El Conflicto en la Educación Moral*

Martin Eger**

***Profesor Asociado en la Universidad de la Ciudad de Nueva York, College of Staten Island. Profesor de Fisica y Filosofia.*

*Originalmente este trabajo apareció bajo el título "The Conflict in Moral Education", en el número 63 de la revista *The Public Interest,* quien autorizó su edición.

Elconflictoenlaeducaciónmoral

Martín Eger

I Introducción

Hace algunos años, el estado de Nueva York editó una publicación que fijaba diez "objetivos educacionales" para guiar a los diseñadores de programas y cursos escolares. La quinta proposición de la lista decía:

> "Competencia en los procesos de desarrollo de valores, particularmente en la formación espiritual, religiosa y de los valores morales... [Es responsabilidad de] el colegio: a) el conocimiento de la diversidad de valores; b) destreza en la toma de decisiones con base valórica..."[1]

En el párrafo anterior destacan tres términos: "competencia", "destreza" y "procesos". Para dilucidar, aunque sea brevemente, el significado de dichas palabras en el contexto cultural de nuestros días, se requiere de una larga historia, y tenemos una; pero las palabras también tienen significado en un sentido más directo.

"Destreza" y "competencia" son dos términos asociados con materias tales como carpintería, lenguaje y matemáticas. Hacen alusión a una ciencia o a un oficio, sugieren autoridad, relacionándose implícitamente con métodos experimentales o con hechos. Cuando el apoyo social a los valores morales parece desintegrarse, se da la bienvenida, naturalmente, a nuevas fuentes de autoridad, especialmente a las ciencias.

Sin embargo, para los iletrados esta situación representa un

[1] *Goals of Elementary, Secondary, and Continuing Education in New York State* (The University of the State of New York, 1974).

serio problema porque a la ciencia le incumbe lo que *es* o lo que *es posible, y a* partir de esto ninguna operación lógica puede derivar lo que *debería ser*. Por lo tanto, el hecho de reclamar respaldo científico en asuntos morales levanta sospechas, y tal demanda podría hacer más daño que bien si se prueba incorrecta o falsa. Pareciera, entonces, que nos enfrentamos a un dilema clásico de la educación secular: que los colegios no tomen en consideración los valores es muy indeseable y posiblemente ello constituya una instancia de negligencia social; sin embargo, el giro hacia la ciencia está lleno de otros peligros. El juicio moral requiere de autoridad, de una base de legitimación, pero, ¿dónde cabe entonces la *ciencia de los valores?*

Para aquellos que *están* iniciados en los movimientos de enseñanza que han comenzado recientemente, no existe problema. Las "ciencias" de "formación de valores" han sido estudiadas desde hace mucho tiempo y están disponibles; la disyuntiva "es"/"debería" ya no constituye un obstáculo. La publicación estatal da esto por sentado, obviamente, y la clave de ello es la tercera palabra que hemos destacado: "procesos". Si los valores no derivan de los hechos, algunos teóricos creen, bien puede hacerlo un proceso para enseñarlos.

Los estudios que apoyan este punto de vista (psicología genética y humanista, asociada con nombres tales como Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Carl Rogers y Abraham Maslow) son ampliamente discutidos en la actualidad. Pero, además de la psicología, hay otro campo que también contribuye y que está adquiriendo una importancia creciente: el grupo de las "ciencias de la decisión" basadas en computadores e inicialmente desarrolladas para usos militares y administrativos. El común denominador de teorías tan diversas es su relación con el "cómo" de la valoración, con la estructura de las decisiones más que con su resultado. Usan el "es" no para derivar un "debería" de los valores morales, sino que otro "debería": la manera de pensar acerca de la moral y la forma de evaluar esa manera.

Aquellos que se valen de tales logros, ven el dilema educacional como algo esencialmente superado: si enseñamos la ciencia de los valores tal como se enseña la ciencia política (sin decirle al alumno a qué partido pertenecer) entonces *todos* los valores están dentro de nuestro campo. No se pasa a llevar la lógica y el estudiante llega a ser moralmente responsable en el más alto grado, al ganar "competencia" para "desarrollar" sus propios valores y para justificarlos mediante la razón. Hay pocas dudas que las ventajas aparentes de esta aproximación contribuyan fuerte-

mente a la proliferación de "programas de valores" en los colegios.

Sin embargo, pese a esta nueva apariencia y a la receptividad pública inicial, durante los últimos años ha surgido una amplia resistencia al proyecto, que incluye a padres choqueados y desilusionados como también dudas razonables en los recintos escolares.

El conflicto apunta nuevamente al dilema descrito y levanta una importante pregunta: ¿está ya el mal hecho? Si así fuera, ¿tiene alguna relación con las "ciencias" que guían tales políticas como las adoptadas por el estado de Nueva York?; o ¿están las protestas que escuchamos sobre fenómenos incidentales, reflejando un temor indebido, lógico de esperar cuando se trata de imponer cualquier cosa nueva?

Este es el asunto que analizamos acá, sondeando la relación entre un tipo de programa de valores en un colegio distrital y el conflicto social que él mismo originó. La controversia *curricular* que remeció a un pueblo puede revelar algo contemporáneo acerca de la relación entre la teoría y la práctica. Recientemente, ocurrió dicho conflicto, notable por la clara y amplia documentación que nos dejó. Analizando lo que sucedió, lo que fue dicho y hecho por distintas personas, maestros, padres, miembros del staff del colegio y catedráticos, nos encontramos de inmediato con dos características sorprendentes: por una parte, un ejercicio vivo de lo que algunos analistas tratan de decirnos; y, por otra, situaciones no esperadas y extraños trastornos; verdaderos desafíos a la mente en la medida que impredecibles.

II El caso de Spencer-Van Etten

En la región al sur de Ithaca, Nueva York, a sólo veinte millas de la Universidad de Cornell, se encuentran los pequeños pueblos de Spencer y Van Etten. En los alrededores hay silos, ganado Holstein, establos de todos los estilos y condiciones; no obstante, la agricultura no es la única ocupación familiar en el lugar. Gente de las pequeñas ciudades y de las casas colindantes a las plantaciones de maíz viajan todas las mañanas a trabajar a Comell, o bien van a las sofisticadas industrias de Ithaca o viajan al sur hacia la IBM a lo largo del Susquehanna. Muchas de las familias son nuevas en esta región; han dejado la ciudad y los suburbios en busca de algo tranquilo: naturaleza, un ambiente menos traicionero para los niños, paz, y quizás una oportunidad para el lado espiritual de su existencia.

El lugar parece bien elegido para tales propósitos. Pero, en la primavera de 1979, cuando el distrito local se preparaba para la elección del Consejo del colegio, se desató una batalla poco usual en el valle, siendo la ciudad de Spencer el centro de la intriga. Los vecinos se reunían para hacer política, los profesores asistían a conferencias, reporteros de Ithaca, Elmira y de otros vecindarios desconocidos andaban rondando; incluso las cámaras de "60 Minutos", programa de la CBS, estaban presentes para filmar escenas en salas de clases.

La razón de tanto alboroto radicaba en la aplicación de un sistema "técnico", conocido como Clarificación de Valores (C.V.), en el colegio. Para muchos apoderados esto constituía la antítesis de una guía moral saludable.[2] La elección marcó el climax de un movimiento de protesta que ya estaba en su segundo año y que también cubría otros problemas. Sin embargo, gradualmente, los programas para enseñar valores se convirtieron en el principal blanco de las críticas.

Para dar una idea del estilo de las protestas, de cómo la lógica despertó estupefacción y viceversa, debemos retroceder un poco más en el tiempo. Si meses antes uno pasaba cerca del lugar y se detenía para comprar el semanario local, podría haber leído:

> *Las siguientes son preguntas de Toma de Decisiones (T.D.) entregadas a los niños de octavo grado de nuestro colegio.*
> *P. ¿Qué preferiría dejar de lado, si es que se viera obligado a hacerlo? A. Libertad económica; B. Libertad de religión; C. Libertad política.*
> *P. ¿Está usted enamorado en este momento?*
> *P. ¿Cree usted que engañar se justifica en ciertos casos?*
> *P. ¿Piensa usted que las familias deberían limitar su tamaño a dos hijos?*
> *Estas son mis preguntas a esas preguntas:*
> *¿Quién dice que uno "debe" renunciar a una de esas libertades?... ¿Sabe realmente un tipo de octavo grado si las familias deben limitarse a tener dos hijos?... ¿De qué están hablando?... ¿Engañar en el colegio? ¿Estafar en la sociedad? Estimo que las preguntas están "ensuciando la mente de los niños".*

[2]Para una introducción y análisis generales, véase "Moral Education in the Schools", William Bennett y Edwin J. Delattre, en la revista *The Public Interest*, 50 (invierno, 1978).

Bajo ataque se encuentra el curso de "Toma de Decisiones" que, con un amplio campo de acción, está diseñado para ayudar a los jóvenes a elegir una ocupación y también un estilo de vida. Sin embargo, antes que las personas puedan tomar tales decisiones, así se plantea, deben primero determinar cuáles son sus verdaderos valores; con tal objeto, el colegio adoptó la propuesta de Sidney Simón y sus colaboradores, utilizando intensamente los ejercicios, cuestionarios y "estrategias" desarrolladas por el grupo de Simón en un manual para los profesores, como si fuera la matateoría básica para la enseñanza de los valores.[3]

Como los apoderados aún no habían descubierto una crítica profesional para las nuevas tendencias, vale la pena resaltar las quejas citadas. El *estilo* de las mismas denota un característico tono emocional común a muchas de las cartas que aparecían en la prensa de esa época. Sin embargo, el *contenido,* igualmente típico, expresa en un lenguaje pulido varias objeciones a las cuales se han dedicado páginas enteras de prosa erudita: uso discutible de elección forzada, violación de la privacidad y superficialidad.[4]

No obstante, en Spencer esto fue sólo el comienzo, algo así como una introducción, mientras los argumentos realmente fuertes apuntaban hacia el concepto filosófico de la "libre elección". Y con justa razón. Porque si los movimientos en favor de la enseñanza de los valores plantean alguna idea crucial, ella es ésta: Un valor debe ser "elegido" por el mismo individuo, "libre" hasta donde sea posible, de la autoridad, "condicionamiento" y de las "presiones sociales". Sólo así constituirá un valor "propio" y, por lo tanto, algo positivo más que opresivo, algo que merece ser "premiado", "querido" y algo acerca de lo cual se debe sentir "orgulloso".

Naturalmente, esta idea provoca un shock en muchos padres y, casualmente, también a un número considerable de niños. (Algunos padres se convirtieron en opositores cuando escucharon las quejas de los niños). Hasta entonces, tanto los jóvenes como los mayores consideraban que elegir ser ingeniero o agricultor era,

[3]Sidney B. Simón, Leland W. Howe y Howard Krischenbaum, *Valúes Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students* (Hart, New York, 1972). Este es un texto ampliamente utilizado.

[4]Por ejemplo, John S. Stewart, "Clarifying Valúes Clarification: A Critique", *Phi Delta Kappan,* 56, N.° 10, 1975; y otros artículos de ese número. Alan Lockwood, "A Critical View of Valúes Clarification", *Teachers College Records,* 77, N.° 1, 1975; y "Valúes Education and the Right to Privacy", Journal *of Moral Education, 7,* N.° 1, 1977.

sin dudas, una decisión propia, realmente una resolución "libre" y personal, pero nunca se les pasó por la mente que por ejemplo, el hecho de engañar o no pudiera estar en la misma categoría. Y esto, al parecer, era justamente lo que el colegio estaba diciendo. Un apoderado escribió: "Si le enseño a mi hijo que engañar es malo, mientras el sistema C.V. le enseña que no existen respuestas correctas o incorrectas, sino que una elección libre, con toda seguridad ello trastorna el hogar".

¿Habrán malentendido los padres? ¿Será que no comprendieron el punto concerniente al *proceso?* Si así fuera, no eran los únicos. Los profesores también atacan el relativismo ético, especialmente en las disciplinas con base filosófica. En este caso, un grupo medio de los apoderados veía lo mismo que la comunidad académica. Mecánicos y granjeros coincidieron con el profesor de filosofía. El término técnico "relativismo ético" requería ser definido en Spencer, a pesar de que su significado era conocido desde mucho tiempo.

Pero, el "relativismo" no se enseñaba allí, respondía el colegio en frustración, y las "generalidades filosóficas" no son relevantes con lo que realmente hacemos. La técnica es *profesional y* científicamente comprobada; lleva a la conciencia la causa de nuestros ideales. "Nosotros consideramos que no estamos enseñando los valores", explica el Director de Orientación, "sino que enseñamos a los estudiantes a identificar los valores que sus padres, amigos, religión y sociedad ya les han inculcado". Esta es la versión local de la muy repetida observación en torno a que el C.V. "acepta todos los puntos de vista", no "promueve valores particulares" y, por lo tanto, no debería ser ofensivo para nadie. Más aún, insisten los partidarios, evitar la inculcación no quiere decir que todos los valores sean igualmente buenos. Al respecto, Simón y sus asociados expresan: "Si activamos el pensamiento crítico, entonces valoramos la *racionalidad.* Si promovemos el pensamiento divergente, entonces valoramos la *creatividad...* Si postulamos la libertad de elegir, entonces valoramos la autonomía o *libertad".*

Esa es la teoría. Muchos apoderados han mostrado una buena disposición hacia ella, incluso frente a su práctica perturbadora. Cuando hablan los profesionales, citando investigaciones y estadísticas, la mayoría de la gente escucha respetuosamente, en especial aquéllos menos versados en los instrumentos conceptuales de las tendencias recientes. Pero, como es natural, también escuchan a sus hijos.

Tomemos, como ejemplo, la tarde del 12 de mayo de 1979. En

el colegio de Spencer, todos los asientos y bancos del "hall" están ocupados. Un fotógrafo se pasea provocando un resplandor con el flash de su máquina cada vez que enfrenta a alguien que le parece interesante; una cámara de televisión se mueve de un lado a otro sobre el hombro de un individuo y, al fondo, cerca de la puerta, una mujer joven se levanta para hablar:

> *Mi hijita llegó a casa contándome que había dicho que era malo mentir, porque Jesucristo lo había enseñado, y que entonces la profesora le había comentado "pero mucha gente miente". Bueno, dijo la señora, yo no sé... a lo mejor estoy equivocada, quizás no debería creerle a mi hija, pero le creo... ¡le creo!*

La madre repitió la palabra clave como dibujándola y alzando la voz; era difícil saber si todos sus significados eran intencionales.

Había una diversidad de personas reunidas en el auditorio: granjeros, ejecutivos, dueñas de casa, ingenieros y también maestros del colegio local; administradores y miembros del Consejo de Educación. Todos estaban allí para escuchar una charla sobre Clarificación de Valores y para discutir sus problemas. Al terminar el conferencista,[5] un filósofo de Cornell, los asistentes comentaban sus casos particulares. Cuando la madre de la niña que dijo "mentir es malo" tomó asiento, se produjo un momento de silencio en el lugar. Entonces, un joven, defensor de los nuevos métodos, ubicado en la parte de adelante del hall, contestó: "¿Preferiría usted que los profesores afirmaran que nadie miente?".

Un hombre se volvió hacia su vecino con una expresión de desagrado. Los debates académicos en torno al problema del es/debe, aún no afectan a todos los apoderados del área de Spencer, pero éste sí lo sintieron: no era el hecho de mentir, sino que otra clase de "es" que se estaban haciendo sentir en esta reunión, como también en el colegio: el "es" del lenguaje, la realidad del *estilo*. Lo que es nuevo y notable, no es el hecho que la "gente miente", sino más bien lo que ahora los educadores *dicen* sobre quienes mienten, engañan o roban.

Un poco más al sur, en Elmira College, un profesor auxiliar escuchó de la controversia; de hecho, ella también afecta a su ciudad. Como preparador de profesores en la técnica del C.V., da

[5]Profesor Richard A. Baer, Jr (Cornell University). Véase además, su artículo "Valúes Clarification as Indoctrination", *Educational Forum*, XLI, N.° 2 (enero, 1977).

una charla a fin de aclarar la confusión. Supongan que a un ladrón de tiendas se le dice que es malo robar: ¿qué se consigue?; "Poner al acusado a la defensiva y al enjuiciador en un plano sobre el ladrón". Algunas personas pueden clarificar sus valores de acuerdo con la mejor metodología, y pese a ello, decidirse por el robo. En tal caso, explica el educador, "hay que respetar esa decisión, siempre que la haya alcanzado inteligentemente... al menos bajo este enfoque se está respetando a la persona en su calidad de tomador de decisiones".

Poco después, pusieron la versión que apareció en prensa de las palabras del profesor frente a cada asiento en una reunión del Consejo de Educación de Spencer-Van Etten. Algunos padres estaban confundidos, otros se encogieron de hombros; sin embargo, unos meses atrás se había dado una respuesta a esta, ahora familiar, proposición:

> Si *el niño "elige" robar, libremente, ¿a quién le mando el oficial de policía? ¿Al colegio? Yo le enseño a mi hijo que robar es malo. La T.D. establece la "libertad de elegir", ¿quiere decir entonces que la T.D. debe asumirla responsabilidad por haberle enseñado al niño? No, difícilmente: los padres serán los responsables...*

Y, en una carta dirigida al Consejo de Educación, se planteaba la misma preocupación desde otro punto de vista:

> Si *el colegio acepta la responsabilidad de comprometerse en el área de los valores personales, morales... ¿Estima el consejo que les corresponde a los niños asumir la responsabilidad, en circunstancias que llegan a conocer los valores mediante sufrimientos y por las consecuencias de las decisiones morales que han tomado? Nosotros como padres estamos sufriendo con ellos.*

Existe el temor de que el aspecto no valorativo del programa sea sólo *formal, y* que indirectamente está siendo promovido algún tipo de sistema de valores y no sólo la creatividad, justicia y otros similares. Los padres sospechan que en una atmósfera "receptiva", el "es" de las actitudes en boga, profesionalmente sistematizadas y sincronizadas con una cultura joven asimilada, adquiere un poder artificialmente reforzado, los "debe" son sustituidos por las estructuras de pensamiento que se creen "adelantadas", usurpando la función normativa de los primeros.

Aquí, por ejemplo, hay una definición general clave referente a los valores morales usada en el controvertido curso: ¿Qué es "buena decisión"? La respuesta proporcionada por el manual de T.M. para los profesores expresa; "el resultado de una decisión

sólo es bueno o malo en términos de las preferencias personales de quien toma la decisión".

Así, en la prensa se levantaban voces que preguntaban qué ocurre con las víctimas de tales preferencias personales.

> Sí *uno decide robar, destruir, estafar, (la lista sigue) ¿qué hay de las víctimas?... No matarás... Por otra parte, existe un método de clarificación de valores que enseña a "elegir libremente". Se puede afirmar que Hitler cabe en esta categoría. El, libremente decidió matar... Bineum Heller, en reacción ante la gran mentira de Hitler y sus horribles consecuencias, escribió lo siguiente:*
>
> *"Perhaps part of the blame falls on me*
> *Because I kept silent, uttered no cry*
> *Fear froze my heart and confused my mind*
> *And I did not resist the lie".*

Así escribe un redactor en el *Spencer Needle*.[6] El punto debió haberse tratado también en algún otro lugar, puesto que al pie de los cerros de Adirondack, en un centro de trabajo de C.V., ya se ha compuesto una respuesta para los instructores y profesores, que aparece en un libro reciente:

> *¿Podría una persona usar el Proceso de Valores y convertirse en un Hitler? Esta pregunta representa una prueba clásica para la moralidad inherente al proceso de valoración...*
> *Respuesta breve: No. Una persona psicológicamente perturbada está severamente impedida en su habilidad para elegir libremente y para examinar en forma racional un amplio rango de alternativas y consecuencias. Hitler era claramente un paranoico y no podía usar efectivamente el proceso de elección de los valores.*

En Cornell, hablando de educación moral, un profesor recuerda aquellas acusaciones de las personas mayores acusándolas de "corruptores de menores", y sonríe. La audiencia, a sabiendas, devuelve la sonrisa. Sin embargo, parecidos vagos, vislumbrados apresuradamente, pueden conjurar una imagen distorsionada. Las citas anteriores, con su pavoroso contenido, sugieren quizás una semejanza más auténtica, en la yuxtaposición enfática de una perspectiva "científica" con los conceptos del "bien y mal".

Los padres que protestaban no obtuvieron un resultado particularmente favorable en las elecciones del Consejo de 1979, por

[6] 14 de septiembre de 1978, p. 7. La mayoría de los datos locales citados en este artículo aparecieron en el *Spencer Needle* durante 1978 y 1979.

razones que mencionaré brevemente más adelante. Pese a que obtuvieron un porcentaje respetable de la votación, ninguno de sus tres candidatos salió elegido. (Sin embargo, uno de ellos que había sido elegido el año anterior, permaneció en el Consejo). En septiembre de ese año, se abrió un nuevo colegio cristiano en el norte de Spencer con un curso inicial de 23 alumnos; este año tiene cincuenta.

Sería equivocado el insinuar que la controversia acerca de los valores fue la única razón para explicar el hecho que los niños estén siendo retirados de los colegios públicos, pese a que muchos de ellos eran hijos de quienes protestaban. Antes de que se iniciara el asunto de los valores, el desempeño escolar había constituido la principal preocupación de los apoderados. Curiosamente, "el método para la toma de decisiones" fue desarrollado, en parte, a raíz de esa inquietud, como una manera de combatir la apatía y para demostrar cuan valioso podía ser el desarrollo del pensamiento para la toma de decisiones cruciales en la vida. Y sobre esa base fue defendido.

Sin embargo, para los padres desengañados, la relación entre la madurez mental y este tipo de programa de valores es de una naturaleza absolutamente diferente. Profundiza su desesperación, las arenas movedizas intelectuales en las cuales se han hundido los colegios, donde cada paso dado para resolver un problema parece empeorar las cosas. Ellos dicen que, con respecto a la racionalidad, los efectos logrados a través de métodos como el C.V. son opuestos a lo que se sostiene; que el deseo por adquirir conocimientos y el deleite del razonamiento, naturalmente presentes a esa edad, pueden ser canalizados hacia algo diferente: a una interminable sucesión de juegos de preguntas y respuestas que sitúan lo trivial y lo profundo en un mismo nivel. El alumno es atontado hasta un punto donde no es capaz de detenerse y pensar (u objetar), cuando luego de someterse a innumerables interrogantes llega hasta: "¿le gusta ver películas en televisión?... *¿le agrada ir a la iglesia o ala sinagoga?*... ¿le gusta salir de picnic".

Los efectos intelectuales de largo plazo por elementos holísticos en el curriculum son siempre los más difíciles de tratar, y en esta área es donde los padres tienen mayor dificultad para darse a entender. A menudo ellos escuchan: "¿Cree usted que una inocente e insignificante pregunta va a corromper a su hijo? ¡No puede estar hablando en serio!". Pero estos padres son serios y contestan: "El método de Clarificación de Valores es una burla al proceso educacional".

III Padres versus colegio

Sin duda, para algunas familias el C.V. fue la gota que rebalsó el vaso, especialmente en vista de la respuesta del colegio a sus considerables e inicialmente prometedores esfuerzos. Esta respuesta, o más bien, la respuesta del sistema educacional en todos sus niveles, enfrentada a interrogantes y críticas es en sí un asunto que requiere de especial atención.

Desafortunadamente, la primera reacción fue negar que nada semejante al método de Clarificación de Valores estaban incluido en el curriculum; un comienzo desfavorable, que rompió de inmediato la confianza entre el colegio y la comunidad. Algunos padres, poco convencidos, decidieron impartir su propia educación, familiarizándose gradualmente con los textos básicos de la corriente C.V. Al poco tiempo ya ponían sobre la mesa el manual de Simón, Howe y Kirschenbaum y, al lado, las definiciones, la hoja para votar y las pruebas que los niños llevaban a sus respectivas casas. Desde ese momento, nunca más estuvo en duda el origen de tales lecciones.

A esto siguieron varios meses durante los cuales aparecieron cartas de protesta en casi todas las ediciones del semanario local. No todas eran calmadas, o meditadas, o se distinguían por la sensibilidad hacia la nada envidiable posición de los profesores: eran simplemente cartas al director, con todo lo que ello significa. Sin embargo, resultó interesante el que los líderes del grupo de protesta sacaran a relucir argumentos perfectamente comparables a aquellos de la literatura académica, literatura que aún no les era familiar. El que la crítica erudita a los sistemas para enseñar los valores no se encuentre tan fácilmente como los muchos volúmenes escritos por los patrocinadores de ellos fue ciertamente un elemento importante en estos acontecimientos.

La segunda fase en la reacción de la escuela consistió en afirmar: En efecto, si usamos esta "técnica", pero ¿y qué? Muchos establecimientos educacionales la usan; ha sido evaluada por el estado, financiada por el gobierno, y aprobada por los mejores educadores y universidades. Entonces era viable citar a Lawrence Kohlberg,[7] usar unos cuantos términos psicológicos, mencionar el formidable nombre de Harvard, etc., dejando bastante en claro

[7]Lawrence Kohlberg ha criticado al movimiento por algunas de las mismas deficiencias advertidas por los apoderados de Spencer-Van Etten. Pero como ha defendido el uso de la Clarificación de Valores en los colegios fiscales, su nombre se utilizó aquí en apoyo al controvertido

que tras el curso local existía un vasto mundo profesional de *ciencia,* prestigio y reconocimiento oficial, en comparación con el cual el padre indeciso, en el mejor de los casos, era un obstinado. Y, para asegurar el efecto final, se hizo este impresionante contraataque en un debate público en 1978:

> *Ahora bien, quiero saber quiénes son sus fuentes... ¿De dónde sacan esas ideas?... Ustedes hacen acusaciones muy serias en contra del colegio... ¿En qué clase de* investigación *están basadas estas afirmaciones, y* de dónde *proviene esta investigación?*

Sin embargo, a estas alturas el vocero del grupo de los apoderados sólo podía citar los textos del C.V.: los libros hablan por sí mismos, ¿no es así? ¿Cómo puede alguien leer esto y no ver lo que vemos nosotros?

Por el contrario, lo que sucedió fue totalmente inesperado para los padres. En la tercera fase resultaron ser los acusados.

> *Somos testigos de un ataque por parte de un grupo organizado... dirigido por extremistas de ultra derecha que quieren ver un poco más de odio del que ya existe en el mundo. La filosofía expuesta en las cartas recientes es la que acuña la Sociedad de John Birch, la Fundación Heritage, el Comité Político Conservador, el Comité Nacional de Acción Política Conservadora y otras organizaciones ultra conservadoras.*

Este arranque (publicado) de un ciudadano de Spencer, llegó a ser la clave de mucho de lo que siguió. Los críticos eran descritos como anti-intelectuales, simplistas y opuestos al pensamiento crítico independiente. Los acusaron de "levantar" ideas de fuentes externas y sus acciones eran censuradas por "dividir" a la comunidad. Las perspectivas de la psicología humanista y las ventajas del "método de procesos" parecían mucho más allá de su comprensión. Pero, esto no fue lo peor de todo: el vocero de los profesores, cabeza del recién formado "Comité para la Libertad Académica", advirtió de posibles "lazos con la nueva coalición de derecha en el país, uno de cuyos objetivos era terminar con los colegios públicos".[8]

En realidad, la situación era bastante diferente. Durante más de dos años de controversia, no se encontró ninguna evidencia de algún lazo con una organización extremista, a pesar de que al

curso. Véase "An Exchange of Opinión Between Kohlberg and Simón", en *Readings in Valúes Clarification,* Howard Kirschenbaum and Sidney Simón, eds. (Winston, Minneapolis, 1973).

[8] *Ithaca Journal Magazine, 27* de enero, 1979, p. 1.

menos un diario de Ithaca se interesó por "actuar tras advertencias locales" y condujo su propia investigación. "¿Es usted ahora, o ha sido alguna vez, miembro de la Sociedad John Birch?", se le preguntó a un miembro del Comité de Educación.

Al comienzo, por falta de experiencia política, quienes escribieron cartas, aprovecharon y avalaron cualquier material que pareciera compartir su preocupación, el que, es verdad, a veces no cumplía con las altas exigencias académicas. Aún así, tales fragmentos, tal como aparecieron en Spencer, no podrían ser llamados extremistas o "ultras". (Entre las "fuentes externas" que sirvieron como verdadera inspiración, están la obra de C.S. Lewis *The Abolition ofMan* y el discurso en Harvard de Alexander Solzhenitsyn). De esta manera, los críticos de la escuela en Spencer-Van Etten ganaron un mal nombre: "Nos hemos convertido en el blanco de mucha crítica, burlas, segregación... no sólo como grupo, sino que también como individuos. No estamos gozando este papel". Y una mala reputación no es fácil de destruir.

Más tarde, cuando se descubrieron los estudios académicos pertinentes, cuando llegaron académicos a la ciudad y se generaron largas discusiones públicas y privadas, y cuando se entregó a la comunidad una crítica profesional muy respetable, seguían existiendo los prejuicios. Repetidamente, los críticos tuvieron que llamar la atención hacia la substancia de la crítica, y no sus posibles fuentes:

Estoy muy preocupado que me llamen "extremista de derecha"... Si ustedes creen que lo que decimos está equivocado, entonces hablemos sobre tales temas, y no nos pongan nombres...

E incluso cuando un académico con experiencia en el problema (el profesor Baer de Cornell), llegó en ayuda de los padres, (con análisis detallados, y mucha paciencia) ¡ello sólo desacreditó al académico!: "Un enemigo declarado de Sidney Simón", fue la reacción de los profesores "¿Por qué se ha metido un extraño en nuestra controversia local", preguntó el presidente del Comité de Educación, "sus observaciones han sido..., una afrenta a nuestros vecinos".

Actualmente el problema se encuentra en el siguiente nivel. Aquellos padres que por convicciones morales o religiosas no desean que los valores de sus hijos sean "aclarados", pueden, con algún esfuerzo, obtener un procedimiento especial: el alumno es separado de su clase y llevado a una sala de estudio. Esta fue la principal concesión obtenida con las protestas. Aunque los padres hacen ver el posible daño psicológico, la injusticia y el desperdicio educacional de tal política, no se han ofrecido con posteriori-

dad más facilidades. Sin embargo, a medida que la gente en la comunidad sigue con su crítica, apoyándose en fuentes más confiables y sólidas, se disipa el aura de legitimidad no cuestionada que rodeaba los programas de valores. Desde la elección de junio de 1980, al menos un tercio del Consejo de Educación simpatiza con quienes protestan.

IV Seis preguntas inquietantes

Obviamente la controversia descrita toca problemas cuya importancia va más allá de un programa específico usado en una comunidad. No se va a hacer aquí una crítica del método de Clarificación de Valores. Más bien, mi propósito es reflexionar sobre algunos de los problemas más importantes sacados a luz por la historia de Spencer-Van Etten; y plantear, en cada caso, la pregunta básica que está envuelta.

Tal vez no sea accidental que la primera dificultad con que se tropezó en Spencer-Van Etten, aquella que causó la primera queja y mucho malestar, estaba relacionada con el problema de la *verdad;* no el problema de qué se les va a enseñar a los niños sobre la verdad, sino si el colegio está diciendo la verdad. Ciertamente, el acceso a los hechos era difícil de obtener para aquellos a quienes estos hechos afectaban más: las familias de los alumnos, los "consumidores" de educación. Un programa controvertido era parte del curriculum exigido, pero a los padres se les decía que no. Cuando descubrieron lo contrario, se les aseguró que tenía un papel menor; cuando percibieron que era la base de cursos sobre toma de decisiones, la explicación fue que no existían educadores que se opusieran al enfoque; y cuando trajeron al pueblo a dos académicos que efectivamente se opusieron, las cosas se pusieron feas.

Tenemos aquí un nuevo tipo de brecha de credibilidad, que involucra no sólo las deficiencias del colegio, sino también sus verdaderas intenciones. Y esta desinformación o falta de información con respecto a programas que pueden ser cuestionables no es propia sólo de los pueblos que nos han ocupado. Se ha informado de un distrito en el condado de Anne Arundel, en Maryland, donde el propio Comité de Educación "no tenía idea" del uso de C.V. en su colegio, y el descubrimiento fue "francamente electrizante".[9] En un curso en New Jersey, la Meditación Trascendental

[9]Comunicación privada. Véase además *Maryland Gazette,* julio 10,

se practicaba, aparentemente, con incienso, cantos e innovaciones a Vishna, pero eso no impidió que los funcionarios del colegio negaran, imperturbablemente, algún contenido religioso. "Ignorancia inexcusable... que bordea el engaño", contestaron los padres; fue necesario un juicio legal para eliminar el programa.

¿Bordeó también el engaño la respuesta en el caso Spencer-Van Etten? Mucha gente piensa precisamente eso. Desgraciadamente, los manuales de C.V. dan fundamento a esa sospecha, ya que no fomentan la franqueza absoluta. Lo que los padres ven, se les dice a los profesores, debería ser *cuidadosamente seleccionado.* Los propios instructores prejuzgan la fuente y naturaleza de las objeciones en una forma que corresponde exactamente a lo que ocurrió en nuestra historia.[10] Las actitudes de apoyo tan amargamente resentidas por los padres en este caso son, por lo tanto, menos sorprendentes.

La atención nacional se dirige actualmente hacia los problemas de "la verdad en los préstamos", "la verdad en la publicidad", el Acta de Libertad de Información, y así sucesivamente. Pero "la verdad en la educación", en el mismo sentido, parece tomarse como un hecho. Por esto, nuestra primera pregunta es:

1. ¿Es aceptable que a las familias de los alumnos de colegios fiscales se les niegue el acceso a cualquier información relacionada con los curriculum, actividades escolares o entrenamiento de los profesores?, ¿o que las normas de veracidad para los profesores y empleados de los colegios sean inferiores que aquellas para los fabricantes de autos, los banqueros, o el Departamento de Justicia?

El segundo punto puede advertirse también desde la perspectiva de los consumidores: no sólo debe ser considerado el propósito de un producto, sino que también los resultados no intencionados. Los cigarrillos, el uso de la energía y ciertos remedios nos han enseñado que algunos efectos colaterales son acumulativos, de largo alcance y difíciles de detectar. Una experiencia de este tipo apoya la demanda de que a cada nuevo producto o "sistema" introducido en la sociedad se le impongan condiciones mínimas dentro de las cuales los diseñadores deban resolver su problema. Y para asegurar no sólo que los reclamos se justifiquen,

1979, p. 1, y *Sunday Sun* (Baltimore), mayo 27, 1979, p. 1. En el condado de Anne Arundel, los padres, aparentemente, obtuvieron algunas restricciones legales sobre el uso de C.V.

[10]Howard Kirschenbaum, *Advanced Valúes Clarification* (University Associates, La Jolla, 1977), capítulos 4 y 13.

sino también que esas condiciones se cumplan, se necesita *tiempo*.

¿Cómo se dan las cosas en la. educación a este respecto? Cuando se introdujo la Clarificación de Valores en Spencer-Van Etten en 1974, y se empezó a utilizar el *Manual de Estrategias Prácticas,* este texto fundamental del movimiento tenía apenas dos años de existencia. La "investigación" sobre la efectividad del enfoque estaba "lejos de ser concluyente", según propia confesión de los autores, y ni siquiera se mencionaban los efectos colaterales. Al año siguiente, los evaluadores denominaron a estos estudios como "relativamente sencillos";[11] y la primera evaluación sistematizada de esta dudosa evidencia, que no apareció hasta 1978, esencialmente refuta las afirmaciones positivas de sus proponentes.[12] De esta manera, cuando se inició el programa en este colegio, aún no había comenzado la crítica profesional detallada de Clarificación de Valores. Pero la promoción que de él hacían sus creadores era fuerte, sus trabajos inundaban las bibliotecas y sus actividades estaban ganando el favor del Estado y del sindicato de profesores.

Esta situación dio lugar a un fenómeno especialmente instructivo aunque predecible. Hubo un momento, creen algunos padres, cuando la protesta recién comenzaba, en que los manifestantes estaban siendo "oídos" por su comunidad y, de hecho, también por un buen número de los propios profesores. Fue su incapacidad, en esa época, para presentar críticas profesionales intachables, que apoyaran al menos parcialmente sus propias objeciones, lo que determinó en gran parte el curso que tomaron las opiniones. En ausencia de juicios académicos, el cargo de "fuentes de derecha" dominó la atmósfera. Una vez que se adoptaron las posiciones oficiales y se contrajeron los compromisos, ninguna evidencia creíble podría alterar el resultado, porque para entonces un poderoso nuevo elemento había entrado en escena: el prestigio personal.

Sea que adoptemos un punto de vista "consumista", o aquel de la academia y la ciencia, la implicancia es clara: la crítica *sigue*

[11]Douglas Superka y Patricia L. Johnson, con Christine Ahrens, *Valúes Education: Approaches and Materials* (Social Science Education Consortium Inc., Boulder, Colorado, 1975).

[12]Alan Lockwood, "The Effects oí Valúes Clarification and Moral Development Curricula on School-Age Subjects: A Critical Review of Recent Research", *Review ofEducational Research,* 48, No. 3 (verano de 1978).

a la innovación; por lo tanto, es indispensable que medie una pausa prudente entre la proposición y el uso en gran escala. La falta de evidencia compacta y diversa invita al liderazgo por parte de expertos y profesionales precipitados y en un contexto tal el ideal de control local de la educación a través de comités elegidos es escasamente significativo. Nuestra segunda pregunta, entonces, es:

2. ¿Qué tipo de revisión y fiscalización existe en el sistema educacional (si es que hay alguno) para evitar que prácticas cuestionables sean "vendidas" al colegio antes de que haya habido una evaluación competente? ¿Qué mecanismos existen para comunicar a los colegios y sus comunidades todos los aspectos de esa evaluación en el momento que sea necesario?

Supongamos ahora que se desarrolla de hecho un nuevo programa en las universidades y que éste es ampliamente implementado y engendra, efectivamente, oposición. ¿Que tenemos derecho a exigir del sistema educacional en ese caso?

Nada fue más evidente, ni más embarazoso, para la profesión de los educadores que este hecho: después de un año de análisis y debate, los padres que protestaban estaban en posesión de mayores conocimientos, mayor documentación y una comprensión más profunda de la materia en discusión que los profesores que defendían la posición del colegio. Fueron los padres, y no el colegio, los que informaron a la comunidad de la bibliografía pertinente e invitaron académicos a hablar sobre la materia. Los profesores envueltos en la controversia parecieron ser sorprendidos fuera de guardia, asustados y mal preparados para manejar el contenido intelectual de la protesta. Tal vez esto explica por qué nunca abordaron ese problema, sino que se concentraron en otras respuestas.

"Mi intención esta noche es plantear los hechos y mostrarles a ustedes lo que hemos encontrado en nuestra investigación." Así comenzó el representante de los profesores en un foro público en Spencer-Van Etten. Su postura es impecable. Sin duda, es labor del profesor el proporcionar hechos y disipar prejuicios. Lo que siguió, sin embargo, fue pasmoso: "Yo tengo a mi cargo un curso universitario sobre psicología adolescente y desarrollo moral... y la única parte en que encuentro las afirmaciones que ustedes hacen sobre la Clarificación de Valores es en la literatura de derecha". Cuando se hizo esta afirmación, en diciembre de 1978, el *Moral Education Forum* había estado informando sobre oposición profesional durante casi tres años y una edición especial de

Phi Delta Kappan presentó debates sobre el mismo tipo de objeciones que los padres de esa localidad estaban haciendo.

La conclusión en Spencer era ineludible: o bien los profesores del colegio retenían a sabiendas las críticas del conocimiento de la comunidad, o bien realmente no sabían de ella y no podían encontrarla incluso con esfuerzos. En cualquier caso, el entrenamiento profesional de estos educadores queda cuestionado, y la responsabilidad del mundo académico en estas controversias aparece mayor de lo que comúnmente se ha expuesto. La crítica a la educación de los profesores no es nueva, pero la expansión de los colegios fiscales en el ámbito moral, el sexo, la muerte, el yo y las "decisiones" en general, genera nuevas preguntas.

¿Puede el profesor promedio, con una educación promedio, ser un "profesor" o "facilitador", en aguas tan profundas, sin una educación adicional que incluya ética, historia de la moral, teoría del conocimiento y temas similares? ¿Podemos no esperar que estos modernos "profesores de la virtud" hayan tenido ellos mismos una educación a la altura de la tarea? No inspira confianza ser enseñado por un instructor en "desarrollo moral" que ni siquiera posee talento básico de un "ávido lector" en su propio campo.

Desgraciadamente, la mayoría de quienes desarrollan estos programas están mucho más comprometidos en reunir un verdadero supermercado de materiales, con películas, grabaciones, juegos, innumerables "estrategias" y "dilemas morales", que con la educación profunda del profesor. La Clarificación de Valores que se recomienda a sí misma como "fácil de aprender" es, en este sentido, especialmente culpable; para poder ejercerla, se le asegura al novicio que "un programa de entrenamiento relativamente corto, tan corto como un par de horas", ¡será suficiente! Preguntamos, entonces, resumiendo este aspecto del problema:

3. *¿Se sienten cómodas las universidades, y la sociedad, con una situación en la que miles de niños en miles de colegios reciben educación moral sistemática de profesores cuyos estudios en la materia consisten en no más de una semana de taller y un manual de estrategias?*

V. Moralidad y proceso

En las discusiones de si cabe la educación moral en los colegios fiscales, siempre aparecen dos preguntas: ¿Pueden evitarse realmente los problemas morales?, y ¿No violará la prohibición una libertad básica?

Nuevamente el drama de Spencer-Van Etten pone el proble-

ma bajo una nueva luz. Allí la controversia empezó de veras, no porque un profesor individual hizo una afirmación aislada o dio una opinión personal, sino cuando los padres descubrieron los ejercicios, cuestionarios y definiciones, sacados de *manuales y* aplicados sistemáticamente en clases, y cuando advirtieron que esta metodología proyecta una meta-ética fundamentalmente diferente del reconocimiento universal del valor objetivo y una "ley humana común", lo que C. S. Lewis llamó el "Tao".

La libertad de los profesores para expresar puntos de vista personales sobre cuestiones morales, cuando éstas surgen naturalmente de la discusión o de las materias, no fue aquí desafiada. Y, por supuesto, este "manejo" de los temas morales no puede evitarse, y de hecho no lo es. Tampoco, ninguna persona seria sugiere que debería hacerse. La pregunta crucial, más bien, pareceser:

4. ¿Es el problema de la "libertad de expresión" el mismo cuando se trata que cada profesor individual responde sobre la base de sus propias y especiales experiencias y convicciones, que cuando se trata de un colegio entero, o distrito, que adopta este o aquel sistema de educación moral, apoyado en materiales, "instructores" y gurús? En este último caso, ¿no se trata más bien de una restricción al diálogo moral?

En Spencer-Van Etten, la oposición efectivamente pensó que se había impuesto una limitación a la visión moral. Por lo general, los padres encuentran difícil manifestar la naturaleza de esta limitación de una manera aceptable para los educadores, pero en esta comunidad un miembro del comité del colegio planteó su esencia en forma concisa: "No estamos diciendo que deberían enseñarse nuestros preceptos, pero si éstos se dejan fuera, entonces dejen fuera todos los valores".

La afirmación merece atención. *¿Qué* se quiere decir con "nuestros preceptos"? No es, como algunas veces se acusó, "nuestra religión". La censura de la Constitución al respecto es bien conocida y no desafiada. Por lo tanto, llegamos a un punto donde estamos en presencia del efecto penetrante de la *meta-ética,* el fundamento de la ética, su origen, sus categorías. Lo que muchos padres sienten claramente es la exclusión (de la metodología explícita) de todo un ámbito de categorías morales no específicas de una religión, sino parte de ese "Tao" comprendido tanto por la herencia de Oriente como de Occidente: el *bien,* lo *verdadero* (objetivamente), lo *justo,* el *alma, fe, coraje, renacimiento moral...,* etc. En vez de esto, lo que ven es un nuevo conjunto, que incluye conceptos tales como la *imagen propia, estilo de vida,*

experiencias gratificantes, modelo de decisión, estrategia del riesgo, madurez, autoactualización y racionalidad (en el sentido hipotético-deductivo). El único elemento que se mantiene de la lista antigua *es justicia*.

En el supuesto que un cambio tal en las categorías éticas esté de acuerdo con las tendencias en la psicología y la investigación de operaciones, ¿existen fundamentos válidos para *excluir* de la educación fiscal el conjunto más tradicional? Bueno..., podría haberlos. Puede haberlos, sin duda, si tal lenguaje es considerado en sí mismo como religioso y su inclusión inconstitucional. Pero esto hace surgir la pregunta tal vez más fundamental de todas:

5. Si *la enseñanza sistemática de morales dentro de los límites de la Primera Enmienda requiere la exclusión sistemática de todo un ámbito de la metafísica subyacente al pensamiento moral de nuestra sociedad, ¿no es esto en sí mismo una distorsión del discurso ético en el sentido intelectual y una injusticia en el sentido social?*

Sin embargo, lo sistemático es el rasgo principal del movimiento para la enseñanza de los valores hoy en día; cumple con el requisito de que la moral también sea vista como un talento o destreza que aquí la ciencia también legítimiza. Miremos el asunto desde una perspectiva humanista.

La palabra "humanismo" es ambigua, por supuesto. Uno de sus usos,[13] pertinente aquí, entiende por "humano" lo que es distinto de "mecánico". La "fábrica de conocimiento" y la "megamáquina" son sus opuestos. Es esta inclinación "anti-mecanicista", "anti-cumplimiento-de-reglas", lo que lleva a los reformadores a enjuiciar la así llamada educación tradicional, y a introducir una serie completa de reformas para liberar a los colegios de un rígido formalismo innecesario. Este propósito se puede aceptar fácilmente.

Pero hoy día parece estar sucediendo una curiosa reversión. Los educadores humanistas presionan cada vez más para sistematizar los pocos ámbitos que han escapado a esta suerte. La educación "tradicional" suponía ciertos valores axiomáticamente, y por esa razón no tenía ninguna necesidad de explicarlos a través de un sistema. Si, por ejemplo, un niño copiaba en una prueba de fran-

[13]Pero el "humanismo" también implica una oposición al "Teísmo": en nuestra cultura, judaismo/cristianismo. La confusión entre los dos significados de la palabra exacerbó enormemente el conflicto en esta comunidad y en otras partes.

cés, quedaba mal frente a sus compañeros y profesores, y era así como se *apoyaba* el valor (¡no "reforzado"; no enseñado!). Hoy día, sin embargo, se le pregunta al alumno si, de acuerdo con el criterio de alguien, esa "decisión de copiar" es o no una decisión "crítica". Nuevamente, un niño se siente tentado de "abandonar a un amigo de quien se están riendo los demás niños en el colegio". En un ambiente tradicional, habría la probabilidad de que el niño *reconozca* ese acto como lo que es; pero, actualmente, en Spencer se le *enseña* a identificar cuál de las cuatro "estrategias-de-mayor riesgo" representa esta decisión.

La ciencia, por definición, sistematiza aquello con lo que trata, formaliza su objeto. Y la formalización de la toma de decisiones al estilo de los modelos de administración y computación, si se aplica a las morales, también debe reducir eso a un sistema. En esta coyuntura es justo preguntar, especialmente a los humanistas:

6. *¿Es una buena "estrategia", en el largo plazo, humanizar nuestras "fábricas de conocimiento", reemplazando los axiomas y disciplinas de una era por las sistemáticas de otra? ¿Es el cumplimiento de las reglas en el "cómo decidir" realmente menos mecánico que el cumplimiento de las reglas en relación con los fines? En suma, ¿es un "sistema automático de decisiones dirigidas por valores" el modelo apropiado para una sociedad más moral, más humana?*

VI. Una advertencia, vieja y moderna

El último punto no es una pregunta, sino una advertencia. El movimiento para la educación de los valores ha justificado su misión en parte por el rápido cambio social que está ocurriendo en nuestra época, el "colapso de la vieja moralidad". En verdad, el cambio es grande. Comunica urgencia al trabajo de los desarrollistas; no hacer nada parece peligrosamente complaciente. Ese es un aspecto del dilema de la educación de valores. Pero, pensando en el hombre, así como en la naturaleza, generalmente ha habido igual preocupación por las "constantes", como las llama la ciencia: aquello que permanece constante en medio de todo cambio. Compárese ahora los diálogos del condado de Tioga que nos han ocupado aquí con aquellos de otra época "más simple". En la constante está el segundo aspecto del dilema.

Protágoras, el sofista, ha venido al pueblo. Y el joven Hipócrates está muy ansioso, porque este profesor, famoso en todas las ciudades, promete a sus alumnos no la "monotonía del cálculo, y

la astronomía, y la geometría, y la música", sino "la prudencia en los asuntos públicos y privados... hablar y actuar con la mejor intención". El tiene un método especial, se dice, y todos los jóvenes y futuros profesores se amontonan a su alrededor como un cortejo real.

Pero, esperen un momento, dice Sócrates: ¿cómo sabemos que esto es verdad?

Cuando está en discusión el alma, que ustedes consideran de mucho mayor valor que el cuerpo, y de cuyo bien o mal depende el bienestar total de ustedes, nunca consultaron sobre esto ni con su padre, ni con su hermano, ni ninguno de nosotros...

Sin duda..., el saber es el alimento del alma; y debemos tener cuidado, amigo mío..., que el sofista no nos engañe cuando alabe lo que vende, como el comerciante mayorista o minorista que venden el alimento para el cuerpo... De la misma manera, aquellos que llevan las mercancías del saber, y recorren las ciudades, y las venden a cualquier comprador que las necesite, las alaban a todas por igual; a pesar de que no me sorprenderá, amigo mío, si muchos de ellos ignoraran en verdad sus efectos sobre el alma... Por lo tanto, si usted entiende lo que es el bien y lo que es el mal, puede comprar sin peligros la sabiduría de Protágoras o de cualquier otro; pero si no, amigo mío, detente... Porque hay mucho más peligro en comprar conocimiento que en comprar carne y bebida... no se pueden comprar las mercancías del saber y después deshacerse de ellas; cuando hayas pagado por ellas, debes recibirlas en tu alma y seguir tu camino, ya sea muy herido o muy beneficiado...

Platón, Protágoras

Y hoy en día:

"Eres lo que comes", la mayoría de nosotros ha oído esa expresión. Hay quienes están muy preocupados por la "basura" que se sirve en los programas de desayuno y almuerzo en los colegios. Ellos creen que como adultos somos responsables y deberíamos escoger comida nutritiva para los colegiales... Yo *he oído la frase: "Eres lo que piensas". Esto también tiene un significado claro para mí. Lo que pienso se manifiesta, eventualmente, en mi carácter: las cosas que digo y hago. ¿No debería estar igualmente preocupada por el valor nutritivo de lo que entra en mi mente? ¿No debería estar aún más preocupada por la opción de mis niños?*

Theresa Rimbey, *SpencerNeedle*
10 de agosto de 1978