

Remover las ruedas de entrenamiento



En la educación post-secundaria es importante reforzar y estimular el desarrollo moral de los estudiantes promoviendo la investigación académica, y reevaluando los reglamentos educacionales de control externo

Muchos padres cuyos hijos están aprendiendo a manejar una bicicleta de dos ruedas agregan dos ruedas pequeñas de entrenamiento para evitar accidentes. Pero para llegar a ser un ciclista completo, debe removerse estas ruedas.

Adaptando esta analogía a la educación adventista, algunos padres y educadores insisten en que los colegios y universidades “mantengan puestas las ruedas de entrenamiento” en los alumnos. Lo que quieren, por sobre todas las cosas, es que la educación superior mantenga a los estudiantes protegidos —emocional, espiritual y académicamente.

Es cierto que las ruedas de entrenamiento proveen protección, pero también le dan a un ciclista sin experiencia la ilusión de que sabe manejar una bicicleta, cuando en realidad está manejando un cuadriciclo, mientras se imagina que ya es como los niños grandes.

Un niño puede aprender a pedalear, frenar y cambiar de dirección en una bicicleta con ruedas de entrenamiento. Esta es la razón porque las ruedas de entrenamiento son perfectamente apropiadas para niños menores. Proveen una seguridad y una estabilidad necesaria y confortable.

Tarde o temprano, las “ruedas de entrenamiento” deben ser quitadas para los

alumnos mayores, si los educadores del colegio o universidad tienen como blanco ayudarlos a desarrollarse de manera integral. La educación secundaria puede también ser un buen tiempo de transición, pero este sería un tema para otro artículo. En la educación post-secundaria es importante reforzar y estimular el desarrollo moral de los estudiantes promoviendo la investigación académica, y reevaluando los reglamentos educacionales de control externo. A continuación compartimos los resultados de algunas investigaciones que apoyan lo que sería el desarrollo académico equivalente a quitar las ruedas de entrenamiento de una bicicleta.

Facilitar el desarrollo moral

Los responsables de proveer educación universitaria deben determinar la mejor manera de estructurar la atmósfera académica de la institución para cumplir la misión de la educación superior adventista. De acuerdo a las últimas investigaciones de Lawrence Kohlberg,¹ los reglamentos de una institución educacional pueden facilitar u obstaculizar el desarrollo personal y moral de sus estudiantes y personal. Esta investigación apoya los principios amplios y la orientación dada por Elena de White en el libro *La Educación*.²

Lawrence Kohlberg³ y Carol Gilligan⁴ ofrecen ideas que pueden ayudar a los educadores en su intento de fortalecer a los estudiantes para que lleguen a ser individuos maduros moral y espiritual-

Steve Pawluk, René Drumm y Katherine Pawluk

mente. Los estudios de tipo longitudinal realizados por Kohlberg, durante 20 años, para las poblaciones de Turquía, Israel y Estados Unidos indican que tanto hombres como mujeres progresan por medio de una “secuencia invariable de eventos, a pesar de las variaciones interculturales de normas y creencias.”⁵ Kohlberg también cita los hallazgos de otros investigadores que obtuvieron resultados similares en India, Turquía, Zambia y otros países no occidentales, para apoyar su aseveración de que el desarrollo de las capacidades de razonamiento moral ocurre en la misma progresión a pesar de las diferencias culturales.⁶ Mientras investigadores difieren en cierta proporción en su forma de pensar en la manera en que se manifiestan, todos concuerdan en que es deseable aspirar a niveles de desarrollo moral elevados y diversos.

Las declaraciones de misión de instituciones adventistas de educación superior generalmente identifican el desarrollo moral como una meta prioritaria. Elena de White identificó el desarrollo moral y personal como una razón central para invertir en educación adventista.⁷ Ella escribió que “se necesitan intelectos cultivados en la causa de Dios, porque principiantes no pueden hacer el trabajo de una manera aceptable. Dios ha puesto nuestros colegios para que sirvan como instrumentos para desarrollar obreros de los cuales El no tenga que avergonzarse.”⁸ “El gran objetivo de la educación es prepararnos para usar las capacidades que Dios nos ha dado de modo que representen de la mejor manera la religión de la Biblia y promuevan la gloria de Dios.”⁹

La orientación de Elena de White está apoyada por la investigación sobre el desarrollo de las habilidades del razonamiento moral. Limitaciones de espacio nos impiden discutir con amplitud las formulaciones de Kohlberg. Sin embargo, los párrafos que siguen bosquejan las tres fases básicas del desarrollo moral como son identificadas por Kohlberg y Gilligan, como también los hallazgos de otros autores sobre cómo el ambiente de aprendizaje puede ayudar o perjudicar el desarrollo moral.

Fase pre-convencional

En la fase pre-convencional del desarrollo moral, el individuo obedece para evitar el castigo. Los estudiantes en este nivel responden bien a reglas y consecuencias claras y comprensibles. Los sistemas de educación basados en recompensas y castigos son eficientes y ordenados, pero

corren el peligro de inducir a los estudiantes a permanecer en la fase pre-convencional del desarrollo. Este nivel provee una sensación de seguridad para los padres y educadores, pero mantiene a los alumnos dependientes de la validación externa al hacer decisiones morales. Esto a su vez, hará más factible que acepten normas culturales inapropiadas y disminuya su habilidad para hacer juicios de valores por sí mismos.¹⁰

Los administradores y educadores que procuran altos niveles de desarrollo moral deben examinar las actividades de aprendizaje asignadas y también los controles externos aplicados a la vida de los estudiantes. Al mismo tiempo que los controles externos son útiles en algún punto del desarrollo humano, de acuerdo con White¹¹ y Kohlberg¹² pueden ser una fuerza retardadora en otros momentos.

Fase convencional

Las personas en la fase convencional del desarrollo moral tratan de cumplir con las expectativas sociales esperando recibir reciprocidad. Entienden que las reglas y normas son necesarias para el bien común de la institución y para un funcionamiento efectivo de una comunidad diversa y eligen entrar en una especie de contrato social con los demás. Los estudiantes que operan a este nivel ven que la moralidad es de bienestar común y se comportan de acuerdo a las reglas, aunque no haya recompensas o castigos externos. Estos alumnos han avanzado desde un nivel de control externo a una moralidad intrínse-

Los responsables de proveer

educación universitaria deben

determinar la mejor manera de

estructurar la atmósfera académica

de la institución para cumplir la

misión de la educación superior

adventista

camente adoptada. Los educadores pueden facilitar este proceso creando una atmósfera que ofrece a los estudiantes oportunidades para hacer elecciones propias dentro de una estructura comunitaria.

La investigación de Kohlberg y otros¹³ indica que cuando los educadores son muy directivos, se impide algunos aspectos del aprendizaje del alumno. Un ambiente con control mínimo ayudará a los estudiantes a incorporar en su sistema personal de valores principios importantes de moralidad. Elena de White nos recuerda que “No es el propósito de Dios que ninguna mente sea dominada (controlada por una autoridad). Los que debilitan o destruyen la individualidad asumen una responsabilidad que sólo puede dar un mal resultado. Mientras están sujetos a la autoridad, los niños pueden



parecer soldados bien disciplinados, pero cuando cesa el dominio, el carácter carece de fuerza y firmeza.”¹⁴

Ella también advirtió que “Tal vez su obra (la del enfoque no autoritario) no parezca provechosa al observador superficial; tal vez no sea tan apreciada como la del que tiene la mente y la voluntad del niño bajo dominio de una autoridad absoluta, pero los años ulteriores mostrarán el resultado del mejor método de educación.”¹⁵

Si no logramos desafiar el pensamiento de nuestros estudiantes con asuntos más complejos, dejando de exponerlos a una diversidad de pensamientos, o si fracasamos en permitir que haya en ellos un calculado grado de ambigüedad o incertidumbre, los educadores permiten a sus alumnos detenerse en la fase convencional del desarrollo. Para aplicar el consejo de Elena de White de que la verdadera educación produce jóvenes pensadores,¹⁶ necesitamos dar una consideración seria de cómo podemos usar el currículo, los reglamentos y la enseñanza para ayudar a nuestros estudiantes a funcionar de acuerdo a la fase post-convencional.

Fase post-convencional

Las personas que han alcanzado la fase post-convencional (o guiada por principios), deben, de acuerdo a las palabras de Kohlberg “hacer un claro esfuerzo para definir los valores y principios morales que tienen validez y aplicación independiente de la autoridad del grupo o personas que sostienen estos principios.”¹⁷ Y agrega: “Lo que es correcto se define por la decisión de la conciencia en armonía con principios éticos elegidos que apelan a una comprensión y universalidad lógicas.”¹⁸ Las personas que han alcanzado el nivel

Los administradores y educadores que procuran altos niveles de desarrollo moral deben examinar las actividades de aprendizaje asignadas y también los controles externos aplicados a la vida de los estudiantes

post-convencional aplican los principios de justicia y equidad, y respetan la dignidad de cada persona, sin importar su posición, relación, raza, religión u otras características. Como Adventistas del Séptimo Día, podemos definir el pensamiento y la vida post-convencional como la aplicación constante de la Regla de Oro a todas las personas bajo todas las circunstancias, o como el hacer las elecciones sobre la base del amor *ágape*, demostrado por Jesús aún hacia aquellos que lo estaban torturando y matando.

Estimular el desarrollo moral

Creemos que los objetivos de la educación cristiana adventista se logran mejor cuando se orientan las energías, por lo menos en el nivel universitario, hacia la estimulación del desarrollo moral post-convencional. Esto significa ayudar a los estudiantes a desarrollar principios de justicia elegidos por ellos mismos, gozar la riqueza de la diversidad, reconocer y tratar con diferencias morales menores y equilibrar las preocupaciones individuales y sociales. También significa ayudarles a razonar frente a problemas usando principios morales y religiosos derivados de sus experiencias en niveles previos y de una abierta consideración de lo que es la verdad.

Gilligan puntualiza que, para las mujeres especialmente, la moralidad requiere la preservación de relaciones humanas valiosas y una integración de las necesidades propias y las de los demás.¹⁹ Kohlberg y sus asociados²⁰ sostienen que hombres y mujeres razonan de manera similar sobre asuntos morales, pero que, en sus respuestas iniciales, las mujeres tienden a pensar en términos de “obligaciones especiales” de relaciones estrechas, mientras que los hombres se focalizan en un deber más general de practicar la justicia.

Los profesores que desean guiar a sus estudiantes hacia el nivel post-convencional de razonamiento moral concebirán sus roles como de facilitadores informados de las discusiones, y no diseminadores de “Las Respuestas.” Proveerán a sus estudiantes con oportunidades para analizar la aplicación de los principios morales. Estos profesores también invitarán a los estudiantes a ser observados mientras piensan en voz alta en clases sobre asuntos complejos, ayudándolos a considerar puntos de vista alternativos, al mismo tiempo que explican por qué prefieren un determinado punto de vista.

En este nivel, las ruedas de entrenamiento han sido quitadas, aumentando

el riesgo de que los estudiantes hagan elecciones pobres y entren en conductas de riesgo. Pero esta es la manera como conseguirán habilidades y la confianza para llegar a sus propias conclusiones, las que bien pueden diferir de las que tiene la sociedad en medio de la cual viven.

Si la primera preocupación de la iglesia y de los padres es protección antes que desarrollo, los administradores evitarán dar a los estudiantes la libertad necesaria para construir un sistema interno de valores. Pero esto aumenta el riesgo de hacer elecciones pobres cuando tengan que abandonar el ambiente de apoyo del colegio o universidad, ya sea sintiéndose contentos de ir a la vida en el nivel convencional o funcionando en la fase post-convencional sin ninguna ayuda de la atmósfera protectora de la institución cristiana.

Los estudios mencionados anteriormente identifican por lo menos dos factores que impiden la construcción de controles internos, y uno que parece que lo facilita. Las variables negativas son (1) la presencia de supervisión controladora y (2) establecer controles superfluos externos en la conducta. Opuestamente, las escuelas pueden facilitar el desarrollo de sus estudiantes integrándolos en un proceso que los ayude a evaluar diferentes alternativas y voluntariamente elegir una respuesta moral, mientras se les ofrece orientación y apoyo. Después de todo, no es una buena idea llevar a un ciclista de montaña novato hasta la cima y hacerlo bajar sin la debida instrucción. Más bien el entrenador lo ayuda a desarrollar la habilidad de andar sobre caminos pavimentados y de tierra, y le provee de práctica guiada, estimulándolo para que supere caminos con mayores obstáculos. Toma tiempo y práctica desarrollar tales habilidades.

Los investigadores han notado que cuando los estudiantes pasan por la experiencia de una supervisión que intenta controlar sus acciones, su motivación intrínseca disminuye.²¹ La tutoría, sin embargo, no perjudica su motivación intrínseca. Esto corresponde con la aseveración de Elena de White de que “La confianza que se tiene en los jóvenes y niños los beneficia... No debería hacerse sentir que no pueden salir o entrar sin que se los vigile. La sospecha desmoraliza y produce los mismos males que trata de impedir.”²² Los educadores necesitan servir como consejeros, compartiendo su jornada de fe.²³ No deberían ser los que hacen cumplir las reglas sino compañeros que ofrecen su experiencia y consejo para ayudar a esos jóvenes adultos en la toma de decisiones.

La investigación también sugiere que las restricciones externas excesivas o innecesarias acaban aumentando el interés en la actividad prohibida. En un experimento con estudiantes de colegio superior, Wilson y Lassiter²⁴ advirtieron del uso de sanciones por deshonestidad en la que estudiantes tenían muy poca motivación para copiarse. Paralelamente hubo un grupo control, al cual no se dio ninguna advertencia. Varios días más tarde, en un contexto completamente diferente, el grupo advertido con sanciones copió en una prueba de inteligencia de manera mucho más significativa que el grupo control. Los investigadores llegaron a la conclusión que cuando se da a las personas razones extrínsecas para no hacer algo en lo cual originalmente tenían poca curiosidad, su interés en tal actividad aumenta. Aparentemente, cuando las personas tienen tanto una motivación intrínseca (no me gusta) y una motivación extrínseca (no debo hacerlo), le darán menor importancia a la iniciativa intrínseca. Esto los lleva a desarrollar mayor interés en la actividad no deseada. Es interesante notar que Elena de White sugiere la misma probabilidad.²⁵

Además de confianza y libertad, los jóvenes adultos necesitan que los educadores muestren una actitud de colaboración. Los investigadores han encontrado que al involucrar a las personas en el proceso de toma de decisiones para elegir conductas sanas (motivación intrínseca) aumenta la probabilidad que se ocupen en la conducta deseable. Si el sujeto se siente coercionado, la conducta deseable disminuye. Elena de White nos aconseja que “es mejor pedir que ordenar” porque entonces “la obediencia es más bien resultado de la elección y no de la obligación.”²⁶

Discusión

Sin ruedas de entrenamiento, los ciclistas aprenderán a manejar con destreza, pero ocasionalmente se caerán. No se puede aprender a correr en una bicicleta de montaña, o hacer pruebas de equilibrio sin tener alguna caída. Como Elena de White lo advirtió, una evaluación injusta o el conocimiento parcial de la efectividad de un educador, en cierto momento podría sugerirle a algunos que el estudiante o el profesor están fallando.²⁷ Sin embargo, un observador cuidadoso sabe que inclinarse demasiado a la derecha o a la izquierda es parte del aprendizaje, y que una raspadura en el codo es una experiencia normal. Quizá hasta necesaria, como parte del proceso de aprendizaje. La educación efectiva animará al joven ciclista a perseverar en

sus intentos, al mismo tiempo que se le provee del ánimo y de algunas sugerencias basadas en la experiencia.

Reconocemos que no todos los estudiantes llegan al colegio superior con las mismas capacidades y experiencias. Algunos todavía tienen las ruedas de entrenamiento puestas. Otros se las quitan de vez en cuando, mientras que otros ya manejan con gran habilidad la bicicleta de dos ruedas, inclusive otros son capaces de andar en un monociclo. Por lo tanto, los educadores adventistas necesitan continuamente y con cuidado evaluar el contenido y el estilo de su enseñanza con el propósito de presentar desafíos y animar a sus alumnos sin dar lugar a la imprudencia. Los cursos de los últimos años universitarios deberían proveer más oportunidades de discusiones abiertas incluyendo temas controversiales, diferentes a los primeros años. Los cursos de posgrado necesitan ser cualitativamente diferentes de los cursos del primer nivel universitario. En todos los casos, un monitoreo cuidadoso y un acompañamiento cristiano serán también necesarios.

Cuando un ciclista llega a dominar el manejo de una bicicleta con toda libertad, tendrá motivación y valentía para explorar. Sus éxitos y fracasos proveerán del fundamento necesario para continuar en sus investigaciones, sin ignorar los límites de la bicicleta. El aprendizaje será más limitado si la protección es la única preocupación.

¿No deberíamos desafiar a nuestros alumnos a probar nuevos pensamientos, leer ensayos y libros con cierto grado de dificultad, enfrentar ideas controversiales e intentar nuevas perspectivas? Elena de White nos propone que “La educación que consiste en el adiestramiento de la memoria que disminuye el pensamiento independiente, tiene una influencia moral que es muy poco valorada. Al sacrificar el estudiante su facultad de razonar y juzgar por si mismo, llega a ser incapaz de discernir la verdad y el error y es presa fácil del engaño. Fácilmente es inducido a seguir la tradición y la costumbre.”²⁸

Así que, los profesores dedicados deben afirmar el asiento de la bicicleta, dar al joven estudiante un empujón en la dirección correcta en el camino a recorrer, y hacerse a un lado, mientras el joven ciclista navega por nuevas ideas a velocidades que quizá no ha probado antes. Algunas veces se detendrá tambaleante, solo para reanudar el desafío. Otras veces quizá calculará mal la velocidad y caerá. Algunas veces encontrarán una buena excusa para no intentar. Pero los educadores y los administradores

Los profesores que desean guiar

a sus estudiantes hacia el nivel

post-convencional de razonamiento

moral concebirán sus roles como

de facilitadores informados de las

discusiones, y no diseminadores de

“Las Respuestas.”

deberán resistir la tentación de reinstalar las ruedas de entrenamiento. Su trabajo es crear desafíos significativos, genuinos y apropiados para que el nuevo ciclista pruebe y amplíe sus habilidades académicas, sociales y espirituales. Los críticos de la educación superior adventista notarán actitudes desafiantes, alumnos que llegan tarde a sus dormitorios, orejas perforadas y otras evidencias de aparente fracaso. Estas cosas no son señales de fracaso educacional, del mismo modo que caer de una bicicleta no es señal de incapacidad de uno andar correctamente en ella. Tampoco son una señal de rebelión juvenil, del mismo modo que no lo es un tambaleo ocasional en la bicicleta. Es algo normal y necesario.²⁹

Estemos seguros de que no habrá un consenso unánime o fácil con respecto a cuál es el equilibrio apropiado entre riesgo y seguridad. Habrá miembros de iglesia, administradores y profesores que lo verán como un “debilitamiento de las normas.” Expresarán su preocupación de que nuestros estudiantes no aparezcan o se vean correctos en todo. Estarán preocupados de que los que contribuyen a la educación suspendan su apoyo financiero. Argumentarán que la obediencia es la muestra de un cristiano fiel. Y en esto ellos estarán en lo correcto y al mismo tiempo equivocados.

Pensar, aparecer y parecer “correctos” son indicadores de fidelidad siempre que la obediencia venga desde adentro y esté basada en principios. Los alumnos de universidad que actúan de la manera “correcta” porque sus calificaciones pueden ser afectadas o porque pueden recibir una sanción, pueden solamente ser felicitados por ser seguidores cumplidores que se comportan así debido a las limitaciones

impuestas por las ruedas de entrenamiento. Por otra parte, los alumnos de nivel superior que son animados a considerar respuestas alternativas, junto a las convencionales, sin sentirse coaccionados a pensar o actuar de la manera “correcta”, harán algunas elecciones equivocadas más de una vez. Pero estos estudiantes gozarán al mismo tiempo de la profunda satisfacción de hacer elecciones sinceras y afirmativas. Esta respuesta personal al evangelio es la lucha en la que están las instituciones adventistas de educación superior. “Toda verdadera obediencia proviene del corazón. La de Cristo provenía del corazón.”³⁰

Los educadores que “remueven las ruedas de entrenamiento” necesitan estar preparados para preguntas y hasta malentendidos, incluyendo criticismo injusto, de parte de colegas, administradores y miembros de iglesia. Las presiones de las finanzas y de la tendencia en la matrícula nos tientan a un pragmatismo excesivo. Al mismo tiempo que no existe una respuesta simple, es vital para nosotros como educadores mantener nuestra visión claramente enfocada en lo que la psicología del desarrollo y los principios inspirados nos dicen que es lo mejor para nuestros estudiantes.

Una conversación honesta y continua necesita desarrollarse entre todos los que estamos ocupados en la tarea de la educación.

- Profesores que practican apropiadamente la libertad académica usándola para adaptar el contenido y los requisitos de sus cursos. Al mismo tiempo pueden contribuir de manera significativa en la preparación de los reglamentos de la institución por medio de su participación en diferentes comisiones.

- Los administradores de colegios y universidades lideran el desarrollo de las metas y la visión para la institución.

- Los estudiantes hacen oír su voz por medio de evaluaciones de los cursos, encuestas al fin de sus estudios, la asociación de estudiantes, etc.

- La Junta Directiva establece la dirección y los reglamentos fundamentales del colegio o universidad.

- La Asociación de Acreditación Adventista establece normas y regulaciones que afectan directamente el trabajo de los colegios y universidades.

Es importante que todos y cada uno de estos grupos participe de una discusión informada y basada en principios, acerca de las metas de nuestras instituciones de nivel superior con el propósito de atender las necesidades de desarrollo de nuestros estudiantes, al mismo tiempo que servi-

mos a la misión de la Iglesia Adventista del Séptimo Día.

Si animamos a nuestros estudiantes a infiltrar la sociedad con el evangelio de la gracia y a ser suficientemente valientes como para “estar de parte de la justicia aunque se desplomen los cielos,”³¹ debemos también capacitarlos para desarrollar la semejanza de Dios en el carácter – “la individualidad, la facultad de pensar y hacer.”³² Tal poder no puede desarrollarse completamente en las fases pre-convencional o convencional. Dos declaraciones de una fundadora del sistema de educación adventista nos animan a este respecto.

“(Nuestros jóvenes) no han sido incitados a usar su propio juicio tan rápido y lejos cuanto sea practicable, por lo que sus mentes no se han desarrollado y fortalecido apropiadamente...”

“Aquellos que tienen como objetivo educar a sus alumnos de manera que sientan que el poder está en ellos mismos para llegar a ser hombres y mujeres de principios firmes, calificados para cualquier posición en la vida, son los profesores más útiles y permanentemente exitosos.”³³

Steve Pawluk, Ed.D., fue Vice-Presidente académico de la Universidad Adventista del Sur. Actualmente es Profesor de Administración y Liderazgo en la Universidad de La Sierra en Riverside, California. **René Drumm, Ph.D.**, es una investigadora y Directora del Departamento de Trabajo Social en la Universidad Adventista del Sur en Collegedale, Tennessee. **Katherine Pawluk** es una estudiante de Historia en el Colegio de Walla Walla en College Place, Washington. Previamente actuó como investigadora ayudante de la Dra Drumm.



REFERENCIAS

1. Lawrence Kohlberg, C. Levine y A. Hewer, *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics* (Basel, Switzerland: S. Karger AG, 1983), pp. 53-59.
2. Elena de White, *La Educación*, (ACES, Florida,

Buenos Aires, 1964).

3. Lawrence Kohlberg, *Stages in the Development of Moral Thought and Action* (New York: Rinehart & Winston, 1969); Kohlberg et al., *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*.
4. Carol Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1982).
5. Kohlberg et al., *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*, pp. vii, 1, 71-79.
6. *Ibid.*, pp. 108-111.
7. White, *La Educación*, p. 11.
8. _____ *Testimonies for the Church* (Mountain View, Calif., P.P.P.A., 1937), vol. 4, p. 426.
9. _____, vol. 3, p. 160.
10. _____, *La Educación*, pp. 279-280
11. *Ibid.*
12. Kohlberg et al., *Moral Stages*, p. 59.
13. Se incluye el trabajo de Kohlberg en un reformatorio en Cheshire en la década de 1970 y más tarde aplicado a tres escuelas secundarias por Power y Reimer; informado por Kohlberg et al., en *Moral Stages...*, pp. 54-55.
14. White, *La Educación*, p. 280.
15. *Ibid.*, p. 281.
16. *Ibid.*, p. 17.
17. Lawrence Kohlberg, “Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education,” en Brenda Munsey, ed., *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg* (Birmingham, Ala.: Religious Education Press, 1980), p. 92.
18. *Ibid.*, pp. 92-93.
19. Carol Gilligan, “Moral Development in College Years” en A. Chickering, ed., *The Modern American College* (San Francisco: Jossey-Bass, 1981), pp. 139-157.
20. La contribución de Gilligan ha sido reconocida por Kohlberg, quien integró su énfasis en su teoría de razonamiento moral (Kohlberg et al., *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*, pp. 20-27).
21. M. E. Enzle y S. C. Anderson, “Surveillance Intentions and Intrinsic Motivation,” *Journal of Personality and Social Psychology* 64:2 (febrero 1993), pp. 257-266.
22. White, *La Educación*, p. 281.
23. Bailey Gillespie, *Valuegenesis: Ten Years Later* (Riverside, Calif.: Hancock Center Publication, 2004).
24. T. D. Wilson y G. D. Lassiter, “Increasing Intrinsic Interest With Superfluous Extrinsic Constraints,” *Journal of Personality and Social Psychology* 42:5 (mayo 1982), pp. 811-819.
25. White, *La Educación*, pp. 279-280.
26. *Ibid.*, pp. 281-282.
27. _____, *True Education* (Nampa, Idaho: Pacific Press Publ. Assn., 2000), p. 180.
28. _____, *La Educación*, p. 226.
29. *Ibid.*, pp. 280-286.
30. _____, *El Deseado de Todas las Gentes*, (Nampa, Idaho, Publicaciones Interamericanas, 1955), p. 621.
31. _____, *La Educación*, p. 84.
32. *Ibid.*, p. 15.
33. _____, *Testimonies*, vol. 3, pp. 132, 134.