

# ¿Es posible la educación moral en la universidad?

CATALINA MORFÍN\*  
EVERARDO CAMACHO\*\*  
Y JÉSSICA BLACKALLER\*\*\*

\* *Maestra en Investigación en Ciencias de la Educación por la Universidad de Guadalajara, jefa del Centro de Formación Humana, del ITESO.*

\*\* *Maestro en Ciencias del Comportamiento por la Universidad de Guadalajara. Actualmente es jefe del Departamento de Salud, Psicología y Comunidad del ITESO.*

\*\*\* *Estudiante de la licenciatura en psicología en el ITESO.*

Este cuestionamiento ha sido objeto de profunda controversia pues por una parte algunos teóricos del psicoanálisis enfatizan la relevancia de las experiencias tempranas en la familia, como determinantes cruciales y exclusivos del desarrollo futuro de los individuos, en tanto que algunos educadores contemporáneos como Dolors<sup>1</sup> y Morin<sup>2</sup> reconocen la experiencia educativa como una experiencia continua durante todo el ciclo de vida: “un proceso permanente de enriquecimiento, una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre los individuos, entre grupos y entre naciones”.<sup>3</sup>

En el presente trabajo se propone una concepción de desarrollo psicológico, se revisan las aportaciones conceptuales sobre desarrollo moral de Kohlberg y a partir de la presentación de algunos datos sobre juicio moral de estudiantes y maestros de dos licenciaturas universitarias se reflexiona desde la perspectiva de Vigotsky para extraer algunas conclusiones en torno a la pregunta formulada.

Desde una perspectiva psicológica, las propuestas para abordar el desarrollo moral y en particular el desarrollo de los juicios morales en general, son escasas a pesar de la importancia que se le ha dado en el contexto educativo a la formación moral. En este sentido, existe un marcado contraste entre el nutrido desarrollo de las orientaciones teóricas y metodológicas propuestas en el ámbito de lo cognoscitivo e intelectual para guiar las prácticas educativas que

buscan la promoción de estas competencias y el desarrollo conceptual que ofrezca una base sólida a las prácticas educativas orientadas a la promoción de las dimensiones morales. Sin embargo, no deja de reconocerse la dificultad del tema y la relevancia social en el aprendizaje de estos factores morales:

Los valores son elusivos en la existencia, difíciles de introyectar y de encarnar, esquivos para su comprensión, pues huyen de una definición convincente e indudable. Por su fundamentación ideológica y ética representan ideales de la humanidad, son representaciones del bien humano. Su naturaleza implica modos de existir y de convivir.<sup>4</sup>

## Una concepción de desarrollo psicológico y de educación

En esta contradicción entre el reconocimiento de la relevancia social de una formación moral, en la que la educación juega un papel relevante y este escaso soporte teórico que fundamente las prácticas educativas, sin tener que invocar exclusivamente a la improvisación e intuición, la noción de desarrollo surge como un factor que puede arrojar luz en este campo de conocimiento:

Se entiende por desarrollo a las progresiones hacia la consecución de competencia social. Se necesita especificar el conjunto de programas sociales vinculados

con la edad o condición del sujeto, es decir la estructura del ambiente social. Esta especificación identifica las restricciones normativas en las que el sujeto actúa y que orientan a crear similitudes en los repertorios de comportamiento. Los procesos implicados en esta interacción se comprenden mejor en las etapas de transición hacia programas sociales nuevos.<sup>5</sup>

De esta noción propuesta se derivan dos implicaciones. Por una parte, el desarrollo implica progresión lo que hace referencia a un cambio que no es sustitutivo sino inclusivo, es decir que, sobre ciertas capacidades logradas se posibilita la “construcción” o “adquisición” de capacidades más complejas. La segunda implicación hace alusión a que ésta progresión no surge mágicamente o está determinada genéticamente, sino que se posibilita en tanto el sujeto entra en contacto con restricciones normativas sociales particulares. En este sentido, el desarrollo no está determinado por la mera edad cronológica del individuo sino por su historia de relación personal con grupos sociales específicos que tienen modos de relación y creencias sobre las mismas, que modulan esta progresión. Los agentes sociales institucionales como la familia y la escuela regulan este proceso incentivándolo o restringiéndolo.<sup>6</sup>

No se puede concebir un planteamiento de promoción del desarrollo moral desde una perspectiva individual al margen de un análisis de las condiciones sociales que lo posibilitan y lo modulan, lo que requiere un análisis sociológico, político, económico y antropológico de estas condiciones grupales que contextúan estos procesos. Manejarnos conforme estos planteamientos nos permite derivar dos conclusiones provisionales: a) se reconoce que el campo del desarrollo moral es un fenómeno complejo y para estudiarlo tomando en cuenta el medio social, se considera necesario involucrar una metodología histórico-cultural y, por tanto, ninguna perspectiva disciplinaria aislada supone un abordaje suficiente, y b) desde una perspectiva filosófica, el abordaje del desarrollo moral requiere de forma insoslayable una concepción particular del hombre y de la sociedad y una cohe-

rencia entre ambas. Asumir como proyecto educativo el desarrollo moral como condición prioritaria, requiere también una concepción particular de hombre y sociedad. En este sentido educar supone:

Enseñar a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formulación de una cultura personal. Esto implica una estructuración continua de la persona humana, de sus conocimientos y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí misma y de su medio ambiente e invitarla a desempeñar su función social en el trabajo y la ciudad.<sup>7</sup>

El resultado de una “buena” educación incorpora la dimensión ética como resalta Morin:

La ética no se podría enseñar con lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad y especie. Llevamos en cada uno de nosotros esta triple realidad. De igual manera todo desarrollo verdaderamente humano debe comprender el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana.

Es por ello que la dimensión ética es un elemento inherente al episodio educativo, incluso aún cuando no se maneje de forma intencionada.<sup>8</sup>

### Una propuesta sobre desarrollo moral

De esta forma, se entiende el desarrollo moral como la independización respecto del control ejercido por otros, como el paso del control de fuentes externas al control de fuentes propias. Este adueñarse de sí, no está al margen de las capacidades cognoscitivas, pues para poder dar cuenta de actos pasados o para la identificación de los criterios para elegir opciones futuras, se requiere de procesos de razonamiento. El razonamiento o juicio moral supone un proceso de abstracción y justificación que orienta el comportamiento de los individuos.

Uno de los objetivos más ambiciosos en el contexto de la educación es que los alumnos a partir de la adquisición de un razonamiento moral, también sean capaces de desarrollar y aplicar estos razonamientos a sus prácticas cotidianas en el contexto del medio en el que se desenvuelven, de manera que puedan dar cuenta a sí mismos y a otros del ejercicio de su libertad, por ejemplo. Este proceso de autonomía en el que el individuo norma su comportamiento según su propio criterio, requiere un proceso de socialización previo en el que las interacciones sociales de las personas son reguladas por un conjunto de normas y convenciones. Esos criterios de conducta ordenan el comportamiento de los participantes de modo que los intercambios sociales puedan producirse en los cauces de lo permitido. Entre las normas que gobiernan el comportamiento social hay un subgrupo de normas consideradas más importantes que otras y su violación también es considerada como más grave. Se trata del código moral (normas propias de cada cultura), que contiene normas comportamentales específicas. Un supuesto importante en el contexto de la teoría cognoscitiva es que poder vincular principios con prácticas requiere un nivel de desarrollo moral y competencial alto, que ha sido identificado como un estado de autonomía.<sup>9</sup>

El tránsito entre este nivel de dependencia social a uno de autonomía en el que se construye el criterio personal, ha sido descrito por la teoría del desarrollo moral de Kohlberg.<sup>10</sup> La propuesta teórica de Kohlberg se divide en seis estadios y tres niveles.<sup>11</sup> Conforme la propuesta de este autor, la construcción del nivel posconvencional o de autonomía implica una participación crucial de las instancias educativas en torno a una “cultura moral” y un “crecimiento moral” del individuo. De forma consistente con este planteamiento Georg Lind de la Universidad de Constanza, en Alemania, desarrolló un cuestionario para evaluar el desarrollo del juicio moral de los individuos. El cuestionario consta de dos historias que involucran dilemas morales: el dilema de los trabajadores y el dilema del doctor.<sup>12</sup>

## Algunos datos para reflexionar

Con base en un estudio previamente desarrollado,<sup>13</sup> se aplicó la prueba estandarizada de desarrollo del juicio moral a quince profesores asignados a la enseñanza de alumnos de primer ingreso y de los últimos semestres,<sup>14</sup> de dos licenciaturas que se querían comparar, y se contrastó con los resultados de la aplicación a 110 estudiantes de las mismas licenciaturas.

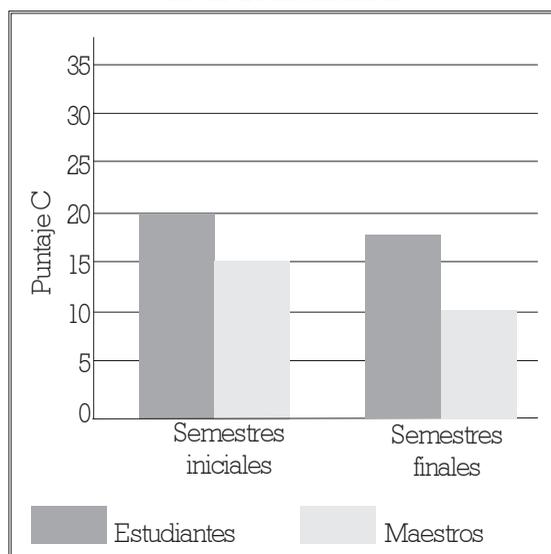
Se hizo un análisis descriptivo de 2x2 que compara los puntajes obtenidos entre profesores y estudiantes de dos licenciaturas.

Los profesores fueron seleccionados identificando el nivel de docencia (primer ingreso o semestres superiores) con ayuda del coordinador de las licenciaturas correspondientes.

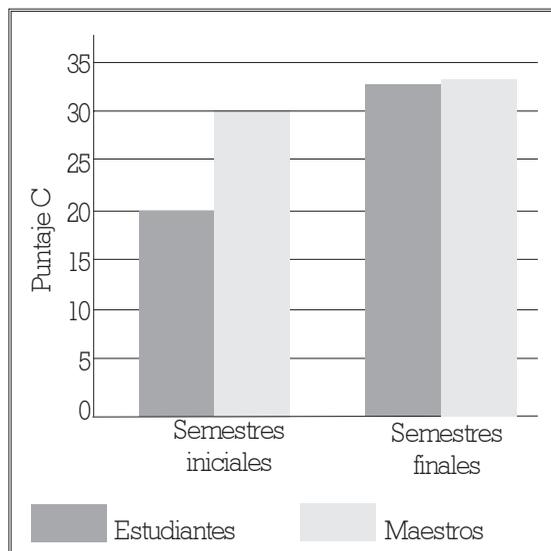
Para obtener los resultados de los cuestionarios aplicados a los profesores, se utilizó un programa computarizado que calcula el puntaje del Test del Juicio Moral (índice C), que se obtiene por la participación de la suma de cuadrados tal y como se obtiene en el método de análisis de varianza múltiple (MANOVA). Este puntaje varía de 1 a 100 e indica el porcentaje de la variación total de la respuesta del individuo debida a la valoración que hace el sujeto de la calidad moral de los argumentos mostrados.<sup>15</sup> Como el autor del cuestionario no ha dado una categorización de los valores del puntaje C en correspondencia con las etapas propuestas por Kohlberg, existen algunas propuestas para su interpretación. Algunos autores sugieren la siguiente escala: bajo de 0 a 9.5; medio de 9.5 a 29.5; alto de 29.5 a 49.5 y muy alto arriba de 49.5.

En la gráfica 1 nos muestra el promedio del índice C del Test de Juicio Moral, que obtuvieron alumnos y profesores de la licenciatura X. Como se puede observar el puntaje de los alumnos tiende a disminuir si comparamos los semestres iniciales con los finales. En el caso de los profesores se detecta la misma tendencia, con la diferencia que tanto en los semestres iniciales como en los finales el puntaje de los profesores es inferior al de los alumnos.

Gráfica 1  
Puntaje C de maestros y alumnos  
de niveles iniciales o avanzados  
de la licenciatura X



Gráfica 2  
Puntaje C de maestros y alumnos  
de niveles iniciales o avanzados  
de la licenciatura Y



En el caso de la otra licenciatura (véase gráfica 2) se observa un incremento en el promedio del puntaje C de los alumnos de semestres superiores con respecto a los de primer ingreso. En cuanto a los profesores, se observa un incremento de aquéllos dedicados a enseñar en semestres iniciales y los que enseñan a alumnos de

semestres superiores. En ambos casos el nivel de juicio moral es superior en el caso de los profesores con respecto a los alumnos, aun cuando en el caso de los semestres superiores la diferencia es mínima entre profesores y alumnos (1.20 puntos).

### Algunas consideraciones en torno a los puntajes obtenidos

Es evidente la cercanía en los puntajes del cuestionario entre maestros y estudiantes en los dos casos presentados. Ello sugiere el atribuir esta influencia de los profesores hacia los estudiantes, mediante el discurso didáctico durante los episodios educativos.<sup>16</sup> A la par de la transmisión de conocimientos y establecimiento de competencias, se presenta una educación moral que transforma en la dimensión de los juicios morales evaluados. El profesor no sólo expone conocimientos sino que también se muestra a sí mismo. Como decía Claparède desde 1932 “la escuela no es un anticipo de la vida, un acto de preparación para el ejercicio consciente de roles sociales sino una expresión natural de la vida misma”.

¿Si los puntajes no hubieran sido cercanos se hubiera tenido el mismo nivel de afectación? Pareciera que no. En este sentido se vuelve importante la propuesta de Vigotsky,<sup>17</sup> quien propone el concepto de desarrollo de zona proximal como el espacio de sensibilidad en el que se abre la disposición a aprender algo que culmina en la construcción de un nuevo estado. Es la distancia entre la ejecución asistida (mediante el discurso didáctico y el modelaje del docente) y la ejecución independiente. Este autor propone que la construcción del individuo (lo que incluye por supuesto su desarrollo moral) es posibilitada debido a la influencia sociocultural, a diferencia de la escuela piagetiana (de donde proviene Kohlberg) que sugiere que ya existe en el ámbito genético una estructura que determina el desarrollo cognoscitivo y moral y que las influencias externas solamente posibilitan que emerja.

Con respecto a las características particulares de la prueba, es importante enfatizar que los dilemas morales evidentemente no tienen “situaciones correctas” y lo que evalúan principalmente es la consistencia en las respuestas, así como las capacidades de los encuestados para situarse en el lugar del “otro”. Consideramos que ambas características son fundamentales en la constitución del individuo moral. El contar con una medida objetiva y estandarizada, sin dejar de reconocer las limitaciones inherentes a cualquier evaluación psicométrica, posibilita la evaluación objetiva de distintas estrategias educativas orientadas a la promoción del desarrollo moral de los universitarios.

Con respecto a la consistencia de los juicios y la consideración del otro, cabe hacer dos señalamientos con respecto a los datos: En el

caso de la licenciatura X, en la que hubo una disminución en el desempeño tanto de profesores como de estudiantes, pareciera que el ser eficiente en el contexto sociocultural de aprendizaje de esta profesión apunta precisamente hacia la incompatibilidad de contar con un sistema normativo personal y las demandas de condiciones situacionales. También el orientarse hacia la consideración “del otro” implica una “pérdida de tiempo” desde el criterio absoluto de la eficacia. En el caso de la licenciatura Y, se apunta una compatibilidad entre el contar con un sistema normativo autónomo y la eficacia en el desempeño profesional conforme las condiciones socioculturales regionales. Estos datos son consistentes con los de otras investigaciones en otros contextos culturales según lo menciona el mismo Lind. Es interesante resaltar entonces cómo los criterios de eficiencia no son construidos al margen de consideraciones de tipo ético y moral.

#### Reflexiones a partir de los datos mostrados

A partir de este análisis mencionaremos algunas implicaciones que consideramos interesantes:

- En el reconocimiento sociológico de que varias de las funciones educativas ejercidas tradicionalmente por la familia en ámbitos urbanos se desplazan hacia las instituciones educativas, la educación moral es una responsabilidad insoslayable que tiene que abordarse de forma explícita en los contextos educativos formales.
- La caracterización de la apatía juvenil y la ausencia de intereses para intervenir en espacios de política o religión, pueden explicarse en tanto que los modelos morales no existen en el panorama o están en una distancia fuera del espacio de sensibilidad de la realidad del joven mexicano, como lo sugiere Vigotsky. La implicación educativa para los docentes es que una competencia necesaria es reconocer el espacio de desarrollo y significatividad del estudiante para construir



*Karmas*

desde ahí el episodio educativo, es decir, entrar a la zona de desarrollo proximal del educando para incidir en su espacio de significatividad.

- El desarrollo moral no está al margen del desarrollo intelectual, la separación realizada con fines analíticos ha segmentado nuestra concepción del hombre olvidando la dimensión integrada del individuo.
- Tener un juicio moral consistente implica o supone la construcción de un sistema autónomo de referencia que trasciende la multiplicidad de situaciones que se enfrentan en el vivir cotidiano. Ello supone una capacidad intelectual básica de abstracción.
- En muchas condiciones se privilegia la educación centrada en la eficacia, aun cuando ello sea incompatible con la consistencia del desarrollo moral.
- La promoción de una cultura estandarizada y globalizada orientada a la obtención de satisfactores inmediatos y centrados en el aquí y el ahora, es incompatible con la construcción de un sistema autónomo que *intelige* y *discierne* respecto de una realidad compleja y cambiante.
- Nuestra realidad compleja y cambiante nos enfrenta desde las diferentes profesiones a gran cantidad de dilemas morales en los que cada uno tiene que optar y elegir.
- En la educación moral como en la política, el que no nos reconozcamos como actores no significa que no ejerzamos una influencia implícita.

## Notas

1. Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro*, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Santillana, Madrid, 1996.
2. Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, Medellín, 1999.
3. Delors, Jacques. *Op. cit.*
4. Barba, Bonifacio. “Valores, educación y cultura”, en *Sinéctica* 11, México, 1997, p.25.

5. López, Florente. “La noción de desarrollo y el análisis conductual: La búsqueda de un programa de trabajo”, en *Revista Mexicana de Psicología*, vol.10, núm.1, 1993, p.106.

6. Cfr. Cooper, David. *La muerte de la familia*, Ariel, Barcelona, 1981.

7. Delors, Jacques. *Op. cit.*, p.14.

8. Cortina, Adela. *Somos inevitablemente morales*, en <http://mipagina.euskatel.es/adaher/cortina.htm>

9. Piaget, Jean. *The moral judgment of the child*, Free Press, Nueva York, 1965, p.197.

10. Kohlberg, Lorenz, Clark Power y Ann Higgins. *La educación moral según Lorenz Kohlberg*, Gedisa, Barcelona, 1997, p.21.

11. El nivel preconventional en el que “lo que está bien” sería el someterse a las reglas y seguirlas, primero para evitar el castigo ya sea a personas o propiedad, por propio interés inmediato. Un individuo en este nivel no está interesado en lo que la sociedad considera correcto, sino sólo en las consecuencias concretas que tendrá su decisión.

En este nivel se ubican los estadios 1 y 2. El estadio 1 representa el razonamiento moral del niño que ha empezado a pensar más allá de sí mismo. Se reconocen los deseos u órdenes de la autoridad como reglas que hay que obedecer para no obtener un castigo. Este razonamiento corresponde al niño que está en el nivel preoperatorio o en el inicio de las operaciones concretas. El niño de esta etapa sólo piensa en términos de problemas físicos y soluciones físicas. El castigo corporal como inevitable es central en el concepto de hacer el bien.

El estadio 2 significa un gran paso respecto al estadio anterior porque el niño comienza a ser capaz de asumir roles, lo cual significa que empieza a descubrir que las personas tienen voluntades distintas a la propia. Con respecto al desarrollo moral, surge un nuevo parámetro de juicio, el de la justicia. Un valor tan importante del estadio 1, la autoridad, se relativiza aquí. Lo justo en esta etapa es una igual oportunidad para todos, o devolver el daño en la misma proporción.

En el nivel convencional la perspectiva cambia y la cuestión moral se enfoca desde lo que la sociedad o el grupo consideran valioso. En este nivel la persona se esfuerza por vivir de acuerdo con lo que se considera socialmente adecuado para determinado rol, aquí se

ubicar los estadios 3 y 4. El primero implica pasar de una perspectiva individual a una social. Este cambio va precedido por un cambio en la capacidad cognitiva y en la asunción de roles. La principal motivación para actuar moralmente se convierte en vivir de acuerdo con lo que las otras personas esperan de un miembro de su comunidad.

El estadio 4 se caracteriza por la capacidad de la persona para asumir el punto de vista del otro, generalizado. Es decir, adoptar la perspectiva del sistema social en el que se participa. Es en esta perspectiva que aparece el sistema legal, para los que lo consideran un valor central y el lugar donde cristalizan los acuerdos sociales que ligan a los miembros de la sociedad. Sin embargo, no todos los que juzgan conforme este estadio ponen como valor más alto el de las leyes.

Una persona en el nivel posconvencional evalúa un problema moral desde una perspectiva que trasciende la de la sociedad, es capaz de poner en cuestión tanto leyes como costumbres sociales, y se pregunta sobre los principios en los que están basadas las normas y las leyes. En este nivel se encuentran los estadios 5 y 6.

En el estadio 5 se adquiere la perspectiva de la relatividad de los valores, cada grupo construye su propia moralidad. Se busca un principio que ayude a acortar las diferencias, el contrato social. La diferencia respecto al estadio anterior es que aquí no se trata de prescribir una fórmula igual para todos sino que cada persona se obliga a adquirir los compromisos legales o sociales. La motivación que puede llevar a la persona al estadio 5 es una crisis de relativismo que ocurre más fácilmente cuando se debe tratar con la diversidad fuera del propio sistema.

En el estadio 6 la persona es capaz de cuestionar desde una perspectiva de bienestar universal, las normas, las leyes, los contratos que violentan los principios éticos elegidos por uno mismo.

12. La medida principal del cuestionario del juicio moral es el índice C que mide el grado en el cual el individuo deja que su comportamiento de juicio sea determinado por consideraciones o principios morales más que por otras fuerzas psicológicas como la tendencia humana a hacer que los argumentos apoyen la opinión o la decisión de uno. El índice C (medida que aquí se toma del Test del Juicio Moral) refleja la habilidad de una persona para juzgar argumentos de acuerdo con su calidad moral (más que porque su opinión esté de acuerdo con ellos u otros factores).
13. Morfín, Catalina. "Desarrollo moral y educación superior. Una descripción de los estudiantes del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente", tesis recepcional de la Maestría en Investigación en Ciencias de la Educación, Universidad de Guadalajara, 2001.
14. Lind, Georg. *Una introducción al Test del Juicio Moral*, Universidad de Constanza, Alemania, 1998, traducción de Manuel José Salazar, <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>; Lind, Georg, "Review and Appraisal of the Moral Judgment Test (MJT)", ponencia presentada la Association for Moral Education (AME), Glasgow, 2000.
15. Lind, Georg. *Una introducción al Test de Juicio Moral*, *op. cit.*
16. Ryle, Gilbert. *El concepto de lo mental*, Paidós, Buenos Aires, 1967.
17. Vigotsky, Leontiev. *Pensamiento y lenguaje*, Alfa y Omega, México, 1994.