

La Educación Adventista en un Mundo Postmoderno

John Wesley Taylor V

Listo o no, hemos entrado en un panorama vasto y relativamente inexperimentado—la era postmoderna. Mientras los iconos y atavíos de la era moderna se retiran hacia la historia, de repente nos despertamos a la realidad de que ahora vivimos en un mundo diferente.

La Era Postmoderna

Nuestra era postmoderna está caracterizada por una *globalización* en negocio y política, en moda y diversión, como también en la economía. La devaluación repentina del baht de Tailandia, por ejemplo, arrojó la rupia indonesia en caída libre y precipitó el fin de la era Suharto. En otro frente, el colapso del rublo ruso hundió el real brasileño y causó que la Reserva Federal ajustara abruptamente las tasas de intereses en EEUU. Súbitamente somos sacudidos a la realidad de ahora vivimos en una aldea global.

La *dominancia de la informática* también caracteriza al mundo postmoderno. Impulsada por una tecnología explosiva, la era de la información ha llegado con todo vigor—redes de comunicación, sitios de rastreo, conexiones vía satélite, bancos electrónicos de datos, revistas en línea, salas de plática virtuales, correo electrónico viajando por fibra óptica a la velocidad de la luz, direcciones de Internet ubicuitas, y el vasto “World Wide Web”.

Un tercer rasgo postmoderno es la *descentralización*. Lo vemos en la balcanización nacional, la formación de estados dentro de estados y la creación de regiones autónomas. También se evidencia en la proliferación de movimientos populares, iniciativas locales y cambio desde abajo. Instituciones centralizadas y corpulentas están muriendo y siendo reemplazadas por maquinaria comercial ágil y mezquina que ha soltado sus propios subsidiarios, ganando así energía, enfoque y eficiencia.

La era postmoderna también está tipificada por una renovada *preocupación por la ética y la formación de valores*. Desde líderes de empresa, estrategias educativos y jefes de estado, ha habido un llamado más y más urgente para la transmisión de valores y la formación de patrones éticos de conducta. Eventos trágicos, como las matanzas en la escuela de Columbine, Colorado, que apagó la vida de 14 alumnos y un maestro, han conmovido nuestros corazones y nos ha llevado a crear conciencia agudamente al hecho de que enseñar a leer, escribir y sumar es simplemente insuficiente. Más bien, es imperativo desarrollar conciencia moral en los jóvenes e inculcar un sistema de valores para guiar la conducta personal.

En nuestro mundo postmoderno, hay un *despertar a lo metafísico, lo trascendental*. Entre a cualquier librería, abra la guía de transmisiones televisadas, pare en la línea de pago en cualquier supermercado, y llega a ser obvio que el hombre postmoderno se estira hacia lo místico, lo psíquico, lo sobrenatural. El movimiento de la Nueva Era, con su cosmovisión panteísta, ha moldeado en forma subliminal los programas de auto-ayuda, la literatura infantil, la música y el arte. Cristales canalizando energía cósmica se venden en las boutiques de los súper-moles, mientras películas populares exploran brujería, ciencias ocultas, fenómenos fuera del cuerpo y experiencias de muerte. Ángeles, miriadas de ellos, se perfilan por los estantes de figurines, emergen como los héroes de milagros contemporáneos y aparecen en las listas de los libros más populares. Todas son evidencias de un despertar espiritual.

Finalmente, aunque no en forma exhaustiva, la era postmoderna se caracteriza por una *fascinación por la futurística*. Astrofísicos, meteorólogos, microbiólogos, estrategias políticos y científicos sociales dedican esfuerzos intensos para predecir y, si fuera posible, controlar el futuro. Por medio de modelos informatizados, simulacros, ingeniería genética, biogenética, gabinetes de expertos y simposios, la búsqueda continua—para desarrollar formas alternas de energía, para frenar la degradación de la capa de ozono, para descubrir la bala mágica para el cáncer, el cóctel clave para el SIDA, para conquistar los

problemas fisiológicos de la ausencia de peso en viajes espaciales prolongados, para selectivamente introducir y reproducir rasgos genéticos deseables en futuras generaciones de cultivos, ganadería y hasta seres humanos. En fin, un esfuerzo concertado para traer un nuevo amanecer más brillante.

Perspectivas Históricas

Históricamente, la religión ha servido como una fuerza orientadora para la educación. Este era el caso en las antiguas civilizaciones sumeria y egipcia, como también en las culturas persas y judías, en los cuales los sacerdotes también funcionaban como los eruditos e instructores. En la Edad Media, el conocimiento fue almacenado y transmitido de siglo a siglo por medio del sistema monástico, mientras que filósofos tales como Tomás Aquino buscaron armonizar la fe y la razón, influenciando profundamente los sistemas educativos. Con el advenimiento de la reforma protestante, individuos como Comenio, Pestalozzi, Froebel y Horacio Mann establecieron los fundamentos de la educación moderna basados en filosofías educativas estrechamente arraigadas en sus convicciones religiosas.

¿Un Oxímoron?

Al encontrarnos profundamente inmersos en la era postmoderna, una pregunta llega a ser especialmente relevante: ¿Puede la religión guiar eficazmente la filosofía educativa en nuestro mundo postmoderno? ¿O pudiera ser que una filosofía educativa postmoderna y religiosa es un oxímoron, una contradicción de términos?

Sin vueltas, responderé manteniendo que una filosofía educativa religiosa no es solamente viable, sino también relevante y necesaria para nuestra sociedad contemporánea. En buena forma postmoderna, buscaré establecer esta posición de manera ilustrada al presentar distintivos de la educación contemporánea con los cuales un fundamento religioso es congruente o que a su vez sirve como un estímulo a la calidad y un catalizador para la acción.

Como caso al punto, utilizaré la filosofía educativa Adventista del Séptimo Día. La filosofía educativa adventista se deriva principalmente de la Santas Escrituras y de los escritos de Elena de White, líder pionera adventista que escribió prolíficamente sobre el tema de la educación cristiana. Sus obras incluyen numerosos artículos y media docena de libros dirigidos al campo educativo, de los cuales el libro *Educación* (1903, [ref. Ed]) es quizás el más conocido.

Temas en la Educación Postmoderna

Los distintivos de la educación postmoderna que examinaremos son:

1. Pensamiento de alto nivel,
2. Investigación participativa,
3. Aprendizaje cooperativo,
4. Servicio-aprendizaje,
5. Diferenciación de la instrucción y
6. Educación moral.

Aunque hay por cierto otras características definidoras de la educación postmoderna, he escogido estos distintivos dado que son temas dominantes de la literatura educativa actual y que ejemplifican tendencias significativas en la práctica educativa postmoderna.

Pensamiento de Alto Nivel

De acuerdo con el relato bíblico, Dios creó a Adán, el primer ser humano, y le presentó con su primera actividad cognoscitiva de aprendizaje—la tarea de nombrar cada uno de los animales (Gén. 2:19, 20). Quizás parecería más eficiente para Dios simplemente informar a Adán el nombre divino para cada especie—“Adán, esto es un hipopótamo. Y esto es una jirafa. Ahora, Adán, ¡no olvides! El examen será el lunes.” Pero Dios aparentemente valora el pensamiento creativo sobre la memorización mecánica. Así que

Adán provee nombres originales y descriptivos para todos los miembros del reino animal mientras pasaban de dos en dos.

Adán, sin embargo, comienza a pensar de manera analítica. Junta dos y dos, y dice, “Dios, no sé si lo has notado, pero algo parece que falta aquí. ¿Dónde está el otro de mí?” Y Dios sonríe y dice, “¡Bien hecho, Adán! Has aprobado tus exámenes comprensivos.”

La importancia del pensamiento crítico y creativo es inherente en la Escritura. Para notar solamente dos pasajes: “Todo escriba docto en el reino de los cielos es semejante a un padre de familia, que saca de su tesoro cosas nuevas y cosas viejas” (Mateo 13:52). Observe que el “nuevo tesoro” implica pensamiento creativo, sintético. Procesos de pensamiento crítico también se enfatizan: “Venid luego, dice Jehová, y estemos a cuenta, razonemos juntos” (Isa. 1:18).

Basado en estos fundamentos bíblicos, la filosofía educativa adventista realiza la importancia de cognición de alto nivel y afirma que “la obra de la verdadera educación consiste... en educar a los jóvenes para que sean pensadores, y no meros reflectores de los pensamientos de otros hombres” (Ed 15).

Este concepto cristiano de pensamiento de alto nivel, especialmente el rol de los procesos críticos y creativos, ha emergido como un distintivo de la educación postmoderna. Impulsado por investigación cerebral (Levy, 1983; Sylwester, 1995), teóricos eminentes han propuesto el concepto de la enseñanza para la inteligencia. La Taxonomía del Dominio Cognoscitivo (Bloom, 1956, 1995), el Enriquecimiento Instrumental (Feuerstein, 1985) y la Teoría Triárquica de Inteligencia (Sternberg, 1990) son ejemplos prominentes de estas perspectivas.

Otros educadores (por ejemplo, Caine y Caine, 1994; Jensen, 1998; Udall y Daniels, 1991) han tomado estas teorías y han desarrollado programas de habilidad cognitiva. Esto incluyen programas populares como Talentos Sin Límite (Schlichter, Hobbs, & Crump, 1986), el programa CoRT (De Bono, 1991) y el modelo Resolución Creativa de Problemas (Parnes, 1987). En el modelo de Sydney Parnes, por ejemplo, los alumnos emplean un proceso de seis etapas—encontrando el revoltijo, encontrando datos, encontrando el problema, encontrando ideas, encontrando soluciones y encontrando aceptación—así desarrollando sus habilidades creativas y analíticas.

Al mirar de cerca el área de pensamiento de alto nivel, nos damos cuenta que una filosofía educativa cristiana no es solamente congruente con la perspectiva postmoderna de cognición, pero que una base filosófica religiosa puede también servir como un catalizador para programas instructivos que enfocan el pensamiento crítico y creativo.

Envolvimiento en la Investigación

Otra tendencia significativa en la educación postmoderna es el involucramiento de alumnos en actividades de investigación. El concepto fundamental es que los aprendices a cualquier nivel deben ser productivos y no meros parásitos del conocimiento. Mientras esto es comúnmente visto como rasgo inherente de la educación a nivel de postgrado, solamente en la era postmoderna ha llegado a ser alta prioridad para educación a nivel de licenciatura, de secundaria y hasta de primaria.

El ímpetu ha provenido en parte del sector comercial, que típicamente dedica una porción significativa del presupuesto anual al área de Investigación y Desarrollo, como también de la esfera política, en donde los líderes ven la investigación como la clave para lanzar sus naciones al filo cortante de la ciencia y la tecnología.

El vehículo para insertar actividades de investigación en el programa educativo ha sido construido eficazmente por un buen número de educadores, cuyos programas han sido ampliamente adoptados. Estos incluyen el modelo de Investigación Grupal, desarrollado en Israel por los Sharan (1992); el programa Estructura Básica de la Disciplina de Bruner (1985), en el cual los alumnos utilizan los sistemas de pensamiento y metodología de una disciplina tal como lo haría un profesional; y el Entrenamiento Inductivo, iniciado por Schwab (1982) y Suchman (1981), en el cual los alumnos son confrontados con problemas enigmáticos que intentan resolver al construir y probar hipótesis, y al recolectar y verificar

datos. En cada uno de estos programas, hay una estrecha integración de la investigación con actividades de aprendizaje, involucrando así a los alumnos directamente en el descubrimiento del conocimiento.

¿Es la investigación participativa compatible con una filosofía educativa religiosa? Mientras reconoce las limitaciones inherentes de la investigación empírica (Job 11:7), una filosofía cristiana de la educación toma la investigación como un mandato divino para explorar y examinar la verdad divina, dondequiera que ésta se encuentra. La Escritura ordena, “Examinadlo todo. Retened lo bueno” (1 Tes. 5:21). Y aún más específicamente, el sabio Salomón observa, “Y di mi corazón a inquirir y a buscar con sabiduría sobre todo lo que se hace debajo del cielo. Este penoso trabajo dio Dios a los hijos de los hombres, para que se ocupen en él” (Ecles. 1:13).

Basado en estos pasajes bíblicos, entre otros, la filosofía educativa adventista acepta la investigación como actividad vital para todo alumno, como componente esencial de la experiencia de aprendizaje. “En vez de restringir su estudio a lo que los hombres han dicho o escrito, los estudiantes deben ser dirigidos a las fuentes de la verdad, a los vastos campos abiertos a la investigación en la naturaleza y la revelación” (Ed 15).

Cooperación en el Aprendizaje

La cooperación es otra premisa cardinal en la filosofía educativa adventista. “La cooperación debería ser el espíritu del aula, la ley de su vida” (Ed 277). Esto armoniza con las escrituras del apóstol Pablo, quien amonestó, “Así que, los que somos más fuertes debemos sobrellevar las flaquezas de los débiles” (Rom. 15:1). Y también, “Sobrelleved los unos las cargas de los otros, y cumplid así la ley de Cristo” (Gál. 6:2).

La Biblia provee múltiples ejemplos de actividades cooperativas de aprendizaje. Para mencionar dos situaciones tales: Cuando Cristo deseaba que sus discípulos pusieran en práctica lo que habían sido enseñados, los envió en díadas—de dos en dos—con la intención de que experimentasen la sinergia que ocurre cuando los alumnos trabajan juntos en forma cooperativa (Marcos 6:7-13).

Otro ejemplo notable de aprendizaje cooperativo se encuentra en el libro de Daniel. Aquí encontramos un conjunto de cuatro aprendices que asistían la Universidad Real de Babilonia. Estos jóvenes no solamente estudiaban juntos, sino que también discutían cuestiones entre sí, oraban juntos, y juntos se mantuvieron al lado de Dios. De hecho, realizaron juntos una investigación grupal (Dan. 1:11-16), uno de los primeros estudios causal-comparativo. Resultados finales en el examen nacional demostró que este grupo de aprendices cooperativos era diez veces más sabio que aún los mejores eruditos del reino.

Resultados positivos, aunque quizás no tan dramáticos, también han sido documentados en la práctica educativa contemporánea (Johnson y Johnson, 1994; Slavin, 1999). Por cierto, el aprendizaje cooperativo es una de las prácticas educativas actuales con mejor fundamento empírico (Ellis y Fouts, 1997) y ha llegado a ser uno de los desarrollos más populares en la educación postmoderna.

Quizás estimulado por la eficacia del trabajo en equipo en la industria y la práctica profesional, por la obra germinativa de Alfil Kohn (1992) *No Contest: The Case Against Competition* que ha recibido una amplia circulación, o simplemente por múltiples experiencias negativas de la rivalidad intensa y cruel, muchos educadores han comenzado a cuestionar el papel de la rivalidad académica y en su lugar han enfatizado los efectos sinérgicos del aprendizaje cooperativo. Dado su sólida base empírica, junto con vínculos fructíferos con la filosofía educativa cristiana, parece ser que esta tendencia postmoderna continuará prosperando.

Experiencias de Servicio

Mientras que la era moderna fue aptamente designada la era tecnológica, la era postmoderna está perfilándose como la era del servicio. Si el hombre moderno fue caracterizado por hedonismo narcisista, el personaje postmoderno parece orientarse más al servicio.

En 1996, por ejemplo, una encuesta Gallup reportó que mientras 49% de la población adulta había participado voluntariamente en actividades de servicio, un 59.3% de adolescentes (en edades 12-17) se habían ofrecido para programas voluntarios de servicio durante el mismo período. La participación en proyectos comunitarios de servicio parece estar en aumento. Voluntarismo de alumnos de último año de la secundaria, por ejemplo, ha subido un 12 por ciento en diez años, desde 62% en 1989 a un 74.2% en 1998 (UCLA/Higher Education Research Institute Annual Freshmen Survey, 1999). Solamente como muestra, los adolescentes en EEUU sirvieron voluntariamente 2.4 billones de horas anualmente, con un valor de más de \$7.7 billones favorables para la economía Americana (Independent Sector/Gallup, 1996).

¿Cómo se ha involucrado la educación? Muchos sistemas e instituciones educativos están reconociendo el valor del servicio-aprendizaje como componente curricular esencial. En algunos países, por ejemplo, todo graduando universitario deberá cumplir un semestre, o a veces un año de servicio social. En EEUU, la Asociación Americana de Universidades (AACU) ha designado el servicio-aprendizaje como una iniciativa cardinal.

Un buen número de universidades ahora incorporan materias orientadas al servicio en el currículo requerido, mientras otros dedican un día cada semana para actividades de servicio a la comunidad. La Universidad Rutgers, por ejemplo, ha establecido el programa CASE (Citizenship and Service Education), que matricula unos 2,500 alumnos en unas 60 materias orientadas al servicio comunitario en la Facultad de Artes y Ciencias, y en ocho de sus escuelas profesionales. En sus primeros cinco años de funcionamiento, los alumnos CASE contribuyeron 90,000 horas de servicio a la comunidad y en un período más reciente de dos años, un total de 55,000 horas de servicio comunitario.

La Universidad de Minnesota ha fundado el Centro Nacional de Servicio-Aprendizaje, mientras que la Universidad de Michigan ha establecido la revista profesional *Journal of Community Service Learning*, que se agrega a publicaciones periódicas existentes orientadas al servicio, tales como *The Generator: Journal of Service-Learning and Service Leadership* y *Journal of Public Service and Outreach*. Por su parte, escuelas primarias y secundarias se han involucrado en el Día de Servicio Juvenil, con millones de estudiantes participando en 127 países del 16 al 18 de abril de este año 2004.

A nivel global, el Consorcio Internacional de Servicio-Aprendizaje opera programas de servicio comunitario en la República Checa, en Ecuador, Inglaterra, Francia, India, Israel, Jamaica, Filipinas, EEUU y México.

¿Se alinea este desarrollo educativo postmoderno orientado al servicio con un fundamento filosófico cristiano? Definitivamente. Cristo mismo instruyó a sus discípulos, “Más bienaventurado es dar que recibir” (Hechos 20:35), y el apóstol Pablo animó a los creyentes cristianos, “Servíos por amor los unos a los otros” (Gál. 5:13). Basado en tales conceptos bíblicos, la filosofía adventista educativa observa que en esta vida “el mayor gozo y la más elevada educación se encuentran en el servicio” (Ed 298). Estimula a los alumnos a “que aprendan la gran lección de la vida, la del servicio abnegado” (Ed 32) por medio de sus actividades académicas.

Diferenciación de la Instrucción

Un ingrediente medular de una filosofía cristiana de la educación es el concepto de que mientras todo alumno deberá recibir igual oportunidad para aprender, quizás necesitarán involucrarse en ese aprendizaje de maneras distintas. La educación adventista, por ejemplo, mantiene que los maestros deberán discernir y tomar en cuenta el trasfondo del alumno, junto con sus intereses, necesidades y sueños para el futuro. “Al relacionarse personalmente con sus vidas, el maestro puede... aprender la forma de tratar más eficazmente con sus diferentes temperamentos e inclinaciones” (Ed 276).

Este concepto se fundamenta en el ejemplo de Cristo, el Maestro por excelencia. “En toda enseñanza verdadera, es esencial el elemento personal. En su enseñanza, Cristo trató individualmente con los hombres” (Ed 227). En el relato bíblico, este trato personal puede notarse en el caso de Simón vs. Simón—Simón el Fariseo (Lucas 7:36-50) en contraste con Simón Pedro (Mateo 16:21-23). En el trato

con Simón el Fariseo, Cristo usó “guantes de seda”, tomando en cuenta la condición y el contexto del aprendiz. En el caso de Simón Pedro, sin embargo, Cristo empleó una “terapéutica shock” con el intento de ayudar al aprendiz a comprender su situación precaria.

Tal diferenciación es un principio evidente a través de la Escritura. El apóstol Pablo escribe, “Para los judíos me hice judío, a fin de ganar a los judíos.... Me hice débil para los débiles, a fin de ganar a los débiles. A todos he llegado a ser todo, para que de todos modos salve a algunos” (1 Cor. 9:20-22). En forma similar, el apóstol Judas prescribe, “A algunos, tened misericordia, haciendo diferencia; pero otros salvad por temor, arrebatándolos del fuego” (Judas 22, 23).

En la educación contemporánea, la diferenciación de la instrucción—reconociendo la individualidad de cada alumno—ha llegado a ser una dirección significativa. Basados en la Estructura del Intelecto de Guilford (1967) y la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983, 1993), muchos educadores han llegado a reconocer que la inteligencia no es una estructura monolítica, que los talentos pueden manifestarse en muchas formas y que los alumnos deberán ser estimulados para desarrollarse de acuerdo con su perfil personal de fortalezas y necesidades (Armstrong, 1994; Tomlinson, 1999).

El sistema 4MAT de McCarthy (1987), la delineación de estilos de aprendizaje por Gregoric (1982) y los Dunn (1995), y el modelo de Talentos Múltiples de Taylor (1990) son ejemplos de programas eficaces y diferenciados. Con mayor frecuencia, los maestros reconocen la falsedad en la presuposición “un tamaño para todos” y, en armonía con la base creciente de investigación, están optando por una aproximación más flexible y personalizada a la experiencia enseñanza-aprendizaje.

Formación del Carácter

La transmisión de valores y la formación del carácter son ingredientes esenciales en una filosofía educativa cristiana. En el Antiguo Testamento, los valores constituyen una porción vital de la experiencia religiosa: “El te ha declarado, oh hombre, lo que es bueno, y ¿qué pide Jehová de ti? Solamente hacer justicia, y amar misericordia, y humillarte ante tu Dios” (Miqueas 6:8). En el Nuevo Testamento, valores centrados en Dios están al corazón del proceso cognitivo: “En cuanto a lo demás, hermanos, todo lo que es verdadero, todo lo honorable, todo lo justo, todo lo puro, todo lo amable, todo lo que es de buen nombre... en esto pensad” (Fil. 4:8). En esencia, valores cristianos tales deberán ser el fundamento en la formación del carácter, al recibir la “mente de Cristo” (Fil. 2:5).

La filosofía educativa adventista toma esos mandatos bíblicos seriamente.

- ☐ *La mayor necesidad del mundo es la de hombres que no se vendan ni se compren; hombres que sean sinceros y honrados en lo más íntimo de sus almas; hombres que no teman dar al pecado el nombre que le corresponde; hombres cuya conciencia sea tan leal al deber como la brújula al polo; hombres que se mantengan de parte de la justicia aunque se desplomen los cielos (Ed 58).*
- ☐ *La edificación del carácter es la obra más importante que jamás haya sido confiada a los seres humanos; y nunca antes ha sido su estudio diligente tan importante como ahora (Ed 221).*

Ya hemos notado que una característica prominente de la era postmoderna es una nueva preocupación por la ética y la formación de valores. En el contexto educativo, comenzando con la Taxonomía Afectiva de Krathwohl (1964) y el Modelo Cognitivo de Desarrollo Moral de Lawrence Kohlberg (1966, 1999), este énfasis ha resultado en un amplio espectro de iniciativas que enfocan la educación moral, espiritual y cívica.

Recientemente, por ejemplo, *Educational Leadership*, una de las revistas educativas de mayor circulación, dedicó un número entero al área de la espiritualidad y la formación del carácter. Un sin número de libros también han sido publicados en los últimos años en esta área—*The Case for Character Education* (Brooks, 1997), *The Moral Intelligence of Children* (Cole, 1997) y *Taking Religion Seriously Across the Curriculum* (Nord & Haynes, 1998), para mencionar solamente algunos.

Esta tendencia ha tomado dimensiones internacionales. En Asia, por ejemplo, muchos sistemas educativos avocan la instrucción en creencias espirituales y valores éticos. En Indonesia, por ejemplo, la “Pancasila” (Los Cinco Principios Guiadoras) se enseña en cada escuela e incluye conceptos clave de

creencia en Dios, unidad en diversidad, democracia, patriotismo y justicia para toda persona. Las metas educativas de Malasia y Singapur delinear aspectos éticos similares. En las Filipinas, la Comisión de Educación Superior sostiene en su declaración de filosofía que la educación deberá contribuir al “cultivo e inculcación de fundamentos morales y espirituales”.

En EEUU, diez de los estados han requerido la educación moral en sus programas educativos en solamente los últimos cinco años. En México, el Programa de Desarrollo Educativo plantea que la educación deberá “reforzar valores” y que “la sociedad confía a la escuela el fortalecimiento de valores éticos y cívicos que garantizan la convivencia armónica y que nos confieren identidad como Nación.” En esencia, se nota un esfuerzo global para impulsar la educación formadora del carácter.

Conclusión

Así que hemos cumplido el ciclo. En respuesta a la pregunta, “¿Es una filosofía educativa religiosa viable y relevante en nuestro mundo postmoderno?”, afirmamos que una filosofía educativa cristiana no es solamente congruente sino crucial para la educación en nuestra era postmoderna.

A través de esta presentación, hemos ilustrado la premisa por medio de seis características prominentes de la educación postmoderna. Pero de igual manera pudiéramos haber escogido otros desarrollos postmodernos. Estos pudieran incluir los siguientes, entre otros:

- ☐ Formación integral
- ☐ Aulas constructivistas
- ☐ Manejo en sitio
- ☐ Calidad total y continua
- ☐ Modelamiento magistral
- ☐ Destreza en el aprendizaje
- ☐ Alfabetismo multicultural
- ☐ Educación futurística

En cada caso, las características prominentes de esa tendencia educativa postmoderna parecen armonizarse con una filosofía educativa derivada de una cosmovisión cristiana.

En síntesis, la disonancia y la divergencia vistas a través de la mayor parte de la era moderna entre una filosofía religiosa y la práctica educativa parecen estar desvaneciéndose. En su lugar está surgiendo un acercamiento cooperativo y complementario, por medio del cual el educador cristiano puede proveer a nuestro mundo postmoderno una esperanza para el futuro.

Acerca del autor: John Wesley Taylor V, Ph.D., es catedrático de filosofía educativa en Southern Adventist University. E-mail: jwv@southern.edu

Referencias

- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bloom, B. W. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: Longmans, Green & Co.
- Bloom, B., and Krathwohl, D. (1995). The cognitive and affective taxonomies. In Maker, C. J., and Nielson, A. B. *Teaching models in education of the gifted*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Brooks, B. (1997). *The case for character education: The role of the school in teaching values and virtue*. Northridge, CA: Studio Productions.
- Bruner, J. (1985). Models of the learner. *Educational Researcher*, 14(June/July), 5-9.
- Caine, R. N., and Caine, G. (1994). *Making connections: Teaching and the human brain*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Coles, R. (1997). *The moral intelligence of children*. New York: Random House.
- De Bono, E. (1991). The CoRT thinking program. In Costa, A. L. (Ed.) *Developing minds: Programs for teaching thinking*. Alexandria, VA: ASCD, pp. 27-32.
- Dunn, R., Griggs, S., Olson, J., Beasley, M., and Gorman, B. (1995). A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn model of learning-style preferences. *Journal of Educational Research* 88(6), 353-362.
- Ellis, A. K., and Fouts, J. T. (1997). *Research on educational innovations*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Feuerstein, R. and Hoffman, M. B. (1985). The importance of mediated learning for the child. *Human Intelligence International*, 6(2), 1-2.
- Gardner, H. (1983). *Frames of minds: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gregorc, A. F. (1982). *An adult's guide to style*. Maynard, MA: Gabriel Systems, Inc.
- Guilford, J. P. (1967). *Nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: ASCD.
- Johnson, D., and Johnson, R. (1994). *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Edina, MN: Interaction Book.
- Kohlberg, L. (1966). Moral education in the schools: A developmental view. *The School Review*, 74, 1-29.
- Kohlberg, L. (1999). The cognitive-developmental approach to moral education. In Ornstein A. C., and Behar-Horenstein, L. S. *Contemporary issues in curriculum*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kohn, A. (1992). *No contest: The case against competition*. New York: Houghton Mifflin.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., and Basia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay Co.
- Levy, J. (1983). Research synthesis on the right and left hemisphere: We think with both sides of the brain. *Educational Leadership*, 40(2), 66-71.
- McCarthy, B. (1987). *The 4MAT system: Teaching to learning styles with right/left mode techniques*. Barrington, IL: Excel, Inc.
- Nord, W. A., and Haynes, C. C. (1998). *Taking religion seriously across the curriculum*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Parnes, S. J. (1987). The creative studies project. In S. Isaksen (Ed.), *Frontiers in creativity research: Beyond the basics* (pp. 156-188). Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Schlichter, C. L., Hobbs, D., and Crump, W. D. (1986). *Talents Unlimited: An inservice education model for teaching thinking skills*. *Gifted Child Quarterly*, 30(3), 119-123.
- Schwab, J. (1982). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sharan, Y., and Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigations*. New York: Teachers College Press.
- Slavin, R. E. (1999). Synthesis of research on cooperative learning. In Ornstein A. C., and Behar-Horenstein, L. S. *Contemporary issues in curriculum*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Sternberg, R. (1990). *Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Suchman, R. J. (1981). *Idea book for geological inquiry*. Trillium Press.
- Sylwester, R. (1995). *A celebration of neurons: An educators guide to the human brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Taylor, C. W. (Ed.). (1990). *Expanding awareness of creative potentials worldwide*. Salt Lake City, UT: Brain-Powers Press.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Udall, A. J., and Daniels, J. E. (1991). *Creating the thoughtful classroom: Strategies to promote student thinking*. Tucson, Arizona: Zephyr Press.
- White, E. G. (1903). *Education*. Mountain View, CA: Pacific Press.