



Postconvencionales

No. 5-6, septiembre 2012, pp. 118-162. ISSN 2220-7333.

ESCUELA DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y ADMINISTRATIVOS



El desarrollo del educando como finalidad de la educación*

Lawrence Kohlberg y Rochelle Mayer

* Versión castellana de: Kohlberg L. and Mayer, R. (1972). Development as the Aim of Education, *Harvard Educational Review*. Vol. 42, No. 4, (pp. 449-496). [Reimpresión en Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development*, Vol. I, (Chapter 3). New York: Harper & Row]. Revisada a partir de: Kohlberg L. y Mayer, R. (1984). *El desarrollo del educando como finalidad de la educación*. (Traducción y Nota Liminar de Jorge Preciado e Isabel Albers). Valencia, Venezuela: Vadell Hermanos. Traducido con autorización.

Tabla de contenidos

- Las tres corrientes de la ideología educativa
 - Romanticismo
 - Transmisión cultural
 - Progresivismo
- Teorías psicológicas que subyacen a las ideologías educativas
- Componentes epistemológicos de las ideologías educativas
- Posiciones de valor ético que subyacen a las ideologías educativas
 - La falacia de la neutralidad valorativa
 - Los valores y la ideología de la transmisión cultural
 - La falacia del relativismo de los valores
 - Los valores y la ideología romántica
 - Postulados de valor del progresivismo
- Estrategias para la definición de objetivos y la evaluación de experiencias educativas
 - La estrategia del “saco de virtudes”
 - Razón de ser de la psicología industrial
 - La estrategia evolutiva-filosófica
- El desarrollo como finalidad de la educación
- Resumen y conclusiones

El asunto más importante que confrontan los educadores y teóricos de la educación es la escogencia de los fines del proceso de la educación. Sin metas educacionales claras y racionales, es imposible decidir qué programas educativos logran objetivos de importancia general y cuáles enseñan hechos incidentales y actitudes de dudoso valor. Aunque ha habido una gran cantidad de investigaciones destinadas a comparar los efectos de diversos métodos y programas educativos en relación a variadas medidas de logro, ha habido muy poca investigación empírica diseñada para clarificar esas medidas de logro en sí mismas. Posteriormente al diluvio de estudios, en los años sesenta, que examinaban los efectos de los programas sobre el Coeficiente de inteligencia y los tests de logro, y que establecían pautas de políticas educativas, los investigadores comenzaron a hacerse la pregunta siguiente: “¿En primer lugar, cuál es la justificación para usar tests de inteligencia o de logro al evaluar los programas?”

El presente ensayo examina tales asuntos fundamentales y hace consideraciones a partir de las cuales la investigación empírica puede ayudarnos a generar y sustanciar los objetivos educativos y las medidas de los logros educativos. Aquí se consideran las tres estrategias prevalecientes para la definición de objetivos y para relacionarlos a los hechos de la investigación: la estrategia de los rasgos deseables o la estrategia del “saco de virtudes”; la estrategia de la predicción del éxito o estrategia de la “psicología industrial”; y la estrategia “evolutiva-filosófica”. En este ensayo, nuestra tesis será que las dos primeras estrategias: 1) carecen de un marco de referencia claro para definir objetivos que puedan soportar una crítica rigurosa desde el punto de vista lógico y filosófico; y 2) que tal como ellas son corrientemente aplicadas, descansan en supuestos que están en conflicto con los

hallazgos de la investigación científica. En cambio, sostenemos que la estrategia evolutiva-filosófica para obtener los objetivos educativos que emerge del trabajo de Dewey y Piaget, es un marco de referencia teórico que soporta la crítica lógica y es consistente con los hallazgos actuales de la investigación científica, por no decir que “es probada” por tales hallazgos.

Esta presentación comienza por hacer explícito cómo una teoría *psicológica* cognoscitiva-evolutiva puede ser traducida en una *ideología educativa* racional y progresivista, esto es, en un conjunto de conceptos que definen metas deseables, contenidos y métodos de la educación. Contrastamos la ideología progresivista con las escuelas de pensamiento “romántica” y de “la trasmisión cultural” en relación a sus supuestos éticos, epistemológicos y psicológicos. En cuanto a lo ético, enfocamos dos problemas de la teoría de los valores, relacionados entre sí. El primero se relaciona con la *relatividad de los valores*, es decir, el problema de la definición de algunos fines generales de la educación, cuya validez no sea relativa a los valores y necesidades de cada niño tomado individualmente, o que vaya más allá de los valores de cada subcultura o sociedad. El segundo es el problema que resulta de relacionar ciertas conclusiones de la psicología acerca de las características deseables, o ideales, lo cual constituye el problema de relacionar el *es* de la naturaleza, al *deber ser* de la ética. Sostenemos que el enfoque progresivista o evolutivo puede responder satisfactoriamente a estos asuntos porque combina una teoría psicológica del desarrollo con una filosofía ética racional del desarrollo. Por el contrario, sostenemos que las otras ideologías educacionales no parten de teorías psicológicas que puedan ser traducidas a fines educativos que estén libres de la acusación filosófica de arbitrariedad y de ser relativos a los valores de cada educador o escuela (o sistema educativo) en particular.

Luego examinamos las maneras a través de las cuales esas ideologías constituyen la base de la política educativa contemporánea. Para ello evaluaremos la evidencia longitudinal relevante a la definición de los objetivos de la educación como “saco de virtudes”, tal como se la emplea en los modelos “maduracionistas” de la educación, y evaluaremos la definición de los objetivos de la educación como “logro académico”, tal como se les emplea en los modelos de aprendizaje ambiental. Concluimos que la investigación disponible arroja poco apoyo para cualquiera de esas estrategias educativas. Más específicamente, sostenemos que:

1. La definición, prevaleciente en la actualidad, de los fines de la educación, en términos de logro académico, suplementada por una preocupación por la salud mental, no puede ser justificada ni empírica ni lógicamente.
2. El exagerado énfasis de la psicología educativa sobre los métodos de instrucción, los tests y las mediciones que dan por sentada una psicología “neutral” en materia de valores, está fuera de lugar.
3. Una noción alternativa de que el fin de la escuela debería ser la estimulación del desarrollo humano, es una concepción viable en un sentido científico, ético y práctico, y provee, además, un marco de referencia para una nueva clase de psicología educativa.

Las tres corrientes de la ideología educativa

Ha habido tres amplias corrientes de la ideología educativa de Occidente. Mientras que sus descripciones detalladas varían de generación a generación, cada corriente exhibe una continuidad basada en determinados supuestos sobre el desarrollo psicológico.

Romanticismo

La primera corriente de pensamiento, “la romántica” comienza con Rosseau y es representada actualmente por los seguidores de Freud y Gessel. A. S. Neill y Summerhill representan un ejemplo de una escuela basada en esos principios. Los románticos sostienen que lo que emerge desde el niño, lo que viene desde sus adentros, es el aspecto más importante del desarrollo; por lo tanto, el ambiente pedagógico debería ser suficientemente permisivo para permitir el desenvolvimiento de la “bondad” interior (habilidades y virtudes sociales) y para colocar bajo control la “maldad” interior. Así, enseñar al niño las ideas y actitudes de otros mediante la memorización o el entrenamiento, resulta en un aprendizaje sin sentido y en la supresión de las tendencias internas espontáneas de valor positivo.

Los románticos enfatizan las metáforas biológicas de la “salud” y el “crecimiento”, equiparando el desarrollo físico óptimo con la salud corporal y el óptimo desarrollo mental con la salud mental. Por lo tanto, la más temprana educación debería permitir al niño trabajar con elementos cuya expresión no es permitida en su hogar, tales como la formación de relaciones sociales con adultos distintos de sus padres. Debería permitir, también, la expresión del cuestionamiento intelectual y la curiosidad. Etiquetar esta ideología como “romántica” no es acusarla de ser anticientífica; más bien es reconocer que el descubrimiento decimonónico del desarrollo natural del niño fue parte de una más amplia filosofía romántica, una ética y epistemología que implicaban el descubrimiento del yo interno y de lo natural.

Con relación a la niñez, esta filosofía consistió no solamente en la toma de conciencia de que el niño poseía un yo interno, sino que la niñez era valiosa por sí misma, con referencia a la cual podría ser trazado el origen del yo. El adulto, tomando el punto de vista del niño, podría vivir experiencias de otra manera inaccesibles, relativas a la verdad, la bondad y la realidad.

Tal como fuera señalado por G. H. Mead (1936):

El romanticismo retorna a la existencia del yo como el hecho primario. Eso es lo que provee el patrón de los valores. Lo que el período romántico reveló no fue simplemente un pasado, sino un pasado como el punto de vista desde el cual retornar al yo . . . Es este yo consciente de sí mismo, reestableciendo el pasado, lo que constituye el origen del romanticismo (p. 61).

El trabajo de G. Stanley Hall, el fundador de la psicología infantil norteamericana, contiene lo esencial del pensamiento educativo romántico y moderno, incluyendo la “desescolarización”:

Los guardianes de la juventud deberían esforzarse ante todo en no entorpecer el flujo de la naturaleza, evitando hacer daño, y deberían hacerse merecedores del orgulloso título de defensores de la felicidad y los derechos de los niños. Deberían sentir profundamente que la niñez, en tanto viene de la mano de Dios, no es corrupta sino que ilustra la sobrevivencia de la cosa mejor consumada del mundo; deberían convencerse de que no existe nada tan digno de amor, reverencia y servicio como el cuerpo y el alma de un niño en crecimiento.

Antes de que le demos rienda suelta al pedagogo para que actúe sobre la niñez, debemos superar los fetiches del alfabeto y de las tablas de multiplicación, y debemos pensar en que hasta hace unas pocas generaciones los ancestros de todos nosotros eran analfabetos. Hay muchos que no deberían ser educados y que permanecerían mejor en mente, cuerpo y moral si no conocieran la escuela. ¿Qué beneficio traería a un niño ganar el mundo del conocimiento y perder su propia salud? (1901, p. 24).

Transmisión cultural

Los orígenes de la ideología de la transmisión cultural están enraizados en la tradición académica clásica de la educación occidental. Los educadores tradicionales creen que su tarea primaria es la transmisión a la presente generación de los acervos de información y de las reglas o valores acumulados en tiempos pasados; creen que el oficio del educador es la instrucción directa de tales informaciones y reglas. El principal énfasis, sin embargo, no recae sobre la santificación del pasado, sino en la idea de que educar consiste en transmitir los conocimientos, destrezas, y reglas sociales y morales de la cultura. El conocimiento y las reglas de la cultura pueden estar cambiando rápidamente o permanecer estáticas, pero en cualquier caso, se asume que la educación es la transmisión de lo culturalmente dado.

Las variantes más modernas o innovadoras del enfoque de la transmisión cultural están representadas por la tecnología educativa y la modificación de la conducta¹. Tal como la educación tradicional, esos enfoques asumen que el conocimiento y los valores —localizados primeramente en la cultura— son luego internalizados por los niños a través de la imitación de los modelos de conducta adulta, a través de la instrucción explícita y los premios y castigos. Por lo tanto, los tecnólogos educacionales evalúan el éxito del individuo en términos de su habilidad para incorporar las respuestas que les han sido enseñadas y para responder favorablemente a las demandas del sistema. Aunque los tecnólogos destacan la visión del niño como aprendiz individual, aprendiendo a su propio ritmo, ellos, al igual que los tradicionalistas, asumen que lo que es aprendido y valorado en la educación es un cuerpo culturalmente dado de conocimientos y reglas.

Existe, por supuesto, un cierto número de diferencias entre las variantes académica tradicional y la tecnológica educativa de la ideología de la transmisión cultural. La escuela

¹ La posición romántica-maduracionista también tiene tendencias “conservadoras” y “radicales”. Enfatizando la “adaptación a la realidad”, educadores psicoanalíticos como A. Freud (1937) y Bettelheim (1970) subrayan la salud mental como control del ego, mientras que “los radicales” subrayan la espontaneidad, la creatividad, etc.

académica tradicional ha sido humanística en el sentido de que ha enfatizado la transmisión del conocimiento considerado central a la cultura del hombre occidental. La escuela de la tecnología educacional, en cambio, ha enfatizado la transmisión de destrezas y hábitos considerados necesarios para el ajuste a una sociedad tecnológica. Con relación a la educación temprana, sin embargo, las dos variaciones de la ideología de la transmisión cultural coinciden fácilmente al acentuar metas como la alfabetización y las destrezas matemáticas. El tradicionalista ve la alfabetización como la avenida central de acceso a la cultura del hombre occidental; el tecnólogo la ve como un medio para la adaptación vocacional a una sociedad dependiente de códigos de información impersonales. Ambos enfoques, sin embargo, enfatizan la definición de las metas educativas en términos de conocimientos fijos o de destrezas medidas por estándares de corrección cultural. También ambos acentúan la internalización de las reglas morales básicas de la cultura. La más clara y densa elaboración contemporánea de esta posición en relación a la educación pre-escolar la encontramos en los escritos de Bereiter y Engelmann (1966).

En contraste al paidocentrismo de la escuela romántica, la escuela de la transmisión cultural es socio-céntrica. Esta define las metas educativas como la internalización del conocimiento y los valores de cultura. La escuela de la transmisión cultural se concentra sobre la necesidad del niño de aprender la disciplina del orden social, mientras que la romántica enfatiza la libertad del niño. La transmisión cultural enfatiza lo común y lo establecido, los románticos acentúan lo único, lo nuevo, lo personal.

Progresivismo

La tercera corriente ideológica, la cual todavía es conocida como “progresivista”, siguiendo a Dewey (1938), se desarrolló como parte de las filosofías pragmáticas funcional-genéticas de fines del siglo XIX y principios del XX. En tanto ideología educativa el progresivismo sostiene que la educación debería nutrir la interacción natural del niño con un ambiente o sociedad en desarrollo. A diferencia de los románticos, los progresivistas no asumen que el desarrollo es el desenvolvimiento de una estructura innata o que la meta primaria de la educación es crear un ambiente sin conflictos, capaz de cultivar un desarrollo saludable. En realidad, el progresivismo define el desarrollo a través de una secuencia ordenada de estadios. El fin educativo es el eventual logro de un más alto nivel o estadio de desarrollo en la adultez, no meramente el funcionamiento saludable del niño en su presente nivel. En 1895, Dewey y McLellan sugirieron la siguiente noción de una educación para el logro de un estadio más elevado:

Solamente el conocimiento del orden y conexión de los estadios en el desarrollo de las funciones psíquicas puede asegurar la completa maduración de los poderes psíquicos. La educación es la labor de proveer las condiciones que permitirán a las funciones psíquicas, a medida que vayan surgiendo sucesivamente, madurar y avanzar a funciones más elevadas, en la forma más libre y plena (1895/1964, p. 207).

En la visión progresivista, este fin requiere un ambiente educativo que estimule activamente el desarrollo a través de la presentación de problemas que se puedan resolver,

pero que sean problemas o conflictos genuinos. Para los progresivistas, la fuerza organizadora en la experiencia del niño es el pensamiento activo del niño, y el pensamiento es estimulado por lo problemático, por el conflicto cognoscitivo. La experiencia educativa hace pensar al niño —pensar en una forma que organice tanto al conocimiento como a la emoción—. Aunque la ideología de la transmisión cultural y la visión progresivista enfatizan el “conocimiento”, solamente esta última ve la adquisición del “conocimiento” como *un cambio activo en las estructuras del pensamiento* producido por situaciones de solución de problemas mediante la experiencia. Similarmente, ambas perspectivas enfatizan la “moralidad”, pero la progresivista ve la adquisición de la moralidad como un cambio activo en los patrones de respuesta a situaciones sociales problemáticas más que como un aprendizaje de reglas culturalmente aceptadas.

El educador progresivista acentúa los vínculos esenciales entre el desarrollo cognoscitivo y el moral; asume que el desarrollo moral no es puramente afectivo y que el desarrollo cognoscitivo es una condición necesaria aunque no suficiente para el desarrollo moral. El desarrollo del pensamiento lógico y crítico, central para la educación cognoscitiva, encuentra su significado más pleno en un amplio conjunto de valores morales. El progresivista también puntualiza que el desarrollo moral emerge de la interacción social en situaciones de conflicto social. La moralidad no es ni la internalización de valores culturalmente establecidos, ni el desenvolvimiento de impulsos espontáneos y emociones; es la justicia, la reciprocidad, entre el individuo y otros en su ambiente social.

Teorías psicológicas que subyacen a las ideologías educativas

Hemos presentado tres escuelas de pensamiento que describen los fines generales y los medios de la educación. Central para cada una de estas ideologías educativas hallamos una psicología educativa distintiva, una teoría psicológica del desarrollo (Kohlberg, 1968). Subyacente a la ideología romántica hay una teoría maduracionista del desarrollo; a la ideología de la transmisión cultural le subyace una teoría del desarrollo de aprendizaje asociacionista o de contingencia ambiental; y subyacente a la ideología progresivista hay una teoría evolutiva-cognitivista o interaccionista.

Las tres teorías psicológicas descritas representan tres metáforas básicas del desarrollo (Langer, 1969). Las visiones románticas del desarrollo ven el desarrollo de la mente a través de la metáfora del crecimiento orgánico, del crecimiento físico de una planta o animal. En esta metáfora, el ambiente afecta el desarrollo por la provisión de los nutrientes necesarios para el crecimiento natural del organismo. Los psicólogos maduracionistas responsables de la metáfora romántica conciben el desarrollo cognoscitivo como un desenvolvimiento a través de estadios preestructurados. Usualmente, han asumido no solamente que el desarrollo cognoscitivo es innato, sino también que las variaciones individuales en la tasas de desarrollo cognoscitivo son básicamente innatas. Se cree, también que el desarrollo emocional se desenvuelve a través de estadios hereditarios, tales como los estadios psico-sexuales freudianos, pero que son vulnerables a la fijación y a la frustración por el ambiente. Para el maduracionista, aunque el desarrollo cognoscitivo y

social-emocional son innatos, constituyen dos cosas diferentes. Puesto que el desarrollo social-emocional es un desenvolvimiento de algo psicológicamente dado y no está fundamentado en el conocimiento del mundo social, no depende, por lo tanto, del desarrollo cognoscitivo.

El modelo de la transmisión cultural ve el desarrollo de la mente a través de la metáfora de la máquina. La máquina puede ser la cera sobre la cual el ambiente deja sus huellas, puede ser el cable telefónico a través del cual las energías-estímulo del ambiente son transmitidas, o puede ser el computador en el cual los “bits” de información del ambiente son almacenados, recuperados y recombinados. En cualquier caso, el ambiente es visto como “entrada” (o *input*), como información y energía más o menos directamente transmitida al organismo. El organismo, a su vez, emite una conducta de “salida” (o *output*). Subyaciendo a la metáfora mecanicista está la teoría psicológica asociacionista, de estímulo-respuesta o ambientalista, la cual puede ser rastreada desde John Locke hasta Thorndike y hasta B. F. Skinner. Esta psicología considera tanto a los conceptos específicos como a las estructuras cognoscitivas generales como reflejos de estructuras que existen fuera del niño en el mundo físico y social. La estructura de los conceptos del niño o de su conducta es vista como resultado de la asociación de estímulos discretos con las respuestas del niño y con sus experiencias de placer y dolor. El desarrollo cognoscitivo es el resultado del aprendizaje y enseñanza guiada. Por lo tanto, la educación requiere una cuidadosa definición de los patrones de conducta deseables descritos en términos de respuestas específicas. Aquí se encuentra, pues, la idea de que la conducta del niño puede ser moldeada por la repetición inmediata y por la elaboración de la respuesta correcta, y por la asociación con un *feedback* o recompensa.

La metáfora cognoscitiva-evolutiva no es material sino dialéctica; es un modelo de la progresión de las ideas en el discurso y la conversación. La metáfora dialéctica fue elaborada primero por Platón, recibió un nuevo significado de Hegel, y finalmente, fue expurgada de sus tesis metafísicas por John Dewey y Jean Piaget, para conformar un método psicológico. En la metáfora dialéctica, un núcleo de ideas universales son redefinidas y reorganizadas según sus implicaciones estén conjugadas en la experiencia y según ellas estén confrontadas por sus opuestos en el argumento y en el discurso. Esas reorganizaciones definen niveles cualitativos de pensamiento, niveles de creciente adecuación epistémica. El niño no es una planta o máquina; es un filósofo o un científico-poeta. La metáfora dialéctica de la educación progresivista se basa en una teoría psicológica evolutiva o interaccional. Descartando la dicotomía entre maduración y ambiente en la determinación del aprendizaje, Piaget y Dewey sostienen que el pensamiento maduro emerge a través de un proceso de desarrollo que no es ni maduración biológica directa ni aprendizaje directo, sino más bien una reorganización de la estructura psicológica resultante de las interacciones del organismo y el ambiente. La estructura mental básica es el producto de la organización de la interacción entre el organismo y el ambiente y no sólo un reflejo directo de patrones neurológicos innatos o patrones ambientales externos.

Para comprender este concepto de Piaget y Dewey de los patrones mentales, debemos comprender primero su concepción de la cognición. Las cogniciones se asumen como estructuras, es decir, totalidades internamente organizadas o sistemas de relaciones internas.

Estas estructuras son *reglas* para el procesamiento de la información o para la conexión de eventos. Los eventos en la experiencia del niño son organizados activamente a través de esos procesos cognoscitivos de conexión, no pasivamente a través de la asociación externa y la repetición. Se asume que el desarrollo cognoscitivo, definido como un cambio en las estructuras cognoscitivas, depende de la experiencia. Pero los efectos de la experiencia no son considerados como aprendizaje en el sentido ordinario de este concepto (entrenamiento, instrucción, modelamiento o prácticas de respuestas específicas). Si dos eventos que se siguen el uno al otro en el tiempo están conectados cognoscitivamente en la mente del niño, esto implica que el niño los relaciona mediante una categoría tal como la de causalidad; percibiendo su conducta operante como la causa de que ocurra el refuerzo. Un programa de reforzamiento, entonces, no puede cambiar directamente las estructuras causales del niño, puesto que tal programa es asimilado por el niño en términos de su modo de pensamiento actual. Sin embargo, cuando un programa de refuerzo no puede ser asimilado a la estructura causal del niño, la estructura del niño puede ser reorganizada para obtener un mejor ajuste entre ambas cosas. El desarrollo cognoscitivo es un diálogo entre las estructuras cognoscitivas del niño y las estructuras del ambiente. Además, la teoría enfatiza que el núcleo del desarrollo no es el desenvolvimiento de instintos, emociones o patrones sensorio-motores, sino que es un cambio cognoscitivo de patrones generales de pensamiento distintivamente humanos acerca del sí mismo y el mundo. La relación del niño con su ambiente social es cognoscitiva, e involucra pensamiento e interacción simbólica.

Debido a su énfasis en las maneras de percibir y responder a la experiencia, la teoría cognoscitiva-evolutiva descarta la dicotomía tradicional del desarrollo social *versus* el desarrollo intelectual. En cambio, se entiende que el desarrollo cognitivo y el afectivo son aspectos paralelos de las transformaciones estructurales que tienen lugar en el desarrollo. En el núcleo de esa teoría interaccional o cognoscitivo-evolutiva se halla la doctrina de los estadios o etapas cognoscitivas. Los estadios tienen las siguientes características generales:

1. Los estadios implican diferencias apreciables o cualitativas en los modos de pensamiento de los niños, o de resolver un mismo problema.
2. Esos diferentes modos de pensamiento conforman una secuencia invariable, un orden o sucesión en el desarrollo individual. Si bien los factores culturales pueden acelerar, retardar o detener el desarrollo, no cambian su secuencia.
3. Cada uno de esos modos diferentes y secuenciales de pensamiento forman un “todo estructural”. Dada una tarea, la respuesta típica de una cierta etapa ante ella no representa tan sólo una respuesta específica, determinada por el conocimiento y familiaridad con esa tarea o con tareas similares; más que eso, representa una organización de pensamiento subyacente.
4. Los estadios cognoscitivos constituyen integraciones jerárquicas. Los estadios forman un orden de estructuras crecientemente diferenciadas e integradas destinadas a cumplir una función común (Piaget, 1960, pp. 13-15).

En otras palabras, una serie de estadios forman una secuencia invariante de desarrollo; la secuencia es invariante porque cada estadio se apoya en el anterior y prepara el camino para el estadio subsecuente. Por supuesto, los niños pueden moverse a través de esos estadios a velocidades variables y pueden encontrarse a medio camino entre dos estadios. Los individuos pueden detenerse en un estadio dado y a cualquier edad, pero si continúan progresando, deberán moverse de acuerdo con esos peldaños.

La concepción cognoscitiva-evolutiva de los estadios tiene muchos rasgos en común con las concepciones de la teoría maduracionista de los estadios. Esta sin embargo, es “embriológica”, mientras que la cooperación interaccionista es “estructural-jerárquica”. Para la teoría maduracionista un estadio representa un estado total del organismo en un período dado de tiempo; por ejemplo, el concepto embriológico de los estadios de Gessel equipara a éstos con el patrón típico de conducta de un período de edad, esto es, hay un estadio de “los niños de cinco años de edad”. Aunque en las teorías de Freud y Erikson los estadios están menos directamente equiparados con edades, los estadios psicoanalíticos siguen siendo embriológicos en el sentido de que la edad conduce a un nuevo estadio independientemente de la experiencia e independientemente de las reorganizaciones de los estadios previos. Como resultado, la educación y la experiencia se convierten en algo valioso, no porque conduzcan a un nuevo estadio, sino por la salud y por la exitosa integración de lo que concierne al estadio presente. El despunte del nuevo estadio ocurre independientemente de la experiencia; solamente la integración saludable de un estadio depende de la experiencia.

En cambio, en la teoría interaccionista un estadio es una estructura delimitada de pensamiento, fijado en una secuencia de estructuras pero teóricamente independientes del tiempo y del estado total del organismo (Kohlberg, 1969b; Loevinger et. al., 1970). Tales estadios son reorganizaciones jerárquicas; el alcance de un estadio superior supone el logro de un estadio anterior y representa una reorganización o transformación de éste. Por lo tanto, alcanzar el próximo estadio es una finalidad válida para la experiencia educativa.

Para los interaccionistas la experiencia es esencial para la progresión en los estadios y una mayor o más rica estimulación conduce a más rápidos avances a través de la serie de estadios. Por otra parte, la teoría maduracionista asume que la privación extrema retardará o fijará el desarrollo, pero que el enriquecimiento no necesariamente lo acelerará. Para comprender los efectos de la experiencia en la estimulación del desarrollo de los estadios, la teoría evolutiva-cognoscitiva sostiene que uno debe analizar la relación de la estructura de experiencia específica de un niño con las estructuras de la conducta. El análisis se enfoca sobre las discrepancias entre el sistema de acción del niño o sus expectativas y los eventos experimentados. La hipótesis es que algún grado moderado u óptimo de conflicto o discrepancia constituye la experiencia más efectiva para el cambio estructural.

Tal como se aplicada en la intervención educativa, la teoría sostiene que la facilitación del desarrollo involucra la exposición al próximo nivel más alto de pensamiento y a conflictos que exijan la aplicación activa del nivel de pensamiento que posee el niño a situaciones problemáticas. Esto implica: (1) Atender al modo o estilo de pensamiento del niño, esto es, al estadio. (2) Ajustar la estimulación a ese estadio, por ejemplo, con la

exposición a modos de razonamiento propios de un estadio por encima del que el niño exhibe actualmente. (3) Despertar, entre los niños, conflictos y desacuerdos genuinos, cognoscitivos y sociales, sobre situaciones problemáticas (en contraste con la educación tradicional que suele enfatizar las “respuestas correctas” del adulto y la “buena conducta”). (4) Exponer al niño a estímulos ante los cuales pueda ser activo, en los cuales la respuesta asimilatoria a las situaciones-estímulo resulte asociada con un *feedback* “natural”

En resumen, la teoría maduracionista asume que la estructura mental básica resulta de una organización innata; la teoría ambientalista asume que la estructura mental básica resulta de una organización o asociación de eventos en el mundo externo; la teoría cognoscitiva-evolutiva asume que la estructura mental básica resulta de una interacción entre las tendencias estructurantes del organismo y la estructura del mundo externo, sin reflejar ninguna de las dos directamente. Esta interacción conduce a estadios cognoscitivos que representan las transformaciones de las estructuras cognoscitivas tempranas según son aplicadas al mundo externo y según se acomodan a él.

Componentes epistemológicos de las ideologías educativas

Hemos considerado diferentes teorías psicológicas como parte de las ideologías educativas. Asociadas con esas teorías están las diferentes epistemologías o filosofías de la ciencia, que especifican qué es conocimiento. Esto es, qué hechos son observables y cómo pueden ser interpretados esos hechos. Las diferencias epistemológicas, tanto como las diferencias teóricas, generan diferentes estrategias para la definición de objetivos.

La ideología educativa romántica emerge no solamente de una psicología maduracionista, sino también de una epistemología existencialista o fenomenológica, que define al conocimiento y a la realidad en referencia a la experiencia interna e inmediata del yo. El conocimiento o verdad en la epistemología romántica es una autoconsciencia o autodescubrimiento; una forma de verdad con componentes emocionales así como intelectuales. Una forma de verdad que puede extenderse más allá del yo, a través de una comprensión o simpatía hacia los seres humanos y naturales como otros “yo”.

En cambio, la ideología de la transmisión cultural comprende epistemologías que acentúan el conocimiento como lo que es repetitivo y “objetivo”, como aquello que puede ser referido a la senso-experiencia, que es susceptible de medirse y que puede ser culturalmente compartido y aprobado.

La ideología progresivista, por su parte, se deriva de una epistemología funcional o pragmática que no considera el conocimiento ni como experiencia interna ni como la senso-realidad externa, sino como una relación equilibrada entre un actor humano inquisitivo y una situación problemática. Para la epistemología progresivista, la experiencia inmediata o introspectiva no posee una realidad o verdad última. El significado y la verdad de la experiencia del niño dependen de su relación con las situaciones en las cuales está actuando. Al mismo tiempo, la epistemología progresivista no intenta reducir la experiencia psicológica a respuestas observables en reacción a estímulos o situaciones observables. En

verdad, intenta coordinar funcionalmente el significado externo de las experiencias del niño como *conducta* con su significado interno tal como éste aparece al observador.

En relación a los objetivos educativos, estas diferencias epistemológicas generan diferencias con respecto a tres puntos. El primero se refiere a si focalizar o no los objetivos en estados internos o en la conducta externa. A este respecto, las ideologías de la transmisión cultural y la romántica representan polos opuestos. La visión de la transmisión cultural evalúa los cambios educativos a partir de los desempeños del niño, no a partir de sus sentimientos o pensamientos. El crecimiento social es definido por la conformidad del comportamiento con estándares culturales particulares, tales como “ser honesto” o “ser laborioso”. Esos calificativos referidos a habilidades y rasgos de carácter se encuentran tanto en las evaluaciones de sentido común recogidas en las calificaciones y reportes escolares, como en las mediciones psicológicas y educativas “objetivas”. Las ideologías conductistas sistematizan este enfoque a través de la eliminación rigurosa de referencias a experiencias internas o subjetivas por considerarlas “no científicas”. Skinner (1971) dice, en este sentido:

Podemos tomar la senda de la física y biología pasando directamente a la relación entre conducta y ambiente y omitiendo . . . estados de la mente . . . No necesitamos tratar de descubrir qué son en realidad las personalidades, estados mentales, sentimientos . . . intenciones, u otros prerequisites del hombre autónomo, para lograr un análisis científico de la conducta (p.15).

En contraste, la visión romántica enfatiza los sentimientos y estados internos. Basándose en el campo de la psicoterapia, los románticos sostienen que las destrezas, logros y desempeños no son satisfactorios por sí mismos, sino que son únicamente medios al servicio de la conciencia interior, felicidad o salud mental. Sostiene que un educador o terapeuta que ignore los estados internos del niño en nombre de la ciencia lo hace a su propio riesgo, puesto que aquellos constituyen lo más real para el niño.

La visión progresivista o cognoscitiva-evolutiva intenta integrar tanto la conducta como los estados internos en una epistemología funcional de la mente. Toma seriamente la experiencia interna intentando observar los procesos de pensamiento más que la conducta lingüística y observando procesos de valoración más que conductas reforzadas. Así, combina entrevistas, tests conductuales y métodos de observación naturalista en la evaluación mental. El enfoque progresivista subraya la necesidad de examinar la competencia mental o la estructura mental en oposición a examinar tan sólo el desempeño, pero empleando un enfoque funcional más que introspectivo para la observación de la estructura mental. Un ejemplo de ello son las observaciones piagetianas sistemáticas y reproducibles de la estructura de pensamiento pre-verbal del infante en relación al espacio, tiempo y causalidad. En suma, el enfoque cognoscitivo-evolutivo no se focaliza ni en la experiencia interna ni en el comportamiento externo por un sesgo epistemológico, sino que emplea una metodología funcional para coordinar ambos focos a través de la investigación empírica.

Un segundo aspecto de la definición de los objetivos educacionales involucra decidir si se va a enfatizar la experiencia y conducta inmediata o las consecuencias a largo plazo

para el desarrollo del niño. La ideología progresivista se centra en la educación tal como esta se relaciona con la experiencia del niño, pero intenta observar o medir la experiencia en términos funcionales, en vez de tratar uno de proyectarse intuitivamente dentro de la perspectiva del niño. En consecuencia, los progresivistas distinguen entre los criterios *humanitarios* sobre la calidad de la experiencia del niño, y los criterios *educativos* sobre esa misma calidad, en términos de las consecuencias a largo plazo para su desarrollo. De acuerdo a Dewey (1938):

Algunas experiencias son malformativas; cualquier experiencia es malformativa cuando tiene el efecto de inhibir o distorsionar el crecimiento de experiencias posteriores . . . Una experiencia puede ser divertida en lo inmediato y aún así promover la formación de una actitud indolente y descuidada . . . (la cual) opera modificando la calidad de experiencias subsecuentes, hasta impedir que la persona dé todo cuando tendría que dar . . . Así como ningún hombre vive o muere por sí mismo . . . así ninguna experiencia vive o muere por sí misma. De modo totalmente independiente del deseo o intención, toda experiencia sigue viva en experiencias posteriores. De allí que el problema central de la educación basada en la experiencia sea seleccionar la clase de experiencias presentes que seguirán vivas fructífera y creativamente en las experiencias subsecuentes (pp. 25-28).

Dewey sostiene que una experiencia educacional que estimula el desarrollo es aquella que despierta interés, disfrute y que además desafía al estudiante en lo inmediato. Pero esta relación no necesariamente se mantiene en la dirección inversa; el interés inmediato y el disfrute no siempre indican que una experiencia educacional estimula el desarrollo a largo plazo. Interesarse e involucrarse son una condición necesaria pero no suficiente para la educación como desarrollo. Para los románticos, especialmente para la variedad de la “psicología humanística”, tener una experiencia nueva, intensa y compleja es *auto-desarrollo* o auto-realización. Para los progresivistas se requiere una prueba más objetiva de los efectos de la experiencia en la conducta posterior antes de decidir que la experiencia favorece el desarrollo. Los progresivistas ven el disfrute y el interés del niño como un criterio básico y legítimo de la educación, pero lo ven como un criterio humanitario más que como un criterio educativo. Los progresivistas sostienen que la educación debe satisfacer criterios humanitarios, pero argumentan que la preocupación por el disfrute y la libertad del niño no equivale en sí misma a la preocupación por su desarrollo.

Psicológicamente, la distinción entre criterios humanitarios y de desarrollo equivale a distinguir entre el valor a corto plazo de la experiencia inmediata del niño y el valor a largo plazo de esa experiencia en relación al desarrollo. De acuerdo a la visión progresivista, esta cuestión de la relación de lo inmediato con lo de largo alcance, es una cuestión empírica más que filosófica. Como ejemplo se podría mencionar que una estrategia típicamente conductista es demostrar la reversibilidad del aprendizaje realizando un experimento en el cual a un niño de preescolar se le ofrecen refuerzos para que interactúe con otros niños en lugar de retraerse en un rincón. Esto es seguido por un experimento en reversa, con el que se demuestra que cuando el refuerzo es removido, el niño se aísla otra vez. Desde la perspectiva progresivista, si los cambios tienen ese carácter reversible, los mismos no

pueden definir objetivos educacionales genuinos. El enfoque progresivista sostiene que el valor de un efecto educacional es decidido por sus efectos en la conducta posterior y en el desarrollo. Así, para la visión progresivista los problemas básicos de escoger y validar fines educacionales pueden ser resueltos solamente por estudios longitudinales de los efectos de la experiencia educacional.

El tercer aspecto básico es el de si los fines de la educación deberían ser universales o referidos a lo único o individual. Este asunto tiene un aspecto epistemológico porque los románticos han definido frecuentemente las metas educativas en términos de la expresión o desarrollo de un “yo” o identidad única; mientras que las epistemologías “objetivistas”, por su parte, niegan que tales conceptos sean accesibles a una observación y definición claras. Los enfoques de la transmisión cultural típicamente se concentran en la medición de las diferencias individuales en dimensiones generales de logro o en dimensiones de conducta social en las que cualquier individuo pueda ser ubicado. Los progresivistas, como los románticos, cuestionan la significación de definir la conducta en relación a alguna norma poblacional externa al individuo. Al buscar lo “objetivo” en la experiencia humana, el progresivista busca estadios cualitativos o secuencias universales en el desarrollo. El movimiento de un estadio al próximo es significativo porque es una secuencia en el propio desarrollo individual, no es sólo el promedio o norma de una población. Al mismo tiempo, en la medida en que la secuencia sea un desarrollo observado universalmente, tal secuencia no será única del individuo en cuestión.

En conclusión, el enfoque cognoscitivo-evolutivo se deriva de una epistemología funcional o pragmática que intenta integrar las dicotomías de lo interno *versus* lo externo, lo inmediato *versus* lo remoto en el tiempo, lo único *versus* lo general. Este enfoque se centra en la búsqueda empírica de las continuidades entre los estados internos y la conducta externa, así como entre las reacciones inmediatas y los logros remotos. Focalizándose en la experiencia del niño, la ideología progresivista define tal experiencia en términos de secuencias de desarrollo universales y empíricamente observables.

Posiciones de valor ético que subyacen a las ideologías educativas

Cuando psicólogos como Dewey, Skinner, Neill y Montessori se comprometieron en la empresa de innovar la educación, desarrollaron no sólo un discurso de principios psicológicos sino una ideología. Esto no fue así debido a una actitud dogmática o anti-científica que hayan sostenido como psicólogos, sino porque la prescripción de una práctica educativa no puede ser derivada solamente de una teoría psicológica o ciencia. Adicionalmente a los supuestos teóricos acerca de cómo los niños aprenden o se desarrollan (el componente teórico psicológico), las teorías educativas incluyen supuestos acerca de lo qué es educativamente bueno o valioso. Llamar a una estructura de pensamiento educativo una *ideología*, es indicar que constituye una combinación altamente sistemática de una teoría de hechos psicológicos y sociales con un conjunto de principios de valor.

La falacia de la neutralidad valorativa

Una posición “neutral ante los valores”, basada solamente en hechos acerca del desarrollo o acerca de los métodos de educación, no puede por sí sola contribuir directamente a la práctica educativa. Los juicios factuales acerca de lo que *es* el proceso de aprendizaje y el desarrollo no pueden ser traducidos directamente a juicios acerca de cómo *debe ser* el aprendizaje infantil y el desarrollo, sin la introducción de algunos principios axiológicos.

En la investigación “neutral” en relación a los valores, el aprendizaje no implica necesariamente un movimiento hacia un estadio de mayor adecuación ética o cognoscitiva. Por ejemplo, la adquisición de un concepto cognoscitivamente erróneo o arbitrario es considerada aprendizaje en el mismo sentido general como es la adquisición de la capacidad para la inferencia lógica. Tales estudios no relacionan el aprendizaje con alguna noción justificable del conocimiento, la verdad o la adecuación cognoscitiva. Los valores son definidos como relativos a cada cultura. Así, la moralidad es equivalente a la conformación o internalización de los estándares particulares del grupo o cultura del niño. Para poner un ejemplo, Berkowitz (1964) escribe: “los valores morales son evaluaciones de acciones generalmente consideradas por los miembros de una sociedad dada, ya sea como ‘correctas’ o ‘incorrectas’” (p. 44).

Tal investigación “libre de valores” no puede ser traducida en prescripciones para la práctica sin que comporten un conjunto de supuestos valorativos que no tienen relación con la psicología en sí misma. El esfuerzo por permanecer “libre de valores” o “no ideológicos” y aún así prescribir fines educativos ha seguido usualmente el modelo básico de la “orientación” o consultoría¹. En el *modelo de consulta libre de valores* el cliente (bien sea el estudiante o la escuela), define los fines educativos y entonces el psicólogo puede asesorar acerca de los medios educativos sin perder su neutralidad valorativa o sin imponer sus valores. Fuera de la educación, el modelo de consulta libre de valores no sólo provee el modelo básico para la orientación y la psicoterapia, donde el cliente es un individuo, sino que es también un modelo para la psicología industrial, donde el cliente es un sistema social. Tanto en la terapia como en la psicología industrial el consultor es pagado por el cliente y el contrato financiero estipula de quién son los valores a ser elegidos. El educador o el psicólogo educativo tienen, sin embargo, más de un solo cliente. Lo que desea el niño, lo que desean los padres, y lo que desea la comunidad externa a la escuela, están frecuentemente en posiciones encontradas.

Un problema aún más fundamental para el modelo de consulta “libre de valores”, es el de la imposibilidad lógica de establecer una dicotomía entre medios libres de valores y fines cargados de valores. Skinner (1971, p. 17) sostiene que “una tecnología de la conducta es éticamente neutral. Tanto el villano como el santo pueden usarla. No hay nada en la metodología que determine los valores que gobiernan su uso”. Pero considérese el uso de una cámara de torturas como una tecnología conductual para el aprendizaje, que podría

¹ “*Counseling or consulting*” en el original [NdT].

ser usada por el santo o el villano por igual. Es cierto que sobre bases tecnológicas, Skinner previene sobre el uso del castigo, pero eso no resuelve el problema ético.

El análisis lógico de Dewey y nuestra consciencia histórica actual acerca de las consecuencias valorativas de la adopción de nuevas tecnologías, nos han permitido darnos cuenta de que la escogencia de medios, en último análisis, también implica escogencia de fines. Las asesorías acerca de medios y métodos involucran consideraciones de valor y no pueden ser hechas únicamente en base a “hechos”. El reforzamiento positivo, concreto, no es un medio éticamente neutral. Recomendar el uso de reforzamientos concretos es recomendar que una cierta clase de carácter, motivado por el reforzamiento concreto, sea la finalidad de la educación.

La asesoría sobre los medios no sólo no puede hacerse separada de la escogencia de los fines, sino que no existe manera alguna de que el consultor educativo evite abrigar sus propios criterios para la escogencia de fines. El modelo de consultoría “valorativamente neutral” equipara la neutralidad valorativa con la aceptación de la relatividad valorativa, esto es, con la aceptación de los valores del cliente, cualesquiera que sean. Pero en realidad el educador o el psicólogo educacional tampoco pueden ser neutrales en este sentido.

Los valores y la ideología de la transmisión cultural.

En un esfuerzo por lidiar con los dilemas inherentes a formular prescripciones libres de valores, muchos psicólogos tienden a acercarse a una ideología de transmisión cultural, basada sobre la premisas de la *relatividad social*. La relatividad social asume algún conjunto consistente de valores característico de la cultura, nación o sistema como un todo. Si bien estos valores pueden ser arbitrarios y muchos pueden variar de un sistema social a otro, existe al menos hay cierto grado de consenso en torno a ellos. Así, este enfoque dice: “ya que los valores son relativos y arbitrarios, lo que podríamos hacer es tomar como punto de partida los valores dados de la sociedad y promover el ‘ajuste’ a la cultura o los logros dentro de ella como la finalidad de la educación”. El basamento socio-relativista del sistema de Bereiter-Engelmann, por ejemplo, se expresa de la manera siguiente:

Para usar el término deprivación cultural, es necesario asumir algún punto de referencia . . . Los estándares de las escuelas públicas americanas representan uno de tales puntos de referencia . . . Hay estándares de conocimientos y habilidades, los cuales se tienen consistentemente como válidos en las escuelas y cualquier niño en la escuela que resulte por debajo de estos baremos por razones de su contexto cultural, puede decirse que está deprivado culturalmente (1966, p. 24).

El modelo de Bereiter-Engelmann toma como su estándar de valor “los estándares de la escuela pública americana”. Reconoce que estos estándares son arbitrarios y que los tipos de aprendizaje apreciados por las escuelas públicas americanas pueden no ser los más valiosos; pero acepta esta arbitrariedad porque asume que “todos los valores son relativos”, que no existe un estándar último de valor en cuanto al aprendizaje y el desarrollo.

A diferencia de Bereiter y Engelmann, muchos educadores de la tendencia socio-relativista no aceptan simplemente los estándares de la escuela y la cultura ni tienden a maximizar la conformidad con éstos. En lugar de eso tienden a elaborar o crear estándares para la escuela o la sociedad en base a premisas de valor derivadas de lo que llamaremos la “falacia del psicólogo”. De acuerdo a muchos analistas filosóficos, el esfuerzo por derivar enunciados sobre lo que *debe ser* (o valor) directamente a partir de lo que *es* (o hecho), constituye una falacia lógica denominada la “falacia naturalista” (Kohlberg, 1971). La falacia del psicólogo es una forma de la falacia naturalista. Tal como es practicada por los psicólogos la falacia naturalista es la derivación directa de proposiciones acerca de lo que debe ser la naturaleza humana, los valores humanos y los deseos humanos, a partir de proposiciones psicológicas acerca de lo que tales elementos son. Típicamente esta derivación pasa por alto la distinción entre lo que es deseado y lo que es deseable.

El siguiente enunciado de B. F Skinner (1971), ofrece un buen ejemplo de la falacia del psicólogo:

Las cosas buenas son reforzadores positivos. La física y la biología estudian cosas sin hacer referencia a su valor, pero los efectos reforzadores de las cosas son el campo propio de la ciencia de la conducta, la cual, en la medida en que se ocupa del reforzamiento operante es una ciencia de los valores. Las cosas son buenas (sirven como reforzadores positivos) presumiblemente a causa de las contingencias de la supervivencia bajo las cuales evolucionó la especie. Es parte de la dotación genética llamada “naturaleza humana”, ser reforzados de modos particulares por cosas particulares . . . Los reforzadores efectivos son una materia de observación y nadie puede negarlo (p. 104).

En este enunciado, Skinner iguala o deriva una palabra valorativa (buenas) a partir de una palabra de hecho (reforzadores positivos). Esta igualación es cuestionable: nosotros nos preguntamos si obtener un reforzamiento positivo es realmente bueno o no. La falacia del psicólogo o la falacia naturalista es una falacia porque siempre podremos plantear una interrogante adicional: “¿Por qué es bueno eso?” o “¿En base a qué criterio es eso bueno?” Skinner no intenta tratar con esa interrogante, llamada por los filósofos la “pregunta abierta”. Él también define al bien como “supervivencia cultural”. Postular la supervivencia cultural como valor último, también plantea una pregunta abierta. Pues nos podemos preguntar: ¿Por qué debería sobrevivir la cultura nazi (o la cultura americana)? La razón por la cual Skinner no se ocupa de contestar la pregunta abierta sobre la supervivencia cultural, es porque él es un relativista cultural, porque cree que cualquier razonamiento no factual sobre lo que es bueno o sobre la validez de principios morales carece de sentido. En este sentido afirma:

Lo que un grupo de personas llama bueno es un hecho, y se refiere a lo que los miembros de un grupo encuentran reforzante como resultado de su dotación genética y de las contingencias sociales y naturales a las cuales han sido expuestas. Cada cultura tiene su propio conjunto de bienes, y lo que es bueno para una cultura puede no ser bueno para otra (p. 128).

La falacia del relativismo de los valores

Tras el relativismo de los valores de Skinner, entonces, yace una serie de nociones relacionadas: 1) todas las inferencias o principios válidos son científicas o factuales; 2) los enunciados válidos sobre valores deben ser enunciados sobre hechos de la valoración; y 3) lo que las personas efectivamente valoran, varía. El hecho de que las personas valoren cosas diferentes se convierte en un argumento a favor de la idea de que los valores son relativos solamente si uno comparte o acepta las dos primeras nociones mencionadas. Muchos filósofos consideran que ambas nociones son erradas porque representan formas de la confusión entre hecho y valor descrita anteriormente como la falacia naturalista. Confundiendo el discurso sobre hechos con el discurso sobre valores, los relativistas creen que cuando los juicios éticos no son ciencia empírica, no son racionales. Esta ecuación de ciencia y racionalidad surge porque los relativistas no entienden correctamente los modos de indagar de la filosofía. En las concepciones modernas, la filosofía es clarificación de conceptos con el propósito de evaluar críticamente creencias y estándares. El tipo de creencias que conciernen principalmente a la filosofía son las creencias normativas o estándares, las creencias sobre lo que debe ser, más que sobre lo que es. Esto incluye estándares en cuanto a lo correcto o lo bueno (ética), en cuanto a la verdad (epistemología), y en cuanto a lo bello (estética). En la ciencia, la evaluación crítica de creencias factuales se limita a los criterios de la explicación causal y la predicción; una evaluación crítica “científica” de creencias normativas se limita a tratarlas como una clase de hechos. La filosofía, en cambio, busca la justificación racional y la crítica de creencias normativas, basándose en consideraciones adicionales a su poder predictivo o utilidad para ofrecer explicaciones causales. Hay un considerable acuerdo, entre los filósofos, de que los criterios sobre la validez de los juicios éticos, pueden establecerse independientemente de los criterios predictivos o “científicos”. Puesto que los patrones para los enunciados y justificaciones racionales de creencias normativas o sobre el “deber ser” no son idénticos a los patrones de enunciados y justificaciones científicas, los filósofos pueden contradecir tanto la noción de Skinner de una ética estrictamente “científica”, como la noción skinneriana de que cualquier cosa que no sea “científica” es relativa. La pregunta abierta, “¿por qué el refuerzo o la supervivencia cultural son buenos?”, tiene gran significación porque hay patrones de justificación ética que son ignorados por la ciencia relativista skinneriana.

Distinguiendo los criterios sobre el razonamiento moral de los criterios sobre el razonamiento científico, muchos filósofos aceptan el “no-relativismo metodológico” en cuanto al razonamiento moral, del mismo modo como aceptan el no-relativismo metodológico en cuanto al razonamiento científico (Brandt, 1956). Este no-relativismo ético se basa en la apelación a principios para formular razonamientos o juicios morales, al igual que el no-relativismo científico se basa en la apelación a principios del método científico o del razonamiento científico.

En resumen, la ideología de la transmisión cultural descansa sobre la premisa de valor del relativismo social: la doctrina de que los valores son relativos a, y se basan en, los estándares particulares de la cultura, y que más allá de eso no pueden ser cuestionados o justificados. Las variantes “científicas” de las ideologías de la transmisión cultural, como la

de Skinner, no reconocen los principios morales, ya que ellos equiparan lo deseable con lo observable por la ciencia, o con lo deseado. Los filósofos, por su parte, no están de acuerdo sobre la formulación exacta de principios morales válidos a pesar de que concuerdan en que tales formulaciones se centren alrededor de nociones como “el mayor bienestar” o “la justicia como igualdad”. Tampoco están de acuerdo sobre el establecimiento de prioridades entre principios tales como la justicia y el mayor bienestar. La mayoría de los filósofos están de acuerdo, sin embargo, en que la evaluación moral debe estar enraizada en, o justificada por, referencias a un ámbito de principios. La mayoría también sostiene que ciertos valores o principios deben ser universales y que estos principios son distintos a las reglas de cualquier cultura dada. Un principio es un modo imparcial, universalizable, de decidir o juzgar, no una regla cultural concreta. “No cometerás adulterio” es una regla para conductas específicas en situaciones específicas en una sociedad monogámica. En cambio, el imperativo categórico de Kant —“Actúe únicamente tal y como usted desearía que todo el mundo debería actuar en la misma situación”— es un principio. Es una guía para elegir entre comportamientos, no una prescripción para el comportamiento. Como tal, es libre de cualquier contenido culturalmente definido; es algo que al mismo tiempo trasciende y subsume las leyes sociales particulares. Por tanto, tiene una aplicabilidad universal.

En relación a los valores, la ideología de la transmisión cultural, según Skinner, es poco diferente a otras antiguas ideologías basadas en el relativismo social y en formas subjetivas del hedonismo, tales como el darwinismo social y el utilitarismo de Bentham. En tanto ideología educativa, sin embargo, la tecnología conductista y relativista de Skinner tiene un rasgo que la distingue de las formas más antiguas de utilitarismo social. Esta es la negación de que la preocupación racional por la utilidad social, sea en sí misma un asunto de carácter moral o un principio moral a ser transmitido a los jóvenes. Según el punto de vista de Skinner, los conceptos de carácter moral que van más allá de la disposición a responder ante los refuerzos y el control social se basan en concepciones “precientíficas” del “libre albedrío”. Dicho de otra forma, el concepto de educación moral es irrelevante para Skinner; a él no le preocupa enseñar a los niños de su sociedad los principios morales que él mismo adopta. El diseñador de una cultura es un *psicólogo-rey*, un relativista en materia de valores, quien de alguna forma toma la decisión libre y racional de dedicarse a un control más efectivo de las conductas individuales, en aras de la supervivencia cultural. En el esquema de Skinner no hay, sin embargo, ningún plan para convertir a los controlados en controladores o para educar a los “psicólogos-reyes”.

Los valores y la ideología romántica

A primera vista, las premisas de valor de la ideología romántica parecen ser el polo opuesto a la ideología skinneriana de la transmisión cultural. Lo opuesto al control social y la supervivencia es la libertad individual, la libertad de que los niños sean ellos mismos. Por ejemplo, A.S. Neill (1960, p. 297) dice: “¿Cómo puede promoverse la felicidad? Mi respuesta es: Abolir la autoridad. Deje que el niño sea él mismo. No lo empuje. No lo enseñe. No lo aleccione. No lo eleve. No lo obligue a hacer nada”.

Como ya habíamos dicho, la ideología romántica se basa en una psicología que concibe a los niños como si su mente creciera espontáneamente. Además, se basa en el

postulado ético de que “los guardianes de la juventud deben ganarse el orgulloso título de defensores de la felicidad y los derechos de los niños” (Hall, 1901, p. 24). La popularidad actual de la ideología romántica en los movimientos por una “escuela libre”, por una “escuela abierta”, o hacia la “desescolarización”, se relaciona con el creciente respeto de los adultos a los derechos de los niños. Bereiter (1972), lleva esta orientación hasta el extremo, concluyendo que:

Los maestros están buscando la manera de dejar de jugar a Dios . . . el mismo *ethos* humanístico que les dice qué cualidades deberá tener la próxima generación, les dice también que no tienen ningún derecho a manipular a otras personas o a imponerles metas. Sucede que ya no hay metas morales seguras para los profesores. Sólo los procesos son seguros. Tratándose de metas todo está en duda . . . una expresión común, que frecuentemente me lanzaban, cuando yo argumentaba sobre lo que creía que debería enseñársele a los niños, es “¿Quiénes somos nosotros para decir qué es lo que deben aprender estos niños?” El problema moral básico . . . es inherente a la educación misma. Si usted tiene que ver con la educación, usted está comprometido en un esfuerzo para influenciar el curso del desarrollo infantil . . . esto es determinar en qué tipos de personas se convierten. Eso es crear seres humanos; es, por tanto, jugar a Dios (pp. 26-27).

Este modo de pensar llevó a Bereiter a concluir:

El rol de que los maestros actúen como Dios al establecer las metas del desarrollo infantil, ya no es moralmente sostenible. Y el cambio hacia modalidades educativas informales no resuelve la dificultad. Este ensayo, entonces, cuestiona el supuesto de que la educación por sí misma es una buena empresa y considera la posibilidad de un mundo en el cual otros valores, distintos a los educativos, tomen la palestra (p.25).

De acuerdo a Bereiter, entonces, una preocupación ética-humanística referida a los derechos de los niños debe ir más allá del romanticismo de las escuelas libres y más allá de la desescolarización, hasta llegar al abandono de la preocupación explícita por la educación. Bereiter contrapone la “ética humanística” moderna y su preocupación por los derechos del niño, con las primeras preocupaciones “liberales” por los derechos humanos, que consideraban a la educación y a la escuela pública como el fundamento de una sociedad libre. Bereiter ve al progresivismo de Dewey como la expresión más convincente de esas primeras o antiguas preocupaciones.

El cambio histórico en la concepción de los derechos de los niños y de los derechos humanos, que conduce a Bereiter a rechazar la posición de Dewey, es esencialmente un desplazamiento desde la fundamentación liberal de los derechos de los niños, basada en principios éticos, hacia la moderna fundamentación humanística de los derechos de los niños, basada en la doctrina del relativismo ético.

Bereiter es llevado a cuestionar la legitimidad moral de la educación porque equipara el respeto por la libertad de los niños con una creencia en la relatividad ética, y porque no reconoce que la libertad y la justicia son principios éticos universales. “El profesor puede

tratar de jugar a lo seguro manteniéndose en el centro del camino y procurando enseñar solamente lo que es generalmente aceptado, pero no hay suficientes valores universalmente adoptados (si, de hecho, hay alguno) para conformar la base de una educación” (Bereiter, 1972, p. 27). Aquí él confunde una posición ética de tolerancia o respeto por la libertad de los niños con una creencia en la relatividad ética, dejando de reconocer que el respeto por la libertad de los niños se deriva de un principio de justicia más que de la creencia de que todos los valores morales son arbitrarios. El respeto por la libertad de los niños significa otorgarles la máxima libertad compatible con la libertad de otros (y con la de ellos mismos cuando sean mayores), no el negarse a lidiar con sus valores y conductas. El supuesto de la relatividad individual de los valores, que subyace a los planteamientos románticos modernos sobre la libertad de los niños, también se refleja en la siguiente cita de Neill:

Pues bien, establecimos una escuela en la cual les daríamos a los niños la libertad de ser ellos mismos. Para hacer esto, tuvimos que renunciar a toda disciplina, a toda dirección, a toda sugerencia, a todo entrenamiento moral, a toda instrucción religiosa. Nos han dicho valientes, pero en verdad esto no requería coraje. Todo lo que requería era lo que teníamos —una fe total en el niño como un ser bueno, no como uno malvado—. Por casi cuarenta años, esta creencia en la bondad de los niños nunca ha flaqueado, sino que más bien se ha convertido en una fe definitiva (1960, p. 4).

Para Neill, como para muchos partidarios de las escuelas libres, la relatividad de los valores no implica lo mismo que para Bereiter —un cuestionamiento de todas las concepciones sobre lo que hay de bueno en los niños y es bueno para ellos—. La afirmación de Neill de que el niño es “bueno”, es una concepción completamente opuesta al relativismo. Pero no se refiere, sin embargo, a principios morales o éticos, o a estándares empleados para dirigir la educación de los niños. En lugar de eso, tal como sucedía con la ideología de transmisión cultural de Skinner, la concepción de lo bueno se deriva de lo que hemos llamado la falacia del psicólogo. La fe de Neill en la “bondad del niño”, es la creencia de que lo que los niños *realmente quieren*, cuando se les deja por su cuenta, se puede equiparar con lo que ellos *deberían querer* desde un punto de vista ético. En cierto modo, esta fe es la creencia de que los niños están diseñados para vivir y desarrollar una compatibilidad con las normas éticas. En otro sentido, sin embargo, se trata de un postulado ético: que las decisiones sobre lo que es bueno para los niños deberían derivarse de lo que los niños efectivamente deseen —que lo que los niños hagan, sea lo que sea, será lo correcto—.

Esta posición plantea las siguientes preguntas: “¿Por qué es buena la libertad de ser uno mismo? ¿a la luz de qué criterio es eso bueno?” El tema es abordado por Dewey como sigue:

La objeción formulada [a identificar el proceso educativo con el crecimiento o desarrollo], estriba en que el crecimiento podría tomar muchos rumbos diferentes: un hombre, por ejemplo, que inicie una carrera como ladrón, podría crecer en ese rumbo . . . hasta llegar a ser un ladrón muy experimentado. Por ello la afirmación de que el crecimiento no es suficiente: debemos también

especificar la dirección hacia la cual el crecimiento tiene lugar, el fin al cual tiende (1938/63, p.75).

En el punto de vista de Neill, no se aclara si hay un estándar de desarrollo —esto es, algún estándar de bondad, al cual lleguen todos los niños que crezcan libremente— o si los niños que crecen libremente son buenos solamente según sus propios estándares, aunque calificaran como ladrones o villanos según algunos otros estándares morales. En la medida en que hay en las tesis de Neill un criterio no relativista, ese criterio no se deriva de, ni se justifica por, los principios éticos de la filosofía. Más bien se deriva de afirmaciones sobre hechos psicológicos en relación a la “salud mental” y la “felicidad”. Por ejemplo, “Los méritos de Summerhill son los méritos de niños libres y saludables, cuyas vidas no han sido estropeadas por el temor y el odio” (Neill, 1960, p. 4). O “El fin de la educación, de hecho, el fin de la vida es trabajar alegremente y encontrar la felicidad” (Neill, 1960, p. 297).

La libertad, entonces no se justifica como principio ético, sino como la afirmación de un hecho psicológico que conduce a la “salud mental y a la felicidad”. Estos son términos absolutos, que cumplen un papel análogo al que cumplen los términos “maximizar el refuerzo” o “supervivencia cultural” para Skinner. Para otros educadores románticos, los términos de valor absolutos también son psicológicos: “auto-realización”, “auto-actualización” y “espontaneidad”, por ejemplo. Estas son definidas como “tendencias humanas básicas” y son consideradas como buenas por sí mismas, en vez de estar sujetas al escrutinio de la filosofía moral.

Hemos intentado mostrar que las ideologías libertarias románticas se basan en el relativismo valorativo y en la falacia del psicólogo, del mismo modo que las ideologías de la transmisión cultural, que ven a la educación como un control de la conducta al servicio de la supervivencia cultural. Como resultante de estas premisas compartidas, tanto las ideologías románticas como las de la transmisión cultural tienden a generar cierto tipo de elitismo. En el caso de Skinner, este elitismo se aprecia en la concepción del psicólogo como un diseñador cultural, que “educa a otros” para conformarse a la cultura y para mantenerla, pero no para desarrollar los valores y conocimientos que se requieren para el diseño cultural. En el caso de los románticos, el elitismo se aprecia en la negativa a imponerle a los niños los valores intelectuales y éticos de la libertad, la igualdad ante la justicia, la búsqueda intelectual y la reconstrucción social, aun cuando estos valores se consideran de la mayor importancia:

Summerhill es en un lugar en el cual las personas que tienen la habilidad innata y desean ser académicos, serán académicos. Mientras que aquellos que sólo son aptos para barrer las calles, barrerán las calles. Pero hasta ahora no hemos producido un solo barrendero. Ni escribo esto por esnobismo, pues preferiría que la escuela produzca un barrendero feliz, antes que un académico neurótico (Neill, 1960, p. 4-5).

En resumen, a pesar de su énfasis libertario y opuesto al adoctrinamiento, las ideologías románticas también tienden al elitismo o al paternalismo. Llevándonos a recordar el rol del Gran Inquisidor de Dostoievski, ven la educación como un proceso que solo pretende que el niño esté feliz y ajustado, en lugar de confrontar al niño con los

problemas y principios éticos e intelectuales que el educador mismo también enfrenta. Skinner y Neill concuerdan en que es mejor para el niño ser un cerdo feliz que un Sócrates infeliz. Podemos preguntarnos, sin embargo, si ellos tienen el derecho a reservarse esa elección.

Postulados de valor del progresivismo

La ideología progresivista, por su parte, se basa en los postulados de valor del liberalismo ético¹. Esta posición rechaza los estándares tradicionales y el relativismo valorativo en favor de una ética universal. Además, reconoce que los valores universales son principios éticos formulados y justificados por el método de la filosofía, no simplemente por el método de la psicología. La posición ética liberal favorece la estimulación activa del desarrollo de estos principios en los niños. Estos principios se presentan a través de un proceso de cuestionamiento crítico, el cual crea una conciencia del fundamento y de los límites del asentimiento racional; estos principios son vistos también como relevantes para las tendencias universales en el desarrollo social y moral del niño. El reconocimiento liberal de los principios como *principios*, evita que se los confunda con hechos psicológicos. La preocupación por la felicidad de los niños es un imperativo ético para el educador independientemente de la “salud mental”, el “reforzamiento positivo” u otros términos psicológicos empleados por los educadores que incurren en la falacia del psicólogo. Los principios éticos racionales, no los valores de los padres o de la cultura, son los árbitros definitivos en materia de valores, al definir los fines educativos. Tales principios pueden requerir consultas con los padres, la comunidad y los niños, al formular los fines, pero eso no justifica que se convierta a estos actores en los jueces definitivos de los fines educativos.

La escuela liberal reconoce que los principios éticos determinan los fines tanto como los medios de la educación. También se plantea una gran preocupación no sólo por hacer a las escuelas más justas —esto es, por asegurar una igualdad de oportunidades educativas y por permitir la libertad de creencias— sino también por educar para que de las escuelas emerjan personas libres y justas. En consecuencia, los liberales también se involucran conscientemente en la educación moral. Es aquí donde los progresivistas y los románticos divergen, a pesar de compartir la preocupación en cuanto a la libertad y los derechos de los niños. Para los románticos, la libertad significa no interferencia. Para los liberales, el principio del respeto por la libertad es entendido, por su propia definición, como un fin moral de la educación. No se trata tan sólo de que los derechos de los niños deban ser respetados por los maestros, sino que además el desarrollo de los niños debe ser estimulado de manera tal que ellos lleguen a respetar y defender tanto sus propios derechos como los derechos de los demás.

¹ Existen dos escuelas principales de liberalismo ético. La más naturalista o utilitaria está representada por los trabajos de Mill, Sidgwick, Dewey y Tufts. La otra está representada por los trabajos de Locke, Kant y Rawls. Un planteamiento moderno del liberalismo ético en relación a la educación lo provee R. S. Peters (1968).

El reconocimiento de la preocupación por la libertad como un principio, conduce a una concepción explícitamente libertaria de la educación moral. De acuerdo a Dewey y McLellan (1895/1964):

En suma, podemos decir que cada maestro requiere un sólido conocimiento de los principios éticos y psicológicos... solamente la psicología y la ética pueden sacar a la educación de la etapa de los procedimientos de sentido común y colocar a la escuela en el sitio de una institución efectiva y vital, en *la más grande de todas las construcciones —la construcción de un carácter libre y poderoso—* (p. 207).

Según la perspectiva liberal, la preocupación educativa por el desarrollo de un “carácter libre” está enraizada en el principio de libertad. Para los románticos y los relativistas liberales, esto significa que “cada uno tiene su propio saco de virtudes”, el cual puede incluir o no a la libertad; y estimular activamente el desarrollo del respeto por la libertad o de un carácter libre en los niños, equivale a una imposición sobre los niños tanto como cualquier otra intervención educativa. Los progresivistas libertarios difieren en este punto. Ellos no propugnan una aplicación tan débil de los principios liberales a la educación, sino una más enérgica. La aplicación consistente de principios éticos a la educación significa que la educación *debería* estimular el desarrollo de principios éticos en los estudiantes.

En consideración a los valores éticos, la ideología progresivista añade los postulados del *desarrollo* y la *democracia* a los postulados del liberalismo. La noción de democracia educativa plantea que la justicia entre el maestro y el niño significa reunirse en una comunidad en la cual las decisiones en materia de valores se toman sobre bases compartidas y equitativas, en lugar de basarse en la no interferencia con las decisiones de los niños en cuestiones de valores. Debido a que los principios éticos funcionan como principios, la ideología progresivista es “democrática” en un sentido que no es aplicable ni a las ideologías románticas ni a las de la transmisión cultural.

Al discutir a Skinner, nosotros señalábamos un problema fundamental en la relación entre la ideología del educador relativista y la del estudiante. Para la educación tradicional no era un problema reconciliar el rol del docente y el rol del estudiante. Ambos eran miembros de una cultura común, y la tarea del maestro consistía en transmitir esa cultura y sus valores al estudiante. En cambio, los psicólogos modernos que propician la ideología de la transmisión cultural no sostienen esta posición. Como relativistas sociales, ellos no creen realmente en una cultura común, sino que en lugar de eso se plantean una transmisión de valores que son diferentes tanto de aquellos en los que personalmente creen, como de aquellos en los que los estudiantes creen. En el caso extremo, como mencionamos antes, Skinner propone una ideología éticamente relativista para los psicólogos-reyes o diseñadores de la cultura que controlarán a los demás. Claramente hay una contradicción entre la ideología destinada al psicólogo-rey y la ideología destinada al niño.

Las ideologías románticas o radicales tampoco son capaces de resolver este problema. Los románticos adoptan lo que ellos suponen son los valores del niño o toman como premisas de valor lo que es “natural” en los niños, en vez de respaldar los valores de su

cultura. Pero mientras el adulto cree en la libertad y creatividad del niño y desea una sociedad libre, y más natural, el niño ni comprende de un todo, ni necesariamente se adhiere a las creencias del adulto. Además, los románticos deben esforzarse por darle al niño la libertad de crecer, aun cuando tal libertad pueda conducir al niño a convertirse en un reaccionario. Al igual que los modificadores de conducta, entonces, los románticos tienen una ideología, pero ésta es diferente de la que se supone desarrollará el estudiante.

Los progresivistas no son elitistas porque procuran que todos los niños se desarrollen hacia el reconocimiento de los mismos principios que ellos sostienen. ¿Pero no es esto un adoctrinamiento? Aquí necesitamos clarificar los postulados del desarrollo y la democracia como guías de la educación.

Para los progresivistas, el problema de ofrecer una educación no adoctrinadora que se base en principios éticos y epistemológicos queda parcialmente resuelto por la idea de que estos principios representan estadios maduros o avanzados en el desarrollo del razonamiento, juicio y acción. Debido a que hay estadios o secuencias del desarrollo moral culturalmente universales (Kohlberg y Turiel, 1971), la estimulación del desarrollo del niño hacia el próximo paso en una dirección natural es equivalente a la meta a largo plazo de enseñar principios éticos.

Ya que el desarrollo de estos principios es natural, no impuesto, los niños los eligen por sí mismos. Un enfoque similar, basado en el desarrollo, explica el desarrollo de los valores intelectuales. La educación intelectual, desde una perspectiva progresivista, no es una mera transmisión de información y de habilidades intelectuales, es una comunicación de patrones y métodos de reflexión e indagación “científica”. Estos patrones corresponden a las etapas más elevadas del razonamiento lógico, las operaciones formales de Piaget. De acuerdo a los progresivistas, hay una analogía importante entre los patrones éticos y científicos de razonamiento o resolución de los problemas, así como una superposición de los fundamentos racionales de la educación ética e intelectual. Al exponer al niño a oportunidades para la indagación científica reflexiva, los maestros son guiados por los principios del método científico que los propios maestros aceptan como la base de la reflexión racional. La referencia a tales principios no es adoctrinamiento si estos principios no se presentan como fórmulas ya hechas, o patrones a aprender de memoria, justificados por la autoridad. Más bien, son parte de un proceso de reflexión por parte de los estudiantes y los maestros. Una aproximación similar guía el proceso de reflexión ante problemas éticos o de valores.

El problema del adoctrinamiento también se resuelve para los progresivistas a través del concepto de democracia. Una preocupación por la libertad de los niños respecto al adoctrinamiento es parte de una preocupación por la libertad de los niños para tomar decisiones y actuar con sentido. La libertad, en este contexto, significa democracia; esto es, poder y participación en un sistema social que reconoce la igualdad de derechos básicos. Es imposible para los profesores no comprometerse en juicios de valor y decisiones. Una preocupación por la libertad del niño no da lugar a una escuela en la que el profesor sea “neutral” en materia de valores, y cualquier pretensión de haber logrado tal neutralidad lo que hace es generar un “currículum oculto” (Kohlberg, 1969b). Pero lo que sí puede crear

es una escuela en la que las decisiones y los juicios de valor de los maestros involucren democráticamente a los estudiantes.

Ahora pasamos a considerar la naturaleza y justificación de estos fines y principios universales e intrínsecamente valiosos. En las próximas secciones intentaremos indicar la manera mediante la cual el concepto de desarrollo, enraizado en la investigación psicológica, puede ayudar a prescribir los fines de la educación sin incurrir en la falacia psicológica. A lo cual llamamos “la estrategia evolutiva-filosófica” para definir los fines de la educación.

Estrategias para la definición de objetivos y la evaluación de experiencias educativas

Hemos considerado el núcleo de premisas psicológicas y filosóficas de las tres principales corrientes de ideología educativa. Ahora, consideraremos estos presupuestos tal como han sido empleados para definir los objetivos de la educación básica.

Al parecer hay tres estrategias fundamentales para definir objetivos educacionales, a las cuales llamaremos la estrategia del “saco de virtudes” o estrategia de los “rasgos deseables”; la estrategia de la “psicología industrial” o de “predicción del éxito”; y “la estrategia evolutiva-filosófica”. Estas estrategias tienden a estar vinculadas respectivamente con las ideologías románticas, de la transmisión cultural y progresivista.

El romántico tiende a definir los objetivos educativos en términos de un “saco de virtudes” —un conjunto de rasgos que caracterizarían a la personalidad idealmente saludable o plenamente funcional—. Este estándar de valor surge de la variedad romántica de la falacia del psicólogo. Las proposiciones de valor (deseabilidad de cierto rasgo de carácter), se derivan de proposiciones psicológicas fácticas, como por ejemplo, de la creencia de que un rasgo dado representa la “salud” o la “enfermedad” mental.

La ideología de la transmisión cultural define los objetivos inmediatos en términos de estándares de conocimientos y conductas aprendidas en la escuela. Define a los objetivos de largo alcance como el eventual logro de poder o estatus en el sistema social (ingresos o éxitos). En términos skinnerianos, el objetivo consiste en maximizar el reforzamiento que cada individuo recibe del sistema, a la vez que se preserva el sistema. Al definir los objetivos, este foco sobre la predicción del éxito posterior es común a aquellos cuyo interés estriba en mantener el sistema en su estado actual y a aquellos cuyo interés estriba en igualar las oportunidades de éxito dentro del sistema.

Dentro de la corriente de la transmisión cultural hay una segunda estrategia para elaborar objetivos, a la cual hemos llamado el enfoque de la “psicología industrial” (Kohlberg, 1972). Psicológicamente, esta estrategia es más explícitamente atórica que el enfoque del “saco de virtudes”; y con relación a los valores, es más socialmente relativista. Adoptando la postura del consultor libre-de-valores, evalúa los comportamientos en términos de su utilidad como medios para los fines de los estudiantes o del sistema y se centra en la predicción empírica de éxitos posteriores. En la práctica, esta aproximación se

ha enfocado fuertemente en los tests, pruebas o mediciones de logro, en la medida en que éstos predicen o se relacionan con éxitos posteriores en el sistema educativo o social.

La tercera estrategia, la evolutiva-filosófica, está vinculada a la ideología progresivista. El progresivista cree que una concepción liberal de la educación, que persiga fines o estados intrínsecamente valiosos, es lo mejor para todos. Tal concepción de los objetivos educacionales debe tener un componente psicológico. El progresivista define lo psicológicamente valioso en términos del desarrollo. Implícita en el término *desarrollo* está la noción de que un estado psicológicamente más avanzado es más valioso o adecuado que uno menos desarrollado.

La estrategia evolutiva-filosófica procura clarificar, especificar y justificar el concepto de adecuación implícito en el concepto de desarrollo. Esto lo hace mediante: 1) la elaboración formal de una teoría psicológica del desarrollo —la teoría cognitivo-evolutiva—; 2) la elaboración de una teoría ética y epistemológica de la verdad y del valor vinculada a la teoría psicológica; 3) relacionando ambas teorías con los hechos del desarrollo en una área específica; y 4) describiendo las secuencias empíricas del desarrollo que sería valioso cultivar.

Ahora necesitamos examinar críticamente las tres estrategias. Nuestra tarea es tanto lógica como empírica. Lógicamente, la pregunta central es: “¿Define la estrategia objetivos intrínsecamente valiosos o universalmente deseables? ¿Puede ella rebatir la acusación de que su valor es relativo o arbitrario?” Empíricamente, la principal pregunta es: “¿Define esta estrategia objetivos que predigan algo de valor a largo plazo, en etapas posteriores de la vida?”.

La estrategia del “saco de virtudes”

La estrategia del “saco de virtudes” para la elección de objetivos es el enfoque que más naturalmente se les ocurre a los educadores. Un ejemplo es el listado de objetivos de un conocido proyecto educativo¹ —tal como lo cita la revisión de la Dra. Grothberg (1969)— elaborado por un panel de autoridades en desarrollo infantil. Una de las metas es “la ayuda al desarrollo emocional y social de los niños alentando la confianza en uno mismo, la espontaneidad, la curiosidad y la autodisciplina”. Podemos observar que aquí el desarrollo se define en términos de palabras-rasgos. Desde el punto de vista de la estrategia evolutiva-filosófica, la adjetivación del término *desarrollo social* con tales palabras-rasgo es superflua y propicia malentendidos. Los investigadores del desarrollo identificarían teórica y empíricamente los elementos universales en el desarrollo social del preescolar, y expondrían las implicaciones para el desarrollo posterior, indicando las condiciones que estimularían tal desarrollo. Tal mapa del desarrollo haría innecesarias palabras-rasgo como *espontaneidad* y *confianza en sí mismo*.

La justificación de usar palabras-rasgo para calificar al desarrollo como un fin educacional, generalmente ha sido que el término *desarrollo* resulta demasiado vago.

¹ *Head Start* [NdT].

Consideraremos esta cuestión más adelante. Aquí sólo necesitamos destacar la arbitrariedad y vaguedad que subyace a todos los esfuerzos por aprovechar las connotaciones positivas de palabras ordinarias, usualmente empleadas para denominar rasgos de la personalidad o del carácter, con el fin de definir los estándares educativos y los valores. Esta arbitrariedad y vaguedad está presente en las listas de rasgos de la salud mental, tales como la ya mencionada, y también en las listas de virtudes morales que componen el carácter moral, como la de Hatshorne y May (1928-1932), que incluye como objetivos la “honestidad, el servicio y el autocontrol”. La primera arbitrariedad se halla en la composición de la lista o “saco de virtudes”. Un miembro del comité prefiere la “autodisciplina”, otro prefiere la “espontaneidad”, y en definitiva el comité las incluye a ambas. Aunque ambas palabras suenan bien, cabe preguntarse si cultivar la autodisciplina y cultivar la espontaneidad son metas consistentes la una con la otra. Segundo, podemos observar que el sentido observable del nombre de una virtud depende de un estándar cultural convencionalmente aceptado, que resulta a la vez psicológicamente vago y éticamente relativo. La conducta que una persona califica de “autodisciplina”, otra la tildará de “carente de espontaneidad”. El hecho de que una palabra que designe a una virtud dependa de estándares culturales convencionales, hace que su significado resulte psicológicamente vago, un hecho que fue demostrado primeramente por Hartshorne y May, con el caso de la palabra-virtud “honestidad”. Hartshorne y May se desconsolaron al descubrir que no podían localizar tal cosa entre los niños escolares, como rasgo estable de la personalidad. El niño que hacía trampa en una ocasión, podía hacer trampa o no en otra ocasión: la trampa parecía estar determinada, en su mayor parte, por la situación. En el análisis factorial no se identificó claramente ningún factor o patrón de correlaciones que pudiera llamarse *honestidad*. Más aún, las medidas de la “honestidad” no predecían la conducta posterior. Esto contradice la noción de sentido común que subyace al enfoque del saco de virtudes. Sucede que los términos que se encuentran en el diccionario para aludir a la personalidad no describen disposiciones de la personalidad que sean situacionalmente generales, esto es, que sean estables o que permitan predecir el desarrollo.

Relacionado con el problema de las definiciones y mediciones psicológicas, se encuentra el problema de la relatividad de los estándares de valor que definen a la “honestidad” o a cualquier otra virtud. Etiquetar a un conjunto de conductas desplegadas por un niño con palabras-rasgo positivas o negativas no quiere decir éstas sean de importancia adaptativa o ética. Tan solo es apelar a determinadas convenciones de la comunidad, porque lo que para una persona es “integridad”, para otra será “testarudez”; y lo que para alguien es “*honestidad* al expresar sus verdaderos sentimientos”, para alguien más será “*insensibilidad* ante los sentimientos de los demás”.

Hemos criticado el enfoque del “saco de virtudes” a causa de lo lógicamente cuestionable que resulta el procedimiento de entresacar del diccionario nombres de rasgos que tengan un significado positivo. Cabe cuestionar, además, dos supuestos “científicos” o *psicológicos*, el concepto de “rasgos de personalidad” y el concepto de “salud mental”, en la medida en que éstos se relacionan con el desarrollo del niño. Con relación al supuesto de los rasgos, los descubrimientos en materia de investigación longitudinal nos llevan a cuestionar si hay o no rasgos de la personalidad durante la niñez, que sean positivos o adaptativos y que sean estables o predictivos a lo largo del tiempo y del desarrollo, aun

cuando tales rasgos sean definidos mediante métodos psicológicos en vez de mediante el análisis del léxico. Los rasgos de personalidad relativamente generales y longitudinalmente estables, que han sido identificados en la niñez temprana, son rasgos del temperamento: introversión-extroversión, pasividad-actividad, que han demostrado ser cualidades temperamentales más que nada hereditarias, sin significación adaptativa (investigaciones revisadas en Ausubel y Sullivan, 1970; Kohlberg, 1969b, La Crosse y Ricks, 1971). Las investigaciones longitudinales indican que las nociones de “salud mental” o “enfermedad mental” son aún más cuestionables como conceptos que definan el significado y valor de los rasgos de personalidad. A diferencia del *desarrollo*, el término *salud mental* no tiene un significado psicológico claro cuando se le aplica a los niños y a su educación. Cuando se examina clínicamente a un niño en referencia a su salud mental, se registran sus rezagos (y avances) en el desarrollo cognoscitivo, social y psicomotor. Ocasionalmente, tales rezagos son indicadores de “enfermedad”, por ejemplo, de una lesión cerebral orgánica. Pero, en general, si “enfermedad” significa cualquier cosa adicional a un retardo en el desarrollo, significa un pronóstico de continua incapacidad para desarrollarse. Considerando al desarrollo del niño como un fin de la educación, las metáforas de la salud y la enfermedad añaden poco a las concepciones adecuadas y detalladas del desarrollo cognoscitivo y social. Esto también se evidencia en los hallazgos de estudios empíricos longitudinales (Kohlberg, La Crosse y Ricks, 1971).

Esto nos lleva a preguntarnos si los rasgos de la primera infancia con implicaciones negativas para la salud mental, como la dependencia, la agresión o la ansiedad, tienen un valor predictivo como indicadores de dificultades en la etapa adulta, en cuanto al “ajuste a la vida” o a “la salud mental”. La respuesta, por ahora, es no: los rasgos de salud mental listados comúnmente en los programas de educación básica de los Estados Unidos, no han logrado mostrar algún valor predictivo, bien sea positivo o negativo, en cuanto el ajuste en la etapa adulta. Incluso si los cambios conductuales buscados con esos programas se logran, eso no aumentaría la probabilidad de que los niños se convirtieran en adultos bien ajustados.

Por otra parte, desde el punto de vista filosófico, aquellos que adoptan el saco de virtudes de la salud mental incurrir en la falacia psicológica y en una falacia relacionada, la de pensar que un panel de psiquiatras o de psiquiatras infantiles, como los que establecieron los objetivos educacionales del proyecto antes citado al principio de esta sección, son “expertos” en principios éticos o en valores.

En la práctica educativa, la preocupación por la salud mental ha representado al menos una preocupación ética por la felicidad de los niños; algo que había sido menospreciado por las escuelas centradas en la transmisión cultural. Pero los principios éticos basados en una preocupación por la libertad y la felicidad de los niños pueden sostenerse por sí mismos, sin un saco de virtudes de la salud mental que los racionalice.

Razón de ser de la psicología industrial

Traducir los objetivos educacionales en un “saco de virtudes” (habilidades) en el dominio intelectual no tropieza con todas las dificultades que se plantean en el dominio

socio-emocional. Esto sucede porque se ha logrado una razonable precisión al definir y medir las habilidades y logros intelectuales; porque hay cierto grado de predictibilidad en el tiempo en cuanto a estas habilidades; y porque las cuestiones de relatividad de valores que suscitan los conceptos de “carácter moral” y “salud mental” como objetivos educacionales, no son tan obvias cuando los fines de la escuela se definen en términos de habilidades intelectuales. Pero las definiciones de las habilidades intelectuales sólo han parecido satisfactorias por la alta superposición empírica o correlación de estas habilidades con el desarrollo cognoscitivo (en el sentido evolutivo-filosófico), y por su superposición con la constante no educativa o “biológica” de la inteligencia general. Una vez que las habilidades cognoscitivas son definidas y evaluadas a través de medidas de *logros* educativos, su utilidad para definir objetivos educacionales es escasa o poco clara.

La concepción de “destrezas de logro” es un producto conjunto de los enfoques del “saco de virtudes” y de la “psicología industrial” en materia de fines educativos. Hemos señalado que el enfoque de la psicología industrial se basa en la identificación y medición de un relativo éxito individual al cumplir las exigencias de una tarea en un determinado tipo de trabajo o empleo, y en la identificación de características que predigan el éxito o movilidad posterior en el sistema laboral. Su principal aplicación a la educación ha sido el desarrollo de tests de logro. Aunque originalmente no fueron desarrollados para definir operacionalmente las metas educacionales, los tests de logro han sido usados con frecuencia para este propósito. El extenso Informe Coleman (Coleman y otros, 1966), basó todo su análisis de la calidad y efectos de la escolaridad sobre las variaciones en los puntajes de los tests de logros. Cierta número de programas de educación “temprana” o básica, incluyendo el ya citado Programa de Bereiter y Engelman (1966), definen sus objetivos más que nada como el mejoramiento de futuros puntajes de logro.

Desde un punto de vista ético o filosófico, el uso de tests de logro para medir objetivos educacionales se basa en una amalgama de dos tipos de relativismo. Los ítems que componen un test de logro no se derivan de ningún principio epistemológico sobre los patrones adecuados de pensamiento y conocimiento sino que, más bien, representan muestras de los ítems enseñados en las escuelas. La información enseñada en las escuelas es relativa y arbitraria: latín y griego durante una hora; programación de computadoras por otra hora. No hay un análisis epistemológico o de la lógica interno de estos ítems que justifique su valor. Otro aspecto relativista de los tests de logro es el de las “calificaciones en base a la curva”. Esto conduce a lo que Edward Zigler ha llamado “definir los objetivos de la educación compensatoria, como la elevación del país entero por encima del percentil 50 en los tests de logro” (comentario sin publicar, Washington, 1970).

Por último, y más básicamente, el relativismo subyacente a los tests de logro involucra la predicción de éxito en un sistema sin preguntarse si el sistema recompensa el éxito en una forma éticamente justificable o si el éxito por sí mismo es una meta éticamente justificable. El impulso ético original al construir los tests de logro fue igualar las oportunidades educacionales mediante un sistema de selección más imparcial que el que podían ofrecer las calificaciones asignadas por los maestros, las recomendaciones y la calidad de las escuelas a los que los niños hubieran asistido previamente. Esto fue llevado a cabo aceptando la idea relativista de que el contenido y las exigencias de la escuela sirven

como mecanismos de acceso al estatus social. No es de sorprender, entonces, que todo ese deseo de igualar las oportunidades o incrementar la justicia educativa y laboral mediante la elevación de los puntajes de logros educacionales, haya fracasado en todos los posibles sentidos de la palabra *fracaso* (Jencks y otros, 1972).

En el aspecto psicológico y factual, ha habido dos errores básicos y relacionados en el supuesto de que los tests de logro tienen algún valor educativo. El primero es la noción de que la correlación o la predicción pueden ser substituidas por la causalidad. La segunda noción errada, relacionada con la anterior, es que el éxito dentro de un sistema arbitrario, en este caso las escuelas, implica éxito en otros aspectos de la vida. En referencia al primer supuesto, los defensores de la estrategia de la psicología industrial y de los tests de logro basados en ella, sienten que la relación entre causalidad y predicción no es importante. Podemos seleccionar eficientemente a aquellos que serán buenos estudiantes en la educación superior, y a los que se convertirán en vendedores exitosos o en delincuentes juveniles sin enfrentarnos al problema de la causalidad. Pero si pasamos del uso de una prueba o medida de comportamiento como instrumento de selección, a su uso como criterio para determinar objetivos educacionales, el problema es absolutamente diferente. A menos que un predictor de logro o de ajuste futuro sea también uno de sus determinantes causales, no puede ser utilizado para definir objetivos educacionales.

Como ejemplo de la confusión entre correlación y causalidad, sabemos que las notas y los puntajes de logro en la escuela elemental predicen puntajes comparables en la escuela secundaria, los cuales a su vez predicen puntajes comparables en la educación superior. La suposición que se hace, entonces, es que la *causa* de los puntajes de logro particulares es el logro anterior. Se asume, pongamos por caso, que los niños que en segundo grado no logran un buen nivel de desempeño en lectura, luego no obtendrán un nivel adecuado de lectura porque su nivel de logro en esa área era bajo en el segundo grado.

Pero de hecho, la predicción del logro posterior a partir del logro temprano se debe principalmente a factores extraños al logro mismo. Los estudios longitudinales muestran que la estabilidad o el poder predictivo de los tests de logro escolar se debe más que todo, primero, a un factor de inteligencia general, y segundo, a la clase social. Los puntajes de logro se relacionan con los puntajes del Coeficiente Intelectual o CI y ambas medidas predicen los logros posteriores; los logros tempranos en la escuela elemental no predicen los logros posteriores mejor que el CI por sí solo. En otras palabras, los niños brillantes aprenden más rápido lo que les enseñan en la escuela, pero el aprender lo que les enseñan en la escuela no los hace más brillantes, ni tampoco significa necesariamente que más adelante en la vida se aprenderán los materiales más rápido.

Los tests de logro también fallan al predecir el éxito en la vida futura; de hecho, los estudios longitudinales indican que los logros escolares no predicen nada de valor, salvo más logros escolares.

Por ejemplo, en términos de futuros éxitos en el trabajo, quienes abandonan la escuela secundaria se desempeñan igual de bien que los graduados de secundaria que no asisten a las universidades; los graduados de la escuela secundaria con bajas calificaciones y bajos puntajes de logro se desempeñan tan bien como los que tienen buenas puntuaciones; y los

graduados de instituciones de educación superior con bajas calificaciones lo hacen tan bien como aquellos con buenas calificaciones (véase a Kohlberg, La Crosse y Ricks, 1971; Jencks y otros, 1972).

Resumiendo, los tests de logro académico no tienen una razón de ser teórica. Su justificación práctica es primordialmente una “predicción para fines de selección” de la psicología industrial. Pero incluso de acuerdo a los estándares de la psicología industrial, los tests no funcionan bien, porque no permiten predecir logros posteriores en la vida.

Estas críticas no implican que las escuelas deberían desentenderse del aprendizaje académico. Lo que sugieren es que: 1) hay un considerable grado de arbitrariedad en los objetivos escolares actuales en materia de aprendizaje académico; 2) las pruebas o métodos de medición educativa avalados por la escuela de la psicología industrial han sido incapaces de hacer que estos objetivos resulten menos arbitrarios; y 3) no es válido asumir que si el rendimiento académico es bueno, el rendimiento temprano es mejor. Las escuelas deberían enseñar a leer, escribir y contar; pero sus metas y éxitos al enseñar estas materias no deberían juzgarse mediante tests de logros o habilidades.

La estrategia evolutiva-filosófica

La estrategia evolutiva-filosófica, en tanto opuesta a las otras dos, puede lidiar con el problema ético de hallar un estándar de valor que no sea relativo o que sea universal y con los problemas fácticos de la predicción. El concepto de desarrollo, tal como ha sido elaborado por la teoría cognoscitiva-evolutiva, implica un estándar de adecuación *interna* y rector del proceso de desarrollo en sí mismo. Es obvio que la noción de desarrollo debe hacer algo más que definir lo que se presenta más tardíamente. Es decir, no resulta claro que lo que venga después deba ser mejor. Como ejemplo, si los intereses anales maduran más tarde que los intereses orales, esto en sí mismo no es razón para sostener que los intereses anales sean mejores que los intereses orales.

La teoría cognoscitiva-evolutiva, sin embargo, postula un estándar formal, e interno, de adecuación, que no estriba solamente en un orden de eventos en el tiempo. De esta manera, dicha teoría elabora el significado que tiene en el lenguaje ordinario el término *desarrollo*. El diccionario Webster nos dice que *desarrollarse* significa “hacer activo, mover desde la posición original a una que provea más oportunidades de uso efectivo, crecer y diferenciarse a lo largo de las líneas naturales de su clase; pasar a través de un proceso de crecimiento, diferenciación o evolución natural mediante cambios sucesivos”. Esto sugiere un estándar interno de adecuación que rige el desarrollo; implica que el desarrollo no es solo cualquier cambio conductual sino un cambio dirigido hacia una mayor diferenciación, integración y adaptación. La teoría psicológica cognoscitiva-evolutiva postula que el movimiento a través de una progresión secuencial representa un movimiento desde un estado psicológico menos adecuado hacia un estado psicológico más adecuado. La existencia de este “estándar interno de adecuación” es sugerida por estudios que muestran que el niño prefiere pensar al nivel del estadio moral o lógico más alto, que pensar al nivel de su propio estadio (o de estadios más bajos) (Rest, 1973), y que el niño se mueve en esa dirección bajo condiciones normales de estimulación.

El concepto de desarrollo también implica que tal “estándar interno de adecuación” es diferente de las nociones de adaptación basadas en la supervivencia o en un relativo éxito cultural. Tomando como ejemplo los estadios de la moralidad, estar en el estadio moral más alto llevó a Sócrates y a Martín Luther King a ser ejecutados por otros miembros de sus culturas. Obviamente, entonces, el desarrollo moral no puede ser justificado como adaptativo mediante estándares de supervivencia o de conformidad a patrones culturales. En términos de la teoría psicológica-evolutiva, sin embargo, la moralidad de King era más adecuada que la moralidad de muchas personas que sobrevivieron por más tiempo. Formalmente, la moralidad de King estaba más diferenciada e integrada que la de la mayoría de la gente. Y era más adecuada porque si toda la gente la hubiese adoptado, eso habría resuelto los problemas morales de todos, así como los conflictos no resueltos por moralidades de estadios más bajos.

Como lo sugiere el ejemplo de King, el estándar formal de la teoría psicológica cognoscitiva-evolutiva no tiene un carácter definitivo, por sí mismo, sino que debe ser elaborado como un conjunto de principios éticos y epistemológicos y justificado mediante el método de la filosofía y de la ética. La característica distintiva del enfoque evolutivo-filosófico consiste en que una concepción filosófica de los principios adecuados se coordina con una teoría psicológica del desarrollo, y con el hecho mismo del desarrollo.

En contraste con los enfoques “libres de valores”, el enfoque sugerido por Dewey y Piaget considera las cuestiones de valor o adecuación desde el comienzo. Piaget empieza estableciendo criterios epistemológicos y lógicos para decidir cuáles estructuras de pensamiento son más adaptativas y adecuadas para enfrentarse con la complejidad. Similarmente, nuestro trabajo sobre los estadios éticos ha asumido una noción filosófica respecto a qué son los principios adecuados de justicia (representados especialmente en los trabajos de Kant y Rawls), que nos ha orientado al definir la dirección del desarrollo. Los principios epistemológicos y éticos orientan la investigación psicológica desde el comienzo. Así, la estrategia intenta evitar la falacia naturalista de derivar directamente juicios de valor a partir de juicios acerca de los hechos del desarrollo, aunque asume que ambos tipos de juicio pueden estar sistemáticamente relacionados. Adopta como hipótesis a ser empíricamente confirmada o refutada, que el desarrollo es un movimiento hacia una mayor adecuación epistemológica o ética, tal como la definen los principios filosóficos de adecuación.

El método filosófico de los progresivistas difiere de los enfoques de los filósofos de otras escuelas en que el método progresivista o evolutivo es parcialmente empírico, en vez de puramente analítico. Este método combina una concepción previa del desarrollo con una noción previa de un estándar ético de adecuación; pero estas nociones pueden ser revisadas a la luz de los hechos, incluyendo los hechos del desarrollo. Si los hechos del desarrollo no indican que los individuos se mueven hacia principios de justicia filosóficamente deseados, entonces la definición filosófica inicial de la dirección del desarrollo está errada y debe ser revisada. El “deber ser” analítico y normativo del filósofo evolutivo debe tomar en cuenta los hechos del desarrollo, pero no es simplemente una traducción de estos hechos.

Este método de la filosofía “experimental” o “empírica”, es especialmente básico para una filosofía educativa que prescriba fines educativos. Los principios filosóficos no

pueden ser establecidos como fines de la educación mientras no sean planteados psicológicamente. Esto significa traducirlos en afirmaciones sobre un estadio de desarrollo más adecuado. De otro modo, los principios racionalmente aceptados del filósofo tan sólo serán conceptos y doctrinas arbitrarias para el niño. En consecuencia, para plantear genuinamente un fin educacional, el filósofo de la educación debe coordinar la conceptualización de los principios con la comprensión de los hechos del desarrollo.

El desarrollo como finalidad de la educación

Hemos intentado clarificar y justificar el argumento básico de que los criterios del desarrollo son los mejores para definir los cambios de comportamiento que son educativamente importantes. Ahora necesitamos clarificar cómo el estudio psicológico del desarrollo puede definir concretamente las metas educacionales. Una crítica común sostiene que el concepto de desarrollo es demasiado vago para clarificar genuinamente la escogencia de los contenidos curriculares y los objetivos de la educación. Una segunda crítica, relacionada con la anterior, sostiene que el concepto de desarrollo, con sus connotaciones “naturales”, es inadecuado para determinar políticas educativas concretas.

En referencia al asunto de la vaguedad, si el concepto de desarrollo va a ser útil para seleccionar fines contenidos y educativos, eso supone que solamente algunos cambios de comportamiento entre muchos, pueden ser etiquetados como *evolutivos* o relacionados con el desarrollo. Necesitamos justificar este supuesto y clarificar cuáles son las condiciones necesarias para los cambios evolutivos.

Nuestra posición ha sido desafiada por Bereiter (1970), quien aduce que determinar si un cambio de conducta es o no evolutivo, es una cuestión teórica, no un asunto empírico. Por ejemplo, la investigación piagetiana muestra que el razonamiento aritmético fundamental (conciencia de la correspondencia uno a uno, de la inclusión de una clase mayor en una subclase, de la adición y la substracción como operaciones inversas), usualmente se desarrolla de modo natural, sin instrucción formal o escolarización. Esto es, se trata de un desarrollo. Sin embargo, tal tipo de razonamiento también puede ser enseñado explícitamente, siguiendo varias teorías de aprendizaje no evolutivas. De acuerdo con esto, dice Bereiter, llamar *evolutivo* al razonamiento aritmético fundamental no lo define como un objetivo educacional evolutivo, distinto de objetivos no evolutivos como el aprendizaje memorístico de las tablas de multiplicar.

En respuesta, la posición cognoscitiva-evolutiva sostiene que los cambios de conducta evolutivos son irreversibles, generales en relación a un cierto campo de respuestas, secuenciales y jerárquicos (Kohlberg, 1970). Cuando un conjunto de cambios conductuales satisface todos estos criterios, dichos cambios son denominados *estadios* o *reorganizaciones estructurales*. Un área específica de cambios conductuales, como el razonamiento aritmético fundamental puede o no satisfacer estos criterios. Engelmann sostiene haber enseñado artificialmente a los niños la misma operación de “conservación” que se “desarrolla naturalmente”, pero Kamii (1971), encontró que los niños enseñados de esa manera satisfacían los criterios de conservación de Engelmann, sin satisfacer los

criterios propiamente evolutivos. Por ejemplo, la respuesta podía ser olvidada o desaprendida posteriormente y no era generalizada, entre otras diferencias.

Cuando un conjunto de respuestas enseñadas artificialmente no satisface los criterios del desarrollo natural, esto no sucede porque la intervención educativa sea generalmente incompatible con el desarrollo evolutivo, sino porque esa intervención en particular está remedando el desarrollo en lugar de estimularlo. Dilucidar si un cambio educativo merece el honroso título de “evolutivo”, es una cuestión a examinar empíricamente, no un problema puramente teórico.

Hemos sostenido que el desarrollo puede ocurrir bien sea naturalmente o como el resultado de un programa educativo planificado. Tal como fue discutido anteriormente, el desarrollo depende de la experiencia. Sin embargo, es cierto que la forma en que la experiencia estimula el desarrollo (a través de discrepancias y ajustes entre los eventos de la experiencia y las estructuras de procesamiento de la información), no es la manera en que la experiencia es programada en muchas formas de instrucción y de intervención educativa. También es cierto que los tipos de experiencia que conducen al desarrollo deben verse en términos de una estimulación más bien general, no altamente específica en cuanto a su contenido o significado.

Puesto que se cree que las experiencias necesarias para el desarrollo estructural son *universales*, es posible para el niño desarrollar el comportamiento naturalmente, sin instrucción planificada. Pero el hecho de que sólo alrededor de la mitad de la población americana adulta haya alcanzado plenamente el estadio denominado por Piaget como las “operaciones formales de razonamiento”, y que sólo el 5% alcance el estadio moral más alto, demuestra que las formas naturales o universales del desarrollo no son inevitables, sino que dependen de la experiencia (Kuhn, Langer, Kohlberg y Hann, 1971).

Si este argumento es aceptado, ello no solamente responde a la acusación de que el desarrollo es un concepto vago, sino que también contribuye a responder la acusación de que hay ciertas clases de desarrollo (tales como una creciente habilidad para el robo) que no son valiosas.

Esas variedades cuestionables de “desarrollo” no constituyen desarrollo alguno en el sentido de una secuencia universal, o en el sentido de crecimiento de algún aspecto general de la personalidad. Tal como fue planteado por Dewey: “Que un hombre pueda crecer en cuanto a su eficiencia como ladrón . . . no se puede negar. Pero desde el punto de vista del crecimiento como educación y de la educación como crecimiento, la pregunta es si tal crecimiento promueve o retarda el crecimiento en general” (1938/1963, p.75).

Aunque hemos planteado una argumentación coherente sobre por qué las secuencias universales de desarrollo definen ciertas metas de valor educativo, necesitamos considerar por qué tales secuencias constituyen los criterios últimos en cuanto al valor educativo. Y también necesitamos considerar cómo se relacionan éstas con los valores educativos rivales. ¿Cómo se relaciona el desarrollo estructural universal, en tanto fin educativo, con las perspectivas usuales que definen a la información y a las destrezas como elementos centrales del curriculum escolar? Parece obvio que muchos cambios o formas de aprendizaje son valiosos aún cuando no sean universales en desarrollo. Por ejemplo, si bien

muchas personas han aprendido a leer sin haber ido a la escuela, la capacidad y motivación para leer no define un desarrollo universal. No obstante, éste nos parece un objetivo educacional básico. No se puede descartar al “crecimiento en materia de lectura” como objetivo educacional, tal como podríamos hacerlo con el “crecimiento en materia de robos”, simplemente porque no sea un universal en desarrollo. Pero se puede aducir que la importancia última de aprender a leer sólo se puede entender en el contexto de formas más universales de desarrollo. Una mayor capacidad para leer no es en sí misma un desarrollo, aunque es un logro que refleja varios aspectos del desarrollo. El valor o la importancia de la lectura residen en su posible contribución a otros desarrollos cognoscitivos, sociales y estéticos. Como lo planteara Dewey (1898):

Nadie podría estimar el grado de aturdimiento o insensibilidad producidos por la continua ejercitación de la lectura como una mera forma. Debería ser obvio que lo que tengo en mente no es un ataque filisteo contra los libros y la lectura. El problema no es cómo eliminarlos, sino cómo aprovechar su valor —cómo usarlos a plena capacidad como servidores de la vida intelectual y moral—. Para responder esta pregunta, debemos considerar cuál es el efecto del crecimiento en una dirección particular, sobre las actitudes y hábitos que abren caminos para el desarrollo en otras direcciones (1898, p. 29).

Una definición evolutiva de objetivos educacionales no sólo debe bregar con objetivos rivales que usualmente se definen sin prestar atención al desarrollo, sino también con el hecho de que los aspectos universales del desarrollo son múltiples. Aquí, como en el caso de la evaluación de objetivos no evolutivos, el educador progresivista debe considerar la relación de un desarrollo particular con el desarrollo en general. Por ejemplo, Kamii (1971) ha delineado un programa de intervención preescolar relacionado con cada uno de los capítulos de los libros de Piaget: espacio, tiempo, causalidad, número, clasificación, y así sucesivamente. El intento de Kamii de emplear todas las áreas del desarrollo cognoscitivo discutidas por Piaget no pretende implicar que cada una, por separado, constituya un objetivo educacional intrínseco. Más bien, su intención es valerse de todos los aspectos de la experiencia del niño que son relevantes para el desarrollo cognoscitivo piagetiano *general*. Tal idea de unos estadios generalizados del desarrollo cognitivo es significativa porque De Vries y Kohlberg (1971), entre otros, han mostrado que hay un factor general asociado a los niveles cognoscitivos piagetianos, distinto de la inteligencia general en términos psicométricos.

En contraste con la concepción psicométrica de la inteligencia, la concepción evolutiva o de niveles de desarrollo de la inteligencia proporciona un estándar o conjunto de finalidades para la educación preescolar. Esta última no asume un concepto de capacidad fija o “coeficiente de inteligencia” constante a lo largo del desarrollo. En este sentido, el nivel de desarrollo es más semejante a un “logro”, que a una “capacidad”, pero los tests del nivel de desarrollo difieren de los tests de logro en varios aspectos. Aunque el concepto de nivel de desarrollo no distingue entre logro y capacidad, sí distingue entre logro cognoscitivo (desempeño) y proceso cognoscitivo (o competencia). Los tests de desarrollo miden el nivel del proceso de pensamiento, no la dificultad o corrección del producto del pensamiento. Éstos no miden la ejecución o desempeño cognoscitivo sino la competencia

cognoscitiva; la posesión clara de un concepto fundamental, no la velocidad o agilidad con la cual es expresado o usado bajo condiciones rígidamente controladas.

Las concepciones psicométrica y de nivel de desarrollo de la inteligencia son considerablemente distintas. En la práctica, sin embargo, estas dos clases de medidas están altamente correlacionadas entre sí, lo que explica por qué no fue sino hasta hace poco que se trazaron distinciones claras, teóricas y operacionales, entre estas dos concepciones. Ahora, los hallazgos obtenidos mediante el análisis factorial proporcionan un basamento empírico para esta distinción (Kohlberg y De Vries, 1971). Aunque las mediciones psicométricas de la inteligencia general y de las “habilidades mentales primarias” a la edad mental de seis años se correlacionan con las mediciones piagetianas del nivel cognoscitivo, también hay un factor común a todos los tests de niveles de desarrollo. Este factor es independiente de la inteligencia general o de cualquier habilidad psicométrica en particular. En otras palabras, es posible distinguir entre los conceptos o medidas de inteligencia centrados en la capacidad psicométrica y los centrados en los niveles de desarrollo. Y dada la distinción empírica, las medidas del estadio cognoscitivo proveen un estándar racional para la intervención educativa, mientras que los tests psicométricos de inteligencia no lo hacen. Esto se desprende de las siguientes razones:

1. La estructura central definida por los tests de estadios, tanto en la teoría como en la práctica, es más propicia para las intervenciones educativas —la teoría Piagetiana es una teoría sobre un movimiento a través de estadios, que ocurre a causa de la *experiencia* de un desequilibrio estructural—.
2. El desempeño piagetiano predice desarrollos posteriores independientes de un cociente biológico constante o de un factor de capacidad, según se demostró mediante la evidencia de estabilidades longitudinales o mediante la predicción independiente del coeficiente de inteligencia. Puesto que los ítems de Piaget definen secuencias invariantes, el desarrollo a un estadio facilita el desarrollo al siguiente.
3. El contenido de los tests piagetianos tiene un valor cognoscitivo por derecho propio. Si un niño es capaz de pensar sobre un fenómeno en términos causales en vez de hacerlo en términos mágicos, por ejemplo, esa habilidad tiene un valor cognoscitivo independiente de cualquier exigencia cultural arbitraria —no es un mero indicador de brillantez, como podría serlo conocer la palabra “envoltura” o “amanuense”—. Esto se ve reflejado en el hecho de que las puntuaciones de los tests piagetianos son cualitativas; no son puntos arbitrarios en una curva. La capacidad de llevar a cabo razonamientos lógicos concretos es un logro definitivo, mientras que tener una edad mental de seis años no lo es. Podemos aspirar a que todos los niños razonen en términos de operaciones lógicas; pero no podemos aspirar a que todos los niños tengan elevados coeficientes de inteligencia.
4. Este valor cognoscitivo es culturalmente universal, la secuencia del desarrollo ocurre en todas las culturas y subculturas.

La existencia de un factor de nivel general en el desarrollo cognoscitivo nos permite poner en perspectiva, como fines educativos, a las distintas secuencias universales del

desarrollo cognoscitivo. El valor del desarrollo en cualquier secuencia cognoscitiva particular está determinado por su contribución al desarrollo cognoscitivo como un todo.

Ahora debemos considerar la relación de los objetivos evolutivos de la educación con la idea de una aceleración del desarrollo como objetivo educacional. Hemos indicado que el concebir a los estadios como algo “natural” no significa que sean inevitables; muchos individuos no llegan a alcanzar los estadios superiores del razonamiento lógico y moral. Por lo tanto, el objetivo del educador evolutivo no es la aceleración del desarrollo, sino el eventual logro adulto del más alto estadio de desarrollo. En este sentido, el evolucionista no está interesado en la *aceleración de los estadios*, sino en evitar el *retardo de los estadios*. Las investigaciones en materia del desarrollo moral revisadas en otras ocasiones sugieren que hay algo parecido a un período óptimo para el avance de un estadio al siguiente (Kohlberg y Turiel, 1973).

Cuando un niño ha adquirido recientemente un estadio es incapaz de responder a la estimulación que lo impulsaría a moverse hacia el siguiente estadio. Además, después de un largo período de uso de un determinado estadio de pensamiento, los niños tienden a estabilizarse en ese estadio y a desarrollar mecanismos selectivos ante las estimulaciones contradictorias. En este orden de ideas, se ha encontrado que tanto los niños más jóvenes como los mayores en un determinado estadio (comparados con la edad promedio para ese estadio), responden en menor proporción o son menos capaces de asimilar la estimulación hacia el estadio inmediato superior que aquellos niños que se encuentran cerca de la edad promedio para el estadio en referencia. La noción de un “período de apertura” no es específica de alguna edad en particular, depende del individuo. Un niño que se ha tardado en alcanzar el Estadio 2, puede estar “abierto” al Estadio 3 en una edad posterior a la de otro niño que haya alcanzado antes el Estadio 2. No obstante, ciertos períodos de edad pueden ser definidos a grandes rasgos como “períodos de apertura” para avanzar de un estadio al siguiente. Plantearse como finalidad educativa evitar retardos, significa ofrecer estimulación en esos períodos donde la posibilidad del desarrollo todavía está abierta.

Aquí conviene considerar una distinción relacionada entre la *aceleración* y el *décalage*¹ como fines educativos. Piaget distingue entre la aparición de un estadio y su “*décalage horizontal*”, su difusión o generalización a través del rango de acciones básicas, físicas y sociales, conceptos u objetos a los cuales el estadio podría aplicarse. Veamos un ejemplo: la lógica concreta o conservación se observa primero aplicada al concepto de masa y sólo posteriormente aplicada al peso y al volumen. Por lo tanto, la aceleración del estadio de las operaciones concretas es una empresa educativa, y alentar la aplicación o extensión del razonamiento concreto a un nuevo concepto o fenómeno es otra. Siendo esta última la de mayor importancia para la educación. La educación no tiene tanto que ver con la edad en que aparezca la capacidad del niño para pensar en forma lógica concreta, como con la adquisición de una mente lógica —el grado en que ha organizado sus experiencias o su mundo de una manera lógica—.

¹ Literalmente “desfase” o “desajuste” en francés [NdT].

Es probable que la ocurrencia de tal *décalage* horizontal, más que la edad de aparición de las operaciones concretas, sea lo que permita predecir el pensamiento formal operacional posterior. El razonamiento formal se desarrolla porque el razonamiento concreto representa una estrategia pobre, aunque parcialmente exitosa, para resolver muchos problemas. El niño que nunca ha explorado los límites del razonamiento lógico concreto y vive en un mundo determinado por eventos y fuerzas arbitrarias e inexplicables, verá los límites de las soluciones parciales que le proporciona la lógica concreta como algo establecido por fuerzas intangibles, en vez de buscar una lógica más adecuada para tratar con problemas inexplicados.

Hasta aquí hemos discutido el desarrollo solamente como desarrollo cognoscitivo general. De acuerdo a la teoría cognoscitivo-evolutiva siempre hay un componente cognoscitivo en el desarrollo, incluso en las áreas sociales, morales y estéticas. El desarrollo, sin embargo, es algo más amplio que el desarrollo lógico-cognoscitivo. Un área central es el desarrollo de la moral, definido mediante estadios invariantes del razonamiento moral (Kohlberg y Turiel, 1971, 1973). Por una parte, estos estadios tienen un componente cognoscitivo; el alcance de un determinado estadio cognoscitivo piagetiano es una condición necesaria, aunque no suficiente, para alcanzar un estadio moral paralelo. Por otra parte, los estadios de razonamiento moral se relacionan con la acción; se ha encontrado que el razonamiento basado en principios morales es una precondition para actuar guiándose por principios morales (Kohlberg y Turiel, 1973). Por las razones elaboradas a lo largo de este capítulo, la estimulación del desarrollo moral a través de sus diversos estadios representa un énfasis educativo, racional y ético, que se relaciona con, pero que también es más amplio que, un énfasis educativo en el desarrollo cognitivo como tal. La efectividad de programas diseñados para estimular el desarrollo moral ya ha sido exitosamente demostrada (Blatt y Kohlberg, 1973).

Aunque la educación moral evolutiva amplía el enfoque de la educación cognoscitivo-evolutiva más allá de lo puramente cognoscitivo, hay una unidad aún más amplia, llamada *desarrollo del ego*, de la cual forman parte tanto el desarrollo cognoscitivo como el moral (Loevinger, Wessler y Redmore, 1970). Particularmente en los primeros años de la niñez, es difícil distinguir entre el desarrollo moral y el desarrollo del ego. El desarrollo cognoscitivo, en el sentido piagetiano, también se relaciona con el desarrollo del ego porque ambos tienen que ver con las creencias fundamentales del niño en cuanto al mundo físico y social. Muchas investigaciones recientes demuestran que el desarrollo del ego, entendido como actitudes y creencias sobre el sí-mismo, involucra un desarrollo paralelo y paso a paso de actitudes y creencias en cuanto al mundo físico y social. Más aún, indican que hay estadios claros del desarrollo del ego, definidos por Loevinger y sus colegas (1970), Van den Daele (1970) y otros, que implican paralelos paso a paso con los estadios piagetianos del desarrollo cognoscitivo, a pesar de que incluyen más contenido social y emocional. En general, el alcance de un estadio cognoscitivo piagetiano es una condición necesaria pero no suficiente para alcanzar el estadio paralelo en el desarrollo del ego. Dicho de otro modo, todos los niños en un determinado estadio del ego deben haber logrado el estadio cognoscitivo paralelo, pero no todos los niños en un determinado estadio cognoscitivo habrán organizado su concepto de sí mismos y su experiencia social en el correspondiente estadio del ego. Así, un concepto general del desarrollo del ego como

fenómeno secuencial y universal se está convirtiendo en una guía empíricamente significativa para la definición de objetivos educacionales de amplio alcance. Además, algunos programas educativos experimentales, diseñados para estimular el desarrollo del ego, han sido ensayados con cierto grado de éxito en los niveles de preescolar y de educación secundaria (Van Den Daele, 1970; Sprinthall y Mosher, 1970).

Por todo esto, la educación para el desarrollo cognoscitivo general y quizás incluso la educación para el desarrollo moral debe juzgarse por su contribución al concepto más general del desarrollo del ego. Al decir esto, debemos recordar que el *desarrollo del ego* es el término usado por los psicólogos para llamar a una secuencia que también debe contar con una razón de ser filosófica. Uno de los polos del desarrollo del ego es la autoconciencia, el polo paralelo es la conciencia del mundo. Incrementar el grado de conciencia no es algo puramente “cognoscitivo”, también es moral, estético y metafísico; es la conciencia de nuevos significados en la vida.

Finalmente, debemos apuntar que en el campo del desarrollo del ego sería especialmente recomendable hacer énfasis en el “*décalage horizontal*” más que en la aceleración. Esta distinción refleja de un modo más preciso y viable la preocupación de los teóricos maduracionistas, o de los que enfocan románticamente las etapas del desarrollo, quienes enfatizan que desde un punto de vista educativo, un paso “saludable” a través de las etapas es más importante que su aceleración. En las teorías maduracionistas de los estadios de la personalidad, la edad conduce a un nuevo estadio, independientemente de la experiencia o de la reorganización de los estadios previos. Por ello, la educación y la experiencia no son valiosas porque sean necesarias para pasar a un nuevo estadio, sino porque son necesarias para la *integración exitosa* o “saludable” de las preocupaciones de cada estadio. El despunte del próximo estadio ocurre independientemente de la experiencia; y como sólo la integración saludable de los estadios es contingente a la experiencia, ese debería ser el foco de la educación. Sin aceptar toda esta argumentación, la teoría evolutivo-cognoscitiva concordaría en que el paso prematuro a un estadio superior del ego, sin el correspondiente *décalage* a lo largo y ancho del mundo del niño y de su vida, resulta problemático. En términos maduracionistas-psicoanalíticos, los peligros de un desarrollo prematuro o desigual del ego, se expresan como defectos en la fortaleza del ego, con la consecuente vulnerabilidad a la regresión. En términos evolutivo-cognoscitivos, un inadecuado *décalage horizontal* representa un fenómeno más o menos similar. Aunque la relación de la “fortaleza del ego” con el *décalage* moral y lógico aún no se comprende bien, hay muchas razones para creer que están relacionados. Un niño que continúe pensando en términos mágicos o egocéntricos en algunas áreas de la cognición y de la moralidad, probablemente será vulnerable a la “regresión”, al quedar bajo estrés más adelante en la vida.

En conclusión, si una concepción amplia del desarrollo, planteada en términos de estadios secuenciales, es aún algo vaga para definir los fines de la educación, esto no se debe a una inherente estrechez o vaguedad del concepto. Más bien, se debe al hecho de que sólo fue recientemente cuando los investigadores comenzaron a hacer el tipo de estudios longitudinales y educativos necesarios para que este concepto resulte preciso y útil. Cuando Dewey abogó, a comienzos del siglo, por una educación entendida como desarrollo, la

mayoría de los psicólogos escolares americanos prefirieron poner la mira en la psicología industrial o en el saco de virtudes de la salud mental. A pesar de que los resultados de las investigaciones del desarrollo cognoscitivo realizadas en las últimas décadas aún son limitados, los mismos constituyen una promesa creíble de convertir al fin la visión de Dewey en una realidad concreta.

Resumen y conclusiones

El presente ensayo, en esencia, recapitula la posición progresivista formulada primeramente por John Dewey. Nuestra posición ha sido clarificada psicológicamente por el trabajo de Piaget y sus seguidores; mientras que sus premisas filosóficas han sido elaboradas por el trabajo de filósofos analíticos modernos como Hare, Rawls y Peters. El enfoque progresivista de la educación plantea las siguientes afirmaciones:

1. Que los fines de la educación pueden identificarse con el desarrollo, tanto intelectual como moral.
2. Que la educación así concebida provee las condiciones para avanzar a través de un orden de estadios conectados.
3. Que tal definición evolutiva de los fines de la educación y sus procesos requiere tanto del método de la filosofía o la ética, como del método de la psicología o la ciencia. La justificación de la educación como desarrollo requiere de un planteamiento filosófico que explique por qué un estadio superior es un estadio mejor o más adecuado. Además, antes de que se pueda definir un conjunto de metas educativas basadas en un planteamiento filosófico de principios éticos, científicos o lógicos, se debe estar en capacidad de traducirlos a un planteamiento sobre los estadios psicológicos del desarrollo.
4. Esto, a su vez, implica que la comprensión de los principios lógicos y éticos es una finalidad central de la educación. Esta comprensión es la contraparte filosófica del planteamiento psicológico que sostiene que la finalidad de la educación es el desarrollo del individuo a través de estadios cognoscitivos y morales. Es característico de los estadios cognoscitivos y morales superiores que los niños por sí mismos construyan principios lógicos y éticos; los cuales, a su vez, son elaborados por la ciencia y la filosofía.
5. Una idea de la educación como el logro de los estadios superiores del desarrollo, incluyendo una comprensión de los principios, fue central para las doctrinas “aristocráticas” y platónicas de la educación liberal. Esa idea también es central para la noción planteada por Dewey de una educación democrática. La finalidad de una educación democrática para todos los seres humanos debe ser “el desarrollo de un carácter libre y poderoso”. Sólo una educación democrática preparará a personas libres para las elecciones fácticas y morales que inevitablemente confrontarán en la sociedad. Los educadores democráticos deben guiarse por un conjunto de principios éticos y psicológicos a ser presentados abiertamente ante

sus estudiantes, invitando tanto a su crítica como a su comprensión. La alternativa vendría dada por los “educadores-reyes”, tales como los modificadores de conducta, provistos de una ideología del control del comportamiento, o los maestros-psiquiatras, provistos de una ideología del “mejoramiento” de la salud mental de los estudiantes. Ni unos ni otros exponen sus ideologías a los estudiantes, para permitirles que evalúen por sí mismos sus méritos.

6. La idea de educar para el desarrollo y para tener principios es liberal, democrático y no adoctrinadora. Se basa en métodos abiertos de estimulación a través de una secuencia de estadios, en una dirección de movimiento que es universal para todos los niños. En este sentido, es natural.

La posición progresivista puede parecer idealista, en vez de pragmática, vocacional-industrial, u orientada hacia el “ajuste”, tal como frecuentemente se le achaca por parte de sus críticos, quienes la acusan también de ignorar la “excelencia”. Pero el idealismo de Dewey ha recibido el apoyo de los hallazgos psicológicos de Piaget, que indican que todos los niños, y no sólo los estudiantes universitarios de “buena cuna”, son “filósofos” que procuran organizar sus vidas de acuerdo a patrones universales de significado. Así mismo, encuentra apoyo en los hallazgos que revelan que la mayoría de los estudiantes parece progresar con programas educativos orientados evolutivamente. Además, el idealismo de la posición evolutiva es compatible con la noción de que el niño está involucrado en un proceso de educación tanto académica como vocacional. Dewey negaba que las experiencias educacionales que estimulan el desarrollo intelectual y moral pudieran ser equiparadas con la educación escolarizada o académica. Él sostenía que la educación vocacional o práctica podía contribuir con el desarrollo cognoscitivo y moral tanto como la educación académica; y que esta debería dársele a todos los niños, no solamente a los pobres o a los “lentos”. Nuestro sistema educativo encara actualmente una elección entre dos formas de injusticia: la primera, la imposición generalizada de una educación arbitraria y académica; y la segunda, la división entre una ruta académica superior y una ruta vocacional inferior. La concepción evolutiva sigue siendo el único conjunto de postulados apropiados para resolver estas injusticias y para proveer las bases de un proceso educativo verdaderamente democrático.

Referencias

- Ausubel, D & Sullivan, E. (1970). *Theory and problems of child development*. New York: Grune and Stratton.
- Bereiter, C. (1970). Educational implications of Kohlberg cognitive developmetal view. *Interchange*, 1 (2), 25-32.
- Bereiter, C. (1972). Moral Alternatives to education. *Interchange*, 3 (1), 25-41.
- Bereiter, C. (in press). *Must we educate?* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

- Bereiter, C. & Engelmann, S. (1966). *Teaching disadvantage children in the preschool*. Engelwood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Berkowitz, L. (1964). *Development of motives and values in a child*. New York: Basic Books.
- Bettelheim, B. (1970). On moral education. In T. Sizer (Ed.), *Moral education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1973). Effects of classroom discussion upon children level of moral judgment. In Kohlberg & Turiel (Eds.), *Recent research in moral development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Brandt, R. B. (1956). *Ethical theory*. Engelwood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Coleman, J. S et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Dpt. Of Health Education and Welfare, Office of Education.
- Dewey, J. (1898). The primary-education fetish. *Forum*. Washington: U.S. Government Printing Office. May.
- Dewey, J. (1938/1963). *Experience and education*. New York: Collier.
- Dewey, J. & McLellan, J. (1895/1964). The psychology of number. In R. Archambault (Ed.), *John Dewey on education: selected writings*. New York: Random House.
- Freud, A. (1937). *The ego and the mechanisms of defense*. London: Hogard Press.
- Grotberg, E. (1969). *Review of Research, 1965 to 1969*. Office of Economic Opportunity Pamphlet 6108-13. Washington, D.C.: Research and Evaluation Office. Project Head Start. Office of Economic Opportunity.
- Group for the Advancement of Psychiatry (1966). *Psychopathological disorders in childhood: Theoretical considerations and a proposed classification*. Formulated by the Committee on Child Psychiatry, GAP Report, 62 (6), 173-343.
- Hall, G. S. (1901). The ideal School based on child study. *Forum*, 32.
- Harstshone, H. & May, M. A. (1928-1930). *Studies in the nature of character. Vol. 1: Studies in deceit. Vol. 2: Studies in service and self control. Vol. 3: Studies in organization of character*. New York: Macmillan.
- Jencks, C., et al. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family an schooling in America*. New York: Basic Book.
- Kamii, C. (1971). Evaluating pupil learning in preschool education: Socio-emotional, perceptualmotor, and cognitive. In B. S. Bloom, J. T Hastings & G. Madaus (Eds.), *Formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Kohlberg, L. (1968). Early education: A cognitive-developmental view. *Child Development*, 39 (December), 1013-1062.

- Kohlberg, L. (1969a). The moral atmosphere of the school. Paper delivered at Association for Supervision and Curriculum Development Conference on the "Unstudied Curriculum". Washington, D. C., January 9, (printed in A.A.S.C. Yearbook, 1970)
- Kohlberg, L. (1969b). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. New York: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1970). Reply to Bereiter's statement on Kohlberg's cognitive-developmental view. *Interchange*, 1 (2), 40-48.
- Kohlberg, L. (1971). From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with in the study of moral development. In T. Mischel (Ed.), *Cognitive development and epistemology*. New York: Academic Press.
- Kohlberg, L. (in press). The contribution of development psychology to education: examples from moral education. Forthcoming in the *Educational Psychologist*.
- Kohlberg, L., La Crosse, R. & Ricks, D. (1971). The predictability of adult mental health from childhood behavior. In B. Wolman (Ed.), *Handbook of child psychopathology*. New York: McGraw Hill, 1971.
- Kohlberg, L. & De Vries, R. (1971). Relations between Piaget and psychometric assessments of intelligence. In C. Lavatelli (Ed.), *The natural curriculum*, Urbana Ill.: E. R. I. C. Revised version to be published as a chapter in L. Kohlberg & R. Mayer, *Early education, a cognitive-development view*. Chicago: Dryden Press, in Press.
- Kohlberg, L. & Turiel, E. (1971). Moral development and moral education. In G. Lesser (Ed.), *Psychology and educational practice*. Chicago: Scott Foresman.
- Kohlberg, L. & Turiel, E. (Eds.), (1973). *Recent research in moral development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kuhn, D., Langer, J., Kohlberg, L. & Haan, N. (1971). *The development of formal operations in logical and moral judgment*. Unpublished mimeo monograph. Columbia University.
- Langer, J. (1969). *Theories of development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Loevinger, J., Wessler, R. & Redmore, C. (1970). *Measuring ego development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mead, G. H. (1936). *Movements of thought in the nineteenth century*. Chicago: University of Chicago Press.
- Neill, A. S. (1960). *Summerhill*. New York: Hart.
- Peters, R. S. (1968). *Ethics and education*. Chicago: Scott Foresman.
- Piaget, J. (1960). The general problem of the psychobiological development of the child. In J. M. Tanner & B. Inhelder (Eds.). *Discussion on child development. Vol. 4*. New York: International Universities Press.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

- Rest, J. (1973). Comprehension preference and spontaneous usage in moral judgment. In L. Kohlberg & Turiel (Eds.), *Recent research in moral development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Alfred A. Knopf.
- Sprinthall, N. A. & Mosher, R. L. (1970). Psychological education in secondary schools: A program to promote individual and human development. *American Psychologist*, 25, 911-924.
- Turiel, E. (1969). Developmental processes in the Child's moral thinking. In P. Mussen, J. Langer & M. Covington (Eds.), *New Directions in developmental psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- van den Daele, L. (1970). Preschool intervention with social learning. *Journal of Negro Education*. 39, 296-304.

Traducción de Jorge Preciado C. (†) e Isabel Albers de Matos

Revisión Levy Farías