

MONOGRAFICO

LA BANALIDAD DEL BIEN. LOS FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN MORAL (1)

WALTER HERZOG (*)

«No hace falta buscar muy lejos
para hallar el bien y la felicidad».

Marcel Mauss

El objetivo de la pedagogía moderna consiste en ayudar al hombre en su humanización. Esta expresión tiene aquí el sentido de maduración hacia la emancipación, más allá de intereses particulares. El hombre moderno es aquel que se ha liberado a sí mismo y cree poder emanciparse de las contingencias de su origen. En su autonomía asume la responsabilidad de sus acciones y omisiones. En este sentido, su humanización es a la vez su moralización. La subjetividad moral es parte de su formación, y la educación quiere asumir esta tarea.

La pedagogía tiene dificultades aún para hacer comprensible, *teóricamente*, su objetivo. La educación debe hacer posible la formación, pero ¿de qué manera? Herbart intentó responder a esta pregunta haciendo de la relación pedagógica una relación causal. La educación debe permitir la determinación de la moralidad. La libertad debe ser consecuencia de la causalidad. Herbart consideraba que la solución a esta paradoja constituía «una de las pruebas más importantes de la metafísica y la psicología verdaderas» (Herbart, 1964, p. 16). La pedagogía de la reforma intentó resolver el problema de otro modo. La educación debía ser un apoyo al desarrollo natural del niño. Al creer en la «religión del desarrollo» (Key) y al poner la esperanza en la «fuerza del bien» se hace innecesario construir la subjetividad del educando, ya que se desarrolla por sí misma. Las teorías oscilan entre la convicción de que es preciso forzar a ser moral y la idea de que no es necesario hacer nada para la consecución del bien. Tan pronto se quiere elevar al educador a técnico de la formación, como reducirlo a ser un acompañante en el desarrollo.

(1) Agradezco al Prof. Dr. Jürgen Oelkers las valiosas sugerencias apuntadas a una versión anterior de este trabajo.

(*) Universidad de Zurich (Suiza).

El pensamiento pedagógico está paralizado por un complejo de omnipotencia-impotencia (2). Su etiología conduce a una teoría del conocimiento que la pedagogía ha tomado, inadvertidamente, de la ciencia moderna. Esta teoría es *cartesiana* en lo esencial y produce irremisiblemente esa dicotomía de determinación y libertad que constituye un obstáculo, también, para el objetivo pedagógico. La teoría pedagógica precisa de un esfuerzo metateórico que permita superar el cartesianismo. No puede ser objeto de este trabajo desarrollar esa metateoría. Sin embargo, aclararemos, en el ejemplo de la educación moral, cuáles son las ventajas de un «nuevo pensamiento» para la teoría pedagógica. En la primera parte trazaré un esbozo de la vinculación de la interacción pedagógica y la social, con el fin de hallar un concepto de subjetividad que permita comprender la mutua dependencia entre la autonomía individual y la reciprocidad social. En la segunda parte introduciré las categorías morales que están ligadas a los dos modos de relación de educador y educando, categorías vinculadas entre sí en el principio del mutuo reconocimiento. Finalmente, en la tercera parte corroboraré mi exposición teórica con ayuda de las nuevas investigaciones psicológicas sobre el desarrollo moral y extraeré consecuencias para la teoría de la educación moral.

1. ¿QUÉ ES EDUCACIÓN?

La educación se basa en el hecho de que los seres humanos *devienen* humanos y no están predeterminados en este proceso. Constituye el intento de influir en el desarrollo humano y se basa en una relación entre seres humanos de madurez desigual. Su prerrequisito es el distinto nivel de competencias que se manifiesta habitualmente en una relación intergeneracional: «Es prerrequisito de la educación que la niñez transcurra en una sociedad de adultos» (Bernfeld, 1976, p. 51). Es la sociedad adulta quien define la meta hacia la que hay que dirigir la influencia del desarrollo infantil. En el sentido más amplio, la meta es el mundo tal y como lo ha configurado la generación adulta. En ese mundo debe ser «iniciado» el niño (Oelkers, 1985, pp. 82 y ss., *passim*). El educador tiene dos responsabilidades: «la de la vida y el desarrollo del niño y la de la continuidad del mundo» (Arendt, 1958, p. 15). Una vez que ha alcanzado su meta, la educación debe concluir. En el momento en que educador y educando se encuentren «iniciados» en igual medida, ya no hay que superar ningún desnivel de madurez. Entre iguales decide la política y no la pedagogía.

Pero éstas son formulaciones tan generales como apodícticas, que dicen poco acerca de cómo ha de realizarse en concreto la educación. Sin embargo, posibilitan la formulación de conceptos básicos que son esenciales para el desarrollo de la teoría pedagógica. Uno de ellos es el concepto de «triángulo pedagógico», que une entre sí a educador, educando y objeto (mundo). En dicho triángulo se puede distinguir la «relación pedagógica» que mantienen

(2) Hoy, el complejo se muestra en la contraposición entre la antipedagogía y la tecnología de la educación. (Sobre la crítica a esta última, cf. Herzog, 1988a.)

educador y educando y la «relación objetiva» de educador o educando con el mundo. Igualmente, hay que tener en cuenta la configuración de las diferentes relaciones. Así, la relación pedagógica es siempre asimétrica, pues el educador tiene ventaja frente al educando, tanto en su rol como respecto al objeto de que se trate. Por otra parte, la relación pedagógica se va reduciendo progresivamente y la asimetría de la *relación de los roles* da paso a una simetría en la *relación personal*. El educando, que se convierte cada vez más en un sujeto igualitario, se emancipa de la relación pedagógica y reduce la distancia que le separa, en su formación, del educador.

No debe entenderse la asimetría de la relación pedagógica como sumisión del educando. Sólo es posible la educación si se puede contar con la predisposición para ser educado. Este sería el caso si, previamente a la relación pedagógica, se hubiera establecido una relación no pedagógica, basada en la *relación personal* entre educador y educando. Finalmente, la meta de la educación coincide con uno de sus prerrequisitos. Ilustraré con algunos ejemplos lo que quiero decir.

1.1. Educación y reciprocidad

En el contexto de la recepción pedagógica de la teoría de la comunicación de Watzlawick se suele considerar toda conducta humana como comunicativa. El axioma pragmático «no se puede *no* comunicar» presupone que toda conducta posee carácter comunicativo y que, por ello, es comunicación (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1972, pp. 51 y ss.). Con ello no sólo se rebasa el concepto de comunicación, sino que también (lo que es más grave), se ignora el hecho de que la construcción de una relación comunicativa no es un proceso evidente. El axioma es válido en un mundo de sujetos-mónadas que se contemplan unos a otros como objetos (no reflectantes). No logra hacer entender cómo se produce la *intersubjetividad* comunicativa, es decir, la mutua comprensión. Aunque también las expresiones no verbales puedan poseer carácter comunicativo, no hay que ignorar que el trato con los niños *no* es comunicativo hasta que no existen *intenciones comunicativas mutuas*.

La primera época tras el nacimiento del niño se dedica, pues, además, a establecer relaciones comunicativas. Es tarea del recién nacido la construcción de una relación de enlace con algunas (pocas) personas primarias de referencia (Keller, 1989, p. 532; Papousek, 1989, p. 115). El «esquema infantil» (Lorenz) de base biológica no aporta fundamentos de comunicación, ya que sólo constituye un estímulo que mantiene alerta el interés del cuidador. Sin embargo, no tendría sentido querer separar los procesos biológicos de los sociales, porque la situación especial del hombre como ser viviente consiste, precisamente, en que su organización corporal está determinada de tal modo que se puede entremezclar con procesos sociales. La forma específicamente humana de la comunicación tiene sus raíces en la forma corpórea determinada del hombre. Kaye lo muestra con claridad, al analizar en una serie de investigaciones el modo en que se entabla la relación comunicativa entre madre e hijo.

Kaye pudo demostrar que los lactantes, durante el primer mes de vida, absorben su alimento en bloques de cuatro a diez movimientos consecutivos de, aproximadamente, un segundo, interrumpidos por pausas que oscilan entre cuatro y quince segundos. Las madres intervienen en este ritmo, sobre todo en las pausas, pues «agitan» al lactante —si éste es amamantado— o bien agitan el biberón —si se lo dan— (Kaye, 1982, p. 37). En tanto en cuanto la duración de las pausas es variable, la alimentación del lactante muestra una dimensión interactiva. La madre puede y debe adaptarse al ritmo de alimentación-pausa y, de este modo, estructurar la relación con el lactante. Ella tiene, así, la sensación subjetiva de que su conducta es importante para mantener el proceso de la lactancia (*ibid.* p. 89). A nivel elemental tiene lugar una puntuación del curso de la conducta de madre e hijo, es decir, una especie de *diálogo* (3). Durante la alimentación del lactante, la madre efectúa lo mismo que hace, a nivel verbal, con los niños mayores o con los adultos: adopta un rol activo cuando el interlocutor realiza una pausa, para, a continuación, hacer ella la pausa y desempeñar el rol pasivo.

No obstante, no sería adecuado atribuir intencionalidad a la conducta del lactante. Por eso el «diálogo» entre madre e hijo no está caracterizado aún por la reciprocidad. Es la *madre* la que contribuye, como objeto social, al proceso fisiológico de la toma de alimento del lactante. Intenta hacer de un suceso puramente biológico un acontecimiento social, lo que posibilita una primera forma de intersubjetividad. Kaye opina, asimismo, que no hay explicación alguna para las pausas en la conducta del lactante, excepto la de su efecto en la madre. En ningún mamífero, salvo en el hombre, se ha podido constatar hasta hoy esta peculiar sucesión de pausas y succiones; por lo que podría tratarse de una característica específicamente humana. Kaye afirma, además, que la función de las pausas es hacer que la madre *participe activamente* en el proceso de satisfacción de la necesidad del lactante. Si los lactantes succionaran *de modo continuado*, le correspondería a la madre un rol mucho más pasivo: «Gracias a que este turnarse no está totalmente establecido, las madres tienen la posibilidad de realizarlo *adaptándose* y, de este modo, comienzan a organizar el mundo del niño, compartiendo sus ritmos y su regulación» (Kaye, 1982, p. 90) (4) (*).

La toma de alimento no es el único contexto en el que puede producirse reciprocidad entre madre e hijo. Muchas reacciones del lactante siguen un ritmo dentro-fuera «y esto es lo que hace posible que los demás puedan combinar sus conductas con la de él» (Schaffer, 1978, p. 76). Así, el comportamiento mímico del lactante sigue, en principio, un patrón plenamente estocástico que, poco a poco, entra en relación con el comportamiento de la madre y, final-

(3) Spitz afirma, en base a su propia investigación, que no puede «haber duda de que los antecedentes del diálogo se originan en la situación de la lactancia» (Spitz, 1988, p. 72; cf. también Schaffer, 1978, p. 79).

(4) Las metáforas habituales del psicoanálisis, como la simbiosis, la unión dual, el autismo, etc., más que contribuir a su clarificación, ocultan la visión del acontecer transaccional de la temprana niñez.

(*) En inglés en el original (N. de la T.).

mente (en torno a los seis meses), se hace autónomo, cuando el niño ya puede iniciar por sí mismo actividades mímicas (Kaye, 1982, pp. 41 y ss.; Kaye y Fogel, 1980). Las reacciones no verbales y las vocalizaciones pueden suscitarse mutuamente; lo que amplía claramente el ámbito de reciprocidad.

1.2. *El comienzo de la educabilidad*

La comunicación sólo se da, pues, cuando se puede acceder intencionalmente a la reciprocidad de una relación. Parece que la naturaleza se sirve aquí de un truco especial, suscitando muy pronto en los padres la impresión de que es *como si* su hijo se comportara de modo intencional. Al principio, el niño sólo dispone del llanto, la agitación y la mirada como medios de «comunicación». Inevitablemente, la madre interpreta estas conductas como expresión de deseos (Bruner, 1977, p. 834). Ella se comporta como si el niño quisiera comunicarle algo (Brazelton, Koslowski y Main, 1974, pp. 67 y ss.; Stern, 1985, p. 43). El llanto, que, considerado objetivamente, sólo tiene carácter de llamada, se convierte de este modo poco a poco en una relación de reciprocidad entre madre e hijo. La madre interpreta el llanto como un requerimiento al que ella responde. El niño comienza a prever la respuesta de la madre y hace del llanto un «símbolo significante» (Mead). Bruner pudo constatar que los lactantes, al cabo de algún tiempo, introducían pausas en el llanto como para comprobar que la madre reaccionaba en el sentido esperado.

El significado compartido que recibe, así, el llanto posibilita una forma elemental de intersubjetividad (Bruner, 1987, pp. 20 y ss.). De esta manera, surge un sistema de intercambio entre *personas*. En la fuerte asimetría de la relación madre-hijo se forma, de este modo, un nicho de igualdad; lo que permite una mínima relación de reciprocidad, es decir, una interacción entre sujetos equivalentes.

El campo de igualdad se amplía mediante la conducta visual. Las madres se esfuerzan desde el principio en mantener contacto visual con sus hijos. A pesar de que los niños, durante los dos primeros meses, tienen dificultad para mantener el contacto visual, las madres intentan que se produzca la intersubjetividad precisamente en este campo (Schoetzau y Papousek, 1977). También aquí parece que se trata de una característica específicamente humana, pues ni siquiera los primates animales intentan establecer contacto visual con sus crías, aunque las observan exhaustivamente (Keller, 1989, pp. 534 y ss.; Papousek, 1989, p. 116). El contacto visual prolongado entre madre e hijo queda establecido al final del segundo mes de vida, momento en el que ya tiene lugar un intercambio mutuo de miradas y desvíos de estas (Bruner, 1987, p. 58). Es significativo el que muchas madres afirmen que el niño es ya en ese período un «auténtico ser humano» (5). El sentimiento de ser reconocida por el niño es

(5) El juicio de la madre encuentra su confirmación en las siguientes declaraciones de un científico: «La edad de dos meses es una frontera casi tan clara como el mismo nacimiento. Hacia las ocho semanas, los niños experimentan un cambio cualitativo; comienzan a tener contacto visual directo (...). Y el mundo comienza a tratarlos entonces como si fueran personas completas y tuviesen un sentido integrado de sí mismas» (Stern, 1985, pp. 37 y 69). En inglés en el original. (N. de la T.).

esencial para la construcción de una relación recíproca, porque al hacerlo, el niño reconoce a sus personas de referencia en la subjetividad de ellas (6). Asimismo, podría contribuir el que en el segundo semestre de vida, los niños inicien, por sí mismos, cada vez con mayor frecuencia, el diálogo con la madre (Bruner, 1977, p. 840; Kaye, 1982, p. 43; Kaye y Fogel, 1980). Hasta los dos años y medio de edad, aproximadamente, continúa produciéndose ese igualamiento en la iniciativa de la interacción, hasta que el niño se ponga al mismo nivel que la persona que lo cuida en cuanto a la frecuencia con la que acoge el contacto (Clarke-Stewart y Hevey, 1981, pp. 132 y ss.).

Los niños siguen muy pronto la mirada del adulto cuando éste, después de iniciado el contacto visual, gira la cabeza y se fija en un objeto. Scaife constató ya esta conducta en niños de cuatro meses (Scaife y Bruner, 1975; Bruner, 1977, p. 834). Y a la inversa, la madre sigue, casi invariablemente, la mirada del niño para descubrir el foco de su atención y averiguar sus deseos (Bruner, 1975, pp. 268 y ss.; Clarke-Stewart y Hewey, 1981, p. 129; Fogel, 1977). Al principio, el foco de la atención total del niño lo constituye el rostro de la madre (Bruner, 1977, p. 835; Kaye y Fogel, 1980; Papousek y Papousek, 1979, pp. 200 y ss.). Sólo cuando intenta alcanzar *objetos*, disminuye la proporción del contacto visual entre madre e hijo. Al principio, el niño es atraído o bien por la madre, o bien por el objeto. Un niño de cinco meses no mira nunca a la madre al intentar alcanzar un objeto. Aunque la postura de su cuerpo muestra su intención, se trata de una intención que *no es comunicada*. Hacia los ocho meses comienza el niño a mirar a la madre *mientras* alarga el brazo hacia un objeto (Bruner, 1977, p. 835). Uniendo objeto y madre, se puede formar ahora un triángulo. Al mismo tiempo se afloja el brazo que intenta asir el objeto y se hace posible la separación entre agarrar y señalar (Murphy y Messer, 1977). Desde ese momento, el niño *señala* el objeto y mira al mismo tiempo a la madre. Ella interpreta esa indicación como interés (mental) y no ya como anhelo (físico) (7). Hacia los nueve meses el niño consigue comunicarse *intencionalmente* (Stern, 1985, pp. 130 y ss.).

De este modo se ha ampliado la intersubjetividad entre madre e hijo. La relación con los objetos se ha hecho recíproca; con lo que el niño cumple una condición esencial para su educabilidad, porque el «triángulo pedagógico» sólo puede construirse sobre la base de una comunidad y una reciprocidad mínimas en el enfoque y el manejo de objetos. Allí donde se constituye la reciprocidad surge la subjetividad. Esta sólo se da en el reconocimiento mutuo. Nadie puede hacerse sujeto a sí mismo. El *cogito ergo sum* cartesiano consti-

(6) Si el intercambio de miradas tiene un significado tan elemental para constituirnos en nuestra humanidad, se entiende por qué se atribuye maldad a la mirada *fija*. La investigación etnológica muestra la gran importancia que tiene en muchas culturas el rechazo del «mal de ojo» (Koenig, 1973, pp. 130 y ss.). También es significativo que los niños interrumpan rápidamente el contacto visual con su persona de referencia si la estimulación es excesiva (Keller, 1989, pp. 539 y ss.). Al fin y al cabo, el evitar el contacto visual es un signo característico del autismo.

(7) El señalar es, asimismo, al parecer, una característica específica humana; lo que movió a Giel a definir al hombre como el «ser vivo que señala» (Giel, 1969, p. 53).

tuye una evidencia ilusoria que pudo surgir porque Descartes filosofaba como adulto, ignorando su niñez. Los hombres se constituyen como sujetos al reconocerse mutuamente. Si no hay reciprocidad, no puede hablarse de relaciones humanas. Tampoco puede haber relación pedagógica sin reciprocidad. Pero una vez que madre e hijo han formado una base de reciprocidad, es decir, una vez que se han constituido como personas, la educación es posible. La educación está inserta en una relación personal, que subyace a mayor profundidad y que debe ya funcionar en el momento en que se inicia la acción educativa.

Tan pronto como madre e hijo pueden intercambiar sus perspectivas, con la mirada, la sonrisa, el gesto de señalar, etc., se reconocen como interlocutores de igual valor. Sobre esa mínima igualdad puede construirse una relación de desigualdad, al exigir la madre al niño algo que éste no puede realizar aún. La madre se convierte en educadora y construye un «andamiaje» gracias al cual el niño podrá realizar la tarea exigida con ayuda externa. El «andamiaje» se irá desmontando a medida que el niño se fortalezca en sus competencias y alcance a la madre. Con el resultado se amplía el campo de igualdad y reciprocidad entre madre e hijo y éste gana una nueva porción de autonomía.

1.3. Educación y desarrollo

Se puede entender la educación como apoyo y guía del *desarrollo*; pero desarrollo, no en el sentido de proceso de maduración o de teleología natural (como en la «religión del desarrollo» de la pedagogía reformista), sino en el sentido del paradigma transaccional y contextual de la nueva psicología del desarrollo (Lerner y Kauffman, 1985). Si quiere ser útil a la pedagogía, una psicología del desarrollo deberá otorgar un papel esencial al aprendizaje. Vygotski ha señalado de qué manera es esto posible. Mientras que las teorías maduracionistas y ambientalistas aislan, a la manera cartesiana, el aprendizaje y el desarrollo, o los reducen el uno al otro, Vygotski acentúa su interacción dinámica. En su opinión, el aprendizaje puede «adelantarse al desarrollo, estimulándolo mediante el mismo y provocar el crecimiento» (Vygotski, 1977, p. 218 —subrayado en el original—). Vygotski concretó esa idea en el concepto de «zona de desarrollo próximo».

La zona de desarrollo próximo se puede definir como la diferencia entre aquello que el niño consigue realizar con ayuda de otro y lo que consigue de modo independiente (Vygotski, 1977, pp. 236 y ss.; 1978, pp. 84 y ss.). Los niños (y también los adultos) pueden más si trabajan en cooperación que si lo hacen solos (8). El entorno social puede servir de apoyo (andamiaje) para elevar circunstancialmente el nivel de desarrollo de un individuo. La competencia, circunstancialmente apoyada, se interioriza y, finalmente, se hace habitual

(8) La siguiente observación de Aristóteles alude a la dimensión pedagógico-moral de esas circunstancias: «Es posible aquello que puede suceder por medio de nosotros; también aquello que sucede por medio de *amigos* ocurre, en cierto modo, a través de nosotros» (Aristóteles, 1972, p. 107 —subrayado mío—).

(Vygotski, 1978, pp. 56 y ss., y 89 y ss.). Lo que está en la zona de desarrollo próximo en una etapa pronto pasa al nivel de desarrollo actual: «En otras palabras, lo que el niño realiza hoy en colaboración mañana será capaz de hacerlo por sí mismo. Por eso sería conveniente que hubiera en la escuela la misma relación entre enseñanza y desarrollo que la que existe entre zona de desarrollo próximo y nivel de desarrollo actual» (Vygotski, 1977, p. 240). En la posibilidad de alcanzar con el trabajo en cooperación una competencia superior «estriba enteramente el sentido que tiene la enseñanza para el desarrollo» (*ibid.*).

De este modo el aprendizaje puede llegar a ser el «marcapasos» del desarrollo. El educador prevé hasta cierto punto el desarrollo y lo conduce en lo posible. Así, de un desarrollo potencial surge un desarrollo actual. El vehículo de influencia pedagógica, para ello, es el trabajo en cooperación de educador y educando. Los cambios no pueden imponerse. Tienen lugar «cuando surgen de la relación entre padres e hijo, y a través de ella llegan a constituir una adaptación *recíproca*» (Schaffer, 1978, p. 94). La educación se basa en que el adulto estructura su relación con el niño de tal modo que éste pueda participar en una actividad conjunta, retirando después poco a poco el apoyo hasta hacer del niño un actor competente y de igual valor.

2. PRINCIPIOS DE LA MORAL

El esbozo elemental de una teoría postcartesiana de la educación posibilita la conexión con reflexiones de tipo ético. Las cuestiones morales se plantean en dos circunstancias: en la relación entre seres humanos en situación de igualdad o en la relación de los mismos en situación de desigualdad. Entre hombres de situación de igualdad median la *reciprocidad* y la *justicia*; entre hombres en situación de desigualdad, el *amor* y la *benevolencia*. Ambos principios se unen en el principio moral básico del *reconocimiento mutuo*. En la medida en que los seres humanos se reconocen, realizan su moralidad.

2.1. *Reciprocidad y autonomía*

Han sido sobre todo los sociólogos y los etnólogos quienes han aclarado el concepto de reciprocidad. Hobhouse llamó a la reciprocidad el «principio básico y vital de la sociedad» (citado por Gouldner, 1984, p. 79). Simmel decía que «todos los contactos entre los seres humanos se basan en el esquema de dar y devolver algo equivalente» (cit. *ibid.*, pp. 79 y ss.). Para Mauss (1978), el intercambio de dádivas constituye un «hecho social total» que penetra en todo tipo de instituciones. Finalmente, Lévi-Strauss otorga a la teoría de la reciprocidad la misma importancia, respecto al pensamiento etnológico, que tuvo la teoría de la gravitación, respecto a la astronomía (Lévi-Strauss, 1972, p. 180).

Reciprocidad significa mutualidad y debe diferenciarse del término complementariedad. Las relaciones complementarias definen correspondencias es-

táticas, como son la relación entre vendedor y comprador o la relación entre profesor y alumno. En las relaciones complementarias los roles no se intercambian, mientras que las recíprocas se caracterizan justamente porque los que participan en ellas cambian sus roles. Aquel que ha dado se convierte, en una próxima ocasión, en el que recibe, y viceversa. La reciprocidad exige que las prestaciones recibidas se devuelvan mediante contraprestaciones. Gouldner considera que la norma de la reciprocidad es universal (Gouldner, 1984, p. 97).

No es necesario que la contraprestación se produzca prontamente ni en exacta correspondencia con la prestación recibida. La reciprocidad hay que tomarla *con cierta reserva*. Puede tardar mucho en producirse y puede ocurrir paulatinamente. La reciprocidad puede esclarecer, en cierto modo, la *temporalidad* de las relaciones sociales, porque una prestación que se devuelve responde a una acción anterior. Una invitación sigue a una anterior: un presente, a otro; una ayuda, a un apoyo anterior, etc. Puesto que las interacciones humanas ocurren en el tiempo, la norma de la reciprocidad juega un papel importante en la integración de las relaciones sociales. A esto se añade que, en la medida en que las prestaciones y las contraprestaciones no son cuantificables, crean inseguridad acerca de cuándo una relación social vuelve a estar en equilibrio. Esta inseguridad podría afectar a ambas partes e intensificar la cohesión de los participantes.

La reciprocidad está vinculada con la *autonomía*, no en el sentido de «libertad de» todo tipo de unión, sino en el sentido de «libertad para» uniones sociales (9). Autonomía no significa autarquía, ni subjetividad quiere decir separación y autosuficiencia. Ser humano es un estar-en-relación-con. Esto es precisamente lo que hace comprensible la categoría de reciprocidad.

Las relaciones humanas se asemejan a un paseo por la cuerda floja en el que podemos tropezar de doble manera: «o por el lado de una dependencia demasiado grande que amenace con extinguirnos como individuos, o por el lado de una independencia que nos haga desecarnos como individuos» (Stierlin, 1976, p. 42). A cada uno de los dos peligros corresponde un miedo: el miedo a la soledad y el miedo a la desintegración. En ambos casos, tanto si suprimimos las fronteras con el otro, fundiéndonos con él, como si cerramos esas fronteras y nos endurecemos, detenemos la dinámica de las relaciones humanas. Nos cerramos a la experiencia y nos hacemos incapaces de cambiar. Una relación *viva* precisa de la reciprocidad (10): «Con este concepto se indica que los interlocutores vivos ejercen influencia uno sobre el otro, de modo que tienen lugar el intercambio y la reciprocidad» (*ibíd.*, p. 66). Los peligros del «aislacionismo» y de la autodisolución pueden evitarse si entendemos nuestras relaciones con los otros como relaciones de reciprocidad.

(9) Sobre la diferencia entre «libertad de algo» («libertad negativa») y «libertad para algo» («libertad positiva»), cf. Fromm, 1983, p. 35, y Taylor, 1985.

(10) La reciprocidad parece ser un criterio que utilizan incluso los niños para diferenciar de lo animado lo inanimado (Brazelton, Koslowski y Main, 1974; Spitz, 1988, pp. 14 y ss., y 69 y ss.).

2.2. *Justicia y benevolencia*

La reciprocidad vale esencialmente para las relaciones entre iguales. Como categoría moral, conduce a la *justicia*. La justicia da a cada uno lo suyo (Mertens, 1988, p. 45). Permite al individuo conducir su vida del modo que estime acertado. Puesto que la igualdad de los hombres es una de las convicciones básicas del pensamiento moderno, la norma de la justicia en nuestros días es el trato igualitario (Frankena, 1981, pp. 66 y ss.). Pero tratar a los hombres igual no quiere decir tratarlos de modo idéntico. Trato igualitario significa tratar igual los *casos iguales*. El caso típico de injusticia sucede cuando, de dos personas de características parecidas o similares méritos, una recibe mejor trato que la otra.

Puesto que la norma de la reciprocidad rige en las relaciones entre iguales, sólo puede funcionar allí donde las relaciones humanas estén libres de violencia y opresión. Es injusto tratar a los hombres de modo desigual basándose en relaciones de fuerza, aunque la situación de aquéllos sea igual o parecida. Además, la norma de la reciprocidad sólo puede funcionar allí donde la situación de los hombres efectivamente sea igual, porque el que está en condiciones de ello puede corresponder. Existen, por tanto, dos razones por las que la reciprocidad puede no ser realizable. En primer lugar, si una de las dos personas obliga a la otra a realizar prestaciones sin dar nada a cambio. Si el poder significa la posibilidad de «imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, incluso en contra de resistencias y sin que importe en qué se base esa posibilidad» (Weber, 1966, p. 28), entonces podría ocurrir que en todo sistema social se vulnerara, en cierta medida, la norma de la reciprocidad.

La segunda razón por la que las relaciones recíprocas pueden no ser realizables consiste en la desigualdad de los seres humanos. La expectativa de devolver algo igual a lo recibido sólo se cumple cuando *se puede pagar* con algo equivalente. Pero muchas veces los hombres no son capaces de reciprocidad. El que es pobre, enfermo, inválido o menor de edad no puede devolver las prestaciones recibidas; o sólo puede hacerlo parcialmente. Por eso, en todos los sistemas sociales el principio de la justicia se mitiga con el de la *benevolencia* (o beneficencia, misericordia, amor, etc.). Los que no están en condiciones de devolver equitativamente lo recibido no sólo deben ser tratados con indulgencia, sino que además tienen derecho a tomar *sin dar* (Gouldner, 1984, pp. 125 y ss.) (11).

En tanto que la justicia rige las relaciones entre iguales, la benevolencia regula las relaciones entre desiguales. En este sentido, el principio de la benevolencia es de esencial importancia para la definición de las situaciones pedagó-

(11) Por eso raramente se establece la justicia de un modo absoluto (trato igualitario de todos los hombres), sino que se suaviza mediante la exigencia de la beneficencia. Aunque, por ejemplo, haya justicia para el trato «igualitario» a las personas, de acuerdo con sus capacidades o necesidades («a cada uno, según sus capacidades o necesidades»), el reparto estrictamente igual de bienes o cargas se suaviza en consideración a la disparidad de las condiciones individuales.

gicas, porque la relación entre educador y educando es una relación desigual. Entre niño y adulto hay un desnivel de madurez que es lo que define, precisamente, el acontecer pedagógico. Los sistemas sociales que pretendan ser educativos deben, por consiguiente, relativizar las normas de reciprocidad mediante la norma de la beneficencia. Esta reflexión cristaliza en el concepto de la *responsabilidad pedagógica* y también, por otro lado, en el de «eros pedagógico» (Kilchsperger, 1985) (12). La responsabilidad pedagógica consiste en obrar en favor del débil y/o del educando y tomar partido por el futuro del menor. El amor pedagógico es la dedicación altruista a un ser humano que necesita el apoyo de otros para poder llevar su vida adecuadamente. Igual que la benevolencia, en general, la responsabilidad y el amor, en particular, implican relaciones no recíprocas.

2.3. Poder y reconocimiento mutuo

Esta argumentación evidencia que las relaciones pedagógicas no puedan definirse como relaciones de poder, según afirman los antipedagogos y el sociólogo Kob. En opinión de este último, la relación pedagógica es una relación de poder y la educación es coacción: «Una vez que surge la idea de educación, entra en juego necesariamente la coacción» (Kob, 1976, p. 41 —subrayado en el original—). La educación, al ser un arreglo de situaciones y procesos planeado y ejecutado unilateralmente, constituye «una forma muy refinada de uso y manipulación de poder» (*ibíd.*, p. 43 —subrayado en el original—). Además, esta pretensión de poder sería total, pues no se limita a intentar transformar las estructuras de la persona, sino que «al mismo tiempo pretende definir unilateralmente la situación y manipular permanentemente las estructuras del proceso» (*ibíd.*, p. 47). En el apartado 1.2 hemos diferenciado las relaciones personales de las pedagógicas y hemos afirmado que la educación tiene como base una relación social recíproca. La crítica global hecha por Kob pierde credibilidad desde el momento en que hemos diferenciado dos niveles en lo que ocurre entre educador y educando en este sentido: una relación de igualdad, que está en la base de la educación, y otra de desigualdad, que es constituyente de la educación. Porque no todo lo que ocurre entre educador y educando es unilateral. La educación tiene como premisa la reciprocidad y su interés radica en pasar de la unilateralidad a la reciprocidad. Y de las relaciones de reciprocidad no puede decirse que sean relaciones de poder, porque las relaciones recíprocas son, *por definición*, igualitarias.

Es incluso discutible la afirmación de que la relación pedagógica, en sentido estricto, sea una relación de poder. Si poder significa la posibilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social, hay multitud de ejem-

(12) No pocas veces se cita como paradigma de responsabilidad la conducta respecto al niño (indefenso). Así, por ejemplo, para Jonas, la responsabilidad de los padres constituye el «arquetipo de toda responsabilidad» (Jonas, 1983, p. 189). Igualmente, para Spaemann «es paradigma de la actuación de benevolencia toda acción por la que acudimos a ayudar a la vida humana que lo necesita» (Spaemann, 1989, p. 138).

plos que muestran que es posible educar sin tener que quebrar la voluntad del educando. Los niños reconocen la superioridad de los adultos y les piden ayuda cuando no pueden realizar algo solos (Bruner, 1987, pp. 92 y ss.; Minton, Kagan y Levine, 1971). Esto no significa, por otra parte, que los niños no puedan sustraerse tampoco a la influencia de la educación. También ellos son capaces de imponer su voluntad y de ejercer poder.

La equiparación de educación y poder es el resultado de una argumentación que evita el esfuerzo de tomar en serio la situación pedagógica en su singularidad. A pesar de todo, la crítica antipedagógica nos alerta de algo importante, como es el hecho de que en el trato entre educador y educando el poder sea fácilmente susceptible de escapar al control. Esto ocurre cuando la autonomía del niño, por mínima que ésta pueda ser, no se respeta. Si no se consigue establecer la intersubjetividad y no se llega a ese reconocimiento mutuo, que posibilita la acción pedagógica, la consecuencia suele ser el maltrato del niño (13).

En el aspecto teórico, la réplica antipedagógica conduce a precisar la reciprocidad como principio moral. La reciprocidad no tiene como complemento exclusivo la benevolencia. Porque la reciprocidad, *como tal*, no implica necesariamente el ámbito moral. Puede haber reciprocidad igualmente en lo negativo. La exigencia de agradecer una cosa con otra también conduce al *Talión*, a pagar un mal con otro. Para tener un efecto positivo, las relaciones de reciprocidad deben estar basadas en el *reconocimiento* o, como dice Fromm, en el *amor*. El amor es la afirmación apasionada de otro ser humano (Fromm, 1983, p. 103). Responder afirmativamente al otro impide que la reciprocidad desembogue en el círculo vicioso de la represalia.

Parece como si el principio cristiano del *amor al prójimo* estuviera pensado en este sentido, como correctivo de la parte negativa de la norma de reciprocidad. En él se recomienda presentar la mejilla izquierda cuando la derecha haya sido golpeada (Mateo, 5,39), quebrando así, *en su estadio inicial*, el círculo vicioso de la represalia. Pero el amor al prójimo es una exigencia difícil de cumplir y lo más probable es que se produzca una escalada de acciones destructivas («ojo por ojo, diente por diente»). El mal causado a una persona deja a ésta con ansia de venganza, de modo que un sistema social cuya estructura de reciprocidad se haya desequilibrado puede provocar fuertes resentimientos. Como norma *moral*, la reciprocidad debe basarse en la consideración del otro. Por eso, el *reconocimiento mutuo* puede unir la justicia y la benevolencia en un principio moral supremo (Kohlberg, Boyd y Levine, 1986, pp. 208 y ss.; Piaget, 1973, pp. 366 y ss.; Tugendhaft, 1984, pp. 156 y ss.; Wandschneider, 1983).

Si la justicia implica relaciones de igualdad y la benevolencia relaciones de desigualdad, podría parecer que la justicia no tiene importancia alguna desde el punto de vista pedagógico. Porque la relación pedagógica es una relación de

(13) Como ejemplo claro de un «diálogo fracasado», cf. Spitz, 1988, pp. 98 y ss.

desigualdad. Las relaciones educativas no pueden ser recíprocas, pues si lo fueran, perderían su potencial pedagógico. Y, sin embargo, no hay que olvidar que *son* recíprocas las relaciones *personales* que subyacen a las educativas y que se amplían mediante aquéllas. En este sentido, también aportan algo los niños, aunque sólo sea alegría, gozo u orgullo. Igualmente, los sistemas pedagógicos se basan en el principio de la reciprocidad. Y así debe ser, pues un sistema social, para ser estable, precisa de una cierta «*mutualidad* de gratificación» (*) (Parsons y Shils, 1965, p. 106).

3. EDUCACIÓN MORAL

¿Qué se deduce de estas reflexiones para la teoría de la educación moral? En primer lugar, que la moral está enraizada en las reflexiones de los seres humanos. La «materia prima» de la educación moral se da espontáneamente en la situación pedagógica. La justicia y la benevolencia —unidas en el principio del reconocimiento mutuo— son inmanentes al trato entre educador y educando. Siempre se manifiesta la moral en el modo en que se realiza la educación.

Esto significa, asimismo, que la moral no puede ser demostrada al educando. La moral no es algo que se pueda «probar». Debe mostrarse (14). No se puede instruir moralmente a quien carece de sensibilidad moral. Por tanto, no puede ser tarea de la educación *hacer* moral al niño. La moral hay que «hacerla uno mismo», en el sentido en que lo formula Piaget: «En el terreno moral, como en el intelectual, sólo se posee lo que uno mismo ha conquistado» (Piaget, 1973, p. 415). Esto no quiere decir que haya que convertir la educación en un mero apoyo del desarrollo natural. Pero su tarea es otra distinta a la de la construcción de la conciencia moral.

No obstante, se plantea la cuestión de si los niños logran comprender la dimensión moral de las situaciones pedagógicas. ¿No podría ocurrir que nuestros análisis teóricos no tuvieran correspondencia por parte de los educandos? Tanto más cuanto que la teoría de la psicología moral más discutida hoy día, la de Kohlberg, sitúa tardíamente el desarrollo de la conciencia moral. Al representar las dos etapas preconventionales de su esquema el pensamiento egoísta (15), comienza el desarrollo moral con el ingreso en la tercera etapa, es decir, en torno a los once años. Según lo cual, podrían parecer abundantemente especulativas nuestras afirmaciones. Pero no es así. Los niños son capaces, desde muy pronto, de desarrollar una percepción moral. Al estar anclados los

(*) En inglés en el original. (N. de la T.)

(14) Ahí reside el núcleo de la filosofía de Wittgenstein (Jauch y Toulmin, 1987, pp. 259 y ss.). Cf. también la declaración de Spaemann: «A la pregunta, ¿por qué ser morales?, no hay que responder, porque ya es inmoral en sí misma» (Spaemann, 1989, p. 10).

(15) Fueron calificadas por Kohlberg expresamente como «pre-morales» en anteriores trabajos (Kohlberg, 1966).

principios de la moral en las *relaciones* que los seres humanos entablan entre sí y, por tanto, en las relaciones entre educador y educando y en las relaciones de los niños entre sí, se tienen experiencias morales tan pronto como se establece la intersubjetividad humana. Así se muestra en las recientes investigaciones acerca del desarrollo moral.

3.1. *Del dolor a la benevolencia*

Después de una época de predominio cognitivista parece que la psicología del desarrollo ha redescubierto hace poco la importancia de la empatía y los efectos respecto a la conducta moral. Así, Kagan escribe, a la vista de los nuevos resultados de las investigaciones: «El niño no necesita aprender que está mal hacer daño a otros. Esa idea llega espontáneamente con su desarrollo (...). Los seres humanos tienen un impulso interior para desarrollar criterios morales, del mismo modo que las tortugas tienden a deslizarse hacia el agua y las polillas van hacia la luz» (Kagan, 1987, pp. 185 y 211). Kagan parece sostener la posición de Moore (1970), quien afirmaba que el bien y el mal se daban de modo intuitivo y que no era preciso averiguarlos de modo deductivo. Y efectivamente, hay razones para creer que nuestros discernimientos morales elementales poseen una base intuitiva.

¿Es preciso justificar la prohibición de matar a otro? Desde muy pronto el niño se vale del dolor que causa el daño a un ser vivo para descubrir el ámbito de lo moral. Los niños de tres años encuentran mal ciertos tipos de conducta, como son golpear a otro niño, arrojarle agua o empujarle, independientemente de que haya reglas que prohíban, o no, estos modos de conducta (Smetana, 1981, p. 1335). Niños de distintas edades consideran mal golpear a otro, aunque esté permitido. Su justificación se basa en el *dolor* que producen los golpes: «Hace daño a los otros; hacer daño no está bien» (Turiel, 1983, p. 63) (*). Golpear a otros significa hacerlos infelices. La felicidad parece ser, ya desde la niñez, una exigencia esencial de la vida humana. En el *bienestar* reside un primer criterio para identificar lo moral. Ya desde el jardín de infancia consideran los niños que la destrucción de bienes no es tan mala como el daño físico a las personas y justifican su opinión diciendo que el daño «duele más» (Berg-Cross, 1975; Elkind y Davek, 1977; Turiel, 1983, pp. 78 y 157).

La percepción de la pena y el dolor de los demás presupone la capacidad de empatía. Distintas investigaciones muestran que existe una relación positiva entre empatía y conducta prosocial (Eisenberg y Strayer, 1987; Hoffman, 1981). La empatía es una reacción, ampliamente involuntaria, que impulsa a la prestación de ayuda (Hoffman, 1987, p. 49). Funciona como *motivo* de la conducta moral. Con ella, el desarrollo cognitivo logra transformar la reacción afectiva causada por la pena percibida en los otros en una forma superior de percepción ajena. Hoffman distingue cuatro fases de reacción empática:

(*) En inglés en el original. (N. de la T.)

1. Una fusión del yo con los otros, durante el primer año de vida.
2. Hacia los doce meses, una consciencia de los otros como entidades separadas.
3. Poco después, un sentimiento rudimentario de que los otros tienen estados interiores independientes del propio.
4. Finalmente, en la niñez tardía, la noción de que los otros tienen una identidad personal y un destino vital que va más allá de la situación inmediata (Hoffman, 1979, pp. 256 y ss.; 1984, pp. 285 y ss.; 1987, pp. 51 y ss.).

Hoffman postula una diferenciación entre empatía y simpatía en la transición entre la segunda y la tercera fase. Mientras que la empatía es la reacción de sentir por y con la otra persona, la simpatía es una tendencia, diferente a la anterior, a ayudar a otro. Tan pronto como el niño es consciente de su existencia por separado, ya no reacciona con la misma expresión de sufrimiento con la que lo hace la víctima (i.e., llorando también), sino que logra transformar su propia reacción emocional en atención y ayuda (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler y Chapman, 1983, p. 481).

Desde el punto de vista de la empatía, el desarrollo moral no es un desarrollo hacia una moral mayor. El sentir por y con otros está ya presente en niños pequeños (Thompson, 1987; Yarrow *et al.*, 1976). Lo que cambia en el curso del desarrollo no es la empatía, sino su campo de aplicación. La capacidad de percibir a los demás de modo diferenciado amplía el ámbito de las reacciones empáticas. Los niños pueden tener sentimientos morales mucho antes de estar en condiciones de *justificar* su sentir. Una teoría del desarrollo moral exclusivamente cognitiva no es capaz de reconocer este hecho. Y, sin embargo, no tiene por qué existir rivalidad entre el desarrollo cognitivo y el afectivo. Como indica Hoffman, se pueden integrar teóricamente y sin dificultad, los aspectos cognitivos y motivacionales de la conducta moral. A las emociones les corresponde en el desarrollo moral una *función de marcapasos*, pues son las emociones las que guían la atención del niño y estructuran sus experiencias. El niño reflexiona sobre aquello que le ha afectado (Arsenio y Ford, 1985; Dunn, 1987, pp. 102 y ss.; Packer, 1985; Weinreich y Haste, 1986, pp. 400 y ss.). Las emociones de empatía y simpatía son fenómenos «páticos» que acaecen al individuo, mientras que las cogniciones se «autoelaboran», pues proceden de la acción, como reacción a la perplejidad emocional. El individuo se constituye en sus relaciones sociales como sujeto moral. Las investigaciones de Turiel también lo atestiguan así.

Turiel piensa que el saber moral de los niños deriva directamente de sus experiencias sociales: «La percepción por el individuo de que una acción, como es la de quitar la vida a otro, es una transgresión, no es contingente a la presencia de una norma, sino que procede de factores intrínsecos al suceso (i.e., de la percepción de las consecuencias para la víctima)» (Turiel, 1983, p. 35) (*). La experiencia de que una acción social hiere o mata a otra persona conduce

(*) En inglés en el original. (N. de la T.)

de modo inmediato a identificar dicha acción como mala o malvada. El daño a la vida tiene una autoridad moral intrínseca. Si un niño golpea a otro y éste comienza a llorar, el primero no necesita que le instruya un adulto, él mismo reconoce de modo inmediato que ha hecho algo mal.

Al contrario de las convenciones, cuya vulneración sólo tiene consecuencias porque están ligadas a *sanciones*, los efectos de las acciones morales se sufren inmediatamente. Es curiosa la amplia coincidencia entre niños y adultos respecto a los *criterios* que utilizan para identificar las transgresiones morales. Como en el caso de la empatía, lo que se desarrolla no es la capacidad de descubrir el ámbito de la moral, sino los argumentos que se utilizan para *justificar* las decisiones morales (Turiel, 1983, pp. 63 y ss.). Como también señala Wellmer, los principios morales, a diferencia de las normas jurídicas y las convenciones, no entran en vigor (Wellmer, 1986, pp. 114 y ss.). Tampoco están sujetos a validación por consenso (Turiel, 1983, p. 36). Matar a un ser humano no es reprochable porque vulnera algún acuerdo, sino porque destruye la integridad de la vida humana. Así como la lógica, según Piaget, se *construye* mediante la abstracción reflexiva de las estructuras de la acción, la moral se autoelabora en base a experiencias de transacciones sociales.

Si la moral «la hace uno mismo», entonces su observación no tiene nada que ver con la autoridad personal o social. Realmente los niños se rebelan muy pronto contra la autoridad de los adultos si las exigencias de éstos son inmorales (Laupa y Turiel, 1986; Tisak, 1986; Turiel, 1983, p. 146). Aquéllos rehusan conceder a los adultos una autoridad sin límites. Sin embargo, en el ámbito convencional, la autoridad desempeña un papel central. Las convenciones se refieren a reglas de comportamiento en contextos sociales como la escuela, las actividades de esparcimiento, el trabajo, etc. En este sentido, *constituyen* una realidad social. En cambio, las normas morales rigen en una realidad ya constituida. Afectan a cuestiones del recto obrar «en un mundo que me ha sido previamente dado» (Wellmer, 1986, p. 117). Los niños no sólo son capaces de captar, ya hacia los tres años, el punto de vista moral, sino que además pueden diferenciar muy pronto entre moral y convención. Ya los niños de dos y tres años consideran que las transgresiones morales son faltas peores que el desatento a las convenciones o reglas «prudenciales» (Nucci, 1981; Nucci y Turiel, 1978; Smetana, 1981, 1984, 1989; Tisak y Turiel, 1984; Turiel, 1983, pp. 97 y ss.).

Los análisis de Turiel están de acuerdo con la tesis de Hoffman acerca de la capacidad natural de empatía del ser humano. Al parecer, el hombre accede al ámbito de la moral mediante la compasión. El sufrimiento tiene autoridad moral, a la que sólo es posible sustraerse mediante fuertes mecanismos de defensa.

3.2. *Del conflicto a la justicia*

La compasión puede *abrir* el ámbito de la moral, pero no puede llenarlo. De la compasión nace la moral de la *benevolencia*. Se trata de una moral no

conflictiva que busca activamente el bien. Pero los hombres no son seres sin conflictos. Sus actos les ponen inevitablemente en conflicto con su entorno. Los conflictos conducen a una moral reactiva. Exigen *justicia*. La justicia debe «re-estabilizar» un sistema que ha perdido el equilibrio, dando a cada uno lo suyo. También la justicia tiene sus raíces en experiencias emocionales, pues los conflictos movilizan afectos. La función de marcapasos que desempeñan las emociones en el desarrollo moral vale igualmente, por tanto, en el caso de la justicia.

La justicia constituye un principio más difícil que la benevolencia, pues presupone la *separación* de los otros, mientras que la benevolencia se basa en la unión con los otros. El concepto de justicia surge por primera vez frente a la injusticia que el niño experimenta por parte de niños de mayor edad y más grandes (Hogan, Johnson y Emler, 1978, p. 10). Si bien los niños pueden descubrir pronto el campo de la moral, tardan en poder hallar por sí mismos soluciones satisfactorias en caso de conflicto (Miller, 1986, pp. 100 y 102). En realidad parece que logran entender la idea de justicia hacia los seis años (Damon, 1984, pp. 113 y ss.; Davidson, Turiel y Black, 1983; Piaget, 1973, pp. 356 y ss.; Turiel, 1983, pp. 68 y ss.). Esto es plausible si pensamos que los niños no están en condiciones de delimitarse *reflexivamente* unos de otros hasta que no comienza la fase del pensamiento operacional.

Esto no quiere decir que no aparezcan ya antes «pre-formas» de justicia. Al basarse la justicia en la idea de distribución —según igualdad, mérito o necesidad (Hoffman, 1987, p. 61)—, constituye el *reparto* (de juguetes o de dulces) una importante pre-forma de justicia infantil. Damon afirma que no hay mejor ejemplo de moral infantil que el reparto: «El reparto que hace el niño es un ejercicio de justicia distributiva, si bien a muy pequeña escala» (Damon, 1988, p. 31) (*). Los niños comienzan a repartir tan pronto como interactúan con otros, es decir, ya al final del primer año de vida (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler y Chapman, 1983, pp. 479 y ss.). Pero ese reparto apenas posee, al principio, calidad moral, pues se suele producir por causas no empáticas, como el gozo por la actividad o la obediencia a los padres. El sentimiento de la *obligación* de repartir surge hacia los cuatro años (Damon, 1988, pp. 35 y ss.; Haan, Aerts y Cooper, 1985, pp. 276 y ss.). Los niños justifican, a esa edad, su comportamiento aludiendo al estado del otro: «Está triste, si tiene menos», «Se pone contento, si le doy algo», etc.

Llama la atención que entre los motivos que aducen los niños para el reparto apenas juegue un papel la obediencia a los adultos (Damon, 1988, p. 42; Eisenberg-Berg, 1979) (16). Parece, asimismo, que la idea de justicia se descubre *intuitivamente* y se elabora de modo espontáneo; en este sentido, los *conflictos* que surgen en el reparto son causa esencial para que surja la conciencia de

(*) En inglés en el original. (N. de la T.)

(16) A este respecto, parece que los niños más bien *desatienden* las prohibiciones de los adultos que obedecen sus mandatos (Laum, 1966).

justicia. Los conflictos separan a los hombres y les deparan experiencias que les confrontan a sí mismos. Esto no significa que en el área de la justicia no juegue papel alguno la autoridad de los adultos. Precisamente en el hecho de que la justicia sea más difícil de entender que la benevolencia puede estribar la causa de que los niños, en caso de conflicto, dependan del auxilio de los adultos, quienes los ayudan a interpretar adecuadamente y a aplicar, con arreglo a la situación, el principio de la justicia, descubierto de modo intuitivo.

3.3. *La educación moral como esclarecimiento de intuiciones morales*

Veo en estos trabajos empíricos una confirmación de mis exposiciones teóricas. Los principios de la moral se descubren intuitivamente, pues son inherentes a la convivencia humana. Esto no significa que nuestras intuiciones morales sean siempre claras y unívocas. Sin embargo, la teoría de la educación moral no se plantea la misión de enseñar principios morales, sino de aclarar sus intuiciones. En tanto que la educación ocurre en contextos institucionales, tiene la tarea adicional de posibilitar la experiencia moral. No obstante, aquí defendemos la posición de que la convivencia humana posee un significado moral intrínseco, de forma que se tienen experiencias morales también allí donde no se han preparado explícitamente. Por tanto, la educación moral tiene que ver *esencialmente* con la articulación de las percepciones morales que se producen en situaciones pedagógicas. Al principio no hay imperativos ni normas, sino percepciones que los niños realizan inevitablemente. Es tarea de la educación moral prestar la necesaria atención a dichas percepciones. La educación debe procurar que las percepciones morales de los niños no queden cubiertas o ahogadas por otras influencias. Un mundo en el que las agresiones, la brutalidad, la destrucción o la crueldad se han vuelto «normalidad» es hostil a la fuerza intuitiva de la moral infantil.

Pero sería erróneo sobrevalorar la sensibilidad moral de los niños y considerarlos como seres ideales (Herzog, 1988b). Al igual que pueden «ponerse en el lugar de los otros», los niños son capaces de hacerles daño (Dunñ, 1987; Krappmann y Oswald, 1988; Yarrow *et al.*, 1976, pp. 121 y ss.). Los seres humanos no sólo tienen intuiciones morales; los conflictos, las frustraciones y las decepciones que sufren, como seres que actúan, despiertan sentimientos «negativos», como la agresividad, el resentimiento y el odio. Por tanto, la educación moral no debe limitarse a la moral, sino que debe fijarse como meta su integración en el *yo* del educando (Herzog, 1988c, 1991). Debe ayudar a los seres humanos a hacer frente a sus lados «oscuros», para que no sufran daño sus convicciones morales. Por eso no puede ser su meta eliminar los lados negativos de la vida humana. La perfección del ser humano es un ideal fallido de la acción pedagógica. La educación no puede negar que la furia, la rabia, la indignación y el desprecio puedan estar tan justificados como el amor, la alegría y la simpatía. Enseñar a los niños a odiar rectamente puede ser un objetivo educativo tan legítimo como enseñarles a amar rectamente. Aristóteles creía que para que la enseñanza (moral) pudiera surtir efecto, antes había que

«cincelar con el hábito el alma del oyente, con el fin de que gozara y odiara de modo recto» (Aristóteles, 1972, p. 303). La formación de los sentimientos forma parte, sin duda, de una educación moral bien entendida.

El problema nuclear de la educación moral consiste en integrar el sentir moral del educando en su yo en crecimiento, de modo que a la acción moral le corresponda un puesto central. En último término, nuestro autoconcepto es lo que decide si seguimos nuestras intuiciones morales y cómo lo hacemos. Las cuestiones de quiénes somos y cómo nos entendemos a nosotros mismos conforman los principios morales descubiertos intuitivamente en imperativos concretos. No seguimos nuestras convicciones ciegamente, sino que las interpretamos desde una perspectiva que es la que da sentido al mundo en el que vivimos. Con ello aceptamos una reducción de nuestros principios.

Nos parece justificado causar dolor, si esto ocurre al servicio de la conservación de la vida. Una injusticia nos parece permitida, si está respaldada por un orden que la acredite como legítima. Incluso matar a un hombre nos puede parecer un hecho conforme al derecho, si ocurre al servicio de una existencia mejor, como en el caso del tiranicidio o de la «guerra justa». Si nuestra vida está inserta en una concepción del mundo que da sentido al matar, somos propicios a interpretar en consecuencia nuestras intuiciones morales. Abraham creía que debía sacrificar a su hijo porque se lo había ordenado Dios; los aztecas creían que debían realizar sacrificios humanos para mantener el curso del sol; los griegos creían que podían esclavizar a los «bárbaros» porque, entre ellos, los extranjeros no eran considerados como seres humanos; los hindúes creen tener derecho a marginar socialmente a los «intocables» porque así lo quiere su *karma*, etc. Interpretamos nuestras convicciones morales según el modo en el que damos sentido a nuestra vida.

Nos puede parecer difícil seguir la moral de una visión tradicional del mundo, pero sólo porque vivimos en un mundo que nos ha transferido la responsabilidad de estructurar nuestra vida. Para nosotros es válida la convicción de la igualdad de los seres humanos y no puede relativizarse bajo ningún argumento de tipo religioso, político o ideológico. Ahí reside otra tarea de la educación moral. La idea de la igualdad no es sencilla. Es más fácil considerarse a sí mismo como hijos de Dios, como miembro de una comunidad étnica, como perteneciente a una familia, como militante de un partido o como ciudadano de un Estado, y aceptar así una autoridad que interpreta las intuiciones morales en el marco de una concepción particular del mundo.

La convicción de la igualdad de los seres humanos no puede obtenerse mediante un discurso. Los discursos no pueden generar normas ni emitir juicios morales. El discurso se basa en lo que quiere probar, esto es, en el principio básico de la moral: el mutuo reconocimiento (Spaemann, 1989, p. 181). Aunque el convencimiento de la igualdad de los hombres no pueda obtenerse de modo discursivo, sí es «experimentable». En tanto que los niños son capaces de relacionarse mutuamente, pueden reconocerse como iguales. Por eso afirma Piaget que el germen de la igualdad se puede «encontrar ya en las relacio-

nes más tempranas de los niños entre sí» (Piaget, 1973, p. 338). Al agrandarse la reciprocidad, se amplía la perspectiva de la igualdad. Como en el proceso pedagógico se da reciprocidad, la educación tiene la responsabilidad de fomentar la igualdad humana.

El reconocimiento del educando en su igualdad es un componente esencial de la educación moral. Sólo el que es reconocido como ser humano es capaz, a su vez, de reconocer a otros. Ahí reside la verdad sutil del mandamiento cristiano del amor al prójimo. Hay que amar a los otros *tanto* como se pueda amar a uno mismo: «Esta premisa, que afirma la apreciación mutua de las personas como tales, subyace por igual a todas las concepciones morales. Si alguien no quiere o no puede entenderse de este modo, no es posible demostrarle moral alguna» (Tugendhat, 1984, p. 164). Cuando la interacción pedagógica no amplía el ámbito de la reciprocidad, no aporta nada a la educación moral.

La moral plantea dificultades en dos áreas: en el área de la interpretación, cuando hay que vincular las intuiciones morales a la idea que la persona tiene del mundo y de sí misma, y en el área de la aplicación, cuando hay que aplicar los principios morales de tal modo que estén de acuerdo con las convicciones no morales de la persona. La tarea de la educación moral no consiste en la creación de una conciencia moral, sino en su conciliación con la vida individual y social del educando. Por tanto, la educación moral no puede ser un intento de hacer buena a la persona. Los niños son capaces, desde temprana edad, de ayudar a otros. Lo que les resulta difícil es dominar la complejidad de su vida. Crecer en el mundo y encontrar su yo son tareas que deben conciliar con sus intuiciones morales. *En ello* necesitan ayuda pedagógica. No en la creación de su moralidad, sino en la interpretación e integración de ella en el curso de su crecimiento como individuos.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H., *Die Krise in der Erziehung*. Bremen, Angelsen-Verlag, 1958.
- Aristóteles, *Die Nikomachische Ethik*. Trad. y corr. por O. Gigon. Munich, 1972.
- Arsenio, W. F., y Ford, M. E., «The role of Affective Information in Social-Cognitive Development Children's Differentiation of Moral and Conventional Events». *Merrill-Palmer Quarterly*, 31, 1985, pp. 1-17.
- Berg-Cross, L. G., «Intentionality, Degree of Damage and Moral Judgements». *Child Development*, 46, 1975, pp. 970-974.
- Bernfeld, S., *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt, 1925-1976.
- Brazelton, T. B.; Koslowski, B., y Main, M., «The Origins of Reciprocity: The Early Mother-Infant Interaction», en M. Lewis y L. A. Rosenblum (Eds.), *The Effect of the Infant on its Caregiver*, New York, Wiley, 1974, pp. 49-76.

- Bruner, J. S., «From Communication to Language: A Psychological Perspective», *Cognition*, 3, 1975, pp. 255-287.
- «Wie das Kind lernt, sich sprachlich zu verständigen», *Zeitschrift für Pädagogik*, 23, 1977, pp. 828-845.
- *Wie das Kind sprechen lernt*. Berna, Huber, 1983-1987.
- Clarke-Stewart, K. A. y Hevey, C. M., «Longitudinal Relations in Repeated Observations of Mother-Child Interaction from 1 to 2 and a Half Years», *Developmental Psychology*, 17, 1981, pp. 127-145.
- Damon, W., *Die soziale Welt des Kindes*. Frankfurt, Suhrkamp, 1977-1984.
- *The Moral Child: Nurturing Children's Natural Growth*. New York, Free Press, 1988.
- Davidson, P.; Turiel, E., y Black, A., «The Effect of Stimulus Familiarity on the Use of Criteria and Justification in Children's Social Reasoning», *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 1983, pp. 49-65.
- Dunn, J., «The Beginnings of Moral Understanding: Development in the Second Year», en J. Kagan y S. Lamb (Eds.), *The Emergence of Morality in Young Children*, Chicago, The University of Chicago Press, 1987, pp. 91-112.
- Eisenberg, N., «Development of Children's Prosocial Moral Judgment». *Developmental Psychology*, 15, 1979, pp. 128-137.
- Eisenberg, N., y Strayer, J. (Eds.), *Empathy and its Development*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- Elkind, D. y Dabek, R. F., «Personal Injury and Property Damage in the Moral Judgments of Children». *Child Development*, 48, 1977, pp. 518-522.
- Fogel, A., «Temporal Organization in Mother-Infant Face-to-Face Interaction». H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in Mother-Infant Interaction*, Londres, Academic Press, 1977, pp. 119-151.
- Frankena, W. K., *Analytische Ethik: Eine Einführung*. Munich, 1963-1981.
- Fromm, E., *Die Furcht vor der Freiheit*. Frankfurt, Ullstein, 1941-1983.
- Giel, K., «Studie über das Zeigen», en O. F. Bollnow (Ed.), *Erziehung in anthropologischer Sicht*, Zurich, Morgarten Verlag, 1969, pp. 51-75.
- Gouldner, A. W., *Reziprozität und Autonomie: Ausgewählte Aufsätze*. Frankfurt, 1984.
- Haan, N.; Aerts, E., y Cooper, B. A. B., *On Moral Grounds: The Search for Practical Morality*. New York, New York University Press, 1985.

Herbart, J. F., «Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik», en K. Keehrbach y O. Flügel (Eds.), *J. F. Herbarts sämtliche Werke, vol. 10*, Aalen, Scienta, 1964, pp. 1-20.

Herzog, W., «Pädagogik als Fiktion? Zur Begründung eines Systems der Erziehungswissenschaft bei Wolfgang Brezinka». *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 1988, pp. 87-108.

— «Die Verheissungen der Kindheit: Pädagogik der Postmoderne?». *Schweizer Monatshefte*, 68, 1988, pp. 523-533.

— «Mit Kohlberg unterwegs zu einer pädagogischen Theorie der moralischen Erziehung». *Neue Sammlung*, 28, 1988, pp. 16-34.

— *Das moralische Subjekt: Pädagogische Intuition und psychologische Theorie*. Berna, Huber, 1991.

Hoffman, M. L., «Eine Theorie der Moralentwicklung im Jugendalter», en L. Montada (Ed.), *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*, Stuttgart, 1979, pp. 252-266.

— «Is Altruism Part of Human Nature?». *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1981, pp. 121-137.

— «Empathy, its Limitations and its Role in a Comprehensive Moral Theory», en W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, Moral Behavior and Moral Development*, New York, Wiley, 1984, pp. 283-302.

— «The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment», en N. Eisenberg y Strayer, J. (Ed.), *Empathy and its Development*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987, pp. 47-80.

Hogan, R.; Johnson, J. A., y Emler, N. P., «A Socioanalytic Theory of Moral Development», en W. Damon (Ed.), *Moral Development*, San Francisco, Jossey-Bass, 1978, pp. 1-18.

Janik, A., y Toulmin, S., *Wittgensteins Wien*. Munich, 1987.

Jonas, H., *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt, 1983.

Kagan, J., *Die Natur des Kindes*. Munich, 1984-1987.

Kaye, K., *The Mental and Social Life of Babies: How Parents Create Persons*. Brighton, The Harvester Press, 1982.

Kaye, K. y Fogel, A., «The Temporal Structure of Face-to-Face Communication Between Mothers and Infants». *Developmental Psychology*, 16, 1980, pp. 454-464.

- Keller, H., «Entwicklungspsychopathologie: Das Entstehen von Verhaltensauffälligkeiten in der Frühesten Kindheit», en H. Keller (Ed.), *Handbuch der Kleinkindforschung*, Berlin, 1989, pp. 529-543.
- Kilchsperger, H., *Pädagogische Verantwortung*. Berna, Haupt, 1985.
- Kob, J., *Soziologische Theorie der Erziehung*. Stuttgart, 1976.
- Koenig, O., «Verhaltensforschung und Kultur», en G. Altner (Ed.), *Kreatur Mensch: Moderne Wissenschaft auf der Suche nach dem Humanum*, Munich, 1973, pp. 102-159.
- Kohlberg, L., «Moral Education in the Schools: A Developmental View». *School Review*, 74, 1966, pp. 1-30.
- Kohlberg, L.; Boyd, D. R., y Levine, C., «Die Wiederkehr der sechsten Stufe: Gerechtigkeit, Wohlwollen und der Standpunkt der Moral», en W. Edelstein y G. Nunner-Winkler (Eds.), *Zur Bestimmung der Moral*, Frankfurt, 1986, pp. 205-240.
- Krappmann, L., y Oswald, H., «Probleme des Helfens unter Kindern», en H. W. Bierhoff y L. Montada (Eds.), *Altruismus: Bedingungen der Hilfsbereitschaft*, Gotinga, 1988, pp. 206-223.
- Laub, B., *Kinder teilen, tauschen, schenken: Ergebnisse aus Umfragen und Experimenten mit tausend Schulkindern*. Munich, 1966.
- Laupa, B., y Turiel, E., «Children's Conceptions of Adult and Peer Authority». *Child Development*, 57, 1986, pp. 405-412.
- Lerner, R. M., y Kauffman, M. B., «The Concept of Development in Contextualism». *Developmental Review*, 5, 1985, pp. 309-333.
- Levi-Strauss, C., *Structurale Anthropologie*. Frankfurt, 1956/1972.
- Mauss, M., «Die Gabe: Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften», en M. Mauss, *Soziologie und Anthropologie*, vol. 2, Frankfurt, 1923-1978, pp. 9-144.
- Mertens, G., «Gerechtigkeit, das Prinzip moralischen Handelns?», *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 64, 1988, pp. 40-58.
- Miller, M., *Kollektive Lernprozesse: Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie*. Frankfurt, 1986.
- Minton, C.; Kagan, J., y Levine, J. A., «Maternal Control and Obedience in the Two-Year-Old», *Child Development*, 42, 1971, pp. 1873-1894.
- Moore, G. E., *Principia Ethica*. Stuttgart, 1903-1979.

- Murphy, C. M., y Messer, D. J., «Mothers-Infants and Pointing: A Study of a Gesture», en H. R. Schaffer (Ed.), *Studies in Mother-Infant Interaction*, Londres, Academic Press, 1977, pp. 325-354.
- Nucci, L., «Conceptions of Personal Issues: A Domain Distinct from Moral or Societal Concepts». *Child Development*, 52, 1981, pp. 114-121.
- Nucci, L., y Turiel, E., «Social Interactions and the Development of Social Concepts in Preschool Children». *Child Development*, 49, 1978, pp. 400-407.
- Oelkers, J., *Erziehen und Unterrichten: Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1985.
- Packer, M. J., *The Structure of Moral Action: A Hermeneutic Study of Moral Conflict*. Basilea, Karger, 1985.
- Papousek, H., y Papousek, M., «Lernen im ersten Lebensjahr», en L. Montada (Ed.), *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*, Stuttgart, 1979, pp. 194-212.
- Papousek, M., «Frühe Phasen der Eltern-Kind-Beziehungen: Ergebnisse der entwicklungspsychobiologischen Forschung. *Praxis der Psychotherapie und Psychosomatik*, 34», 1989, pp. 109-122.
- Parsons, T., y Shils, E. A., «Values, Motives and Systems of Action», en T. Parsons y E. A. Shils (Eds.), *Toward a General Theory of Action*, New York, Harper, 1965, pp. 45-243.
- Piaget, J., *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfort, 1932-1973.
- Radke-Yarrow, M.; Zahn-Waxler, C., y Chapman, M., «Children's Prosocial Dispositions and Behavior», en P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 4, New York, Wiley, 1983, pp. 469-545.
- Scaife, M., y Bruner, J. S., «The Capacity for Joint Visual Attention in the Infant». *Nature*, 253, 1975, pp. 265-266.
- Schaffer, R.: *Mütterliche Fürsorge in den ersten Lebensjahren*. Stuttgart, 1977-1978.
- Schoetza, A., y Papousek, H., «Mütterliches Verhalten bei der Aufnahme von Blickkontakt mit dem Neugeborenen». *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 9, 1977, pp. 231-239.
- Smetana, J. G., «Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules». *Child Development*, 52, 1981, pp. 1333-1336.
- «Toddlers' Social Interactions Regarding Moral and Conventional Transgressions». *Child Development*, 55, 1984, pp. 1767-1776.

- «Toddlers' Social Interactions in the Context of Moral and Conventional Transgressions in the Home». *Developmental Psychology*, 25, 1989, pp. 499-508.
- Spaemann, R., *Glück und Wohlwollen: Versuch über Ethik*. Stuttgart, 1989.
- Spitz, R. A., *Vom Dialog: Studien über der Ursprung der menschlichen Kommunikation und ihrer Rolle in der Persönlichkeitsbildung*. Munich, 1988.
- Stern, D. N., *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York, Basic Books, 1985.
- Stierlin, H., *Das Tun des Einen ist das Tun des Anderen: Eine Dynamik menschlicher Beziehungen*. Frankfurt, 1976.
- Taylor, C., «What's Wrong With Negative Liberty», en C. Taylor, *Philosophical Papers*, vol. 2, New York, Cambridge University Press, 1985, pp. 211-229.
- Thompson, R. A., «Empathy and Emotional Understanding: The Early Development of Empathy», en N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.), *Empathy and its Development*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987, pp. 119-145.
- Tisak, M. S., «Children's Conceptions of Parental Authority». *Child Development*, 57, 1986, pp. 166-176.
- Tisak, M. S., y Turiel, E., «Children's Conceptions of Moral and Prudential Rules». *Child Development*, 55, 1984, pp. 1030-1039.
- Tugendhat, E., *Probleme der Ethik*. Stuttgart, 1984.
- Turiel, E., *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- Wandschneider, D., «Ethik zwischen Genetik und Metaphysik», *Universitas*, 38, 1983, pp. 1139-1149.
- Watzlawick, P.; Beavin, J. H., y Jackson, D. D., *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Berna, Huber, 1972.
- Weber, M., *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*. Ordenada por J. Winckelmann. Edición para estudio. Tubinga, 1976.
- Weinreich-Haste, H., «Moralisches Engagement: Die Funktion der Gefühle im Urteilen und Handeln», en W. Edelstein y G. Nunner-Winkler (Eds.), *Zur Bestimmung der Moral: Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung*, Frankfurt, 1986, pp. 377-406.
- Wellmer, A., *Ethik und Dialog: Elemente des moralischen Urteils bei Kant und in der Diskursethik*. Frankfurt, 1986.

Vygotski, L. S., *Denken und Sprechen*. Frankfurt, 1934-1977.

— *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Harvard University Press, 1978.

Yarrow, M. R., *et. al.*: «Dimensions and Correlates of Prosocial Behavior in Young Children». *Child Development*, 47, 1976, pp. 118-125.

REVISTA DE EDUCACION

297

RAZÓN PRÁCTICA Y EDUCACIÓN

1992

ENERO · ABRIL

CONSEJO DE DIRECCIÓN CONSEJO DE REDACCIÓN

PRESIDENTE: <i>Alfredo Pérez Rubalcaba</i> Secretario de Estado de Educación	DIRECTOR: <i>Alejandro Tiana Ferrer</i>
VICEPRESIDENTE: <i>José Luis Pérez Iriarte</i> Secretario General Técnico	SECRETARIO: <i>Miguel A. Pereyra-García Castro</i>
VOCALES: <i>Alvaro Marchesi Ullastres</i> Director General de Renovación Pedagógica	CONSEJEROS: <i>Inés Alberdi</i>
<i>Carmen Maestro Martín</i> Directora General de Centros Escolares	<i>Julio Carabaña</i>
<i>Francisco de Asís de Blas Aritio</i> Director General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa	<i>César Coll</i>
<i>Jordi Menéndez Pablo</i> Director General de Coordinación y de la Alta Inspección	<i>Juan Delval</i>
<i>Isabel González Feijóo</i> Directora del Centro de Publicaciones	<i>José Gimeno Sacristán</i>
<i>Patricio de Blas Zabaleta</i> Subdirector General de Ordenación Académica	<i>Manuel de Puellas Benítez</i>
<i>Alfredo Fierro Bardaji</i> Subdirector General de Programas Experimentales	<i>Ángel Rivière</i>
<i>Eloy Hernández Sánchez</i> Subdirector General de Educación Especial	EQUIPO DE REDACCIÓN: <i>José María Costa y Costa</i>
<i>Joaquín Prats Cuevas</i> Subdirector General de Formación del Profesorado	<i>Marina Sastre Heruángomez</i>
	<i>Mercedes Díaz Aranda</i>
	ASESORES: <i>Gonzalo Anaya Santos</i>
	<i>Herminio Barreiro</i>
	<i>Blas Cabrera Montoya</i>
	<i>César Cascante Fernández</i>
	<i>Ernesto García García</i>
	<i>M.ª Dolores González Portal</i>
	<i>Pilar Palop Jonqueres</i>
	<i>Juan Ignacio Pozo Muncio</i>
	<i>Josep M. Rotger</i>
	<i>Ignasi Vila</i>

Revista cuatrimestral

Publicaciones de la Secretaría de Estado de Educación
Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE)
del Ministerio de Educación y Ciencia.

Edita: Centro de Publicaciones del MEC

Depósito Legal: M. 57/1958

NIPO: 176-92-004-9

Imprime: AGISA (Artes Gráficas Iberoamericanas, S.A.). Tomás Bretón, 51. 28045 Madrid.

©

Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

ISSN: 0034-8082

La revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos
en los trabajos firmados

Número 297 enero-abril 1992

SUSCRIPCIONES EN EL CENTRO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
CIUDAD UNIVERSITARIA - 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 549 67 22
