fugde Factor"*, un término que se refiere a la medida en que uno puede hacer trampa y sentirse bien consigo mismo debido a la fuerza ejercida por potentes deseos contradictorios (Ariely, 2012).

Si es verdad que somos éticos por naturaleza, ¿por qué *vivir* de manera ética nos resulta un problema a todos sin excepción?, Nos resulta problemático, entre otras cosas, porque no sólo somos seres éticos. Somos, por ejemplo, seres racionales, que evitan el dolor, que buscan el placer, que se cuentan historias creativamente, sociales, que tienen inquietudes de estatus, que se aman a sí mismos y son impulsados por poderosos deseos. También vivimos en contextos variables que influyen en la manera en que nos comportamos y que pueden hacer que violemos nuestros propios valores por temor. La ética existe en gran medida para regular nuestros impulsos, inclinaciones y nuestro comportamiento. Podría decirse que ésta reúne todo en un tapiz semi-coherente llamado el yo, algo que exige un esfuerzo concertado permanente (Midgley, 2001). Es muy fácil que las cosas se vayan por un mal camino y parte del problema es que aquellos aspectos de nosotros mismos que normalmente se identifican como buenos pueden jugar una mala pasada.

Aquí van algunos ejemplos: la racionalidad suele ser una cualidad positiva, pero, como hemos visto, también permite la posibilidad de racionalizar, es decir, poner la razón al servicio del autoengaño para evitar el dolor, particularmente el dolor causado por el conflicto entre el deseo de ser bueno y el hecho de que hemos hecho o queremos hacer algo malo (Ariely, 2012). En las palabras de Benjamín Franklin:

"Es tan conveniente ser una criatura razonable, porque nos permite encontrar o fabricar una razón para todo lo que tenemos que hacer" (1962, pág. 43).

La narración creativa, que también suele ser considerada una cualidad positiva, puede llevarnos a elaborar fantasías sobre nosotros mismos que nos lleven a acciones antiéticas. Somos, por supuesto, seres sociales interesados en el bienestar de otros. Pero nuestra sociabilidad puede hacer que nos unamos a una multitud irreflexiva. Nos preocupa el estatus. Es parte de lo que nos hace cuidar nuestro yo y buscar la superación personal. También está vinculado con nuestra naturaleza social; parte de ser social es que necesitamos el reconocimiento de los demás. Pero las inquietudes sobre el estatus pueden llevarnos a un materialismo descontrolado y una obsesión enfermiza por el poder. Del mismo modo, la preocupación por uno mismo es un requisito para cuidar de nuestro yo, para tener la motivación de satisfacer nuestras necesidades básicas y florecer como seres humanos, pero puede llevarnos a una preocupación excesiva por uno mismo, a una forma de narcisismo que

no nos permite ver a otros como seres humanos merecedores de ser reconocidos como tales. Y, por supuesto, nuestras poderosas pasiones pueden ser profundamente gratificantes y profundamente destructivas.

El resto de esta sección explora algunos de los mecanismos que socavan nuestra capacidad de conducir nuestras vidas como seres éticos. Es importante reiterar que estos mecanismos también juegan un papel positivo en nuestras vidas. Esto sugiere que asumir responsabilidad por nuestras vidas exige una vigilancia constante para evitar que los mecanismos que normalmente nos benefician impidan nuestra capacidad para actuar éticamente. Existen muchos otros mecanismos que afectan nuestra capacidad de actuar éticamente que están fuera del alcance de este módulo, pero los temas que se abordan idealmente despertarán un interés a largo plazo en la exploración de dichos mecanismos. Los ponentes pueden alentar a los alumnos a profundizar en el tema por medio de las lecturas, los documentales y las películas que se mencionan en este módulo.

## Atención selectiva y distancia psicológica

Cuando vemos una escena en particular, nunca captamos todo lo que está allí. Vemos algunas cosas y otras no. Por lo general, tendemos a ver lo que nos llama la atención, pero lo que registramos y lo que no se relaciona en gran medida con nuestros intereses. La atención selectiva juega un gran papel positivo en nuestras vidas. Nos permite concentrarnos a lo que nos interesa. Si uno está ocupado estudiando, aislar las distracciones de fondo puede ser una estrategia de aprendizaje muy provechosa. Sin embargo, esta capacidad de aislar puede ocultarnos otras cosas que están sucediendo y que exigen nuestra atención inmediata (como la presencia de alguien que necesita ayuda urgente). La atención selectiva establece una jerarquía de relevancia, de valor (la creencia de que *esto* es más importante que *aquello*), lo cual no necesariamente coincide con lo que nosotros realmente valoramos. Es importante destacar que la atención selectiva no es un mecanismo sobre el que tenemos control total. Funciona en gran parte en segundo plano y trabaja a nuestro provecho sin nuestro conocimiento, a menos que hagamos un esfuerzo para observar su funcionamiento.

En un [video corto](#), Daniel Simons explica este mecanismo a través de un experimento que ofrece una excelente representación visual del fenómeno de la atención selectiva. Simons destaca el papel positivo de la atención selectiva. También sugiere que normalmente pensamos que vemos más de lo que en realidad vemos. Simons señala que tenemos que enfocar nuestra atención en algo para verlo. El primer ejercicio de este módulo, permite a los alumnos experimentar el funcionamiento de este mecanismo en carne propia.

A veces atestiguamos cosas problemáticas que suceden frente a nuestros ojos, pero nos cuesta trabajo entender su significado pleno y por lo tanto no respondemos o no reaccionamos de manera adecuada. Esta función básica de nuestras vidas, la capacidad de prestar atención a

algunas cosas y no a otras, a primera vista parecería no ser demasiado relevante para entendernos a nosotros mismos como seres éticos. Sin embargo, el célebre [Experimento del buen samaritano](#) nos muestra que tal vez no percibimos muchas cosas éticamente relevantes que se nos presentan por estar demasiado apurados (por ejemplo, para llegar a una reunión) para desentrañar plenamente su significado.

En el experimento, que es el enfoque del segundo Ejercicio del Módulo, un grupo de estudiantes de teología ven a una persona que se presenta como si necesitara ayuda urgentemente, pero muchos de ellos no ofrecen su ayuda. Este caso, estrictamente hablando, puede no ser un caso de atención selectiva, al menos no en el sentido perceptual (todos los alumnos ven a la persona que se presenta como si necesitara ayuda urgentemente), sino como un caso en el que no se es capaz de atender *correctamente* lo que está frente a nosotros. Podría argumentarse que los estudiantes que no ayudaron a la persona necesitada no captaron la relevancia. En este caso la falla no es de compromiso o entendimiento, sino una consecuencia de las circunstancias, específicamente de tener prisa.

Es posible que no captemos muchas cosas éticamente relevantes que se nos presentan porque nuestra atención se desconecta de nuestro entorno inmediato, lo cual perjudica nuestra capacidad de captar plenamente algo que querríamos captar si no tuviéramos prisa. ¿Qué nos dice esto, por ejemplo, sobre los profesionales adictos al trabajo y otras personas que trabajan bajo presiones extremas de tiempo? Como en el caso de la atención selectiva, ser capaz de enfocarse en la tarea en la que nos encontramos también es una aptitud muy útil, y es importante que en la mayoría de los casos, lo que entra o sale del campo de nuestra atención lo hace automáticamente, a nuestras espaldas, por así decirlo. Si este no fuera el caso, vivir nuestras vidas cotidianas sería extremadamente difícil y exigiría demasiado tiempo. De hecho, sin la atención selectiva, probablemente no podríamos llevar a cabo el esfuerzo de vivir nuestras vidas. Por lo tanto, se requieren atajos. En los documentos especializados, estos atajos se conocen como heurísticas, reglas generales que orientan nuestras vidas. Normalmente nos benefician, pero a veces pueden convertirse en obstáculos. La regla en este caso es algo así: concentrarse en lo que se está haciendo y dar menos importancia a aquellas cosas que no contribuyen directamente a lograr los objetivos de nuestros intereses.

Un fenómeno relacionado es que también podemos no darnos cuenta de la importancia de algo por eso que se llama la distancia psicológica, que es una de las razones por las que la guerra moderna – por ejemplo, los ataques con drones – es tan perniciosa. La distancia psicológica del atacante también distancia a los soldados emocionalmente del evento, ennegreciéndolos a la magnitud de lo que han hecho. La distancia psicológica también puede llevar a la apatía moral, sin que sepamos tan siquiera que este mecanismo es responsable en gran medida por la apatía. Los alumnos que estén interesados en explorar algunos de estos temas pueden ver la película de 2015 [Eye in the Sky \(Enemigo invisible\)](#) que muestra algunos

de los desafíos éticos de la guerra con drones, entre ellos cuestiones relacionadas con la privacidad, la vigilancia y los derechos humanos.

## Conformidad, obediencia y el efecto espectador

El influyente [experimento de Solomon Asch](#) muestra vívidamente en qué medida tendemos a modelar nuestros juicios con base en los juicios de otros. Una de las razones por las que este experimento es tan eficaz es su simplicidad. Asch le pide a los sujetos del experimento que comparen las longitudes de líneas presentadas por él y que relacionen las líneas de igual longitud entre sí. En cada realización del experimento, todas las personas menos una de las que están respondiendo las preguntas son cómplices del experimento (es decir, actores que recibieron la instrucción de dar respuestas equivocadas a propósito). Sólo una persona es el sujeto, aquella cuyas reacciones están siendo medidas. El sujeto del experimento no sabe que todos los demás participantes a quienes se les pidieron respuestas son cómplices del experimento. En la mayoría de los casos, los sujetos del experimento repitieron las respuestas de los actores, lo cual demuestra en qué medida la presión de grupo puede afectar nuestra capacidad de ver lo que tenemos enfrente. Incluso en situaciones en las que no hay mucho en juego, como las del experimento de Asch, se observa que la gente tiende a seguir el ejemplo del grupo. El experimento de Asch también muestra que tendemos a acoplarnos porque no queremos crear conflicto entrando en desacuerdos con los demás (conformidad normativa) o porque de verdad llegamos a ver las cosas erróneamente por la presión de grupo (conformidad informativa). La conformidad normativa se rige por la norma explícitamente respaldada de que no debemos afectar la conformidad del grupo. La conformidad informativa se llama así porque es una falla que ocurre al nivel de la percepción. La información que nos dan los sentidos está distorsionada. El experimento de Asch también nos muestra que la inercia de la conformidad puede ser debilitada por la presencia de un acompañante (un actor) a quien el experimentador le pide que dé las respuestas correctas sobre la longitud de las líneas. Otra variación del experimento muestra que pedirle a los sujetos que den sus respuestas por escrito en vez de verbalmente cambia el resultado del experimento. Este experimento es el enfoque del Ejercicio 3 del módulo. Para ver más información sobre el experimento, consulte "[Opinions and Social Pressure](#)" de Asch.

Ahora pasamos de la conformidad a la obediencia a la autoridad. En el polémico [experimento sobre la obediencia](#) de Stanley Milgram, una "figura de autoridad" le pide a "profesores" que castiguen a "alumnos" activando un interruptor con el que ellos piensan que producen descargas eléctricas que suben de intensidad. Este experimento, que es el enfoque del Ejercicio 4 del módulo, muestra que entre los humanos hay una fuerte tendencia a seguir los dictados de las figuras de autoridad, incluso cuando las instrucciones de la autoridad pudieran ser extremadamente perjudiciales, o incluso letales, para otras personas. La conclusión de Milgram no es que la gente tienda a carecer de fibra moral. Sino que la obediencia puede llevar a buenas personas a hacer cosas malas. La obediencia, al igual que la conformidad, tiene un

papel positivo muy importante en la sociedad, pero podríamos acabar haciendo cosas terribles si sucumbimos ciegamente a la inercia de la obediencia. Esto tiene importantes implicaciones para el liderazgo y la jerarquía en las organizaciones (Milgram, 1973).

Cabe señalar que fue solo una minoría de los sujetos experimentales los que accionó los interruptores sin cuestionamientos. Normalmente los sujetos del experimento tratan de resistirse a las figuras de autoridad. Sin embargo, al final, más del 50% de los sujetos experimentales, o profesores, como se les llama en el experimento, terminaron castigando al alumno con lo que pensaban que eran descargas potencialmente letales (algo incluso más impactante es que la mayoría de los sujetos tendían a seguir castigando al alumno con descargas de voltaje cada vez más altas, aun después de que pensarán que el alumno estaba inconsciente, en total contradicción con el que les dijeron que era el objetivo del experimento). La inercia de las figuras de autoridad tiende a derrotar a las fuerzas compensatorias que hay dentro de nosotros y esto puede verse claramente observando la enorme disonancia que normalmente experimentaron los participantes.

Un factor clave que desempeña un papel en el comportamiento de los participantes es un mecanismo psicológico común que podría describirse como "pasar la pelota" o transferir la responsabilidad a otra persona. Tener la sensación de que la responsabilidad recae enteramente sobre una figura de autoridad puede aliviarnos de los desagradables sentimientos de culpabilidad, facilitando el que actuemos de una manera que lamentaríamos si pudiéramos detenernos a reflexionar sobre nuestras acciones (para una discusión enriquecedora e influyente sobre este tema ver Arendt, 2006, particularmente el aparte donde el autor habla sobre la inhabilidad de Adolf Eichman de tomar responsabilidad por sus actos). Del mismo modo, a menudo solemos transferir la responsabilidad a un grupo, al sentir que "si todos los demás lo hacen, ¿por qué yo no?". También cabe destacar que los mecanismos psicológicos como estos se activan en circunstancias específicas. En el caso del experimento de Milgram, los participantes fueron sometidos a una presión enorme por parte de una figura de autoridad. Sin embargo, solo se les pudo someter a presión porque somos proclives a seguir los dictados de aquellos que consideramos figuras de autoridad. Los factores psicológicos y ambientales actúan en conjunto para producir este tipo de resultados.

Si vamos a pensar en evitar situaciones como las del experimento de Milgram, tenemos que entrenarnos para reconocer cuándo y dónde no debemos sucumbir a la presión de las figuras de autoridad, y cambiar circunstancias ambientales además de, por ejemplo, pensar en estilos de liderazgo que sean menos propensos a alentar la obediencia más allá de los límites de lo aceptable.

Un fenómeno relacionado que vale la pena discutir es la dilución de la responsabilidad, por ejemplo, en el cual los sujetos tienden a sentirse menos responsables de ayudar a alguien si hay otras personas presentes. Asumir la responsabilidad puede ser algo difícil e incluso

arriesgado, así que a menudo preferimos transferir la responsabilidad a otros. Sin embargo, también sucede, y ello habla de la conformidad, que cuando hay otras personas presentes tendemos a imitar en nuestro comportamiento el de los demás, algo que no sucede con tanta facilidad cuando solo hay una persona disponible para ayudar. También se ha demostrado que el fenómeno de la dilución de la responsabilidad se desinfla cuando alguien toma la iniciativa y ayuda. El fenómeno de la dilución de la responsabilidad es uno de los principales mecanismos que explican el [Efecto espectador](#) (García, 2002). Un caso que da mucho para reflexionar y que dio pie a investigaciones sobre el efecto espectador fue el asesinato de [Kitty Genovese](#).

## Situacionismo

Otra característica que puede tener un gran impacto en nuestro comportamiento, y que a menudo puede derivar en conductas antiéticas, son los roles que desempeñamos en ambientes específicos. Esto fue ejemplificado en el [Experimento de la prisión Stanford](#). En este experimento de 1971, que es el enfoque del Ejercicio 5 del módulo, se investigaron los efectos psicológicos del poder percibido y los factores ambientales o situacionales relacionados. El experimento involucró a alumnos voluntarios que asumieron los roles de guardias y de prisioneros. Aunque este fue uno de los experimentos psicológicos más polémicos que se han realizado en la historia, hay conceptos extremadamente interesantes que podemos retomar de él. Estos revelan en qué medida pueden influir los factores situacionales en el comportamiento, incluyendo a qué grado los roles que desempeñamos en ambientes específicos pueden afectar la manera en que nos comportamos. Esto es conocido como el problema del situacionismo.

Aunque el experimento ha sido cuestionado recientemente en los medios, sus resultados son congruentes con muchos otros experimentos cuyos resultados son ampliamente aceptados por la comunidad científica, algunos de los cuales están incluidos en este módulo (Atención selectiva, Conformidad, el Experimento de Solomon Asch, el Experimento de la obediencia de Milgram y el Efecto espectador). Haga clic [aquí](#) para ver el artículo periodístico que critica el experimento y [aquí](#) para ver una respuesta de Zimbardo. Podría valer la pena hablar de esta polémica con los alumnos. Hasta Zimbardo está de acuerdo en que este experimento es antiético, y está claro que el experimento es, por decirlo generosamente, irregular desde una perspectiva científica, pero ha atraído la atención de varias generaciones, posiblemente porque destaca en qué medida el adquirir el dominio de nuestras vidas es siempre un logro imperfecto y las consecuencias de perder el control de nuestras vidas pueden ser muy pesadas. Muchos trabajos de vanguardia en la psicología y las disciplinas relacionadas apuntan en esta dirección. Así que, aunque el experimento de Zimbardo es cuestionable desde la perspectiva ética y científica, ejemplifica aptamente algunas características de nuestras vidas que pueden resultar difíciles de aceptar, pero que tenemos que aceptar si tenemos el compromiso genuino de hacer el esfuerzo de mejorarnos a nosotros mismos desde el punto de vista moral.

La inercia de acoplarnos, de ceder ante la autoridad, de pasar la pelota, de enfocarnos demasiado en la tarea que nos ocupa, y de sumergirnos en nuestros roles, menoscabaron la capacidad de los participantes del experimento de distanciarse de las fuerzas que los empujaban actuar como lo hicieron, y los llevaron a convertirse en guardias despiadados o en prisioneros humillados y emocionalmente destrozados. Los uniformes (lentes de sol reflejantes, garrotes, cadenas y trajes de prisioneros), el cambio de los nombres por números y de los nombres reales por apodos, como 'John Wayne', ayudaron a los participantes a olvidar que se encontraban en una prisión simulada. Algunos académicos, en particular John M. Doris (2002), defienden la opinión de que experimentos como este muestran que las personas en realidad realmente no tienen carácter. Si las circunstancias influyen de manera tan decisiva en la forma en que nos comportamos, argumenta Doris, entonces no es el carácter lo que motiva a las personas a actuar, sino las circunstancias. Sin embargo, no hay duda de que esta posición extrema puede cuestionarse. Después de todo, no todos los guardias se comportaron de la misma manera y se puede decir lo mismo de los prisioneros. De hecho, los patrones conductuales variaron significativamente de un participante a otro, aunque de una u otra forma todos se vieron profundamente influenciados por su situación particular.

Cabe destacar que la conformidad juega un papel social positivo extremadamente importante. El poder de la situación también es importante de una manera positiva. Por ejemplo, nos permite adaptarnos rápidamente a las situaciones. Sin embargo, la facilidad con la que nos adaptamos tiene desventajas que fueron destacadas por el experimento de la prisión de Stanford. Cabe señalar que esta discusión está relacionada con las discusiones sobre el impacto del entorno y el diseño de una organización particular sobre el comportamiento ético, que se analizan en el Módulo 8 (Ética conductual) de la Serie de Módulos Universitario de Integridad y Ética E4J.

## Deshonestidad

La tendencia que se mencionó anteriormente a transmitir la responsabilidad a los grupos también puede derivar en comportamientos deshonestos. Es fácil robar un poco si todos lo hacen, si las consecuencias adversas del robo son mínimas y, crucialmente, si somos capaces de hacernos una historia que nos haga ver como una persona buena y honesta al tiempo que robamos. Sin embargo, como señala el Factor de Compensación, el costo de robar un poco y pensar que somos personas buenas y honestas es que terminamos distorsionando la óptica con la que vemos el mundo y, quizás aún más importante, con la que nos vemos a nosotros mismos.

En su libro [\*The \(Honest\) Truth About Dishonesty\*](#), Dan Ariely (2012) identifica una disonancia entre querer ser buenos y querer tener las cosas que deseamos. Esta disonancia explica el hecho de que muy pocas personas se convierten en ladrones insensibles. También explica el hecho de que muchos de nosotros somos tramposos a pequeña escala, ya que esta disonancia

nos lleva a ver al mundo y a nosotros mismos a través de una óptica distorsionada al vivir como pequeños tramposos. En otras palabras, la deshonestidad está en todos lados, pero casi siempre se mantiene a raya. Él también explica por qué en algunos casos los pequeños tramposos se convierten en grandes tramposos, por qué una serie de pequeñas tentaciones hacen que algunas personas den el salto para convertirse en grandes tramposos, cediendo a la tentación. En circunstancias normales, la inercia de quedar bien ante nosotros mismos no se ve superada por nuestras tendencias a racionalizar, pero algunas veces puede pasar.

En esos casos, la “solución” a la competencia disonante entre el deseo de vernos éticos ante nosotros mismos y el obtener lo que deseamos se encuentra en la racionalización de que lo bueno desde el punto de vista moral coincide con nuestra necesidad de satisfacer un deseo por medios ilícitos. Él llama a este mecanismo el “efecto qué demonios”. Haga clic [aquí](#) para ver un ejemplo divertido de este efecto en acción. En el ejemplo, la competencia está entre un “debiera” prudencial más que ético (evitar comer pastel porque no es tuyo o porque no te hace bien, o por alguna otra razón) y el poderoso deseo de comerse un gran pedazo de un delicioso pastel.

Ariely sugiere que para disminuir el delito necesitamos cambiar las estructuras de incentivo, crear condiciones sociales donde se minimicen los conflictos de interés que producen disonancia, lo cual ayuda a neutralizar el efecto de nuestras tendencias racionalizadoras. El libro de Ariely y los temas anteriores son el foco del ejercicio previo a la clase del módulo.

El hecho de que nos guste quedar bien ante nuestros ojos es algo positivo. Deja ver lo importante que es la ética para nosotros y tiende a limitar las malas conductas en cierta medida. Sin embargo, también puede contaminarse por nuestra necesidad de racionalizar, lo cual nos protege de la inquietud psicológica. Hablando en términos generales, es bueno que tengamos deseos que creemos que nos darán ventajas. Sin embargo, el “hubiera” ético y los deseos éticos, junto con el trabajo protector de las racionalizaciones, también pueden desempeñar papeles distorsionantes en nuestras vidas, tal como lo estudió Ariely y otros.

## Observaciones finales

Este módulo destaca hasta qué punto asumir la responsabilidad de nuestras vidas es fundamental para ser ético. No asumir la responsabilidad equivale a dejar que los mecanismos internos y externos rijan nuestras vidas a un grado inaceptable, como cuando uno es dirigido por su grupo para cometer actos viles, y quizás darse cuenta más tarde de hasta qué punto uno traicionó sus valores más profundos al dejarse regir por la inclinación natural a acoplarse.

Una cosa que debe enfatizarse es hasta qué punto son comunes las fallas éticas y hasta qué punto nuestra capacidad de asumir la responsabilidad de nuestras vidas se ve socavada por fallas éticas como las que se mencionan en este módulo. Este módulo podría usarse para dar



pie a un proceso de mejora ética - un proceso que exige que los alumnos se comprometan a trabajar contra las tendencias corruptoras de muchos de los mecanismos que normalmente nos benefician.

## Referencias

Arendt, Hannah (2006). *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*. London: Penguin. (Publicado originalmente en 1963).

Ariely, Dan (2012). *The (Honest) Truth About Dishonesty: How We Lie to Everyone—Especially Ourselves*. London: HarperCollins Publishers.

Baumeister, Roy R. (1999). *Evil: Inside Human Violence and Cruelty*. New York: Henry Holt and Company.

Bloom, Paul (2013). *The Origins of Good and Evil*. London: Random House.

Biko, Steve (1987). *I Write What I Like*. Oxford: Heinemann.

Camus, Albert (2013). *The Rebel*. London: Penguin. (Publicado originalmente en 1951).

Doris, John M. (2002). *Lack of Character: Personality and Moral Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fanon, Frantz (2008). *Black Skin, White Masks*. London: Pluto. (Publicado originalmente en 1952).

Franklin, Benjamin (1962). *Autobiography of Benjamin Franklin*. New York: MacMillan. (Publicado originalmente en 1791).

Garcia, Stephen M. and others (2002). Crowded minds: the implicit bystander effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 83, No. 4.

Hallie, Philip (1998). *Tales of Good and Evil, Help and Harm*. New York: Harper Perennial.

Midgley, Mary (2001). *Wickedness: A Philosophical Essay*. London: Routledge.

Milgram, Stanley (1973). The perils of obedience. *Harper's*, vol. 247, No. 1483.

Schwitzgebel, Eric y Joshua Rust (2013). The moral behavior of ethics professors: relationships among self-reported behavior, expressed normative attitude, and directly observed behavior. *Philosophical Psychology*, vol. 27, No. 3.

Sereny, Gitta (1974). *Into That Darkness: From Mercy Killings to Mass Murder*. London: Pimlico.

Tavris, Caroll y Elliot Aronson (2015). *Mistakes Were Made (But Not by Me): Why We Justify Foolish Beliefs, Bad Decisions, and Hurtful Acts*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.

Wittgenstein, Ludwig (2014). *Lectures on Ethics*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. (Las conferencias fueron dictadas originalmente en 1929).

## Ejercicios

En esta sección se sugieren algunos ejercicios educativos para el aula, y en otra sección se sugiere una tarea posterior a la clase para evaluar la comprensión del módulo por parte del alumno.

Los siguientes seis ejercicios están diseñados para permitir a los alumnos comprender a fondo de los mecanismos psicológicos que son el enfoque de este módulo. Los ejercicios son altamente interactivos y se complementan entre sí. El módulo idealmente debería impartirse a través de estos ejercicios interactivos, dedicando muy poco tiempo a hablar ante los alumnos. Se invita al ponente a que más bien presente el material y destaque los temas clave y luego propicie una conversación entre los alumnos. Cada ejercicio comienza con un video corto que podría usarse para estimular las conversaciones sobre los mecanismos y las fuerzas que motivan a las personas a actuar de una forma en la que no actuarían si estuvieran plenamente conscientes de lo que están haciendo. Los videos seleccionados no requieren conocimiento previo de los temas relevantes.

Para maximizar la efectividad de las discusiones, el ponente podría alentar a los alumnos a que compartan ejemplos de sus propias vidas que ejemplifiquen la manera en que los mecanismos psicológicos relevantes pueden desempeñar tanto roles positivos como negativos en nuestras vidas. Se debe alentar a los alumnos a debatir sobre la manera en que estos mecanismos pueden afectar sus orientaciones éticas, tanto en general como en casos específicos. ¿Cómo pueden evitarse los efectos negativos de estos mecanismos? ¿Qué podemos hacer cada uno de nosotros para asegurarnos de que estas fuerzas se pongan a trabajar en nuestro beneficio?

Los ejercicios de esta sección son idealmente para aulas de hasta 50 alumnos, donde los alumnos pueden organizarse fácilmente en grupos pequeños para hablar de los casos o realizar actividades antes de que algún representante del grupo le pase la información a toda el aula. Aunque es posible tener la misma estructura de grupos pequeños en aulas con más de cien alumnos, ello implica un mayor desafío y podría convenirle al ponente adaptar las técnicas de facilitación para garantizar que haya tiempo suficiente para las discusiones grupales y para dar retroalimentación a toda la clase. La manera más fácil de abordar el requisito de la discusión en grupos pequeños en una clase grande es pedirle a los alumnos que discutan los problemas con los cuatro o cinco alumnos que están sentados a su alrededor. Dadas las limitaciones de tiempo, no todos los grupos podrán dar retroalimentación en cada ejercicio. Se recomienda que el ponente seleccione al azar y trate de garantizar que todos los grupos tengan la oportunidad de dar retroalimentación al menos una vez durante la sesión. Si el tiempo lo permite, el ponente podría facilitar una discusión en sesión plenaria después de que cada grupo haya dado su opinión.

Siempre que sea posible, todos los alumnos deben tener la oportunidad de participar. Si el aula tiene hasta 20 alumnos, el ponente podría facilitar una discusión con todo el grupo. En el caso de aulas más grandes, el ponente podría dividirla en grupos de discusión después de presentar el material para discusión, y pedir a cada grupo que nombre un vocero que pueda transmitir un resumen de la discusión grupal a toda la clase una vez que los alumnos se hayan reagrupado. En las aulas de hasta 20 alumnos, los últimos cinco minutos de cada ejercicio podrían dedicarse a resumir las conclusiones alcanzadas, particularmente con respecto a la manera en que se relacionan los temas discutidos con las vidas de los alumnos presentes en la clase. En aulas más grandes que hayan sido divididas en grupos, podrían dedicarse diez minutos al final para discutir los hallazgos de cada grupo o de una selección de estos.

Todos los ejercicios son apropiados tanto para alumnos de posgrado como para alumnos de pregrado. Sin embargo, dado que el conocimiento previo de los alumnos y su exposición a estos temas varía ampliamente, las decisiones sobre la idoneidad de los ejercicios deben basarse en su contexto educativo y social.

## Ejercicio previo a la clase: Comprender la deshonestidad

Muéstrele a los alumnos el [video animado de RSA](#) sobre el libro de Dan Ariely *[The \(Honest\) Truth About Dishonesty](#)*. Pídales que piensen, después de ver el video, ¿por qué la deshonestidad está en todos lados, pero casi siempre se mantiene a raya? ¿Por qué, en otras palabras, hay muchos pequeños tramposos y pocos grandes tramposos?

### *Pautas para el ponente*

Como se explicó en la introducción del Módulo, Dan Ariely identifica una disonancia entre querer ser bueno y querer tener las cosas que deseamos. Esta disonancia ayuda a explicar por

qué pocas personas se involucran en conductas delictivas. Pero es fácil robar un poco si todos lo hacen, si las consecuencias para los demás son mínimas, si las consecuencias del robo son mínimas y, crucialmente, si somos capaces de decirnos historias que nos hagan quedar como personas buenas y honestas y al mismo tiempo robar. Sin embargo, el costo de robar un poco y pensar que somos personas buenas y honestas es que terminamos distorsionando la óptica con la que vemos el mundo y, quizás aún más importante, con la que nos vemos a nosotros mismos.

Si el tiempo lo permite, los ponentes pueden realizar el ejercicio en clase. En ese caso, después de mostrar el video, el ponente puede analizar con los alumnos aspectos clave de la investigación de Ariely, y considerar los casos de los pequeños tramposos de los que habla Ariely. Esto implicará comprender el "efecto qué demonios" que permite a los pequeños tramposos convertirse en delincuentes desvergonzados. Considere hacerles a los alumnos las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el efecto "qué demonios" y cómo funciona?
- ¿Qué dice Ariely sobre la confesión católica y por qué podría funcionar para disminuir la deshonestidad?
- ¿Por qué tendemos a robar solo un poco?
- ¿Qué podemos hacer para disminuir el delito? Ariely sugiere que necesitamos cambiar las estructuras de incentivos.
- Si las estructuras de incentivos son un aspecto central para cambiar el comportamiento de las personas, ¿qué nos dice esto sobre la idea de que podemos ser los conductores de nuestras vidas? Es fácil pensar que esto significa que de esta forma no tenemos en absoluto libertad. Pero, ¿realmente es así? Experimentos como estos demuestran que somos libres en un sentido limitado, pero esto no significa que no tengamos ninguna libertad en absoluto. Recordemos que no todos reaccionan de la misma manera a la presión de las circunstancias externas.
- Si este ejercicio se realiza después de hablar del experimento de la prisión de Stanford, pregunte a los alumnos cómo se relaciona el tema de las estructuras de incentivos con el experimento de la prisión de Stanford.
- Si este ejercicio se realiza después de hablar del Experimento del Buen Samaritano, pregunte a los alumnos si existe una contradicción entre los hallazgos de Ariely y los del Experimento del Buen Samaritano. Enfóquese especialmente en la idea de pasar otra hoja.

## Ejercicio 1: No ver lo que está frente a ti

Haga que los alumnos vean [The Monkey Business Illusion](#) y pídales que cuenten el número de veces que los jugadores de blanco pasan la bola. Asegúrese de no echar a perder el ejercicio diciéndoles a los alumnos qué deben esperar. Cuando terminen de contar los pases, organice

una discusión sobre el mecanismo de atención selectiva y su potencial para inducir conductas antiéticas.

### *Pautas para el ponente*

La discusión debería comenzar con los alumnos explicando el experimento, particularmente cómo entienden la atención selectiva. El ponente puede hacer preguntas como estas:

- ¿Por qué enfocamos nuestra atención en algunas cosas y no en otras?
- ¿Qué cosas podrían perjudicar nuestra capacidad de ver o de ver correctamente lo que está frente a nosotros?
- ¿En qué forma la atención selectiva desempeña papeles positivos y negativos en nuestras vidas? Consideren ejemplos específicos de sus propias vidas.
- Aunque es verdad que la atención selectiva debería operar mayormente en segundo plano, tal vez a veces este no es el caso (por ejemplo, la atención selectiva basada en la intolerancia). ¿Qué se puede hacer para asegurarse de que uno vea lo que uno debería ver en circunstancias específicas? Consideren ejemplos de sus propias vidas.
- ¿Qué nos dice el fenómeno de la atención selectiva sobre nuestra capacidad para asumir la responsabilidad de nuestras vidas?
- ¿Cómo podemos evitar que nos afecte negativamente el fenómeno de la atención selectiva?

The Monkey Business Illusion muestra hasta qué punto nos puede afectar la atención selectiva. Por lo tanto, el ejercicio proporciona una buena pauta para discutir este mecanismo y su potencial para inducir un comportamiento antiético. En el caso específico de *The Monkey Business Illusion*, podríamos no ver al gorila porque estamos demasiado ocupados contando pases. El objetivo de contar los pases nos oculta detalles de aquello que está justo frente a nosotros. La atención selectiva, como se explica en la sección Cuestiones clave del módulo, establece una jerarquía de relevancia. Esto se traduce en una jerarquía de valor (*esto* es más importante que *aquello*), lo cual podría no ir de acuerdo con lo que realmente valoramos. Por ejemplo, a la mayoría de nosotros tal vez nos hubiera gustado ver al gorila y nos sentimos algo decepcionados por no haberlo visto, porque el mecanismo de atención selectiva nos cegó ante lo obvio. Puede ser que estemos mirando al gorila, este es el caso de la mayoría de las personas que hacen el experimento, pero sin verlo. Es importante destacar que la atención selectiva no es un mecanismo sobre el que tengamos control total. Funciona en gran parte en segundo plano y trabaja en nuestro provecho sin nuestro conocimiento, a menos que hagamos un esfuerzo para observar su funcionamiento.

Si el tiempo lo permite, haga que los alumnos vean el [video](#) corto en el que Daniel Simons destaca el papel positivo de la atención selectiva y señala que tenemos que enfocar nuestra atención en las cosas para verlas.

Un ensayo interesante sobre la Monkey Business Illusion que puede discutirse con el alumno es [The fallacy of obviousness](#) de Teppo Felin, publicado por Aeon el 5 de julio de 2018.

Otros videos que pueden usarse para ilustrar el mecanismo de la atención selectiva son la prueba Moonwalking Bear (se puede ver [aquí](#)) y la prueba Whodunnit Awareness (se puede ver [aquí](#)).

## Ejercicio 2: El experimento del buen samaritano

Muestre a los alumnos [éste](#) video corto sobre el célebre experimento del buen samaritano conducido por J. M. Darley y C. D Batson. Pida a los alumnos que expliquen el experimento y lo relacionen con los fenómenos de la atención selectiva y la distancia psicológica.

### *Pautas para el ponente*

El Experimento del buen samaritano ejemplifica una característica básica de nuestras vidas: la capacidad de prestar atención a algunas cosas y no a otras. Aunque a primera vista esta característica parecería no ser demasiado relevante para entendernos a nosotros mismos como seres éticos, el experimento de Darley y Batson muestra hasta qué punto tener prisa puede cegarnos a lo que está justo en frente de nosotros por apurarnos demasiado para llegar a una reunión. Después de mostrar el video, discuta con los alumnos el fenómeno de la distancia psicológica, que es otro mecanismo que puede hacernos pasar por alto la importancia de las cosas éticamente relevantes. Por ejemplo, la distancia física del atacante también los aleja emocionalmente del evento, ocultando así a los soldados las implicaciones totales de sus acciones. Del mismo modo, el sufrimiento de personas distantes tiende a afectarnos mucho menos que el sufrimiento de aquellos que están más cerca de nosotros, o de aquellos con quienes nos podemos identificar más fácilmente.

Posteriormente facilite una discusión sobre nuestra capacidad de prestar atención a algunas cosas y no a otras, y los posibles efectos de este mecanismo sobre el comportamiento ético. Considere hacer las siguientes preguntas:

- Si tener prisa puede afectar negativamente nuestras actitudes y nuestro comportamiento, ¿qué nos dice esto sobre la idea de que ser ético se trata principalmente de seguir reglas de conducta? Tengan en cuenta que los sujetos experimentales eran alumnos de teología, es decir, personas que presuntamente tienen un profundo compromiso con la vida ética.
- ¿Les gustaría ser alguien que se detiene para ayudar?
- De ser así, ¿qué creen que tienen que hacer para evitar el efecto distorsionador de los factores externos como estar apurado?

- ¿De qué manera han visto que opere la distancia psicológica en sus vidas? De ejemplos de cómo les ayudan y cómo puede obstaculizar su capacidad de vivir de la manera que consideren apropiada.
- Consideren, por ejemplo, la tensión entre el cuidado de las personas que les son más cercanas y el compromiso con la justicia. El cuidado exige que estemos cerca de aquellos a quienes cuidamos y que a veces incluso estemos dispuestos a actuar injustamente por ellos (por ejemplo, distribuir injustamente nuestro tiempo y recursos), mientras que la justicia exige imparcialidad (equidad). El cuidado es en cierto sentido nepotista y, por ello, está en tensión con las exigencias de la justicia. ¿Cómo se puede negociar esta tensión? Sería demasiado simplista decir que nos olvidemos del cuidado o de la justicia. Ambos tienen un papel crucial en nuestras vidas, el primero predominantemente en el ámbito privado y la segunda predominantemente en el ámbito público. Esta tensión, cabe destacar, depende del fenómeno de la distancia psicológica, ya que el cuidado depende del hecho de que me preocupo más por los que están más cerca de mí, mucho más de hecho, de lo que me importa la mayoría de la gente.
- ¿Qué nos dice este experimento sobre nuestra capacidad de asumir la responsabilidad de nuestras vidas?

Un buen caso de estudio para explorar las intuiciones sobre la tensión entre el cuidado y la justicia sería una versión del [problema del trolebús](#). Si el tiempo lo permite, pídale a los alumnos que se imaginen qué harían si tuvieran que elegir entre matar a varios extraños o a un ser querido. O, como alternativa, considere el caso que se menciona arriba de una madre que, habiendo agotado todas las demás opciones, tiene que robar medicamentos para salvarle la vida a su hija enferma.

### Ejercicio 3: Experimento de conformidad de Asch

Si tiene tiempo, reproduzca el Experimento de la conformidad, o haga que los alumnos vean el video que describe el [célebre experimento de Solomon Asch](#).

Como se explicó en la sección Cuestiones clave del módulo, el experimento de Asch nos muestra que tendemos a seguir el ejemplo del grupo porque no queremos hacer olas (conformidad normativa) o porque de verdad llegamos a ver las cosas erróneamente por la presión de grupo (conformidad informativa). También nos muestra que la inercia de la conformidad puede ser debilitada por la presencia de un acompañante que dé las respuestas correctas sobre la longitud de las líneas. También nos muestra que dar las respuestas por escrito en vez de verbalmente cambia el resultado del experimento.

### *Pautas para el ponente*

Si el tiempo lo permite, los alumnos pueden representar el experimento de Asch. El conferencista podría fingir ser Solomon Asch y un grupo de alumnos podrían ser los cómplices o los sujetos del experimento. Los alumnos deben registrar qué tanto les cuesta ser honestos a la evidencia de sus sentidos o, más comúnmente, informar honestamente lo que ven. Pregunte a los alumnos qué lecciones éticamente relevantes pueden sacarse de este experimento. ¿Cómo, por ejemplo, pueden evitar la inercia de la conformidad cuando sea necesario? Preste atención a los ejemplos específicos que den los alumnos, centrándose en particular en lo que sienten cuando se niegan a acoplarse.

Entre las preguntas para facilitar la discusión de los alumnos sobre estos temas podrían estar:

- ¿Quién preferirían ser, alguien que se resiste a la inercia del grupo o alguien que no? Justifica tu respuesta.
- ¿Quién preferirían ser, alguien que se acopla porque no quiere hacer olas o alguien que está genuinamente confundido por las respuestas de los demás participantes? Justifiquen su respuesta.
- ¿Por qué creen que tener un compañero hace que sea más fácil para los participantes responder las preguntas correctamente?
- ¿Por qué creen que escribir las respuestas en lugar de decirlas frente a otros tiende a hacer que sea más fácil para los participantes evitar la inercia para acoplarse?
- ¿De qué forma puede llevar la presión para acoplarse a acciones antiéticas? Justifiquen con ejemplos concretos, idealmente de sus propias vidas.
- ¿Qué nos dice el Experimento de la conformidad de Asch sobre nuestra libertad psicológica? Es fácil pensar que esto significa que de esta forma no tenemos en absoluto libertad. Experimentos como estos demuestran que somos libres en un sentido limitado, pero esto no significa que no tengamos ninguna libertad en absoluto. Recordemos que no todos reaccionan de la misma manera a la presión de las circunstancias externas.
- ¿Qué estrategias podemos idear para evitar cumplir cuando nuestro juicio nos diría que no deberíamos conformarnos?

### *Ejercicio 4: El experimento de obediencia Milgram*

Muestre a los alumnos el polémico [experimento de la obediencia](#) de Stanley Milgram. Después de verlo, pida a los alumnos que lo expliquen.

Como se explicó en la sección Cuestiones clave del módulo, el experimento de Milgram muestra que entre los humanos hay una fuerte tendencia a seguir los dictados de las figuras de autoridad, incluso cuando las instrucciones de la autoridad pudieran ser extremadamente



perjudiciales, o incluso letales, para otras personas. La conclusión de Milgram no es que la gente tienda a carecer de moral. Sino que la obediencia puede llevar a buenas personas a hacer cosas malas.

### *Pautas para el ponente*

Para facilitar una discusión sobre el fenómeno de la obediencia, la dilución de la responsabilidad y el Efecto espectador, considere hacer las siguientes preguntas a los alumnos:

- ¿Qué harían si fueras uno de los "profesores"?
- ¿Qué podemos hacer para asegurarnos de que la inercia de seguir las órdenes de las figuras de autoridad no menoscabe nuestra capacidad de actuar de acuerdo con nuestro buen juicio?
- Piensen en circunstancias de sus propias vidas a las que apliquen las ideas retomadas del experimento Milgram.
- ¿Alguna vez han transferido la responsabilidad de sus acciones a un grupo o a una figura de autoridad? Ejemplifiquen.
- ¿Qué creen que pasaría si los alumnos estuvieran en la misma habitación que el profesor? ¿Qué pasaría si las descargas fueran administradas a mano y no indirectamente a través de un panel? Aluda al mecanismo de la distancia psicológica.
- ¿Qué pueden hacer para evitar la inercia de la autoridad cuando la figura de la autoridad te exige algo que ustedes consideren que está mal?
- ¿Cuál es la relación entre el fenómeno de la dilución de la responsabilidad, el Experimento de Conformidad de Asch y el Experimento del Buen Samaritano? Consideren en particular casos en los que se debilita la conformidad.
- ¿Qué nos dice el experimento de Milgram sobre nuestra capacidad de asumir la responsabilidad de nuestras vidas? Recordemos que no todos reaccionan de la misma manera ante la presión de las circunstancias externas. Consideren a aquellos que llegaron a un punto en el que se negaron a seguir las instrucciones de la figura de autoridad.
- ¿Ustedes consideran que este experimento es dudoso éticamente? Si es así, ¿por qué lo piensan? Vean [ésta](#) discusión (bajen hasta “Cuestiones éticas” cerca del final).

## Ejercicio 5: Experimento de la prisión de Stanford de Zimbardo

Muestre a los alumnos el video corto del polémico [Experimento de la prisión de Stanford](#), que ejemplifica el problema del situacionismo – es decir, en qué medida las circunstancias externas pueden influir sobre el comportamiento. Este problema se discute a mayor profundidad en la sección Cuestiones clave de este módulo.

### *Pautas para el ponente*

Pida a los alumnos que expliquen el experimento, enfocándose en particular en los mecanismos específicos que llevaron a los guardias y a los presos a adoptar sus roles. Facilite la discusión planteando las siguientes preguntas:

- ¿Qué diferencia de comportamiento se puede detectar entre los presos y los guardias?
- ¿Qué detalles particulares del entorno motivaron a los presos y los guardias a actuar como lo hicieron?
- ¿Qué concepto pueden retomar de este experimento para sus propias vidas? Den ejemplos que se relacionen específicamente con sus vidas.
- ¿Qué características particulares del diseño de su entorno específico creen que han tenido un fuerte impacto y orientado su comportamiento?
- ¿Qué nos dice este experimento sobre nuestra capacidad de asumir la responsabilidad de nuestras vidas, su carácter y cómo preservarlo?
- ¿Qué nos dice este experimento, en caso de que diga algo, sobre la relación entre la sociedad y el individuo?
- ¿Cómo podemos vivir para no ser víctimas de condiciones parecidas a las del experimento de la prisión de Stanford?
- Hablen de las reflexiones de 'John Wayne' sobre su comportamiento como guardia. Relacionen sus ideas con ejemplos específicos de sus propias vidas.
- Consideren cuánto se emociona la gente cuando ve un partido deportivo o en otras circunstancias, como una fiesta o una celebración. ¿En qué medida ha cambiado significativamente su comportamiento y su mundo interno en dichos entornos, y cómo creen ustedes que se puede explicar la diferencia?
- ¿Hasta qué punto pueden notar cómo cambia su comportamiento cuando pasan de un conjunto de circunstancias a otro y traten de identificar los motivos de dichos cambios? Un factor podría ser el miedo a ser señalados o incluso humillados, pero podría haber otros menos deliberados y que incluso tengan un impacto subconsciente sobre nuestro comportamiento. ¿Qué tanto afecta la ropa, por ejemplo (incluyendo los lentes oscuros), la forma en que te sientes?

Si el tiempo lo permite, dedique un tiempo a analizar si el experimento es ético o no. Facilite una discusión planteando la siguiente pregunta:

- Zimbardo reconoció retrospectivamente que su experimento es éticamente cuestionable, a pesar de que ninguno de los participantes sufrió daños a largo plazo y que está claro que el experimento no podría reproducirse hoy. ¿Cuáles son sus puntos de vista? Si el tiempo lo permite, discuta la última polémica sobre el experimento descrito anteriormente.

# Posible estructura de la clase

Esta sección contiene recomendaciones para una secuencia de enseñanza y el tiempo previsto para lograr resultados de aprendizaje a través de una clase de tres horas. El ponente puede optar por ignorar o acortar algunos de los siguientes segmentos para darle más tiempo a otros elementos, incluyendo la introducción, los rompehielos, la conclusión o algunos breves descansos. La estructura también podría adaptarse para clases más cortas o más largas, dado que la duración de las clases varía de un país a otro.

La sesión de tres horas debe ser interactiva y divertida, y los ponentes deben hacer su propio aporte creativo al aula, nutrido por su propio conocimiento de las prácticas, creencias y la sensibilidad local. Idealmente, los alumnos deben enfocarse en aspectos específicos de sus vidas a la luz del material presentado al comienzo de cada ejercicio, prestando atención especial a las estrategias que podrían concebir para evitar las trampas que son parte inevitable de la vida humana. El módulo busca hacer que los alumnos reflexionen sobre sus propias vidas en relación con el material presentado y, para que esto suceda, los alumnos deben recibir una plataforma para compartir ideas y experiencias con el objetivo de desarrollar colaborativamente la comprensión del tema.

## *Introducción (10 min)*

- El ponente presenta el módulo, explicando su enfoque y justificación, enfocándose en la naturaleza ambivalente de las características de nosotros mismos que se mencionan (por ejemplo, la atención selectiva, la conformidad, el poder que las figuras de autoridad tienen sobre nosotros, la manera en que estar en ciertas situaciones nos empuja a actuar de cierta forma y no de otra, y el papel de los regímenes de incentivos buenos y malos).

## *Ejercicio 1: No ver lo que tienes enfrente (20 min)*

- El ponente presenta el video, ofrece una breve introducción a los temas que se van a discutir y facilita una discusión interactiva.

## *Ejercicio 2: El experimento del buen samaritano de Darley y Batson (30 min)*

- El ponente presenta el video, ofrece una breve introducción a los temas que se van a discutir y facilita una discusión interactiva.

La introducción y los ejercicios 1 y 2 deben llevarse a cabo en una sesión de una hora, ya que funcionan bien en conjunto. El ejercicio 1 resalta el papel tanto positivo como negativo de la atención selectiva y el ejercicio 2 transpone el tema de la atención selectiva al ámbito moral. Los ejercicios 1 y 2 también presentan temas clave que este módulo pretende exponer a los

alumnos: en qué medida actuar éticamente es una cuestión de reconocer la manera en que nuestras características psicológicas básicas interactúan con las condiciones ambientales (personas que pasan la pelota o que tienen mucha prisa) y cómo esas características psicológicas pueden distorsionar nuestra capacidad de captar adecuadamente lo que, desde nuestro propio punto de vista, es éticamente relevante.

### *Ejercicio 3: Experimento de conformidad de Asch (45 min)*

- El ponente presenta el video o representa a Solomon Asch y recrea el experimento con los alumnos (se debe informar a algunos de ellos previamente).
- El ponente ofrece una breve introducción de los temas a discutir y facilita una discusión interactiva.

### *Ejercicio 4 o 5 (60 min)*

#### *Ejercicio 4: El experimento de la obediencia de Milgram*

- El ponente presenta el video, ofrece una breve introducción a los temas que se van a discutir y facilita una discusión interactiva.

#### *Ejercicio 5: Experimento de la prisión de Stanford de Zimbardo*

- El ponente presenta el video, ofrece una breve introducción a los temas que se van a discutir y facilita una discusión interactiva.

El ejercicio 3 y el ejercicio 4 (o el ejercicio 5) deben realizarse en una sesión de una hora, ya que el experimento de Asch ejemplifica el tema de la conformidad de una manera realmente austera y algo ligera, mientras que los experimentos de Milgram y Zimbardo abordan el lado oscuro de la conformidad ante la autoridad. Los ejercicios 4 y 5 resaltan muchos de los temas discutidos anteriormente y ponen énfasis en cómo la interrelación entre los mecanismos psicológicos y las circunstancias externas (una prisión simulada o las estructuras de incentivos) afectan profundamente la manera en que tienden a actuar las personas.

### *Conclusión (15 min)*

- La conclusión debe enfatizar la manera en que los mecanismos que nos benefician también pueden jugarnos una mala pasada. Discuta el módulo en su conjunto con los alumnos, enfocándose en las estrategias para evitar el efecto nefasto que las fuerzas básicas que están dentro de nosotros pueden tener sin que nosotros lo notemos, particularmente cuando reaccionamos ante presiones ambientales corruptoras. Enfóquese también en la relación entre asumir la responsabilidad de nuestras vidas y la vida ética.

# Lecturas principales

Esta sección proporciona una lista de materiales de acceso abierto (mayoritariamente) que el profesor podría pedir que lean los alumnos antes de tomar una clase basada en este módulo. Estas lecturas podrían ser una base para un curso más extenso sobre el tema.

Tavris, Carroll y Elliot Aronson (2015). *Mistakes Were Made (But Not by Me): Why We Justify Foolish Beliefs, Bad Decisions, and Hurtful Acts*. New York: Houghton Mifflin Harcourt. » Este libro explica fallas morales clave a través de la disonancia cognitiva y el sesgo confirmatorio. Se recomienda enfocar la atención en los capítulos 1 & 2. Si no está disponible este libro, otra opción es leer el artículo de Epley y Gilovich que se menciona más adelante. Para ver una conferencia de Tavris para complementar las lecturas, haga clic [aquí](#). Adicionalmente, Julia Galef ofrece una conferencia sobre el tema del razonamiento motivado (razonamiento impulsado por el sesgo confirmatorio) [en este enlace](#).

Epley, Nicholas y Thomas Gilovich (2016). "The Mechanics of Motivated Reasoning." *Journal of Economic Perspectives*, vol. 30, no 3, págs. 133–140. » Esta puede ser una lectura alternativa si el libro de Tavris y Aronson no está disponible.

Ariely, Dan (2012). *The (Honest) Truth About Dishonesty: How We Lie to Everyone—Especially Ourselves*. London: HarperCollins Publishers. » Este libro explora el cómo y por qué de la deshonestidad. Recurre al resultado de los experimentos psicológicos para sustentar su narración. Se recomienda enfocarse en los capítulos 1, 2 (no 2B) y 10. Si no puede conseguir este libro, haga clic [en este enlace](#) para ver una lectura alternativa. El documental [\(Dis\)honesty: The Truth About Lies](#) complementa el material de lectura.

Rorty, Amélie Oksenberg (2001). How to harden your heart: six easy ways to become corrupt. *The Many Faces of Evil: Historical Perspectives*. Amélie Oksenberg Rorty, ed. London: Routledge. » Este artículo muestra la manera en que los mecanismos psicológicos básicos que llevan a las personas a cometer actos inmorales nos hacen hacer cosas contrarias a nuestro buen juicio. Se puede encontrar una perspectiva ligeramente distinta de las inquietudes de Rorty en el documento de acceso libre *Corruption in the Context of Moral Tradeoffs*, de James Dungan, Adam Waytz y Liane Young, que puede encontrarse [en éste enlace](#).

# Lecturas avanzadas

Se recomiendan las siguientes lecturas para los alumnos interesados en explorar más a fondo los temas de este módulo, y para los ponentes que imparten el módulo. Estas lecturas no están tan relacionadas directamente con el módulo como las Lecturas principales, pero ayudan a los alumnos a comprender más profundamente los temas relevantes.

Arendt, Hannah (2006). *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*. London: Penguin.

Bazerman, Max H. y Ann E. Tenbrunsel (2011). *Blind Spots: Why We Fail to Do What's Right and What to Do About It*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Bloom, Paul (2013). *Just Babies: The Origins of Good and Evil*. London: Random House.

Felin, Teppo (2018). [\*The fallacy of obviousness\*](#). Aeon.

Gobodo-Madikizela, Pumla (2004). *A Human Being Died Last Night: A South African Story of Forgiveness*. Cape Town: David Philip.

Haidt, Jonathan (2006). *The Happiness Hypothesis: Finding Modern Truth in Ancient Wisdom*. New York: Basic Books.

Kahneman, Daniel (2011). *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus, and Giroux.

Liebermann, Matthew D. (2013). *Social: Why our brains are wired to connect*. Oxford: Oxford University Press.

Marion Young, Iris (1980). "Throwing like a girl: a phenomenology of feminine body comportment, motility and spatiality." *Human Studies*, vol. 3.

Midgley, Mary (2003). *Wickedness: A Philosophical Essay*. London: Routledge.

Milgram, Stanley (2004). *Obedience to Authority: An Experimental View*. New York: Perennial Classics.

Pinker, Steven (1997). *How the Mind Works*. London: Penguin.

Sartre, Jean-Paul (1995). *Anti-Semite and Jew: An Exploration of the Etiology of Hate*. New York: Schocken Books.

Sereny, Gitta (1995). *Into That Darkness: From Mercy Killings to Mass Murder*. London: Pimlico.

Sunstein, Cass R. y Richard H. Thaler (2008). *Nudge: Improving Decisions about Health, Wealth and Happiness*. London: Penguin, (Introduction and Part 1).

Zimbardo, Philip (2007). *The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn Evil*. New York: Random House.

## Evaluación de los alumnos

Esta sección sugiere una tarea posterior a la clase para evaluar la comprensión del módulo por parte del alumno. En la sección Ejercicios se sugieren tareas previas a la clase o para la clase.

El formato del diario es ideal para evaluar qué tanto comprendieron los alumnos el módulo. El objetivo es invitar a los alumnos a pensar sobre cuestiones clave que les ayuden a comprender las complejidades, y en sí en el esfuerzo de atención, que involucra el vivir de una forma en la que realmente quieran vivir. El diario ofrece a los alumnos la posibilidad de aprender a interactuar con ideas retomadas del módulo que les ayuden a sobrellevar mejor las vicisitudes de la vida. Si es posible, se debe ofrecer retroalimentación sobre los diarios y se debe dar la oportunidad a los alumnos de responder a la retroalimentación y de mejorar la calidad de su trabajo. Por ejemplo, se les podría dar una semana o dos a los alumnos para que trabajen en sus diarios antes de enviarlos para recibir comentarios. Luego se les podría dar un período similar para hacer una presentación final. Los diarios deben incluir breves resúmenes de todo el material presentado en el módulo, explicando cómo las características básicas de nuestras vidas, que normalmente tienen un papel positivo, pueden también cegarnos. También se debe hacer hincapié en la idea de que vivir éticamente, de hecho, vivir lúcidamente como agentes libres, requiere un esfuerzo constante de vigilancia y atención. Sus diarios podrían incluir discusiones sobre cómo van a incorporar el material del módulo a sus vidas y qué medidas adicionales van a tomar para aprender más sobre las jugarretas que socavan nuestra agencia ética.

El diario es distinto a un ensayo común. No exige tanto que los alumnos desarrollen un argumento coherente como que reflexionen sobre sus vidas personales en relación con el material abordado en clase. El diario no necesariamente tiene un punto final claro, aunque los ponentes podrían limitar su tamaño para facilitar la evaluación. Los distintos elementos del

diario no pretenden llevar a una conclusión específica que vincule todo el material, aunque podría ser así. En cambio, el diario es un formato que invita a la reflexión continua sobre el material abordado en el curso y la manera en que afecta la vida de los alumnos. Los alumnos pueden seguir escribiendo en sus diarios mucho después de que hayan terminado el módulo. El diario debe también distinguirse de las anotaciones de la clase. Las anotaciones de la clase buscan resumir lo que se aborda en la clase, mientras que el objetivo del diario es dar a los alumnos la oportunidad de utilizar lo abordado en clase para desarrollar ideas sobre la vida del autor. Los resúmenes de clase son importantes para ayudar a los alumnos a desarrollar ideas sobre sus vidas, pero los resúmenes son solo el punto de partida para una reflexión íntima, minuciosa y sensible.

Para ver lineamientos sobre cómo evaluar los diarios, consulte la tabla de evaluación que aparece a continuación. A los alumnos les sería benéfico tener acceso a la tabla antes de comenzar a trabajar en sus diarios.

Tabla de evaluación para los diarios

Categorías	75-100	60-74	51-60	< 50
Autorreflexión crítica (sobre creencias, valores, deseos, suposiciones)	Busca comprender los temas y conceptos al examinar críticamente las creencias, los valores, los deseos y las premisas relacionadas con el tema. Muestra la aptitud abierta y no defensiva para autoevaluarse críticamente, discutiendo tanto el crecimiento como las	Busca comprender los temas y conceptos al examinar críticamente las creencias, los valores, los deseos y las premisas relacionadas con el tema. A veces es defensivo o analiza desde una sola perspectiva. Hace algunas preguntas de sondeo sobre el yo, pero no (siempre)	Poco examen del yo, esfuerzo mínimo para conectar conceptos de la clase a sus propias creencias, valores, deseos, premisas.	Muestra poca o nula capacidad de autoexamen.



	frustraciones relacionadas con el aprendizaje en el Módulo 6.	busca responderlas.		
Conexión entre las experiencias de vida y el Módulo 6	Síntesis profunda de aspectos cuidadosamente seleccionados de la(s) experiencia(s) relacionadas con el tema. Establece conexiones claras entre lo que se aprende de las experiencias externas y el tema.	Explica con cierto detalle algunas ideas o cuestiones específicas a partir de experiencias externas relacionadas con el tema. Establece conexiones generales entre lo que se aprende de las experiencias externas y el tema.	Identifica algunas ideas o cuestiones generales a partir de experiencias externas relacionadas con el tema.	No establece ninguna conexión entre la experiencia y el Módulo 6.

## Herramientas de enseñanza adicionales

Esta sección incluye enlaces a herramientas de enseñanza relevantes, como diapositivas de PowerPoint y material de video, que podrían ayudar al ponente a impartir los temas abordados en el Módulo de una manera interactiva y atractiva. Los ponentes pueden adaptar las diapositivas y demás recursos a sus necesidades.

### Presentación de Powerpoint

- Módulo 6 - Presentación sobre los desafíos de la vida ética [enlace pendiente]

## Material de video

- Roy Baumeister, cuyo trabajo aparece en la sección Cuestiones clave del módulo, sobre el autocontrol y la fuerza de voluntad:  
[https://www.youtube.com/watch?v=RICxYzTL\\_Ps&t=56s](https://www.youtube.com/watch?v=RICxYzTL_Ps&t=56s)  
<https://www.youtube.com/watch?v=m0jDxFZTJVY&t=712s>
- La prueba del malvavisco, que también está relacionada con el trabajo de Baumeister.  
<https://www.youtube.com/watch?v=Yo4WF3cSd9Q&t=13s>
- Yale Infant Cognition Center, ejemplifica la posibilidad de la ética innata.  
[https://www.youtube.com/watch?v=HBW5vdhr\\_PA](https://www.youtube.com/watch?v=HBW5vdhr_PA)
- Carol Tavis sobre las ideas de su libro *Mistakes Were Made (But Not By Me)*, al que se remite en la sección Cuestiones clave del Módulo.  
<https://www.youtube.com/watch?v=a9wRMm0VzzY>
- Ted Talk de Julia Galef sobre la mentalidad Scout y la mentalidad de soldado, en la que se destacan los riesgos del razonamiento motivado.  
<https://www.youtube.com/watch?v=3MYEtQ5Zdn8>
- Canal de YouTube sobre los temas que se cubren en el módulo.  
[https://www.youtube.com/results?search\\_query=iintetho+zobomi](https://www.youtube.com/results?search_query=iintetho+zobomi)

## Documentales y películas

Los siguientes documentales y películas abordan cuestiones relacionadas con el módulo:

- The Stanford Prison Experiment de Kyle Patrick Alvarez
- Dark Girls de Bill Duke y D. Channsin Berry
- [\*\(Dis\)honesty: The Truth About Lies\*](#) de Yael Melamed
- *Winter Soldier*, producido por el colectivo Winterfilm
- *S21: The Khmer Rouge Killing Machine* y *Duch: Master of the Forges of Hell* de Rithy Panh
- *The Look of Silence* y *The Act of Killing* de Joshua Oppenheimer
- *The World Before Her* de Nisha Pahuja
- *The Armstrong Lie* de Alex Gibney
- *The Push* de Daren Brown

# Lineamientos para desarrollar un curso independiente

Este módulo ofrece un bosquejo para una clase de tres horas, pero existe potencial para desarrollar estos temas en un curso independiente. El alcance y la estructura de dicho curso serán determinados por las necesidades específicas de cada contexto, pero aquí se sugiere una estructura basada en parte en las lecturas principales y en los materiales presentados en el módulo. Una versión más extensa de este módulo permitiría explorar los temas planteados en este módulo más a fondo, además de abordar otros asuntos relevantes. También existe el potencial de combinar el material de otros módulos de la Serie de Módulos Universitario de Integridad y Ética E4J, como el Módulo 8 (Ética conductual). Al extender el módulo a un curso independiente también podría incluirse un componente de aprendizaje experimental, involucrando a la comunidad, en el que los alumnos tengan la oportunidad de participar en actividades que inviten a reflexionar sobre los temas abordados en el curso.

<i>Sesión</i>	<i>Tema</i>	<i>Breve descripción</i>
1	El <i>porqué</i> de este curso	Basado en el enfoque subyacente hacia la vida ética que se describe en las primeras tres secciones de este módulo. Una cosa que debe destacarse es cómo las características básicas que nos benefician pueden jugar una mala pasada a menos que asumamos la responsabilidad de moldear nuestras vidas. Se debe explorar la idea de asumir la responsabilidad. Se debe considerar el curso como una oportunidad para mostrarle a los alumnos en qué medida se puede afinar nuestra capacidad de ser responsables de nuestras vidas. Ver <a href="#"><u>Why “Scout Mindset” is Crucial to Good Judgment.</u></a> Este curso alienta a los alumnos a desarrollar la mentalidad scout.
2	No ver lo que tienes enfrente	Basado en la ilusión Monkey Business y el Experimento del buen samaritano.
3	Disonancia cognitiva y el sesgo confirmatorio	Estas dos peculiaridades de nuestra psicología explican una gran variedad de fallas morales además de que tienen un papel extremadamente positivo en nuestras vidas. Explore la manera en que la racionalización, que también cumple la importante función de protegernos

		del dolor causado por la disonancia, puede engañarnos. Lea fragmentos de <i>Mistakes Were Made, But Not By Me</i> .
4	Conformidad: El experimento de Asch	Represente el experimento y use el video sobre el experimento para iniciar la conversación.
5	Obediencia: El experimento de Milgram	Use el video del experimento de Milgram para iniciar la discusión sobre el poder de la obediencia.
6	Experimento de la prisión de Stanford	Mire el video proporcionado arriba y, de ser posible, la película, <i>The Stanford Prison Experiment</i> , que también fue mencionada arriba.
7	Deshonestidad	Use el video provisto en el Ejercicio 6 y el documental, <i>(Dis)honesty: The Truth about Lies</i> . También base la discusión en la lectura de fragmentos de <i>The (Honest) Truth about Dishonesty</i> .
8	Colorear y lanzar la bola como niña: explorar el auto prejuicio	Comience pidiéndole a la gente que resuelva el siguiente "acertijo": Un padre y su hijo se ven involucrados en un accidente de auto. El padre muere en el lugar y el niño es llevado al hospital. En el hospital, el médico encargado de la cirugía ve al niño y dice "Yo no puedo operarlo, es mi hijo." ¿Cómo puede ser? Vea el documental <i>Dark Girls</i> y el anuncio <a href="#">Always #LikeAGirl</a> . También vea el video de YouTube <a href="#">Feminine Beauty: A Social Construct?</a> y el documental <a href="#">The World Before Her</a> . Hable de ello.
9	La prueba de la muñeca	Vea el siguiente video que muestra la <a href="#">Prueba de la muñeca</a> . Hable de ello.
10	Corrupción moral	Lea 'How to Harden Your Heart' de Rorty (consulte la lista de lecturas), que resalta los distintos mecanismos psicológicos abordados aquí y vea una selección de los siguientes documentales: <a href="#">The Armstrong Lie</a> , <a href="#">Winter Soldier</a> , <a href="#">Duch: Master of the Forges of Hell</a> y <a href="#">The Act of Killing</a> . Hable de estos documentales a la luz de lo que se discutió anteriormente, prestando atención especial a los mecanismos psicológicos, resaltando el hecho de que son benéficos pero nos pueden hacer jugarretas.
11	Conclusión	Comentarios de conclusión y discusión sobre <a href="#">The Push</a> y <a href="#">This is Water</a> . Hable de ello. ¿Qué relación hay entre el discurso del inicio de esta última película y los objetivos del curso?





# UNODC

United Nations Office on Drugs and Crime

Vienna International Centre, P.O. Box 500, 1400 Vienna, Austria  
Tel.: (+43-1) 26060-0, Fax: (+43-1) 26060-3389, [www.unodc.org](http://www.unodc.org)

