

Elaboración del Currículum

HILDA TABA

Traducción de

Rosa Albert



Título del original inglés:

**CURRICULUM DEVELOPMENT
THEORY AND PRACTICE**

fecha de edición, 1962

EDITORIAL TROQUEL S.A.,

Buenos Aires, 1974

**Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos**

INDICE

Prefacio	7
Prólogo	11
Capítulo 1—Introducción al planeamiento del currículo	13
Crisis de la educación estatal Confusión en el planeamiento del currículo. Se necesita una teoría de elaboración del currículos. Introducción al planeamiento del currículo.	
PARTE I	
<i>Las bases para la elaboración del currículo</i>	
Capítulo 2—Conceptos corrientes sobre la función de la escuela	33
La educación como preservadora y transmisora de la herencia cultural. La educación como instrumento para el cambio de la cultura. La educación para el desarrollo del individuo. Relevancia de estos conceptos con respecto al currículo.	
Capítulo 3—El análisis de la sociedad	53
Las fuentes de información para el análisis de la sociedad. La repercusión de la técnica y la ciencia. Su importancia con respecto al papel de la educación.	
Capítulo 4—El análisis de la cultura	73
El concepto de cultura. Personalidad y cultura. La génesis de la personalidad. El concepto de cambio cultural Los valores y el carácter norteamericanos. La orientación recibida desde afuera. Autonomía y adaptación.	
Capítulo 5—Inferencias educacionales del análisis de la cultura	95
Las escuelas como organismos socializadores compensatorios. La educación de los valores y los sentimientos. Autonomía individualidad y creatividad. Los peligros de la etnocentricidad. Necesidad de quien traslade.	
Capítulo 6—Las teorías del aprendizaje como base para el currículo	109
La importancia de las ideas sobre el aprendizaje para el currículo. Las principales teorías del aprendizaje. Influencia de las teorías del aprendizaje sobre el currículo. La ciencia de la educación y sus estrategias,	
Capítulo 7—El concepto de evolución	125
Interrelación entre los aspectos del desarrollo. El concepto de disposición y ritmo. Concepto de las tareas de desarrollo. Inferencias del concepto de las tareas de desarrollo en la elaboración del currículo.	
Capítulo 8—Inteligencia y desarrollo mental	139
El concepto de inteligencia. Variables que afectan el funcionamiento de la inteligencia. Limitaciones de los tests de inteligencia. Desarrollo de la inteligencia. El concepto de la inteligencia y sus inferencias con respecto al currículo.	
Capítulo 9—La trasferencia del aprendizaje	165
Tres conceptos principales de trasferencia. Importancia máxima de la trasferencia.	
Capítulo 10—Aprendizaje social y cultural	177
Los principios más importantes del aprendizaje social. El proceso del aprendizaje social. Agentes del aprendizaje social. Diferencias en el aprendizaje social. El efecto de la aculturación sobre el aprendizaje.	

Capítulo 11—Extensión del aprendizaje	199
Potencialidad humana para el aprendizaje. El aprendizaje como experimentación y descubrimiento. Confusión con respecto al aprendizaje directo e indirecto. El efecto de la adaptación social sobre el aprendizaje. Las relaciones de grupo en el aula. Efecto del clima social sobre el aprendizaje. La agrupación como factor para facilitar el aprendizaje.	

Capítulo 12—La naturaleza del conocimiento	229
Contenido y proceso. Los niveles del contenido y sus funciones. Contribuciones únicas de las asignaturas escolares al aprendizaje. Nuevo concepto de los elementos fundamentales. Alcance del contenido. Secuencia de aprendizaje. Integración del conocimiento.	

PARTE II

El proceso del planeamiento del currículo

Capítulo 13—Los objetivos de la educación	257
Funciones de los objetivos educacionales. Principios para orientar la formulación de objetivos. Clasificación de los objetivos.	

Capítulo 14—Tipos de objetivos	279
Conocimiento: hechos, ideas y conceptos. El pensamiento reflexivo. Valores y actitudes. La sensibilidad y el sentimiento Habilidades. Traslación de objetivos generales a objetivos específicos.	

Capítulo 15—El diagnóstico en la elaboración del currículo	305
Diagnóstico del rendimiento. Diagnóstico de los alumnos como sujetos de la enseñanza. Diagnóstico de los problemas del currículo.	

Capítulo 16—Recursos para el diagnóstico informal	323
Conversaciones abiertas en el aula. Preguntas y temas abiertos. Relatos e incidentes inconclusos. Registro de los debates. Registros de lectura y redacción. Observación y registro del rendimiento. Ejercitación y tareas especiales. Los tests sociométricos Métodos para diagnosticar el ambiente extraescolar. Un programa para diagnóstico.	

Capítulo 17—Selección de las experiencias del currículo	347
Problemas de la selección racional. Problemas en la determinación de criterios. Validez y relevancia del contenido. compatibilidad con las realidades sociales. Equilibrio entre la profundidad y el alcance del contenido. Provisiones para alcanzar una amplia gama de objetivos. Accesibilidad y adaptabilidad a las experiencias de los estudiantes. Adaptación a las necesidades e intereses de los estudiantes.	

Capítulo 18—La organización del contenido del currículo y del aprendizaje	381
Los problemas de la organización. Determinación de la secuencia. Disposiciones con respecto al aprendizaje acumulativo. Medidas para lograr la integración. Intentos típicos para unificar el currículo. Combinación de exigencias lógicas y psicológicas. Determinación del enfoque. Variedad en las formas de aprendizaje.	

Capítulo 19—La evaluación de los resultados del currículo	407
Dos definiciones de evaluación. Función de la evaluación. Criterios para un programa de evaluación. Un programa de evaluación amplio. Técnicas para obtener evidencia. Interpretación de los datos de la evaluación. Traslación al currículo de los datos de la evaluación. La evaluación como empresa cooperativa.	

Capítulo 20—Desarrollo de una unidad de enseñanza-aprendizaje	449
La función de un modelo para una unidad de enseñanza-aprendizaje. Metodología para planificar una unidad.	

PARTE III

La concepción del currículo

Capítulo 21—Modelos corrientes para la organización del currículo	499
Algunos problemas de organización. Organización de las materias. El currículo de los grandes temas generales. El currículo basado en los procesos sociales y las funciones vitales. Currículo activo o experimental El currículo integral.	
Capítulo 22—Estructura conceptual para el planeamiento del currículo	537
Deficiencias en la razón fundamental de los proyectos actuales del currículo. Funciones de una estructura conceptual para el planeamiento del currículo. Elementos del currículo. Relaciones entre los elementos. Problemas y principios de la organización. Secuencia del concepto de diferencia. Metodología de la evolución del currículo.	

PARTE IV

Los métodos para realizar cambios en el currículo

Capítulo 23 - Métodos para cambiar el currículo	577
Perspectiva histórica de los cambios en el currículo. Métodos corrientes para la modificación del currículo. El concepto de la estrategia para el cambio del currículo. Una secuencia para la elaboración del currículo. Integración de la producción y la preparación del maestro. Modelos de trabajo. Niveles de participación.	
Capítulo 24 - El trabajo en equipo	609
Formación de los equipos de trabajo. Clima de trabajo productivo. Diferenciación de tareas para grupos e individuos. Las funciones de liderazgo. Un estudio particular del desarrollo de las funciones de liderazgo. Conclusión.	
Índice bibliográfico	637

CAPÍTULO 2

CONCEPTOS CORRIENTES SOBRE LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA

El concepto de la sociedad acerca de la función de la escuela pública determina en alto grado qué clase de currículo tendrán las escuelas. No obstante, en una cultura compleja con un sistema de valores múltiples, es difícil establecer una función central única para cualquier organismo. En una sociedad democrática estas formulaciones son más complicadas por el hecho de que sus diferentes estratos participan en el proceso de determinar qué deben ser y qué deben hacer la educación en general y las escuelas estatales en particular. Por consiguiente, es más difícil determinar la función principal de las escuelas en una democracia que en una sociedad totalitaria, donde un pequeño grupo de poder decide tanto sobre lo que la sociedad debe ser como sobre la función que deben desempeñar en ella las escuelas.

Nuestra sociedad, actualmente, en modo alguno se ha puesto de acuerdo sobre cuál debe ser la función principal de la escuela. Incluso se podría decir que "el gran debate sobre las escuelas y su función", es, en realidad, un debate sobre muchos de los problemas que encara nuestra sociedad: el equilibrio entre libertad y control y entre tradición y cambio, la opción entre minorías, de poder o de intelecto, los factores de participación en la estructura de la política pública y muchos otros. Se ha convenido en general que los rasgos principales de la "crisis en la educación" están trazados y complicados entre sí por la coincidencia de dos fenómenos: los efectos transformadores de la ciencia y la tecnología sobre la sociedad y la aparición del totalitarismo comunista como fuerza imperialista en expansión. A la luz de esta afirmación, el examen de las funciones de la escuela estatal es altamente pertinente pero extremadamente difícil, porque los problemas tienden a ser confusos y los puntos de vista algo menos que objetivos.

Cualesquiera sean las opiniones específicas con respecto a las funciones de las escuelas estatales, no parece existir discrepancia sobre la importancia del papel de la educación. La sociedad norteamericana siempre ha depositado grandes esperanzas en ella y, al decir de Walter Lippmann, ha expresado su gran fe en la educación como "el principio vital del poder nacional". Históricamente, el pueblo norteamericano ha dado por sentado que la educación tiene el poder de reducir la pobreza y la desgracia, de prevenir la delincuencia juvenil y de promover el bienestar del individuo, el uso inteligente del sufragio y la riqueza y la estabilidad del Estado. En verdad, aún hoy la educación, si no la escuela pública, es considerada como un antídoto contra los males de la mente humana y una aliada para el logro de todas las causas justas. Los mismos ataques contra las escuelas demuestran la fe del pueblo norteamericano en su importancia debido a que influyen no sólo sobre los individuos sino también sobre la sociedad. Algunos críticos, por ejemplo, parecen razonar en el sentido de que la fuerza de nuestros enemigos actuales es el resultado de su educación y, consecuentemente, la debilidad de nuestra posición es culpa de la nuestra

Estas grandes esperanzas y la fe ingenua en el poder de la educación son, al mismo tiempo, una maldición y una bendición. No hay duda de que han dado a la educación norteamericana cierto vigor al insistir en que ella responde a ideologías y necesidades sociales. Pero también la han puesto a merced de las histerias pasajeras y de las modas cambiantes del público más de lo que hubiera sido conveniente para lograr una evolución saludable. Cualquiera que investigue las diversas "tendencias" en la elaboración del currículo en los Estados Unidos de América notará un movimiento en zigzag en el cual una "tendencia" engulle a la que la precede y la aniquila con una discontinuidad casi increíble en el pensamiento teórico. Cuando la educación es demasiado sensible a la opinión pública, los cambios están destinados a ser hechos irreflexivamente. La continuidad en la capitalización de las realizaciones ya logradas peligra ante la vehemencia de las reformas y los cambios formulados apresuradamente. No es de extrañar, entonces que, en períodos de crisis, la cuestión de la función principal de la educación en la sociedad se convierta en un tema de controversia acalorada y que la naturaleza de las relaciones entre educación y sociedad sea el punto culminante del debate. Tampoco puede asombrar el hecho de que exista una gran variedad de conceptos sobre cuál es la función esencial de las escuelas públicas.

Asimismo, existe consenso en cuanto a la idea de que las escuelas funcionan en nombre de la cultura dentro de la cual existen. La sociedad crea las escuelas con el propósito de reproducir en el estudiante el conocimiento, las actitudes, los valores y las técnicas que tienen importancia cultural, o valor corriente.¹ Generalmente no se discute la idea de que, entre los muchos agentes educativos de la sociedad, la escuela sea el único que introduce a la juventud en la cultura, siendo así responsable de su continuidad .

¹ Goodson describe este fenómeno como el isomorfismo entre educación y cultura, y se refiere a la educación como a una institución social culturalmente "encasillada" (1960, págs. 11-12).

No obstante, las opiniones están divididas en cuanto a la naturaleza precisa de esta función. Las diferencias oscilan entre los conceptos que suponen una fuerte determinación cultural en todo lo que la escuela hace y debe hacer, hasta los postulados sobre ideales de desarrollo individual totalmente independientes de las normas culturales. Esta diferencia de opiniones se extiende también hasta la apreciación de hasta qué punto el programa escolar está o debe estar sujeto a los valores y las normas culturales, y en qué medida los materiales que utiliza y las ideologías que controlan su formación deben ser extraídos de la vida de la cultura. Mientras en todo sentido se acepta que las escuelas deben transmitir cultura, existen diferencias pronunciadas acerca de qué es lo que tiene que ser transmitido y de qué manera. Algunos conceptos hacen hincapié en la educación como un agente del cambio, mientras que otros insisten sobre sus funciones preservantes.

Algunas veces, sobre todo en las discusiones teóricas, esta división de opiniones se presenta en forma de alternativas bastante inflexibles y con escaso sentido de la realidad. Hablando de la función de la educación general, Conant expone definitivamente una de tales alternativas:

En términos generales, el argumento básico sobre la educación general depende del grado hasta el cual las tradiciones literarias y filosóficas del mundo occidental —según eran interpretadas por los entendidos y conocedores antes de la Primera Guerra Mundial—, deben ser la base de la educación de toda la juventud norteamericana. El abismo entre dos posiciones fundamentalmente opuestas podrá ser identificado formulando esta pregunta: ¿Cuál es el propósito de un sistema de educación pública? Si la respuesta es: formar ciudadanos útiles en un país libre y democrático, estamos mirando hacia una dirección. Si la respuesta es: para desarrollar las facultades racionales del estudiante y sumergirlo en la corriente de nuestra herencia cultural, entonces estamos encarando la dirección opuesta. En todo sentido, la primera posición representa un acercamiento moderno a la educación; la otra, el punto de vista convencional. Los que desprecian una de las posiciones, consideran la enseñanza convencional basada en "textos", sólo como un elemento del paisaje; los otros consideran que la evolución de la "vida mental" es el objetivo primordial de la civilización y esto sólo puede lograrse empapando a la juventud con nuestra herencia literaria y filosófica [1948, págs. 74-75].

No obstante, la superposición de criterios es demasiado grande como para hacer una clasificación depurada de conceptos sobre la función de la educación. Este capítulo, por consiguiente, compendia los puntos de vista acerca de tales funciones bajo sólo tres títulos amplios: la educación como preservación y transmisión de la herencia cultural; la educación como instrumento transformador de la cultura, y la educación como medio para el desarrollo individual. Dentro de cada concepto existen variaciones, algunas de ellas lo bastante significativas como para provocar agudos conflictos con relación a la naturaleza de un currículo conveniente. En la tercera definición por ejemplo, existen divergencias sobre si la educación debe estimular exclusivamente el desarrollo individual o también insistir en la evolución social y emocional, o bien sobre hasta qué punto la socialización del individuo se halla dentro de la esfera de la escuela pública. Los criterios sobre la función social de la educación se dividen entre aquellos que consideran que la preocupación principal debe ser servir a las necesidades y los cambios sociales o a una reconstrucción planificada de la sociedad. (Véase, por ejemplo, Brubacher, 1950, págs. 186-200.)

La educación como preservadora y transmisora de la herencia cultural

Un grupo de teóricos insiste sobre la función preservadora de la educación: la conservación de la herencia cultural, especialmente la de la cultura occidental. Este grupo argumenta que, ya que todas las tradiciones culturales poseen raíces, la continuidad cultural es posible sólo si la educación conserva esta herencia transmitiendo las verdades elaboradas en el pasado a las nuevas generaciones, para desarrollar así una base cultural y ciertas lealtades comunes. Las ideas específicas sobre qué es lo que constituye esta herencia no siempre resultan claras. Principalmente, se hace hincapié en la transmisión de la sabiduría acumulada de la raza y de las verdades y los valores básicos.

El Informe Harvard sobre la Educación General es un ejemplo de la importancia concedida a la preservación de la tradición y las raíces del pasado. Este informe sostiene que la educación puede llevar a cabo un propósito y una idea unificadores solamente si desarrolla este sentido de la herencia que, a su vez, requiere un fundamento común en la práctica y la perspectiva. Esta herencia es fundamental para la educación porque utiliza el pasado para clarificar e incluso determinar lo que es importante en el presente. El informe señala que es función de la educación transmitir la visión *heredada* acerca del hombre y la

sociedad (la bastardilla es mía) y que su tarea principal es perpetuar ideas como la dignidad humana y las creencias comunes en aquello que es bueno. "La antigüedad clásica nos legó un sistema útil de verdades apoyadas en la razón y en la experiencia destinadas a brindarnos una norma para la vida civilizada." Incumbe a la educación inculcar un compromiso con estas verdades.

Esta afirmación sobre la importancia de enseñar la herencia común es modificada, no obstante, por un cierto reconocimiento del papel que desempeñan la nueva experiencia y el cambio. El informe intenta reconciliar la necesidad de una creencia común con la igualmente obvia necesidad de conocimientos nuevos e independientes al señalar que también es necesario una cierta inclinación por lograr resultados mediante los métodos científicos del pensamiento, la curiosidad y la ductilidad con respecto al cambio. Destaca, asimismo, que la educación no puede dedicarse íntegramente a su compromiso con la tradición o a la idea de que los medios son útiles independientemente de los ideales ya que la educación apoya, al mismo tiempo, a la tradición y al experimento, al ideal y a los medios y, como nuestra cultura misma, al cambio dentro del cometido. Mientras elogia el experimento y el cambio, el informe parece decir que los ideales básicos de lo que constituye un hombre bueno en nuestra sociedad provienen de la tradición. En otras palabras, ya que la sociedad moderna es sólo una prolongación de la tradicional, los cambios surgirán a partir de la aplicación de las viejas verdades a la escena moderna. Dado que la herencia común es una manera de brindar unidad a la cultura y que la tradición clásica ha transmitido una norma para la vida civilizada, la tarea de la educación es "formar al estudiante" para "recibir" este ideal (*Report of the Harvard Committee*, 1945, págs. 44-51).

Esta función preservadora o conservadora de la educación es acentuada todavía más fuertemente por un grupo de teóricos clasificados filosóficamente como humanistas y clasicistas racionales. (Véase, por ejemplo, Hutchins, 1936, y Adler and Mayer, 1958.) Este concepto de la función de la educación deriva del que ellos tienen de la naturaleza humana y se halla íntimamente ligado a él, y tiene como premisa fundamental que la esencia de la naturaleza humana está dada por su carácter racional. La racionalidad es una característica común a todos los hombres, independientemente de la cultura en la cual viven. Mediante el ejercicio de esta facultad puede llegar a comprenderse el mundo. Por consiguiente, la función principal de la educación es desarrollarla, así como también la comprensión de las verdades eternas reveladas por estas facultades racionales. "La educación, correctamente entendida, es el cultivo del intelecto. Sólo éste pertenece al hombre como tal y su individualismo es tan solo su capricho, su arbitrio y sus inclinaciones particulares" (Hutchins, 1936, págs. 66-71).

Preocupado por la esencia de las cosas, este punto de vista insiste también en que el aprendizaje debe tener conexión con los *elementos esenciales*, es decir, los primeros principios enunciados en las grandes obras y en la tradición clásica. Puesto que la racionalidad es esencial, las ramas de estudio con mayor contenido racional también tendrán prioridad en el currículo. Ellas son las artes liberales y, entre éstas, las humanidades (Brubacher, 1950, págs. 316-19).

Este punto de vista no niega que las sociedades difieren entre sí, que la educación debe preparar a los ciudadanos para vivir en la suya propia o que los problemas de las sociedades varían con el tiempo. Sin embargo, insiste en que estas diferencias son efímeras e idiosincrásicas y que estos problemas deben ser comprendidos e interpretados a la luz de las verdades eternas y universales formuladas por las grandes obras de la literatura clásica. Tales verdades son las que forman nuestro principal acervo hereditario que la educación debe encargarse de transmitir. Ellas constituyen la educación liberalizante. Más aún, esta educación es la misma en todas partes porque la "verdad" también lo es. Así, lo expuesto no vale sólo para la función conservadora de la educación, sino también para las necesidades de "elementos esenciales" y para la uniformidad del currículo.

La consecuencia lógica de este criterio es el rechazo de las asignaturas técnicas y de la educación vocacional. Ese tipo de "educación" no es considerada como tal, sino como una formación. Es una "intromisión" gratuita en la tarea esencial de la educación liberal (Griswold, 1959).

Mientras esta noción de la función de la educación fue propuesta originariamente con referencia al nivel del *college*, recientemente la misma orientación ha sido aplicada a las críticas y a las propuestas destinadas al currículo de la escuela pública por un grupo organizado para realizar estudios sobre la educación básica. (Véase, por ejemplo, Koerner, 1959). Este grupo también reitera que la transmisión de la herencia cultural es la función principal de las escuelas estatales. Esta herencia está definida por la importancia que se otorga a tres puntos de vista, cada uno de los cuales tiene consecuencias sobre las propuestas para el currículo.

Primero, se esgrime un poderoso argumento para el desarrollo intelectual como función característica de las escuelas públicas. Según Bestor, este desarrollo intelectual debe poner de relieve la comprensión de principios y la capacidad para manejar y aplicar ideas complejas, para utilizar una amplia

serie de conocimientos exactos y arbitrar los medios para lograr una comunicación efectiva. Nadie discutiría esta definición, pero existen motivos para disentir de otra afirmación de Bestor: ya que la educación se ha expandido a clases y grupos que hasta ahora habían sido privados de ella, cualquier "debilidad" en la ejercitación intelectual crea un vacío que da paso al antiintelectualismo. Con el objeto de evitar que esto suceda, la argumentación sobre este propósito intelectual de la escuela debe hacerse de modo tan claro que las masas antiintelectuales no puedan distorsionarlo (Bestor, 1955, págs. 7-9; 1959, págs. 76-78).

Segundo, este tipo de ejercitación intelectual sólo es posible mediante la centralización del esfuerzo educativo en las habilidades y las disciplinas básicas: lectura, escritura y aritmética a nivel elemental, y lógica, historia, filosofía, matemática, ciencias y arte a niveles superiores. Este ordenamiento orienta la jerarquía de las asignaturas o los "fundamentos" de la educación. La afirmación de que existe una jerarquía entre las asignaturas de acuerdo con "su capacidad para ampliar el desarrollo intelectual" y de que las artes liberales tradicionales se hallan en la cima de esa jerarquía, se encuentra en todos los textos producidos por los educadores básicos (Bestor, 1955, págs. 7-21).

El convencimiento de que ciertas materias son superiores a otras como medios para la ejercitación intelectual lo explica con perfecta claridad Clifton Fadiman (1959, págs. 6-10), quien sostiene que ya que la tradición cultural incluye muchas más cosas que las que se pueden manejar en las escuelas "sin llegar al caos", los antepasados han impuesto a la tradición cultural una forma y una jerarquía que se han constituido en las disciplinas de las artes liberales, como ocurría en una escuela pública de la ciudad de Nueva York a la que él asistía. Es interesante comparar este simple punto de vista sobre las materias básicas con el análisis de las complejidades de las decisiones sobre cuáles conocimientos son dignos de ser tratados *in extenso* por los que han analizado la reciente explosión del conocimiento y su especialización. (Para el estudio de algunas de estas ideas, véase capítulo 3.)

La tercera característica de la "educación básica" es un completo rechazo de ciertas funciones usuales de las escuelas, entre ellas, la educación destinada a la formación de ciudadanos democráticos, de los valores morales y de la capacidad de tratar problemas sociales, así como el interés por el "niño en su totalidad" o cualquier otra forma de "adaptación de vida", incluyendo la educación vocacional. Estas funciones provocan en los educadores básicos una disposición especialmente agresiva y combativa. Según Bestor, la educación moderna adolece de una extensión enorme de funciones que no son de su incumbencia: tal extensión encierra un peligro para la educación básica y para el desarrollo de la inteligencia. Y se apropia innecesariamente de las funciones de otros organismos. De este modo la capacitación para los empleos es problema de la industria; la formación relacionada con las características culturales, las costumbres y la ética deben estar a cargo de la familia y la iglesia. Tampoco debe la escuela empeñarse en la "adaptación social", en parte porque ello supone trabajar contra diferencias tremendas y, por consiguiente, resulta ineficaz; en parte, porque la socialización del individuo es el medio más apropiado para sofocar la creatividad y la independencia del intelecto. Transferir funciones de un organismo a otro irreflexivamente sólo crea problemas; esto debe evitarse aunque existan presiones para imponerlo (Bestor, 1959, págs. 80-87).

En otras palabras, la educación básica se opone a cualquier tipo de objetivo que vaya más allá de los que contemplan el desarrollo intelectual y propicia una vuelta a la forma pura de las disciplinas según la definición de la tradición clásica, y circunscribiendo la educación general que limita a aquellos que demuestren tener un cierto nivel intelectual.

Existen, por supuesto, muchas críticas a esta definición de la función de la escuela pública y también muchos interrogantes sobre ella. Una de las críticas se refiere a la validez de la afirmación de que ya que el hombre es un ser racional y la verdad es en todos lados la misma, la educación debe dedicarse uniformemente y en todas partes a estas verdades y a la tarea exclusiva de desarrollar las facultades racionales. La reciente explosión del conocimiento parece haber restado estabilidad a muchas verdades que eran consideradas perennes. Las facultades racionales parecen estar vinculadas con las condiciones culturales y los factores personales, de manera tal que obliga a una nueva interpretación de las viejas verdades. Las "viejas verdades" no son siempre aplicables a las realidades y necesidades de una sociedad moderna, excepto en un sentido tan general para el cual no alcanzaría una vida entera de estudio. Más aún, el análisis social moderno indica una ruptura mayor con la tradición que lo que cualesquiera de los educadores básicos está dispuesto a admitir y, por consiguiente, la transmisión de conocimiento desactualizado sería incluso peligrosa. Es más probable que la sociedad actual necesite crear su propia imagen de lo verdadero, lo bello y lo justo.

Otro aspecto cuestionable es el de si el desarrollo intelectual puede llevarse a cabo eficazmente con prescindencia del medio ambiente cultural, tal como parecen suponer los defensores de este punto de vista.

Esta suposición contradice el tenor de muchos estudios que indican la relación existente entre el desarrollo de un individuo y su medio ambiente cultural. (Véanse capítulos 4, 8 y 9.) Además, si bien existe una coincidencia general acerca de la importancia capital de la evolución intelectual, muchos de los estudios recientes sobre el aprendizaje señalan el hecho de que el intelecto no puede ser separado con nitidez de otros aspectos del desarrollo de la personalidad sin correr el peligro de cultivar una intelectualidad académica en lugar de una inteligencia pensante.

Finalmente, el argumento que considera las disciplinas de las artes liberales depuradas como la única manera de llegar al saber está en gran contradicción con la evolución misma operada por tales disciplinas. A menudo, la llamada aplicación práctica de lo conocido se torna el motivo mismo de la teoría, o la idea "pura".

La educación como instrumento para el cambio de la cultura

Muchos educadores y analistas sociales sostienen una opinión contraria, afirmando en efecto, que la educación puede y debe jugar un papel creativo en la modificación e incluso en la reforma de la cultura dentro de la cual funciona; que la educación y la política popular están íntimamente vinculadas y que el progreso de una se ve limitado sin el progreso de la otra. Afirman, asimismo, que la educación debe ocuparse de las necesidades de la cultura corriente y aun ayudar a formar el futuro.

La idea de que la educación tiene que desempeñar un papel constructivo en la formación de la sociedad tiene raíces profundas en la tradición norteamericana: se halla implícitamente expresada en la fe popular en el poder de la educación para tratar los problemas de la cultura. También está enunciada en la literatura educacional que abarca un largo período. Horace Mann subrayó la relación integral entre educación popular y problemas sociales, como la libertad y el gobierno republicano. Este tema aparece en sus doce informes: "Una nación no puede permanecer ignorante y libre durante mucho tiempo. Ninguna estructura política, por muy artificiosamente construida que esté puede garantizar consustancialmente los derechos y las libertades de los ciudadanos, pues la libertad sólo puede asegurarse en la medida que el conocimiento esté ampliamente difundido entre el pueblo" (Cremin, 1957, pág. 7). A través del análisis de la realidad social de la época, de la discordia del pueblo de una nación todavía no unificada y "ante las posibilidades destructivas de las desavenencias religiosas, políticas y de clase", buscó un sistema común de valores que pudiera asegurar el republicanismo norteamericano y dentro del cual pudiera prosperar una diversidad sana. Buscó una filosofía popular, un sentido de comunidad que pudiera ser compartido por los norteamericanos de toda clase y creencia. Se empeñó en utilizar la educación para crear un nuevo carácter norteamericano libre de la confusión de las tradiciones culturales en conflicto. Y su herramienta fue la escuela pública. Esta fue para él el instrumento de su fe ilimitada en la perfectibilidad de la vida y de las instituciones humanas (Cremin, 1957, pág. 8). En este sentido, entonces Horace Mann consideró la educación como un arma de la política popular y un medio para tratar los problemas que encaraba por ese entonces la nación.

La obra y los escritos de Dewey y sus colaboradores hicieron florecer la idea de que la educación es un proceso social, el instrumento primordial y más eficaz para la reconstrucción social. La tesis principal de este grupo postulaba que la escuela no es simplemente una institución residual que sirve para mantener las cosas tal como están: la educación tiene que desempeñar una función creativa en la formación de los individuos y, mediante ellos, en la formación de la cultura. Consecuentemente, Dewey concibió la función de la escuela tanto en términos psicológicos como sociales. Ya en 1897 escribió:

Creo que toda educación avanza gracias a la participación de los individuos en la conciencia social de la raza. Este proceso... determina continuamente las potencias individuales, por la saturación de su conciencia, la formación de sus hábitos, la elaboración de sus ideas y el despertar de sus sentimientos y emociones... Ni aun la educación más forma! y técnica puede separarse de este proceso general... Este proceso educacional presenta dos aspectos: uno psicológico y otro sociológico y... ninguno de ellos puede estar subordinado al otro o ser despreciado, sin producir aciagas consecuencias... el conocimiento de las condiciones sociales del estado actual de la civilización es necesario para interpretar correctamente las facultades del niño... La escuela es, ante todo, una institución social [Dewey, 1929, págs. 3-6].

En la evolución subsiguiente, una de las ramas de esta orientación dual de Dewey sobre la función de la educación fructificó en una discriminación de las responsabilidades de la escuela, mientras la otra se centró más enfáticamente en el desarrollo del individuo.

El concepto de Dewey sobre la democracia fue el de una sociedad intencionalmente progresista, empeñada en el cambio, organizada lo más inteligente y científicamente posible. La función de la educación en tal sociedad es la de inculcar a los individuos los hábitos que les permitan controlar su medio, antes bien que someterse simplemente a él. Una sociedad progresista "debería perseverar en la formación de la experiencia del joven de manera tal que, en vez de reproducir los hábitos corrientes formara hábitos mejores para que la sociedad adulta futura pudiera marcar un progreso sobre la precedente... Indudablemente estamos lejos de darnos cuenta de la eficacia posible de la educación como organismo constructivo para mejorar la sociedad, así como de que la educación representa no sólo el desarrollo de la niñez y la juventud sino también de la sociedad futura de la cual ellos serán los elementos constitutivos" (Dewey, 1928, pág. 92).

Este punto de vista estableció prioridades para el currículo. Dewey se preocupó de que los elementos esenciales se ubicaran en primer término y los de perfeccionamiento después, pero definió como esenciales a aquellos que son socialmente fundamentales y que se relacionan con la experiencia compartida por grupos más numerosos. También criticó el dualismo entre la cultura y la vocación y se interesó por los efectos sobre la democracia de un esquema educacional en el cual existe una educación utilitaria limitada para una clase de gente y una educación liberal amplia para otra (1928, pág. 225). Además de insistir sobre la importancia de cultivar el "método de la inteligencia" y de la investigación científica como las tareas primordiales del currículo, hizo hincapié, también, sobre la necesidad de introducir materias vocacionales no meramente para fomentar la destreza utilitaria sino como "punto de partida" para empresas cada vez más intelectualizadas dentro de la vida y el sentido de la sociedad industrial. (Para un resumen más completo, véase Cremin, 1961, págs. 117-26.)

Las elaboraciones subsiguientes de la función social de la escuela tuvieron matices diferentes, desde las teorías que preconizaban el cambio en la sociedad mediante el cambio en los individuos hasta las que hacían hincapié sobre la reconstrucción planificada del sistema social.

Algunas de las elaboraciones destacan principalmente la responsabilidad de la escuela en cuanto a la satisfacción de las necesidades corrientes de la sociedad. La interpretación más profunda de esta responsabilidad encierra la confección del programa escolar de acuerdo con una perspectiva a largo plazo sobre las realidades de la sociedad cambiante y un estudio adecuado del ámbito total de las necesidades sociales. Una interpretación más superficial exige a la escuela que se ocupe de problemas y dificultades inmediatos. La insistencia corriente sobre el estudio reforzado de las matemáticas y la física, que surge en parte de "cierto sentimiento adolescente de humillación nacional" ante los avances soviéticos en la técnica del misil y, en parte, de la ansiedad temporaria con relación a las demandas de mano de obra en este campo, ilustra esta perspectiva superficial.

Otros consideran la función social de la educación como promotora de una orientación crítica hacia la escena cotidiana. Esta interpretación ha llevado a conceder mayor importancia a la solución de problemas en las ciencias sociales y a la introducción de los cursos-problema. La marcada atención que se dispensa a la comprensión de las fuerzas sociales que generan retardo y disloque cultural es parte de esta orientación. (Para un análisis de la relación de la escuela con el progreso social véase Brubacher, 1950, págs. 186-201.) Algunos educadores interpretan la función social de la educación principalmente como un instrumento para el cambio social, sea mediante la reforma gradual, reestructurando la perspectiva de la nueva generación o mediante un esfuerzo planificado en la reconstrucción.

Pero, cualesquiera sean las variaciones que existan en los conceptos sobre las funciones sociales de la educación, ciertas ideas fundamentales tienden a estar presentes en todas. Una de ellas es que la educación debe trabajar, y generalmente lo hace, para el establecimiento cultural de una sociedad dada, en un momento y en un lugar dados, forjando el individuo en cierta medida para participar en esa sociedad. Todas las decisiones sobre educación, con inclusión de las que se refieren al currículo, son adoptadas dentro del contexto de una sociedad. Sus valores y sus fuerzas determinan no sólo qué tipo de hombre existe, sino también en algún grado qué tipo de hombre es necesario. Los mismos que toman las decisiones están sumergidos en la cultura y, por consiguiente, sujetos a los conceptos culturalmente condicionados de cómo ha de servir la educación a esa sociedad. Según expone Childs (1935, pág. 2), las escuelas tienen una naturaleza doblemente social: ellas son el arma instituida por la sociedad para educar a los jóvenes, pero los mismos materiales que constituyen el programa de la escuela son tomados también de la vida de esa sociedad.

Este concepto significa que la ejercitación intelectual debe dirigirse no sólo hacia la comprensión de las fuerzas de la cultura y al dominio de las herramientas intelectuales necesarias para lograr esa comprensión, sino también que existe una responsabilidad fundamental en cuanto a la formación en los valores y las lealtades esenciales de la cultura. En este sentido, entonces, la cohesión social depende no tanto de la transmisión del conocimiento común como de la participación en los valores y los intereses comunes.

Un segundo elemento importante en estos conceptos es la apreciación profunda del hecho del cambio en la cultura moderna y del significado del cambio social. Si la sociedad y la cultura se encuentran en un proceso de cambio, la tarea de las escuelas es desempeñar un papel constructivo en él. La educación debe adaptar sus metas y su programa a las condiciones en cambio y, si es posible, anunciarlas, especialmente bajo las circunstancias de los cambios acelerados introducidos por la tecnología moderna. Sin una reorientación continua de estas condiciones, la educación pierde realidad y en cierto sentido se vuelve inútil porque no prepara a la juventud para afrontar las responsabilidades y los problemas de la vida. Satisfacer las condiciones del cambio significa, por supuesto, que también deben cambiar, tanto las metas de la educación como el programa ideado para darles cumplimiento, incluyendo la orientación dada a los materiales que se utilizan. Es de importancia primordial emplear la inteligencia crítica (no la intelectualidad tal como se la describe en la sección precedente) y una actitud científica para la comprensión y la solución de los problemas humanos y sociales. Estas cualidades mentales pueden ser cultivadas hasta el punto en que la "materia de estudio" de la educación sea importante para la experiencia y los intereses en marcha de la cultura, y que la experiencia sea utilizada como clave para dar significado al conocimiento y para trasladar el contenido de los estudios a la conducta y la acción (Dewey, 1937, págs. 235-38; Kilpatrick, 1935, 1926).

El tercer elemento importante de este concepto es la idea de que la educación es una empresa moral que comienza y termina con las decisiones valorativas. Las decisiones educacionales, sea que contemplen los objetivos o las alternativas del currículo, encierran siempre juicios de valoración, razón por la cual la educación siempre comprenderá un elemento prescriptivo si bien la investigación científica determinará aquello que es, no prescribirá aquello que debe ser. La educación es también una empresa moral porque selecciona las partes de la cultura, la sabiduría, los valores y los ideales que ha de transmitir. Ninguna escuela en sociedad alguna puede ser completamente neutral, la diferencia reside en si existe una base clara para la selección y si ésta se realiza con algún grado de método racional y de investigación científica (Childs, 1935, págs. 1-9; 1959, pág. 91).

El concepto de la educación como reconstrucción de la sociedad va más allá que cualquiera de los anteriores. Quienes proponen este punto de vista consideran la educación como el gobierno y el control del cambio social, como ingeniería social, y a los educadores como estadistas. La idea de que la educación no sólo debe fomentar cambios en la sociedad sino que debe cambiar el orden social mismo fue expresada por primera vez por Counts (1932). Posteriormente fue reiterada en *The Educational Frontier*, cuya tesis fundamental sostiene que la tarea de la educación consiste en "preparar individuos que tomen parte inteligentemente en el manejo de las condiciones bajo las cuales viven, llevarlos hacia la comprensión de las fuerzas en movimiento, equiparlos con armas intelectuales mediante las cuales ellos mismos puedan tomar parte en la conducción de esas fuerzas" (Kilpatrick, 1933, pág. 71). Para completar tal educación sería necesario lanzar un programa masivo para adultos que brindara apoyo político y educacional para un currículo escolar radicalmente diferente, preparar un pueblo consciente de la educación y conocedor de las realidades de la civilización industrial para reorientar la educación profesional y alertar a los maestros sobre los acuciantes problemas sociales de la actualidad. (Cremin, 1961, pág. 230.)

Más recientemente, un grupo de educadores autodenominados "reconstruccionistas" se han manifestado de manera similar y con el mismo sentido de la urgencia acerca de la misión social de la educación. Al analizar la orientación necesaria para el desarrollo de una teoría de currículo, B. Othanel Smith observa: "Resulta claro que ha llegado el momento de edificar una perspectiva social amplia. Estamos viviendo una época en la cual ya no podemos depender de la costumbre y del control irreflexivo para regular nuestra existencia social. Ya no existe sustituto alguno para el manejo humano de un vasto engranaje social. Como pueblo tenemos mucho conocimiento de la tecnología social y de sus métodos. El interrogante es: ¿podremos aprender a utilizarlos con la rapidez necesaria como para controlar la maquinaria social antes de que ella nos esclavice o nos destruya?" (B. O. Smith, marzo de 1950, pág. 16)

Algunas de las tesis principales de la posición reconstruccionista son las siguientes: la transformación de la sociedad mediante la revolución tecnológica y científica es tan radical que requiere un nuevo consenso moral e intelectual capaz de modelar y dirigir esta transformación. Es tarea de los educadores analizar las tendencias sociales, definir los problemas que encara la sociedad, especular sobre las consecuencias de la dinámica social y proyectar los valores y las metas que deben ser buscados para

mantener un modo democrático de vida. Ya que hoy día los cambios sociales son rápidos y radicales y que existen consecuencias de la revolución tecnológica que resultan difíciles de prever y parecen amenazar el modo democrático de vida, la tradición no constituye una guía útil. Es indispensable realizar una revisión crítica y constante del significado de la forma de vida democrática en condiciones sociales modificadas. Más bien que inculcar ideas tradicionales, el examen crítico y la reconstrucción de la herencia cultural (ideas, creencias e instituciones sociales) a la luz de los problemas y condiciones comunes, debe constituir el núcleo del programa educacional actual. Además, los educadores deben ser estadistas y, en colaboración con otros organismos estudiar y discutir los elementos que implica el nuevo "orden moral e intelectual" en cuanto a la "estructura institucional de la sociedad" (B. O. Smith, Stanley y Shores, 1957, págs. 574-82).

En este esquema se asigna una función prominente a la educación y a las escuelas. Los maestros deben compenetrarse de las fuerzas e instituciones sociales y de sus efectos educativos. Ellos han de convertir este conocimiento de la cultura y la sociedad en una "política educacional", es decir, en un currículo que ayude a los estudiantes a comprender estas fuerzas y a desarrollar las técnicas y las actitudes necesarias para la participación en la reconstrucción democrática. Toda la repercusión educativa de la escuela debe encerrar y coordinar cambios en las creencias, en la formación de la personalidad y en el orden social. Los educadores deben conseguir para sus propósitos el apoyo de la comunidad. (B. O. Smith, Stanley y Shores, 1957, págs. 580-82.) El planeamiento del currículo debe centrarse en la elaboración de "metas sociales" y de una "orientación social común". Los objetivos individuales o los de los grupos tienen que ser integrados en un sistema de fines sociales. En este sentido, la elaboración del currículo se convierte en una manera de hacer política popular (B. O. Smith, marzo de 1950, pág. 10).

La capacidad de la educación en general y la de las escuelas públicas en particular para asumir una función rectora en el cambio de la sociedad y, especialmente, en la estructura social, ha sido seriamente cuestionada. A los sociólogos que se interesan por la relación existente entre la escuela y la sociedad les resulta muy poco real que las escuelas estén animadas por objetivos que difieren radicalmente de los de la cultura en la cual se desempeñan. Ellos señalan que generalmente las metas de la educación son conservadoras, es decir, responden al concepto del adulto ideal que la sociedad desea producir, y las instituciones educacionales pueden perseguir sólo aquellos objetivos que la sociedad considera deseable. Históricamente, los fines de la educación han variado, pero estas variaciones han seguido y no precedido, a los cambios en el ideal social de la personalidad adulta adecuada. Es, por consiguiente, algo utópico considerar la educación como un medio para la reconstrucción radical de la sociedad, como un nuevo orden social (Brim, 1958, págs. 16-17).

Otras críticas sugieren, además, que es fácil exagerar tanto la capacidad real como la potencial de cualquier institución formal, incluyendo las escuelas, para contribuir al consenso en la sociedad, ya sea que el medio para lograrlo sea la formación de la personalidad básica o la introducción de un conjunto de valores comunes. Esto es especialmente así en las sociedades industriales con sus sistemas educacionales masivos, en los cuales la instrucción predomina sobre la educación, y en ambientes escolares en los cuales resulta imposible, salvo en circunstancias extremas, tanto aislar como excluir del personal a los grupos que no participan de las finalidades dominantes de la institución (Floud y Halsey, 1959, págs. 293-94). Es posible, por supuesto, que los sociólogos y los demás críticos, debido a su propia visión limitada de la dinámica del proceso educacional, subestimen lo que las escuelas pueden hacer. Las condiciones en las cuales son concebidos e integrados los objetivos educacionales creativos, bien podrían ser motivo de estudios e investigaciones más serios.

La educación para el desarrollo del individuo

La otra rama de la filosofía de Dewey pone de relieve el desarrollo individual como función primordial de la educación. Gran parte del movimiento de la educación progresista insiste en la función creativa de la educación en la sociedad estimulando el desarrollo de un individuo creativo. Según este punto de vista, la acción central de la educación debe dirigirse al desarrollo de todas las facultades del hombre y, en especial, a su imaginación creadora, su libertad, su independencia, su derecho a la investigación propia y sus facultades físicas y emocionales; en otras palabras, al "niño considerado en forma integral". En sus últimas consecuencias esta manera de encarar el problema conduce al concepto de una escuela cuyo objetivo es el niño preocupada por la expresión espontánea y creativa, la individualidad, la actividad libre de la imposición "desde afuera", y el crecimiento desde adentro. El equivalente de este concepto fue la experimentación con el currículo, elaborado al solo efecto de satisfacer las necesidades y los intereses de los

niños. El principio fundamental de este concepto educacional era proteger al niño en su totalidad y, sobre todo, permitirle desarrollar sus aspectos creativos y espontáneos. La idea era colocar al niño en el centro de la actividad educativa y permitirle la libertad de desenvolver su propia personalidad. (Rugg y Shumaker, 1928, es, quizá, la expresión clásica de este punto de vista.)

Un criterio más moderado del desarrollo individual apoya el interés por las necesidades del individuo y le brinda oportunidades óptimas para la realización personal en un sentido tanto intelectual como emocional, reconociendo, asimismo, que esta evolución necesita combinar la disciplina social e intelectual con la libertad, en un equilibrio razonable. Los programas generados según este criterio moderado tuvieron una gran vigencia durante varias décadas y dieron lugar a la realización de numerosos estudios de las necesidades individuales y de los modelos de elaboración, así como de muchos experimentos en la práctica educacional, como por ejemplo el Estudio Experimental de Ocho Años (*Adventures in American Education Series*, 1942-43).

Esta interpretación del desarrollo individual probablemente ha influido más sobre los programas y las prácticas escolares que los conceptos de la función social de la educación. Los datos sobre las secuencias evolutivas tuvieron gran efecto sobre la ubicación de las asignaturas por grados. La importancia concedida al desarrollo emocional llevó a la introducción de prácticas de orientación así como a una modificación más juiciosa de las condiciones para el aprendizaje, como el clima "permisivo" y el respeto por la motivación. La comprensión intelectual del desenvolvimiento emocional se ha concretado mediante la introducción en el currículo del estudio de la evolución personal. Y en el concepto de las diferencias individuales se incluyó la madurez emocional y social además de la capacidad y la realización.

El gran interés por la educación considerada principalmente como instrumento para el desarrollo individual predomina aún, y se observa incluso en el trabajo de los grupos que parten del análisis de la repercusión de los problemas y las necesidades sociales en la educación. La Conferencia de la Casa Blanca de 1950, por ejemplo, comenzó con un análisis de datos reales relativos a los cambios en la estructura familiar, las tendencias populares y la tecnología, y de los problemas sociales creados por tales cambios. No obstante, su informe final al Presidente concluye con una determinación de objetivos casi enteramente en términos del desarrollo individual: "La orden dada por el pueblo norteamericano a las escuelas es magnífica en su simplicidad: además de lograr el desarrollo intelectual, fomentar la moral, la felicidad y cualquier capacidad útil. El talento de cada niño ha de ser buscado y desarrollado al máximo. Cada debilidad debe ser estudiada y, en lo posible, corregida". (Committee for the White House Conference, 1956, pág. 9.)

En la actualidad, sin embargo, el concepto del desarrollo individual es probable que incluya un interés por los orígenes sociales de las facultades individuales con la consideración pertinente de las diferencias en los antecedentes y la capacidad que pueden imponer estos orígenes sociales o el medio ambiente; el interés se extiende a los problemas que derivan de brindar iguales oportunidades de desarrollo a todos los jóvenes, utilizando la escuela como organismo de socialización. Una de las tesis de este concepto es que la educación es entre otras cosas, un acceso a la movilidad social, un arma para lograr la igualdad que la sociedad utiliza para democratizar su estructura inevitablemente jerárquica en cuanto a oportunidades económicas, sociales e intelectuales. Una de las funciones de la escuela, por consiguiente, es llenar los vacíos y corregir las deficiencias que se presentan en la socialización debido a la limitación de las oportunidades por parte de la estructura social. Es tarea de la escuela seleccionar y nutrir la capacidad empobrecida por las limitaciones impuestas por el medio social.

De acuerdo con este concepto, la escuela no solamente debe enseñar a los estudiantes las habilidades y las facultades necesarias para su supervivencia o para la propia realización en nuestra cultura; tiene también que actuar como una fuerza integradora en la formación de creencias y actitudes a tono con las exigencias del régimen democrático de vida. Ha de actuar como integradora de los valores y expectativas múltiples y contradictorios que surgen de una sociedad estratificada. En este sentido, la escuela actúa al mismo tiempo como una fuerza conservadora a favor de la democracia humana y como una fuerza innovadora al ayudar al individuo a redescubrir la democracia en un medio que es en gran medida, antidemocrático.

Relevancia de estos conceptos con respecto al currículo

Los argumentos sobre la importancia relativa de la orientación social y la orientación centrada en el niño fueron lo suficientemente poderosos como para dividir el movimiento progresivo de la educación en dos campos, uno que preconiza el punto de vista psicológico del desarrollo individual, y el otro el de la

reconstrucción social. Esta división contribuyó a perpetuar los numerosos argumentos encontrados que han plagado la educación desde entonces, como "individuo *versus* necesidades sociales" o "escuela centrada en el niño *versus* escuela centrada en la comunidad". Las elaboraciones con pocos visos de realidad sobre estos extremos y las contradicciones que engendraron han llevado agua al molino de las críticas corrientes sobre la educación progresista.

El tiempo demostrará que estos argumentos han sido, en gran medida, semánticos. Por ejemplo, uno de los más eruditos y vehementes defensores de la escuela cuyo objetivo es el niño, Harold Rugg, ha escrito también numerosas obras en las que analiza a la sociedad norteamericana haciendo hincapié continuamente en la necesidad de estudiarla con el objeto de fijar metas para la educación. El hecho de que la escuela centrada en el niño fue siempre, en alguna medida, también una escuela centrada en la sociedad parece haber escapado a las críticas posteriores del movimiento progresista.

Pero, semántica a un lado, estas diferencias en los criterios sobre la función de la educación no son argumentos ociosos o teóricos. Ellos tienen relevancia definida y concreta con respecto a la confección de los programas educativos y en especial, del currículo. Determinan las definiciones de las necesidades que han de ser satisfechas; clarifican las controversias sobre prácticas como el estudio de los problemas contemporáneos o el de la historia antigua y universal. También brindan la base teórica para decidir sobre si la literatura clásica o la moderna deben predominar en el programa de lectura de la escuela secundaria. Asimismo, son importantes respecto del problema total de la orientación y su función en el currículo, y de las cuestiones de individualización del contenido del currículo y los métodos de enseñanza. Si se piensa que la función principal de la educación es transmitir las "verdades perennes", no podemos menos que inclinarnos hacia un currículo y una enseñanza uniformes. Los esfuerzos por desarrollar la facultad de pensar serán diferentes según si se considera que la función principal de la educación es fomentar el pensamiento creativo y la solución de problemas o seguir las formas "racionales" del pensamiento establecidas por nuestra tradición clásica. Diferencias tales en estos conceptos determinan aquello que será considerado como "elemento esencial" o "superfluo" en la educación.