

# Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria.

**Año1. N° 8. Septiembre de 2006**

Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad



La Enseñanza de grado es un problema de todos  
Voces que dialogan con la cultura de la educación en nuestras aulas

## **La Moralidad en la Vida Universitaria**

*Prof. José San Martín*

La formación de la conciencia moral suele experimentar una crisis particular (de la ruptura con los valores convencionales sin llegar a formar nuevos valores) que coincide con el ingreso en la vida universitaria. El objetivo de este ensayo es comenzar a plantear las preguntas por las consecuencias que pueden derivarse de esta crisis en aquellos en los que se presenta, por el sentido en que puede afectar a la interacción con otros miembros de la comunidad universitaria y por la posibilidad de contribuir a solucionar dicha crisis.



*“¿Por qué razón para enseñar algo a  
alguien  
ha de castigarse o recompensarse?”  
(M. Foucault)*

# EDITORIAL

---

Con este nuevo número de la Colección de Cuadernillos<sup>1</sup> esperamos seguir apostando a *ofrecer y sostener* un espacio para pensarnos como docentes universitarios, hacedores intelectuales, trabajadores de la cultura.

Se trata de continuar construyendo colectivamente una instancia de recuperación de ideas y diálogo con los especialistas, en tanto estrategia comunicativa de gran potencial formativo y distribución más democratizadora de saberes académicos.

Por otra parte, es también, para nosotros como educadores universitarios, una vía para reconocer la *complejidad de los problemas* que configuran la cultura universitaria. Así también, nos ofrece una oportunidad para pensar en nuevas estrategias y diseñar escenarios educativos que atiendan *particularmente* a la responsabilidad social que le cabe a la Universidad Pública en la formación de nuevos profesionales: ingenieros, físicos, químicos, economistas, veterinarios, maestros y profesores, psicopedagogos.

En particular, hoy, José San Martín nos invita a hacer un recorrido dilemático y cuestionador por un conjunto de interrogantes:

- ¿Es necesario que incluyamos en la enseñanza universitaria discusiones referidas a la moralidad, o es mejor reservar las cuestiones morales a la esfera de la decisión privada?

- ¿Puede la universidad desentenderse totalmente del *uso* que hagan los profesionales de los conocimientos que ella les transmite?

- ¿Puede, con tranquilidad de conciencia, ser *eficiente y efectiva* en la instrucción, desentendida de las cuestiones morales, de la bondad o maldad inherentes a la aplicación de sus conocimientos?

El objetivo de la invitación es, entonces, atreverse a mirar nuestras prácticas educativas y pensar a la universidad como espacio de reflexión moral.

---

<sup>1</sup> Los números anteriormente editados refieren a: el dilema de la alfabetización académica, el oficio de ser estudiante universitario, la problemática de la evaluación auténtica, los dilemas de la enseñanza universitaria, el conocimiento del profesor y la reflexión pedagógica.

# LA MORALIDAD EN LA VIDA UNIVERSITARIA

---

## *§1. La universidad como espacio de reflexión moral.*

Básicamente, la comunidad universitaria produce y transmite conocimientos. En principio, no se ve por qué razón esta actividad tuviera que ser fuente de mayores conflictos o dificultades de carácter moral. Sin embargo, hay quien sostiene que las interacciones entre los miembros de la comunidad universitaria se cuentan entre “las más difíciles de concretar en nuestra sociedad”<sup>1</sup>. En parte es así porque se trata de relaciones interpersonales. Por un lado se supone que cada uno de los miembros de la comunidad universitaria cumple una función predeterminada por el contexto legal, pero por otro, tanto los alumnos como los docentes tienen un compromiso personal con su carrera universitaria: el alumno llega a la universidad con “un proyecto personal que no sería sino parcialmente satisfecho por la instrucción”, y el docente “no es un libro que se hojea o un experto que se consulta”<sup>2</sup>. Alumnos y docentes son personas que interactúan dentro de un marco legal y reglamentado, pero muchos de ellos –además de actuar legalmente– se preparan para actuar o actúan como personas moralmente autónomas. El primer foco de conflictividad reside en la ambigüedad de esta interacción: es una relación que no puede salirse del marco legal-institucional, pero tampoco reducirse totalmente a él sin generar un tipo de conflicto muy particular, que es el que se plantea entre la legalidad y la moralidad.

El segundo factor de dificultad es el hecho de que las relaciones docente-alumno son relaciones de poder. El ejercicio del poder que caracteriza otros niveles educativos es menos conflictivo porque las relaciones son más asimétricas. En la etapa universitaria se produce el punto de inflexión en el que muchos de sus alumnos pueden adquirir una autonomía completa respecto de las formas de autoridad coactivas. Como futuros profesionales, seguirán sujetos al control de instancias legales externas que no pueden sino referirse al aspecto formal y exterior de sus respectivos desempeños. El núcleo sustantivo de su accionar dependerá, desde el momento de su egreso en adelante, de su conciencia.

Para ilustrar este último punto supongamos, hipotéticamente hablando, que dos funcionarios discuten sobre el modo de distribuir los recursos destinados a la universidad. Si uno de ellos evalúa la situación en conformidad con los criterios de la legalidad y el orden civil, tenderá a favorecer un modo de distribución de recursos que ponga énfasis en la igualdad en el intercambio de servicios entre la sociedad y el sistema universitario: básicamente, la primera financia al segundo para que le proporcione los profesionales que necesita. Las personas que utilizan estos criterios valorativos consideran que la justicia

---

<sup>1</sup> Ricoeur, P. (1991): *Lectures I. Autour du politique, Du Seuil, Paris, p. 382.*

<sup>2</sup> Ricoeur, P. (1991): *Lectures I. Autour du politique, Du Seuil, Paris, p. 382, 384.*

es una relación entre funciones más que entre personas como fines en sí mismos; aquí, “favorecer inequitativamente a ‘ociosos’ e ‘inmorales’, pobres, estudiantes, etc., es rechazado con firmeza.”<sup>3</sup> Para un funcionario que razona en consonancia con estos criterios el sistema funciona bien si la universidad proporciona los profesionales requeridos por la sociedad y el aparato productivo.

Si se evalúa la misma situación desde la perspectiva de la moralidad autónoma, en cambio, de lo que se trata es de garantizar la “igualdad de oportunidades al talento y al interés”<sup>4</sup>. Para un funcionario que razona en consonancia con estos criterios la universidad cumple su tarea si da la oportunidad de desarrollar sus capacidades y talentos a todos los ciudadanos por igual, y fracasa si no lo hace aun cuando proporcione al sistema productivo los profesionales que este requiere y financia. La diferencia de enfoques del problema del financiamiento universitario entre estos criterios podría resumirse así: en un caso el interés está centrado en el mantenimiento del sistema, en otro en el desarrollo de personas. Las decisiones concretas sobre problemas concretos –por ejemplo la defensa de la educación pública, libre y gratuita a nivel universitario- serán significativamente diferentes. Y sin embargo, nada impide que ambos –hipotéticos- funcionarios sean egresados de la misma universidad.

El problema particular que plantea la vida universitaria es el que, desde la antigüedad griega, espera una solución adecuada. Como ya sabía Platón, hay gente que está dispuesta a cumplir con la ley, y gente dispuesta a hacer todo lo posible para que los demás crean que la cumple. De allí que incluso en una república ideal debe haber una instancia que controle a quienes no están dispuestos a cumplir con la ley. El problema que Platón planteó, pero que no resolvió del todo, es: ¿cómo controlar a los guardianes que controlan a otros sin ir al infinito en la serie de controles? La respuesta platónica era: educando a guardianes que se autocontrolen por medio de un guardián interior y que, por tanto, no necesiten controles externos. Este problema se vuelve a plantear en la vida universitaria: ¿por qué pedimos al egresado que jure desempeñarse con lealtad y patriotismo? ¿No podríamos dar por sentado que en su paso por la universidad el egresado haya formado un guardián interior que torne superfluos los controles externos y coactivos? Ante estos interrogantes podemos preguntarnos si no es la universidad el lugar donde se plantea con mayor agudeza la crisis del tránsito de la mera legalidad a la moralidad autónoma. Ante esto, ¿es necesario que incluyamos en la enseñanza universitaria discusiones referidas a la moralidad, o es mejor reservar las cuestiones morales a la esfera de la decisión privada?

---

<sup>3</sup> Kohlberg, L. (1998): *De lo que es a lo que debe ser, Almagesto*, Buenos Aires, p. 179.

<sup>4</sup> Kohlberg, L. (1998): *De lo que es a lo que debe ser, Almagesto*, Buenos Aires, p. 185.

## §2. La aplicabilidad del conocimiento universitario.

Parte de la respuesta a esta pregunta depende de la perspectiva de análisis que adoptemos. Si evaluamos la función social de la universidad tomando como criterio la *eficiencia* –entendida como la capacidad de hacer correctamente las cosas–, es posible que los problemas morales no tengan un lugar especial dentro del ámbito universitario. Más bien cabe suponer que la universidad cumple eficientemente su función produciendo profesionales capacitados para hacer bien lo que compete a su ejercicio laboral. Si, en cambio, evaluamos la función de la universidad tomando como criterio la *efectividad* –entendida como la capacidad de hacer las cosas correctas<sup>5</sup>, entonces ya no resulta tan claro que pueda prescindirse de toda consideración moral. ¿Puede la universidad desentenderse totalmente del uso que hagan los profesionales de los conocimientos que ella les transmite?

La aplicación de los conocimientos es un problema personal del egresado universitario en un doble sentido: por un lado está la dimensión *cognoscitiva*, y por otro la propiamente *moral*, y convendría no confundirlas para no centrar unilateralmente la atención en sólo una de ellas. La competencia cognoscitiva requerida para aplicar correctamente los conocimientos es lo que Kant llamó capacidad judicativa. Kant parte de la distinción entre el entendimiento –como capacidad de comprender las cosas en universal y en abstracto– y la capacidad judicativa –como capacidad de establecer las relaciones adecuadas entre lo universal y lo particular. Como no en todos los seres humanos se da un desarrollo armónico y equilibrado de estas dos capacidades cognoscitivas, es posible encontrar personas que demuestren una notable capacidad de comprender las cosas en general y en abstracto, pero que carecen de la capacidad judicativa que les permita aplicar sus conocimientos en la práctica concreta. Esta falta de juicio es lo que comúnmente llamamos “estupidez”<sup>6</sup>. Para Kant, es posible que una persona carente de juicio perfeccione su entendimiento hasta llegar a la erudición. En este caso, podrá desempeñarse adecuadamente en el ejercicio de la docencia universitaria, en la medida en que la función de esta se limite a transmitir conocimientos en general y en abstracto. De allí que muchos profesionales que son excelentes docentes puedan fracasar en el ejercicio concreto de sus profesiones: porque poseen conocimientos en abstracto sin la capacidad correlativa de aplicarlos en concreto. ¿Tiene alguna validez para nuestra cultura este diagnóstico típico de la Ilustración? ¿Puede afirmarse que en nuestras universidades la transmisión de conocimientos esté centrada en lo general y abstracto, y que descuidemos su aplicación a lo concreto?

Si ha de darse crédito al diagnóstico de Freud, la separación entre el conocimiento abstracto que transmite la universidad y el conocimiento concreto que requiere el mundo de la acción también era un lugar común a principios del siglo pasado. De allí que el fundador del psicoanálisis estableciera una distinción entre la capacidad que efectivamente se requiere para ejercer la profesión psicoanalítica y la capacitación intelectual proporcionada por

---

<sup>5</sup> Drucker, P. (1993): *Management: tasks, responsibilities, practices*, Harper, new York, p. 45: “Efficiency is concerned with doing things right. Effectiveness is doing the right things.”

<sup>6</sup> Kant, I. (1956): *Kritik der reinen Vernunft*, F. Meiner, Hamburg, p. 189.

los centros educativos en conformidad con las disposiciones legales vigentes: “Para la ley es curandero quien atiende enfermos sin poder acreditarse como médico por la posesión de un diploma otorgado por el Estado. Yo preferiría otra definición: curandero es quien inicia un tratamiento sin poseer los conocimientos y capacidades requeridas para ello.”<sup>7</sup> En este caso, igual que en el de Kant, el problema que se plantea es el de la necesidad de complementar la transmisión de conocimientos en general y en abstracto con la capacidad real y efectiva de aplicarlos en las situaciones concretas de la vida. Con esta exigencia adicional a la capacitación dada por la universidad, sin embargo, no se plantea todavía la necesidad de una discusión expresa de las implicancias morales de la aplicación de los conocimientos. En efecto: una cosa es que un profesional conozca algo en abstracto y pueda enseñarlo a otros en la universidad, otra que sea capaz de aplicar este conocimiento en la práctica concreta, y otra que pueda evaluar adecuadamente la bondad o maldad moral de esta aplicación en concreto del conocimiento. ¿Tiene la universidad algún tipo de responsabilidad en la formación personal y moral de sus profesionales? ¿Puede, con tranquilidad de conciencia, desentenderse totalmente de lo que hagan sus egresados con los conocimientos que ella les brinda? ¿Puede, con tranquilidad de conciencia, ser *eficiente y efectiva* en la instrucción de genios totalmente desentendidos de las cuestiones morales, de la bondad o maldad inherentes a la aplicación de sus conocimientos? Para Gadamer, “nada es tan terrible, tan siniestro y tan espantoso como la posesión de capacidades geniales en un canalla”<sup>8</sup>. El caso de un genio canalla es ciertamente un ejemplo extremo e inusual. En la vida universitaria de cada día nos encontramos con situaciones que distan de ser siniestras o espantosas. ¿Cuáles son esas situaciones?

### §3. *Los distintos niveles de moralidad.*

Para situar el problema con mayor precisión, ¿podríamos construir una escala de grados de competencia moral que abarcara el genio canalla y el ciudadano ejemplar? Y si esto fuera posible, ¿podríamos ubicar realistamente en esta escala de preferencias morales las conductas habituales de la vida universitaria? Si tomamos como referencia el punto de vista de la psicología genética, la capacidad de evaluar moralmente las acciones humanas evoluciona pasando por diversos estadios. Cada uno de ellos representa una solución más equilibrada, madura, integrada y razonable de los conflictos humanos. Como la capacidad correspondiente a los niveles superiores permite a las personas comunicarse y lograr acuerdos voluntarios con mayor facilidad y madurez, cabe atribuir a los niveles superiores una competencia moral superior.

Las observaciones empíricas en las que se basa la psicología genética muestran que si bien todos los seres humanos vamos pasando sucesivamente por los mismos estadios, lo hacemos en ritmos diferentes. Además, no todos llegamos a los últimos estadios, y

<sup>7</sup> Freud, S. (1987): *Darstellungen der Psychoanalyse*, Fischer, Frankfurt a. M., p. 189.

<sup>8</sup> Gadamer, H.-G. (1990): *Wahrheit und Methode*, Mohr, Tübingen, p. 329.

de hecho sólo una minoría lo hace. Pero, ¿cuáles son esos estadios? En la formación de la conciencia moral pueden distinguirse seis niveles, agrupados en tres pares. Los dos primeros niveles (I y II) son típicos de la psicología infantil, y constituyen la moralidad preconventional. Los dos niveles siguientes (III y IV) son propios de los adolescentes y adultos y constituyen la moralidad convencional. Los dos últimos niveles (V y VI) se alcanzan con frecuencia estadística relativamente baja y constituyen la moralidad post-conventional.

En la vida universitaria sería dable esperar que no se observen interacciones en los niveles que corresponden a la vida infantil, y por lo tanto el primer nivel de interacción posible es el III. En este nivel las personas ya han desarrollado la capacidad de interactuar pudiendo colocarse en el lugar del otro en términos ideales, es decir, pudiendo tratar a los demás tal como uno querría ser tratado si se encontrara en la situación en la que los demás se encuentran. Así, mientras en el nivel anterior los niños no dan si no esperan recibir algo a cambio, en un intercambio realista y utilitario, en el nivel III los adolescentes y adultos estamos en condiciones de dar algo sin esperar recibir nada a cambio, y sólo porque somos capaces de ponernos en el lugar del otro. En el ámbito universitario, un docente que pueda razonar en el nivel III podría tratar a algunos de sus alumnos como él mismo querría ser tratado si se encontrara en la posición del alumno, y no sólo —y egocéntricamente— como a él le parezca o sienta que debe tratarlos.

La ventaja básica del nivel III es que posibilita interacciones en términos de reciprocidad ideal; el inconveniente, que el radio de acción de esta reciprocidad ideal es muy estrecho: sólo vale para los amigos y familiares. Así, un docente que es capaz de tratar a su hijo en términos de reciprocidad ideal —como él mismo querría ser tratado si estuviera en el lugar de su hijo— no necesariamente estará inclinado a tratar a todos los alumnos en términos de reciprocidad ideal. El mismo padre que acepta comprensiva y cariñosamente una actitud inmadura de su hijo se mostrará intolerante ante una actitud inmadura de un alumno. Es por eso que hay una tendencia espontánea a evolucionar hacia un nivel IV en las interacciones sociales. En este nivel, el criterio guía es el respeto por la ley y el orden vigentes dentro de la sociedad en la que uno vive. El docente puede comprender, en este nivel, que todo alumno tiene el derecho de ser tratado como un conciudadano con los mismos derechos y deberes que la ley establece para todos.

En términos generales, podemos suponer que todas aquellas acciones de la vida universitaria que den cumplimiento a las reglamentaciones vigentes corresponden al nivel IV de la conciencia moral. El docente que entrega los programas en tiempo y forma, dicta sus clases y toma sus exámenes adecuadamente cumple con sus obligaciones académicas como lo haría cualquier sujeto que razona y actúa dentro del nivel IV de la conciencia moral. Lo mismo sucede con los alumnos que se inscriben en tiempo y forma para cursar o rendir exámenes, asisten a las clases y cumplen con los requisitos fijados por cada cátedra para obtener la aprobación de la asignatura. La falta de capacidad o voluntad para

cumplir con estas obligaciones reglamentarias reubica al sujeto en cuestión en un nivel inferior al de la ley y el orden. Si se cumplen estos requisitos formalmente, el alumno egresa con un título que lo habilita legalmente para desempeñarse como un profesional debidamente acreditado. Ahora bien: si el alumno es un ciudadano dispuesto a cumplir con el ordenamiento legal vigente, pero también una persona con un proyecto de vida propio, es probable que se planteen los problemas típicos de la transición entre el nivel de la mera legalidad a la moral autónoma.

#### *§4. Las diferentes crisis de moralidad en la vida universitaria.*

Dando por supuesto que la universidad funciona dentro del respeto de la ley, las dos crisis previsibles que pueden presentarse son las transiciones del nivel anterior al respeto por la ley al nivel propio del respeto por la ley –entre los niveles III y IV de la escala de Kohlberg- y la del nivel del respeto por la ley como factor de coacción externa al respeto por la propia conciencia en cuanto fuente de comportamiento moral autónomo –entre los niveles IV y V de la escala de Kohlberg. Probablemente lo más característico de la vida universitaria es el segundo tipo de crisis.

Algunas mediciones de Kohlberg –válidas para la sociedad norteamericana- indican que un 20% de la población estudiantil universitaria pasa por una crisis moral típica. Para comprenderla conviene tener en cuenta que, en teoría y en principio, tendríamos que dar por supuesto que las interacciones universitarias se producen –como mínimo- en el nivel IV, porque el sistema universitario sólo puede funcionar cuando se cumplen las normas que regulan su funcionamiento. El 20 % de estudiantes que ya han superado este nivel, pero sin haber llegado todavía a la moralidad autónoma del nivel V pasa por una crisis de orientación moral que se caracteriza por un “relativismo extremo acompañado por una aparente regresión al estadio de hedonismo instrumental”<sup>9</sup>. Esta situación es conflictogénica no porque propicie una regresión al nivel II (propia del egocentrismo infantil entre los 7 y 11 años), sino más bien porque pone en peligro la evolución hacia el nivel V –de la moralidad autónoma que no necesita la coacción de la legalidad externa para obrar moralmente. De este modo, el sujeto en crisis no respeta las leyes vigentes (porque ha rebasado el nivel IV) pero tampoco respeta la legalidad interna de su propia conciencia. Lo peligroso de esta crisis es que puede terminar en una fijación en una fase transitoria y “generar un número de ideologías cuyo rasgo común es la exaltación del yo o de un grupo ideológico como el fin supremo.”<sup>10</sup> Para estos sujetos la ley y el orden carecen de validez, y por eso se consideran legitimados para cualquier tipo de acto: “En el peor de los casos estas ideologías se declaran a sí mismas ‘más allá del bien y del mal’, y los ejemplos de Stalin y Hitler nos fuerzan a tomar esta amoralidad seriamente.”<sup>11</sup> Para

9 Kohlberg, L. (1998): *De lo que es a lo que debe ser, Almagesto, Buenos Aires, p. 146.*

10 Kohlberg, L. (1998): *De lo que es a lo que debe ser, Almagesto, Buenos Aires, p. 187.*

11 Kohlberg, L. (1998): *De lo que es a lo que debe ser, Almagesto, Buenos Aires, p. 187.*

quien considere que el ejemplo de Stalin está demasiado lejos de nuestra realidad socio-cultural valga recordar la observación de Marshal Berman respecto de Moses: “aunque fanáticamente anticomunista, Moses era muy aficionado a citar la máxima stalinista: ‘No se puede hacer una tortilla sin romper los huevos’”<sup>12</sup>. Sería esperable que un aforismo stalinista-maquivélico apareciera citado sólo por sujetos que operan en niveles de moralidad inferiores al de la ley y el orden. Pero la experiencia histórica muestra que egresados universitarios sumamente influyentes –como es el caso citado por Berman- puedan encontrarlo perfectamente legítimo. Estos resultados representan las peores salidas posibles de la crisis entre legalidad y moralidad. ¿Existen otras posibilidades?

Las funciones de los alumnos y los docentes que operan en el nivel IV de la conciencia moral se pueden definir por el compromiso con el mantenimiento del sistema educativo dentro del marco fijado por el contexto legal. Lo esperable, en este caso, es que se mantenga, preponderantemente, un tipo de interacción formal con los demás miembros de la comunidad universitaria. Siguiendo a Lavoie y Culbert, podríamos decir que en este nivel hay que “tener cuidado de no simpatizar demasiado con las personas.”<sup>13</sup>. Como buen funcionario, el docente se mostrará reticente a hacer excepciones porque esto debilita el sistema y porque, además, hay una preocupación permanente por evitar que se multipliquen conductas anómalas: “¿qué pasaría si todos los demás lo hicieran?” es una pregunta que un funcionario en este nivel de razonamiento moral no debe perder nunca de vista.<sup>14</sup> La evaluación será considerada fundamentalmente como un acto de justicia que reparte premios y castigo en relación a méritos y deméritos académicos. Es bien simple: el alumno que es capaz y estudia aprueba, y el que carece de alguna de estas dos características –o ambas- reprueba. Es tan injusto reprobar a quien demuestra saber como aprobar a quien no demuestra saber.

Este modo de interacción –formalizado y burocrático- representaría el mínimo correspondiente a la vida universitaria. Pero, ¿se observa efectiva y regularmente un tipo de interacción en el que se cumpla con la reglamentación de la vida universitaria? ¿Es esperable que todos los miembros de la comunidad universitaria tiendan a interactuar en este nivel del cumplimiento formal de las obligaciones académicas? Consideremos algunos ejemplos: los alumnos que tendrán afinidad espontánea con los docentes que cumplan con la reglamentación académica vigente serán, naturalmente, los que estén en el nivel IV. A este tipo de alumnos les puede llegar a molestar, por ejemplo, que un docente prorrogue el plazo de entrega de un trabajo, conceda facilidades adicionales y extrareglamentarias o tome medidas que den mayores chances a quienes no cumplieron en tiempo y forma con las exigencias regulares.

---

12 Berman, M. (1998): *Todo lo sólido se desvanece en el aire, Siglo XXI, Méjico*, p. 308.

13 Lavoie, D. & Culbert, S. A. (1978): *Stages of organization and development*, en **Human Relations**, Vol. 31, nº 5, Plenum Press, New York-London, p. 426.

14 Lavoie, D. & Culbert, S. A. (1978): *Stages of organization and development*, en **Human Relations**, Vol. 31, nº 5, Plenum Press, New York-London, p. 427.

Otros alumnos, en cambio, discreparán con el modo de dar clases de un docente en el nivel IV. Los alumnos que se encuentren en el nivel III, que no se basa en el mantenimiento de la ley y el orden, sino de las relaciones afectivas entre miembros de un mismo grupo, encontrarán frío, distante e impersonal el trato que reciben de profesores más preocupados por cumplir con sus obligaciones profesionales reglamentarias que en interactuar cordialmente con sus alumnos. Que un profesor se muestre inflexible con la fecha de un parcial le parecerá injusto y lesivo el que le ponga una baja calificación sin atender a las dificultades personales por las que pasó los días previos y le impidieron estar debidamente preparado. Este es el tipo de alumno que se considera autorizado a solicitar excepciones al cumplimiento de las reglamentaciones vigentes, y que se sentiría maltratado si pierde la promoción de una asignatura sólo por haberse excedido en el número de inasistencias fijado como requisito formal por el docente.

Si el alumno se encuentra en un nivel superior –en el grado V de la conciencia moral– tenderá a evaluar negativamente la conducta de un docente que esté en el nivel IV, pero por razones diferentes a las de los alumnos que se encuentran en el nivel III. Es que en el nivel postconvencional V no interesa primordialmente el mantenimiento del sistema sino la autorrealización del individuo moralmente autónomo que sigue los dictados de su conciencia. Este tipo de alumno no necesita de la exigencia formal y extrínseca de la reglamentación vigente para estudiar, sino que lo hace porque su conciencia se lo indica. Es el tipo de alumno que no necesita que el docente esté presente para no copiar en un examen: no copia porque no es consonante con la imagen que tiene de sí mismo como alumno, porque lo que quiere es capacitarse realmente para su ejercicio profesional futuro. Este tipo de alumno se sentirá internamente defraudado por los docentes que pretendan ser respetados por la función de autoridad formal que les confiere el sistema, y respetará espontáneamente la autoridad de los que saben. Respetará las indicaciones del docente porque este sabe, y no porque tenga el poder de reprobalo en un examen. Tenderá a sentirse defraudado por el docente que ve en el examen la oportunidad de ejercer el poder o de impartir justicia burocráticamente. Mientras que en el nivel IV es esperable que el alumno estudie para obtener un título que lo habilite legalmente para el ejercicio de una profesión, en el nivel V es esperable que estudie para capacitarse realmente. La obligación de capacitarse no es derivada, en este nivel, de la ley vigente, sino de la propia conciencia: “Fuera del dominio legal, el libre acuerdo y contrato es el elemento verdadero de la obligación.”<sup>15</sup>

La disposición a orientar la interacción atendiendo a los factores personales antes que a las reglamentaciones burocráticas se profundiza aún más en el nivel VI. En este estadio se da cada vez menos importancia a los “tecnicismos legales” y más a la autoridad como

---

<sup>15</sup> Kohlberg, L. (1998): *De lo que es a lo que debe ser, Almagesto*, Buenos Aires, p. 187.

un hecho “‘carismático’ y obvio”<sup>16</sup>. La influencia interpersonal a la que son sensibles no es la amenaza con sanciones formales sino la que deriva del “compromiso con determinados valores”<sup>17</sup>. Así, alumnos y docentes en este nivel pueden comprometerse a realizar la investigación porque es algo valioso en sí mismo, y no por mero cumplimiento de formalidades académicas requeridas para conservar o adquirir posiciones dentro del sistema educativo. En este nivel las personas sienten que han fracasado cuando traicionan sus principios y no porque los demás los reprueben. Un ejemplo que ilustra las disposiciones de este nivel podría encontrarse en la vida de Edmund Husserl. En las conferencias de Viena de 1936 describía la situación de las ciencias en una Europa amenazada por la segunda guerra mundial. La pregunta formulada a su auditorio fue: “¿Querriamos aquí solamente escuchar un discurso académico?”<sup>18</sup>. ¿Podemos limitarnos a escuchar y pronunciar discursos académicos cuando la catástrofe estalla a nuestro alrededor? ¿Es necesario esperar una catástrofe para darnos cuenta de que las formalidades académicas no responden a las necesidades de la vida concreta ni de una comunidad de investigadores? Un discípulo de Husserl, el filósofo polaco Roman Ingarden, describe así la continuidad de su trabajo intelectual durante la invasión nazi a Polonia: “Entonces estalló la guerra. Al principio pareció como si ningún trabajo filosófico ulterior fuera ya posible. Pero, a pesar de todo, después de dos años, tomé la decisión, contra toda esperanza, de seguir trabajando como científico, en principio sólo para sostenerme espiritualmente y, de este modo, poder subsistir.”<sup>19</sup>. Si hay algo que muestran estos ejemplos es que es posible encontrar profesionales comprometidos con su formación intelectual como resultado de una convicción interior que convierte en superfluos los controles externos. Muestran también que el problema del conflicto entre la mera legalidad externa y la moralidad autónoma no reside sólo en que pueda resolverse produciendo un Hitler o un Stalin, o un funcionario corrupto, sino en que no se produzca una comunidad de investigación interesada en el conocimiento por el conocimiento mismo.

## §5. Observaciones finales.

Si las observaciones e hipótesis de Piaget y Kohlberg son acertadas, si los seres humanos tendemos a pasar espontáneamente hacia niveles superiores de moralidad, ¿por qué no vivimos en el mejor de los mundos posibles? Y en el caso particular de la vida universitaria: ¿por qué la comunidad de intelectuales que la integra no vive en mayor armonía en su interior y con su entorno?. ¿Por qué no actúa programáticamente para facilitar

---

16 Lavoie, D. & Culbert, S. A. (1978): *Stages of organization and development*, en **Human Relations**, Vol. 31, nº 5, Plenum Press, New York-London, p. 427.

17 Lavoie, D. & Culbert, S. A. (1978): *Stages of organization and development*, en **Human Relations**, Vol. 31, nº 5, Plenum Press, New York-London, p. 427.

18 Husserl, E. (1956): *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, M. Nijhoff, Den Haag, p.

19 Ingarden, R. (1964): *Der Streit um die Existenz der Welt*, M. Niemeyer, Tübingen, I, p. x.

la transición de los estudiantes al nivel V? Estas preguntas nos llevan a profundizar la dinámica que produce las transiciones de un nivel a otro. Para Kohlberg, igual que para Piaget, la tendencia evolutiva es una tendencia hacia un equilibrio mayor, hacia un mejor entendimiento recíproco. El factor decisivo para el cambio hacia un nivel superior de moralidad no radica en la mayor exposición a discursos moralizantes, sino en la “cantidad de oportunidades para la asunción de roles”<sup>20</sup> que permitan al individuo ponerse en el lugar del otro. Prueba de que “los ambientes impersonales, fríos, son (...) deficientes en cuanto a oportunidades para la asunción de roles” es el hecho de que en los orfanatos es frecuente observar un notable retraso en la formación de la conciencia moral. En el extremo opuesto, un medio “especialmente cálido” tampoco favorece el desarrollo de la conciencia moral. Las condiciones óptimas parecen dadas cuando el entorno proporciona un clima moderadamente cálido que genera “un sentido de participación y pertenencia al grupo”<sup>21</sup>

Hasta aquí el marco teórico y observacional que permite efectuar un diagnóstico plausible de las diversas situaciones morales que pueden darse en la universidad y algunas de sus consecuencias previsibles. ¿No sería una incongruencia interrumpir precisamente en este punto estas consideraciones? ¿No es precisamente aquí que necesitamos criterios de *aplicación* de los marcos teóricos para la resolución de problemas vitales concretos? Pueden sugerirse dos líneas de acción complementaria para resolver a estos interrogantes. Por un lado, la articulación verbal significativa de los conflictos puede considerarse como el primer paso para su resolución. Esta tarea puede efectuarse en la esfera de la discusión pública y libre. Por otro lado, la transformación cualitativa que significa el paso de un nivel a otro sigue perteneciendo a la esfera íntima de la vida privada. En este sentido, la norma aplicable para este caso sería la misma que, citando a Silesius, Borges recomendaba a sus lectores:

“Amigo, es suficiente. Si quieres leer más,  
ve, y conviértete tu mismo en la escritura y la realidad.”<sup>22</sup>

---

20 Kohlberg, L. (1998): *De lo que es a lo que debe ser, Almagesto, Buenos Aires, p. 164.*

21 Kohlberg, L. (1998): *De lo que es a lo que debe ser, Almagesto, Buenos Aires, p. 165.*

22 Borges, J. L. (1986): *Obras Completas, Emecé, Buenos Aires, I, p. 771.*

## **Datos del autor**

José San Martín es Profesor Asociado en el Departamento de Filosofía de la Facultad de Ciencias Humanas, a cargo de la asignatura “Historia de la Filosofía VI” (Filosofía

Contemporánea), con estudios de perfeccionamiento docente en la Universidad de

Buenos Aires y Bonn.

## **CUADERNILLO N° 9- OCTUBRE 2006**

### **La Orientación Vocacional Ocupacional en el contexto socioeducativo actual**

### **Sistema Educativo, Orientación Educativa y Vocacional**

*Liliana Ponti, Silvia Luján, Araceli Sánchez Malo, Rina Vaschetto*

Queremos destacar en este artículo la relevancia de la Orientación Vocacional como parte de la Orientación Educativa. Se entiende a la Orientación Vocacional-Ocupacional como un conjunto de acciones articuladas que favorecen el desarrollo de capacidades y conocimientos que permiten a las personas realizar elecciones con autonomía para construir proyectos de futuro con responsabilidad y compromiso social.

Esta Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la Enseñanza Universitaria se edita mensualmente con la colaboración, en producción, del Área de Información Académica y, en diseño, del Área Gráfica de nuestra Universidad.



**Colección de Cuadernillos de actualización  
para pensar la Enseñanza Universitaria.**



**Universidad Nacional de Río Cuarto  
Secretaría Académica**