Universidad Iberoamericana Puebla

Repositorio Institucional **http://repositorio.iberopuebla.mx**

Revista Magistralis Número 22

El conocimiento moral

Rugarcía Torres, Armando

2015-03-12

http://hdl.handle.net/20.500.11777/562

http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf

Magistralis, núm. 22, enero-diciembre, 2002

MAGISTERIO

EL CONOCIMIENTO MORAL

Armando Rugarcía Torres *

Introducción

El título de este escrito suena a una ridiculez en un tiempo que priva una especie de autoritarismo desconsiderado. La transmisión del conocimiento, la enseñanza, impera en la educación a pesar de los esfuerzos que se han hecho para priorizar el otro polo del drama educacional: el aprendizaje, el alumno. Cambiar la mirada de enseñanza a aprendizaje es, de hecho, una afrenta a la cultura educativa vigente, la cual, a pesar de sus intentos nominalistas de cambio, sigue centrada en la enseñanza, en la figura del maestro, en los adultos, en la autoridad establecida democráticamente o por la fuerza del azar o quizá, mejor dicho, por efecto de las relaciones personales o ancestrales. La misma historia del pensamiento sobre "el conocimiento", de la Biblia a nuestros días, realizada por Muñoz (2000), es una prueba fehaciente de ello.

Es del dominio del sentido común que "no hay maestro si no hay alumnos", pero de ahí a pensar, como lo hemos hecho, que "el aprendizaje sucede sin más ni más después de la enseñanza" o que "no hay aprendizaje si no hay enseñanza", es contrario a lo que la mínima reflexión sobre la experiencia personal concluiría. Al final de cuentas, lo

* Docente e investigador del Departamento de Educación y Psicología, UIA Puebla.

que queda o puede quedar en el alumno no es lo que se le enseñó, sino lo que aprendió de sus maestros, padres, compañeros, parientes o quien sea y la consecuencia de su propio esfuerzo educativo que se manifiesta, como aclararemos más adelante, en cierto desarrollo. Parece claro que el educando aprende por sí mismo o no aprende, no se educa, bien sea a partir de la lectura de libros o páginas nacidas de la internet, trabajando lo que copió en clase, soñando sobre lo que ve en la tele, pensando sobre lo que escuchó en clase y fuera de ésta..., repitiendo lo que ya sin darse cuenta se le impone, o raras veces expresando el resultado de su reflexión crítica.

En cuanto a la educación moral, al conocimiento moral, a los valores en la educación, podemos decir que está de moda, no sólo en nuestro diezmado país sino en muchas partes del mundo, pero como todo lo educativo, padece de un mal rutinariamente recurrente que puede sintetizarse en el juicio siguiente: "si se cambian las actividades externas de los alumnos, tales como que lean o que resuelvan problemas en clase en equipo o solos; se modifica el contexto del educando con modificaciones en los idearios, cambios curriculares o aumento de libros, computadoras o televisiones; o se innova el contenido que se ha de transmitir, en este caso relativo a lo que se debe hacer o no hacer, su comportamiento futuro va a cambiar". Qué lástima que los hechos no ratifiquen esta sana pero inocente intención. La causa principal de este entuerto ya con raíces históricas: el énfasis casi excluyente en los procesos de "enseñanza"... moral, que son externos al educando. Y, en consecuencia su solución: la *integración* con su contraparte, el aprendizaje... moral, que es radicalmente un proceso interior en los educandos.

Hay un segundo aspecto misterioso implícito en el título de este escrito por demás no percibido en la cotidianeidad educativa y cultural que se podría expresar de la manera siguiente: no es lo mismo el conocimiento llamado científico que el conocimiento digamos moral; como que hay dos tipos de conocimientos a los que el ser humano tiene acceso. En el primero priva la verdad, la llamada ciencia, lo que es cierto, lo que en realidad es; lo genera el juicio de verdad o fáctico. En el segundo reina el valor, lo mejor, lo verdaderamente bueno para alguien, lo que puede ser, la libertad y la responsabilidad; lo genera el juicio de valor. Estos dos juicios, aunque con

diferente significado, se pueden equiparar con el juicio científico y el moral respectivamente. Y si integramos los aspectos éticos en este segundo tipo de conocimiento, el moral, también se halla implícita la tensión entre lo que conscientemente se afirma se debe hacer y escoger, y lo que al final de cuentas se ha de hacer, se escoge. Estamos hablando de la tensión consciente entre moral y ética; estamos hablando de la toma de decisiones auténticas.

Existe un tercer aspecto escondido en el título de este escrito que refiere a que no es lo mismo el conocimiento que el proceso del que éste resulta; no es igual conocer que conocimiento; no es lo mismo valorar que valor. En el proceso interior, mental, intelectual y psicológico que sigue el educando para buscar el conocimiento científico y moral, y no tanto, como se ha creído, en el conocimiento en sí, está la llave de la auténtica educación, del verdadero desarrollo humano. Con otras palabras, es mucho más relevante para el estudiante y las personas con las que interactúa e interactuará, el desarrollo, la huella permanente que le queda dependiendo de cómo conoce, que aquello que está por conocer, que aquello que desata este proceso interior; importa mucho más el cómo se aprende que el qué se aprende (cfr. Rugarcía, 2001).

La dinámica educativa que omite estos distingos e integraciones tiene sendas repercusiones en los educandos, sobre todo en el ámbito de su desarrollo moral-ético, ese desarrollo interior que lidia con el bien y el mal, con lo bueno o malo, con lo mejor o conveniente; con lo que debo hacer y al final de cuentas hago dentro de un mar de circunstancias personales, dramáticamente dinámicas o históricas y con frecuencia complejas e inciertas.

Es así como intentando integrar estos tres implícitos en el título de este escrito, podríamos decir que su propósito al priorizar el aprendizaje sobre la enseñanza, al distinguir e integrar aprendizaje moral de científico y al establecer los lineamientos metodológicos para su aprendizaje-enseñanza en dos vertientes que en los hechos siempre se integran: método para aprender y método para enseñar, es entender lo que hemos llamado "conocimiento moral". Vamos a tratar de hilvanar algunas ideas que dan cuenta de una propuesta para significar el "conocimiento moral". En el primer apartado se discute brevemente en qué consis-

te tratando de diferenciarlo del conocimiento llamado científico y de los procesos para lograrlos. En el segundo, se discurre sobre los aspectos metodológicos para estimular el "conocimiento moral" en la tarea propiamente educativa. Se termina con conclusiones y bibliografía.

El conocimiento moral

La problemática anterior fuerza a que cada vez mayor número de investigadores, sin dar del todo en el blanco, denuncien el drama de la educación moral contemporánea y propongan alternativas para mejorarla. Veamos por qué los esfuerzos distan mucho de los resultados, por medio del cuestionamiento de algunas propuestas recientes para la educación moral, que abonan el terreno para ir proponiendo el significado del conocimiento moral que hemos comprometido.

Latapí (2001) afirma que "la moral no es enseñar mandamientos ni convencer de que debemos acatar la ley; yo diría que es enseñar a ver más allá de la ley". Es contundente el juicio de Latapí al implicar trascender las tan mentadas leyes de Dios y del hombre como normas universales de comportamiento. Sin embargo, el problema de la moral se complica si añadimos que la educación moral no sólo tiene que ver con mirar más allá de las leyes sino de uno mismo y más aún si preguntamos: ¿Y cómo se aprende y enseña a ver más allá de la ley y de uno mismo?

Frida Díaz-Barriga y Benilde García (2001) afirman con razón, que "para enfrentar las diversas situaciones de la vida, las competencias son importantes, pero más lo son los juicios y valoraciones que de ellas se hace". Sin embargo, la manera como más adelante sugieren se desarrolla, por ejemplo la "capacidad de juzgarnos", a partir de "la internalización de los juicios o valoraciones que hemos escuchado de los otros, especialmente de nuestros padres", no parece haber dado en el blanco de la educación cívica o de la moral. Todo parece indicar que la manera como los educandos interiorizan los juicios ajenos se deja a la deriva. Sucede algo así como insistir, insistir, seguir insistiendo ciegamente que los problemas del aprendizaje moral se resuelven sólo "desde fuera" del sujeto. ¿Será?

Díaz-Barriga y García (2001) continúan diciendo que "la educación

es también formación en la medida en que nos permite conocernos y relacionarnos con nosotros mismos y con los demás, así como con el conjunto de pautas y normas de convivencia que regulan la vida social. La formación, por tanto, implica formas de vida, creencias, capacidades de juicio moral y autorregulación, normas y leyes sociales, valores y actitudes". Estos conocimientos, siguen diciendo, "son imprescindibles para desarrollarse como una persona feliz y capaz de convivir justa y solidariamente con los demás". Vaya si no, estas dos investigadoras, con esta última línea, ponen el dedo en la llaga de un objetivo buscado por siglos para la educación moral. Pero, ¿las capacidades de juicio moral y autorregulación son conocimientos? ¿Cómo operan a un nivel consciente estas capacidades?, ¿cómo se aprenden-enseñan?, ¿cómo se desarrollan? ¿Cómo un sujeto concreto maneja las normas sociales?, ¿las maneja como recomendaciones, imposiciones o como criterios? ¿Qué son y cómo se aprenden los valores?, ¿qué relación tienen con las actitudes? ¿Cómo una persona integra todo esto ante un reto cotidiano del orden moral?... Sin la clarificación de estos cuestionamientos conceptuales y metodológicos-interiores a los sujetos, la tarea educativa camina sin rumbo, sin posibilidad operativa eficaz, sin una posibilidad real de impactar con mayor firmeza el corazón humano.

Puig y colaboradores (2000) dicen que "la personalidad, el aprendizaje moral está formado por: la conciencia de sí mismo y la capacidad de auto-dirección de cada persona; la inteligencia moral, es decir, el conjunto de capacidades de juicio crítico y de actuación en contextos sociales; y la experiencia de vida de cada quien". De acuerdo con Puig y coautores, "la construcción de una personalidad moral implica la construcción de una persona responsable, es decir, que cuente con capacidad de deliberación y acción". Le sugiero se detenga un momento, relea este párrafo y reflexione, como maestro(a) en activo, la posibilidad de trabajar el aprendizaje moral en la educación de sus pupilos siguiendo estos lineamientos de Puig y coautores. ¿Qué cabos de comprensión crítica andan sueltos?, ¿entiende los conceptos referidos de tal manera de poder operarlos en el aula? ¿Qué actividades diseñaría para sus alumnos?

La educación moral es, dice Latapí (1996), "conducir al alumno a enfrentarse con su propia conciencia; hacerlo crecer hasta que pueda

sobrellevar la terrible carga de definir con honestidad cabal, qué es el bien y qué es el mal, y aclarar las razones de su conducta". Ciertamente, este es el reto del aprendizaje moral que se vislumbra claramente metodológico-consciente, interior a los educandos: ¿cómo "enfrentar la propia conciencia"?, ¿cómo se "define con cabal honestidad qué es el bien y el mal"? y ¿cómo se "aclaran conscientemente las razones de la conducta"?

Al considerar los cuestionamientos anteriores podemos iniciar afirmando que el ser humano concreto, usted o yo, es un sujeto que conoce y escoge al enfrentar la realidad. La realidad distingue dos hemisferios que paradójicamente se "confunden", el cognitivo y el moral, el intelectual y el afectivo. Sendos esfuerzos científicos se han hecho para definir la realidad y la disputa sobre sus diferentes significados sigue en pie. Lo mismo ha sucedido para establecer los conocimientos en ambos tipos de realidades: "La Ley de Newton es...", "Zimmerman afirma que las personas aprenden conocimientos siguiendo procesos de...", "el DNA es..."; "Skinner dice que el ser humano actúa con base en...", "Maslow afirma que el ser humano se mueve en función de ciertas necesidades básicas; Frankl destaca el sentido de la vida como el motor de la existencia... Una vez más, el conocimiento es lo que han descubierto los científicos y al resto de la humanidad sólo nos resta aprenderlo, mejor dicho, teniendo presente la generalidad del hecho educativo actual, repetirlo tal cual. No nos enseñan a cuestionar el sagrado conocimiento, a pesar de las comillas puestas por alguien más –una maestra, un padre, un autor, una actriz, un comunicólogo, un cómico– cuando lo transmite, no aprendemos a poner nuestras propias comillas al conocimiento que aprendemos; no ponemos, por nosotros mismos, las banderillas al toro del conocimiento que nos embiste sin consideración. Simplemente no estamos educados para juzgar la realidad que vamos "aprendiendo", que enfrentamos y así vivimos inconscientemente satisfechos en busca perpetua de nuestra felicidad. Es así como se anuncia la necesidad ingente de transitar de una educación canónica a una educación "interior" que trabaje el juicio de los educandos, es decir, a un quehacer educativo que vaya desarrollando el juicio científico o el fáctico y el juicio moral o de valor en los educandos. De manera un tanto aventurada podemos

afirmar que el conocimiento científico y moral surge de un sujeto concreto por medio del juicio correspondiente o para fines de su propia existencia no existe, de hecho no le sirve en la vida; sin juicio, la vida se vive aparentemente, quizá ni siquiera se vive, simplemente no es una auténtica vida humana (cfr. Rugarcía, 2003).

Esta ausencia generalizada del desarrollo del juicio en la educación –derivada de las posturas teóricas que la han influido–, sobre todo del juicio de valor, es para mí la causa eficaz del drama social en que estamos inmersos y del fracaso de personas, grupos y organismos que tratan generosamente de aliviarlo. El destino de la sociedad al final de cuentas no depende de nosotros los adultos –a menos que acabemos con ella antes de tiempo– sino de la siembra educativa en nuestros niños y jóvenes. Esta siembra, se afirma, es el desarrollo de una especie de método interior para juzgar la realidad cognitiva y moral y derivado de ello actuar libre y responsablemente (cfr. Rugarcía, 2003).

Así que, por el momento, podemos distinguir el conocimiento científico del moral de acuerdo al juicio que respectivamente lo genera: el juicio fáctico o el de valor. Y dado que estos juicios surgen del sujeto, del educando, procede ahora iniciar a revisar los aspectos metodológicos para la educación moral, para promover ciertos comportamientos que se consideran social o culturalmente "aceptables".

En el ámbito de la educación moral convencional, del conocimiento moral, del ahora llamado juicio de valor; en lo relativo al actuar humano, parece que la generación que gobierna, los adultos, la autoridad educativa, trata que niños y jóvenes aprendan lo necesario para que en un futuro se comporten como ella quiere y no como los ciudadanos "quieran" como creo debería de ser y al final de cuentas, por desgracia, acaba siendo cuando el yugo de la autoridad no está presente o cuando por costumbre buscamos una autoridad que justifique lo que simplemente nos place hacer.

La mayoría de los educadores siguen la pauta metodológica de sus propias creencias morales, sean éstas principios, normas o valores, reflexivamente afirmados o "aprendidos" a-críticamente y con frecuencia asediados por la mera conveniencia personal. Por ello, los tiempos que corren son dramáticamente heterogéneos en los asuntos del orden del bien y del mal, o mejor dicho, de lo que es correcto hacer, del ver-

dadero bien que se debe perseguir. Así, un padre pregona a sus hijos que "cuando muera espero se hagan cargo unos de otros" y otro los encomia a que "cada quien se rasque con sus uñas, pues él ya cumplió al darles a todos lo mismo"; un maestro promueve el empeño, la ardua labor y otro la holganza... Y así, con este abanico de mensajes o exigencias valorales, es decir, sobre lo que se cree es bueno o malo hacer y que no atraviesan la criba de la plena conciencia –de profesores y alumnos– se va desarrollando la identidad moral desdibujada de niños y jóvenes y de todo un pueblo.

En el ambiente socioeducativo formal existen escuelas conservadoras, ésas que enseñan como antes, tal y como afirman "se debe enseñar"; mientras que hay otras que se dicen modernas, no conservadoras, que también dicen "enseñan como debe ser"; mientras que existen otras que se identifican con planteamientos intermedios entre pasado y posmodernidad, entre Decroly y Morin, entre Makarenko y Vygotsky, entre Montessori y Piaget, entre la SEP y las competencias que sugiere la Modernidad... que también aducen, "enseñan como se debe enseñar".

Un aspecto metodológico para la educación en general y para la educación moral en particular lo constituyen los currícula. Los planes y programas de estudio son de una diversidad enorme en muchos países. En México, por ejemplo, hay más de 180 planes de estudio del nivel bachillerato. Y si esta diversidad se cree anuncia "educaciones" diferentes, el drama dispersivo es mucho mayor cuando entra en acción el magisterio. En el ámbito curricular de la educación moral la dispersión es menor porque el interés en ella ha sido menor, porque las teorías para ella son pocas y manejan con frecuencia el conocimiento moral como si fuera conocimiento científico, o porque se cree que la educación moral sucede de manera implícita al trabajar el conocimiento científico. De cualquier manera, la eficacia de las innovaciones curriculares en la educación moral, tampoco han dado en el blanco. Baste un ejemplo de ello: en la educación de Estados Unidos, desde los años treinta, se han venido aplicando e innovando programas de educación sexual sin que haya disminuido, de manera estadísticamente significativa, la problemática que les dio origen: embarazo no deseado, enfermedades venéreas, aborto... (Lickona, 1992).

Por lo anterior, la cantidad de proyectos para la formación cívica de los jóvenes es numerosa, dicen Díaz-Barriga y García (2001); para unos implica la enseñanza y aprendizaje de civismo, para otros el desarrollo humano y de la personalidad; hay autores que la incluyen como parte de una formación moral y ética, mientras otros pretenden abordarla desde dominios más específicos como los derechos humanos, la sustentabilidad ecológica o los valores.

Y así, de esta manera, las musas y "musos" de los tiempos intentan controlar o conformar el comportamiento de niños y jóvenes esperando que cuando crezcan, cuando sean grandes, se comporten como "ellos quieran", aunque, en el fondo, esperamos se comporten como nosotros queremos. Pero el drama que sin darnos cuenta enfrentamos cuando somos adultos es que no nos enseñaron a "querer" o, mejor dicho, a justificar críticamente nuestro "querer". ¿Por qué es mejor estudiar una carrera técnica o universitaria que trabajar? ¿Por qué es mejor sacar buenas calificaciones que aprender con cuidado, pensando, juzgando, valorando? ¿De veras es bueno ya tener un hijo? ¿Las razones para cambiar de trabajo son en verdad válidas? ¿Con base en qué me comprometo con fulana o sutano? ¿Cómo saber que alguien me quiere?, ¿cómo sé si quiero a alguien?... Vamos viviendo, "queriendo" cosas o situaciones como si la vida fuera un juego, como si todo fuera cuestión de mala o buena suerte, de relaciones importantes; como si la vida fuera una ruleta rusa. No sabemos "querer"; no fuimos capacitados para hacerlo. La institución educativa enseña pero no educa, transmite mensajes axiológicos, pero no capacita para vivir, para "querer", que no es otra cosa que decidir. Por ello el adagio que reza "aprender a decidir es aprender a vivir" se antoja pertinente.

Es así como se justifica la desesperada insistencia de investigadores como Díaz-Barriga y García (2001) que afirman que "se deberá apuntar a construir una moral pública sustentable en una serie de valores comunes, aceptados y respetados". Todo parece indicar que el aprendizaje moral, la educación moral, es una responsabilidad, no sólo de la escuela y la familia sino de la sociedad en general. Pero ¿en qué consiste esta responsabilidad? Una vez más y ahora desde un ángulo social, el reto que ha quedado oculto entre la maleza de conceptos y teorías engendradas desde la metafísica es metodológico-interior:

¿cómo un grupo, un colectivo conscientemente "acepta y respeta valores"? ¿Cómo un sujeto individual o colectivo toma decisiones con base en valores afirmados por medio de juicios de valor?

La educación moral ha perdido de vista la relación entre "querer" y hacer algo; entre actuar con base en deseos con un dejo de conciencia y actuar con base en juicios plenamente conscientes. Parece que frecuentemente confundimos deseos con juicios de valor y así, con base en ello, actuamos, vivimos, nos relacionamos, nos enamoramos. No tenemos claro que en el "querer" convergen valores, afectos, circunstancias, conocimientos científicos, actitudes, bienes... No hemos tenido una teoría clara que integre todo esto para educar la libertad-responsable, para formar ciudadanos autónomos y solidarios. No hemos descubierto que eso que llamamos "querer" implica valores y decisiones, no hemos caído en la cuenta de la necesidad de enseñar a decidir con base en valores.

Vaya, vaya, el conocimiento moral en la educación consiste más bien en desarrollar un método interno, intencional y consciente para enfrentar los retos del orden del bien y del mal por medio de decisiones que todo ser humano concreto, tarde o temprano, enfrenta por sí sólo en su vida social llena de gente que lo reclama.

Aspectos metodológicos para el aprendizaje moral

El aprendizaje moral, la educación moral, el aprendizaje de valores ha procedido en su operación bajo el yugo de las normas, los principios, las obligaciones, los valores culturalmente establecidos... Por supuesto que el contenido de la mayoría de estos hitos ha cambiado a través de los siglos, pero la dinámica educativa ha permanecido igual, incólume, a pesar de la propia experiencia: "...se imponen por parte de la autoridad a los que no la tienen... aún". Y cuando los que no la tienen la tienen, el ciclo vuelve a empezar. A tal grado han llegado las cosas que en las "semanas del valor" de las escuelas mexicanas actuales, maestros pareja, que a su vez cada uno tiene civilmente otra pareja, promueven el valor de la fidelidad cuando les toca, para cumplir con lo establecido, con la norma, con la ley. La exhortación y el ejemplo, así nomás, son la esgrima metodológica que trata de sellar la educación

moral en la actualidad con un tipo de pegamento con el que hacen los postits.

Varios autores argumentan que la responsabilidad fundamental de la escuela es formar valores humanos al mismo tiempo que se discuten algunos temas indispensables para la convivencia humana como los derechos humanos, aspectos de género, justicia social, respeto a la vida, cuidado del medio ambiente, identidad nacional o la pobreza, entre varios otros. A pesar de que es mucho mejor discutir estos aspectos dramáticos del devenir social, que sólo caer ciegamente en las redes de la Modernidad, es una lástima que la poca reflexión que se ha hecho sobre la experiencia de viejas instituciones educativas que han intentado este tipo de aproximaciones para la educación moral, aporten resultados desalentadores en sus egresados. La poca investigación que se ha hecho a este respecto parece concluir lo mismo (cfr. Muñoz Izquierdo, 1994).

Se ha perdido de vista que los aspectos metodológicos en la educación en general y, como parte de ella, en la educación moral en particular, corresponden más bien a desarrollar un método interno –no externo– para enfrentar la vida y no a simplemente transmitir un contenido o promover se experimente una vivencia confrontante. Una vez más, el desviar la mirada de la educación moral al aprendizaje moral nos puede llevar a concluir que importa más, mucho más, cómo el niño, el joven o el sujeto procesa interna o interiormente los mensajes morales que la sociedad y la cultura le proponen, que el contenido mismo de dichos mensajes. Este planteamiento lleva a la necesidad de *complementar* el tremendo desarrollo de experiencias y técnicas para transmitir o trabajar conocimientos y valores con el desarrollo de un método interno en los educandos para procesar la realidad que los circunda y la de ellos mismos.

En los aspectos metodológicos de la educación moral, Latapí (1996) afirma que "es en el terreno de los principios éticos donde se debe ayudar a niños y jóvenes a construir su libertad con responsabilidad". Sin embargo, al pretender priorizar el aprendizaje moral con respecto a la enseñanza moral como hemos insistido, las preguntas que de inmediato surgen son: ¿cómo se aprenden dichos principios de tal manera que los jóvenes construyan su autonomía moral contextualizada, es decir,

su libertad-responsable?, ¿cómo saber que el educando está construyendo su autonomía?, ¿es posible que sólo los principios basten para esta "construcción"?; dado el caso que no basten, ¿cuáles son los otros elementos a promover para el actuar ético, es decir, libre y responsable? Por otro lado, ¿quién tiene la autoridad moral hoy para establecer dichos principios?, ¿la sociedad capitalista o socialista, alguna intermedia o la humanista?, ¿qué grupos de estas sociedades?... Y ¿qué hay con la aplicación de estos supuestos principios dentro de las dramáticas circunstancias personales como las de una madre de familia desesperada a causa de la indiferencia comunitaria o social, quien tiene hijos para que pidan limosna y así contribuir a mantener a su familia; o en otro extremo económico, con las de aquel papá que tiene hijos para tener a quien dejarle su fortuna? ¿Qué pasará con la aplicación de supuestos principios por un hijo que fue "prostituido" o "abandonado" afectivamente por su padre o madre, bien sea por necesidad, por ambición económica o por necesidad afectiva que busca en otro lado, en otra persona? Este cuestionamiento nos puede llevar a preguntar: ¿qué drama es más indigno y lastimoso para el ser humano?, ¿la ausencia de dinero o medios para subsistir o la ausencia de afecto sobre todo cuando niño?, ¿qué diferencia hace en los hijos de una familia humilde en la que *todos* padecen, digamos hambre, con otra en la que un miembro no sólo come sino "traga"? ¿Qué miseria es más indigna del ser humano?, ¿la económica, que parece reinar en estos tiempos, la física (minusválidos), la intelectual que remite a la capacidad de pensar y resolver problemas o la moral que tiene que ver con aspectos afectivos, valóricos y digamos, espirituales?

Parece que estos planteamientos bastan para concluir la necesidad ingente de una aproximación más integral para la educación moral; aquélla que desarrolle un método interno en los educandos que les permita ir procesando valores, principios, insinuaciones culturales, normas... junto con las circunstancias afectivas, materiales e históricas, personales y colectivas, en las que les toque vivir.

El desarrollo moral se centra en el desarrollo de ciertas *capacidades*, dice Latapí (2000): "el juicio moral puede enfrentar conflictos, la sensibilidad afectiva para decidir de manera congruente con ciertos principios y la autorregulación de los propios comportamientos para reflexionar so-

bre los mismos y ponderar consecuencias y así con todos ellos regular nuestra conciencia y conducta". Sin embargo, la poca claridad sobre qué son y cómo operan estas capacidades a un nivel consciente, impide su trabajo en la tarea propiamente educativa, en promover su "aprendizaje". Se pierde de vista que método y sujeto es lo mismo.

El problema de fondo de la educación moral y que impide transitar a enfatizar un aprendizaje moral es que se ha pretendido resolver con base en contenidos derivados de alguna metafísica, lo cual resulta "imposible", amén de restar posibilidad de darse cuenta que el problema de fondo es cómo un ser humano concreto procesa por sí mismo los asuntos del bien y del mal que le va "sugiriendo" o "imponiendo" la cultura en la que vive: sus padres y familiares, sus maestros y compañeros, los medios de comunicación social, más adelante sus empleadores, su pareja, sus propios hijos... Se ha perdido de vista que desarrollo de un método interno y educación es "lo mismo".

Se trata, dicen Puig, *et al.* (2000), que la escuela promueva la participación democrática de los alumnos por medio de una participación "guiada". El problema de estos planteamientos, un tanto externos, es que tarde o temprano terminan indoctrinando y conducen con frecuencia a egresados entre autómatas sumisos y rebeldes conflictuados. Por ello, insisto en que el quehacer educativo del orden moral tiene que tender puentes entre la promoción del adulto sobre lo que es "bueno" y el desarrollo de un método claro e interior que deba seguir el educando para procesar la realidad cognitiva y moral que va enfrentando. Los intentos modernos de referir a habilidades o capacidades de los alumnos no han quedado del todo claros a este respecto. La inteligencia emocional no ha encontrado todavía su lugar en la educación.

Esta es una manera de explicar los dramáticos resultados que han tenido los diferentes programas de educación cívica, sexual o moral que pretenden atender el problema de la educación moral o el aprendizaje moral sólo con contenidos declarativos, tales como reforzar en el alumno "la disciplina razonada", "la actitud servicial", "la libre expresión"..., o promover valores un tanto abstractos, como la democracia, la honradez, el trabajo y la solidaridad.

Un avance que parece atinado es tratar de atender estos propósitos por medio de actividades vivenciales reflexionadas individual y

grupalmente. Sin embargo, aunque estas actividades promueven egresados un tanto más conscientes de su realidad, parece que esta conciencia les dura poco a la mayoría de ellos.

Las metodologías didácticas que se emplean en la actualidad, tales como la clarificación de valores, la crítica de textos sociales, los dilemas morales y el desarrollo de habilidades sociales, denotan también, en la mayoría de los casos, cambios internos tenues y temporales (cfr. Rugarcía, 2003).

El Método Trascendental

Todo parece indicar que el reto para trabajar el conocimiento moral, para fomentar un aprendizaje moral por los gestores educativos, es equivalente a transitar de pretender resolverlo cambiando sólo entornos y actitudes externas, a promover ciertas actividades-operaciones mentales para tomar decisiones circunstanciadas. El Método Trascendental de Bernard Lonergan sale al encuentro como una propuesta promisoria para decidir. Este método para tomar decisiones consta de cuatro niveles de actividad de la conciencia intencionales, recurrentes y trascendentes. Son trascendentes porque asumen y van más allá del nivel anterior. Los tres primeros niveles implican una actividad intelectual, hogar de las habilidades intelectuales, de las habilidades de pensamiento y el último nivel demanda de una actividad afectiva, sitio de las habilidades emocionales, de la inteligencia emocional. Cuando la intencionalidad del sujeto individual o grupal apunta a una decisión, los tres primeros niveles de actividad consciente, los intelectuales, manejan datos contextuales e históricos sobre una situación humana (cfr. Rugarcía, 2001):

Atender

Toda decisión inicia con percibir o captar intelectualmente ciertos datos de la situación que ocupa nuestra atención: ver, oler, oír, palpar, gustar, y con recordar e imaginar ciertos datos relacionados. Estas son las operaciones mentales que se realizan en este nivel de conciencia. La realidad, o entra por los sentidos o no hay manera de procesarla conscientemente.

Entender

Los sentidos captan ciertos datos externos y entonces la inteligencia procesa lo captado junto con aquellos datos que la memoria y la imaginación traen a colación. Se trata de descubrir las relaciones entre los datos para que tengan coherencia, para que se entiendan. Con frecuencia la realidad se escapa de la percepción humana y nos muestra más datos de los necesarios, datos "equivocados" o bien, oculta datos que llegan a ser necesarios para entender el resto de ellos. En este nivel de actividad consciente, la mente realiza las operaciones siguientes: preguntar, imaginar, concebir y formular. Entender o comprender los datos, es decir, tener un *insight*, una intelección, implica descubrir la relación que ellos guardan entre sí. Esta es una tarea básicamente vinculada con la creatividad, como ya se dijo. Este planteamiento explica lo que tiene que suceder en la mente del educando para que desarrolle su creatividad mientras estudia o lee, escucha una clase, elabora un diseño... Estamos hablando del quehacer de la inteligencia, nos referimos a lo que se conoce como "pensar".

Juzgar

Lo que la inteligencia entiende, la razón ratifica, rectifica o recicla. ¡Esto es así! ¡Esta es la situación real de la enfermedad de mi hija! ¡No hay suficiente evidencia para justificar el monto del aumento que estamos planeando otorgar! ¡Este reporte económico sobre la situación de la empresa tiene demasiadas incoherencias! ¡Este jabón no contamina en agua! ¡Esta innovación mejora la productividad! ¡Los resultados del estudio estadístico sobre... no parecen ciertos!... son ejemplos de juicios de hecho o de verdad, del juicio que aquí hemos llamado "científico", fruto de la actividad de este tercer nivel de conciencia del Método Trascendental que estamos sugiriendo para orientar la tarea educativa. En este nivel se reflexiona, se reúnen pruebas, se pondera la evidencia y se afirma; se juzga críticamente y en consecuencia se desarrolla la criticidad. Estamos hablando del quehacer de la razón; nos estamos refiriendo a lo que se llama "razonar" y que otros autores llaman también "pensar".

Razonar o juzgar (críticamente) implica, entre otras cosas, cuestionar lo que se da por cierto por uno mismo o por alguien más. Con fre-

cuencia confundimos repetir un juicio dado por algún reconocido intelectual, con ser crítico. El crítico no simplemente repite sino entiende y ratifica o rectifica, es decir, somete una afirmación o postura a un proceso de inquisición que busca revisar si el autor del juicio realizó la actividad mental correspondiente a los tres niveles de este método con cuidado y pertinencia. El crítico sólo repite los juicios de otra persona o institución que ha mostrado validez en sus juicios anteriores, es decir, que es crítica y reflexiva u honesta. Es imposible que una persona revise por sí misma todos los juicios que la sociedad le afirma, pero también sería insensato caminar por el mundo sin la capacidad de establecer juicios críticos propios en el área de nuestro interés y competencia y sin cuestionar los juicios establecidos por alguien más. Es evidente que los censos poblacionales realizados en México en el año cero de los noventa tienen diferente grado de veracidad que el índice Nikey de enero de ese mismo año.

Decidir

En la vida cotidiana, con frecuencia, por desgracia, ya casi sin darnos cuenta, contestamos la pregunta de si algo o alguien vale la pena o no, si "algo" es bueno o malo, si hago esto o aquello, en qué grado busco este bien concreto o este otro. Este es el ámbito de las operaciones (deliberar o valorar, evaluar, decidir y expresar) que conducen a tomar decisiones y actuar en consecuencia. La primera operación en este cuarto y último nivel de actividad "seriada" del Método Trascendental, implica "valorar" la situación descrita por los juicios fácticos con el fin de emitir juicios de valor por medio de la misma estructura que *opera* en la actividad intelectual, atender-entender-juzgar, pero en este cuarto nivel se maneja el bien concreto que se busca para las personas involucradas en dicha situación, quienes reclaman de nuestra reflexión y acción, en lugar de datos. Los juicios de valor afirman valores, verdaderos bienes que se han de buscar por medio de alternativas de acción que es necesario "evaluar" por medio de otro juicio de valor un tanto más amplio, es decir, un juicio de valor sobre la serie de alternativas de acción establecidas para escoger la mejor, la que según mi conciencia se debe efectuar, el verdadero bien que debo buscar. Posteriormente se escoge o decide lo que se ha de hacer. Esta actividad se dinamiza por

nuestros sentimientos intencionales hacia las personas involucradas en la situación. Esta actividad consciente que parece un tanto individualista, "mi conciencia", en realidad no lo es. El punto es que regularmente tomamos decisiones irreflexivas que buscan sólo nuestro bien o el bien ajeno de una manera a lo mucho afectivamente inteligente; si se prefiere, buscamos el bien particular o social (de orden), pero no el verdadero bien que es aquél que emerge del juicio de valor e implica la seria consideración de las personas que están en el horizonte de nuestro existir. Es de suponerse que estas personas conforman el sentido último de nuestro decidir, de nuestro andar, de nuestro vivir; se trata de personas a quienes supuestamente queremos, que nos importan, personas con quienes nos relacionamos. Este es el ámbito de los valores, del bienhacer; del posible encuentro con las verdaderas razones para vivir y de la convivencia humana que de ellas se deriva; de la relación con los demás mediada por el mundo, por los bienes que nos ofrece y con la trascendencia mediada por los demás. Las preguntas que pueden orientar el trabajo en este cuarto nivel de actividad consciente son: ¿De veras este bien es bueno para la familia o sólo lo es en apariencia?, ¿nos conviene? ¿Este bien es en verdad aconsejable para mi amigo Manuel? ¿En qué sentido este bien es constructivo para el equipo del departamento? ¿A quién afecta este bien concreto y en qué grado? ¿Lo acepto o lo rechazo? Baste recalcar que el bien humano siempre es concreto y siempre es para alguien (Rugarcía, 2003). Después de valorar-evaluar-decidir, la persona, lo quiera o no, "tiene muy claro su compromiso existencial"; el sujeto sabe lo que debe hacer, sabe en qué consiste su verdadera responsabilidad con los demás y consigo mismo; conoce el verdadero bien que debe buscar. El que cumpla o no con este compromiso, el que lo lleve o no a la práctica, podríamos decir es un asunto de su libertad, de lo que podríamos llamar su ética; de la libertad de cada persona o grupo de contribuir a su desarrollo o decadencia y, con ello, aunque parezca pretencioso, al de toda la humanidad. Como puede inferirse, estamos hablando de una libertad-responsable, pues el sujeto individual o colectivo tiene plena conciencia de lo que, en medio de ciertas circunstancias, debe hacer; tiene claro cuál es su responsabilidad histórica. Estamos hablando del conocimiento moral, estamos intentando clarificar nuestra manera peculiar de significarlo.

Estamos hablando también de una consecuencia educativa que se extraña en los egresados: el compromiso-responsable o auténtico. Un compromiso derivado de los juicios de valor, es decir, de una clara conciencia de a quién uno tiene en mente cuando hace lo que hace: trabajar, escribir, platicar, besar, hacer el amor, rezar... La afirmación de un curso de acción y la toma de una decisión refuerzan actitudes que tienden a expresarse de diversas maneras, con diversas acciones: hablar o callar, ir o venir, aceptar o rechazar, firmar o no... Los sentimientos están aquí a la orden del día. Este nivel de actividad consciente es el hogar de la afectividad, de las pasiones, de los sentimientos intencionales y no intencionales, de la inteligencia emocional, de los juicios de valor. Conviene indicar que los sentimientos, para este efecto, se pueden dividir en dos: intencionales y no intencionales. Los intencionales, como compadecer, dinamizan la búsqueda del valor, del bien humano; los no intencionales, como el hambre, fuerzan o impiden la toma de decisiones. Los intencionales los maneja nuestra conciencia, los no intencionales no.

No es lo mismo afirmar "esta realidad es cierta", que "ésta otra vale la pena"; o "ya sé el teorema de Pitágoras", que "este libro es verdaderamente bueno para ti, por eso te lo regalo". No es lo mismo "este bien es bueno para ti" que "este bien es verdaderamente bueno para ti"; no es lo mismo entender un bien humano que afirmarlo; no es lo mismo la actividad del segundo nivel de conciencia que maneja el bien humano que el tercero desde el cual emerge el juicio de valor, los valores, el verdadero bien personal o social. Por esto es que la decisión auténtica, aquélla que se basa en juicios de valor, compromete, "fuerza" a empeñar la vida. No es lo mismo afirmar "quiero a Daniela", así nomás, que "conozco-valoro a Elizabeth y por ello la quiero, busco su verdadero bien". En el primer caso, el sujeto no es del todo consciente de en qué basa su juicio y, en el segundo caso, al parecer, provino de este cuarto nivel de actividad de la conciencia. En el segundo ejemplo se trata de un juicio de valor auténtico, de un valor, y en el primero parece que no hubo tal, es un juicio sin realmente serlo, en sólo nominal, inconsciente. No es lo mismo valorar a ciegas que conscientemente. Por ello, Lonergan (1996, p. 223) arguye que hay sentimientos que son "respuestas intencionales hacia los valores", a fin de

cuentas hacia personas en las cuales los bienes recaen y, por supuesto, hay otros sentimientos que son respuestas al mero deseo personal o a la operación eficaz-inteligente en la búsqueda de bienes particulares o de orden, bienes que meramente *entendemos* convienen a una persona o a un grupo de personas, bienes que podríamos llamar aparentes; no es lo mismo valores aprehendidos que valores afirmados. Hay, por tanto, sentimientos intencionales que responden a otras personas y, en el otro extremo, sentimientos que son respuestas a reclamos afectivos de uno mismo. Son las personas las que de hecho mueven o no la afectividad completa del sujeto y, en el fondo, al sujeto mismo. Pero no hay que olvidar que no se puede valorar o sentir auténticamente lo que no se conoce con verdad; no puedo decidir auténticamente lo que no ha pasado por el juicio crítico sobre intelecciones provenientes de datos y de sentimientos hacia personas. La enajenación o la idolatría, como las define Fromm (1996, p. 112), no son otra cosa que degeneraciones de la ausencia de juicio crítico.

En todos los niveles de actividad mental o consciente de éste o eventualmente de cualquier otro método para conocer la realidad (cognitiva o moral), como el que podemos estar empleando ahora, aunque quizá de manera inconsciente, la afectividad del sujeto entra en juego, pero en especial en la actividad del último nivel, que en el caso del método que hemos sugerido, integra y trasciende a los tres anteriores y corresponde a "decidir". Sin embargo, los sentimientos o emociones y su manejo, que manifiestan la dimensión afectiva del ser humano, difieren en cada persona y en cada circunstancia. No todos los hijos, ni siquiera los gemelos, sienten-valoran y muestran el mismo respeto o amor por su madre. Por otro lado, los sentimientos van aumentando de "intensidad" al transitar de un nivel de conciencia primitivo al siguiente. Uno no siente lo mismo al captar datos o bienes que al entenderlos o aprehenderlos; ni al entenderlos o aprehenderlos que al establecer su veracidad o su valor. El "eureka" de Arquímedes es un ejemplo de los aspectos dinámicos de la participación y expresión, por un lado, de la actividad intelectual del sujeto al entender un "pedazo de la realidad" y, por otro, de la actividad afectiva, de los sentimientos hacia él mismo al haber descubierto algo de lo que pendía su cabeza: simplemente estaba satisfecho, se sintió más inteligente, más

humano; el *insight* intelectual surge del segundo nivel de actividad de la conciencia y, en este caso, la respuesta afectiva de Arquímides surge del cuarto nivel de actividad consciente y dentro de éste, del primer nivel de actividad del bien humano, ése que se dinamiza por sentimientos hacia uno mismo, sentimientos hacia un bien personal que aún no se entienden. Otro ejemplo podría ser una caricia no planeada ante un gesto inesperado de una persona que se quiere, que muestra la respuesta afectiva del sujeto ante "aquello" que valora; esta respuesta afectiva también surge del primer nivel de actividad consciente del bien humano, pero es estimulada por otra persona. Por todo este enjambre afectivo, Lonergan (1996, p. 223) dice que hay sentimientos que son "respuestas intencionales a objetos", sin embargo, uno sabe que detrás de los objetos, "asiéndolos" irremediablemente, se encuentran personas que nos con-mueven, quienes en el fondo mueven nuestra afectividad cuando ese "objeto" que hemos llamado "bien" está en juego. Uno no cuida el gato de una amiga cuando está de viaje por el gato sino por la amiga; el gato recibe nuestra atención considerada no tanto por el gato mismo sino debido a los sentimientos hacia la amiga. Sin embargo, el cuidado del gato o eventualmente del hijo de la amiga tiene otro significado moral si la amiga se fue de viaje para doparse con toda tranquilidad; cuidar al gato de una amiga puede ser, en este caso, un bien o un verdadero bien para la amiga, dependiendo de las respuestas que obtengamos al valorar la situación.

Este es, a grosso modo, el Método Trascendental para acceder primero a la verdad, al conocimiento (científico o fáctico) y después al valor, al verdadero bien, al conocimiento moral. De otra manera, estamos hablando de un método interior, consciente e intencional para emitir primero juicios fácticos y, después, en relación con ellos, para generar juicios de valor, valores, alternativas de acción y así tomar decisiones. El empleo recurrente, una y otra vez, en cada curso, en cada clase, en cada oportunidad existencial de este método, conduce a desarrollar habilidades intelectuales y emocionales, lleva a los educandos a aprender a decidir de una manera auténtica, es decir, libre y responsable. Como puede inferirse, los niveles de actividad de este método son consecutivos y recurrentes e implican una reflexión seria, sobre todo si se trata de cruzar los límites de los juicios científicos o

fácticos para considerarlos en la emisión de juicios de valor-decisiones. La práctica de este método llamado Trascendental va dejando en el sujeto conocimientos entendidos-críticamente y sentimientos-atados-a-valores refinados-críticamente. La decisión precede o debe preceder a la actuación, la evaluación a la decisión y el juicio de valor a la evaluación. Similarmente, la crítica intelectual, el juicio fáctico sobre la situación moral precede o debe preceder a la crítica afectiva, al juicio de valor.

Con frecuencia, las pocas teorías del desarrollo moral se describen en etapas que van desde la niñez a la juventud o madurez. Sin embargo, estas teorías no aclaran a satisfacción las actividades-operaciones mentales-conscientes que el sujeto debe realizar para enfrentar las diferentes etapas o estadios de desarrollo, cfr. Power, *et al.* (1989, p. 7) o Latapí (1999, p. 46). La teoría cognitiva (intelectual-afectiva, científica-moral) de Lonergan lo explica precisamente, hace la debida aclaración, complementa con esto. Hablar, simplemente hablar del respeto a la libertad, de los derechos humanos, del cuidado del medio ambiente, de la miseria o la pobreza, de la justicia, de normas, leyes u obligaciones, de la vida responsable o incluso de la metodología para enfrentar el juicio moral, no agota los elementos necesarios para desarrollarlo en otra persona, grupo o en uno mismo.

Es claro que cuando un sujeto enfrenta un reto, lo hace con el resultado de su paso por la vida, con su historia acumulada, con el resultado de su educación que aquí hemos implicado son los juicios que lo conforman. El resultado de existir corresponde a un sustrato o contenido en el sujeto a veces oscuro y raquítico, pero sea lo que sea, el vivir va dejándole su huella: conocimientos, sentimientos-valores y desarrollo del potencial para conocer y decidir.

Pero también sabemos que de manera equivalente, cuando un sujeto enfrenta un reto emplea sus habilidades intelectuales y emocionales y, al hacerlo, las desarrolla lo mismo que refuerza sus actitudes o manera de ser. El sujeto adquiere una herramienta o método interno para enfrentar la realidad, la propia vida contextualizada. Estamos hablando de la educación, de eso que va haciendo al sujeto temporalmente diferente y mejor, más capaz, más autónomo, más libre-responsable... más auténtico, más humano. El hombre es potencia, la educación lo

actualiza, pero no sólo la educación lo hace y, a veces, con frecuencia, por desgracia, ni ella.

Lo verdaderamente importante desde el punto de vista educativo es que las madres y padres, maestros y maestras diseñen las actividades pertinentes para que los educandos vayan ejercitando-desarrollando, por ellos mismos, sus habilidades críticas, creativas y emocionales al enfrentar los retos curriculares específicos empleando el Método Trascendental. Por lo cual, es necesario revisar algunos principios metodológicos que auxilien en este empeño: conectar las actividades curriculares de maestros y alumnos un tanto exteriores con el desarrollo interior de los educandos.

Principios metodológicos para aprender a decidir

Diversos educadores, como Curwin y Curwin (1985), Adler (1988), Lipman (1991), López Calva (1993, 2001), Simon, *et al.* (1978), Escámez y Ortega (1986) y Astin (1993 y 1977), proponen actividades externas diversas, la mayoría un tanto genéricas, para promover la captación de conceptos e información, así como para desarrollar habilidades y actitudes. Sin embargo, escondidos detrás de estas actividades externas, tales como "dinámica de grupos", están lineamientos metodológicos que les darían mayor pertinencia educativa, es decir, un mejor desarrollo interno o integral del sujeto. Cientos de libros y otras publicaciones han aparecido para sugerir cómo manejar el fenómeno educativo "externo" al educando, pero muy pocas se han preocupado por perfilar los cambios internos en el sujeto que deberían lograrse por medio de los cambios externos sugeridos: textos, actividades extracurriculares, ejercicios, experiencias confrontantes... Es más, como se ha insistido, los cambios internos en el alumno deben ser el objetivo intencional de los métodos, técnicas y actividades externas. Por ejemplo, R. Christensen, *et al.* (1991) de la Escuela de Administración de Harvard, escribieron un libro sobre "el arte de liderear una discusión", en el marco de educar "el juicio". En este libro se dan numerosas sugerencias a los profesores para ejercer el liderazgo de discusiones en clase, pero ninguna explica los cambios internos o aprendizajes significativos que los profesores y alumnos deben lograr

para que las sugerencias alcancen eficacia educativa. Por ejemplo, se dice que "la apertura y el cuidado del profesor incrementan las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes", pero ¿qué quiere decir "apertura y cuidado"? ¿Cómo me hago más abierto y cuidadoso? ¿Qué tengo que aprender o desarrollar para lograr esto? ¿Cualquier actividad de aprendizaje deja la misma huella educativa en el alumno?... Se comenta también que "los líderes de la discusión necesitan dejar claro que escuchar atenta y críticamente es una parte fundamental del trabajo grupal", pero ¿qué necesitan hacer los alumnos para escuchar críticamente?, ¿qué quiere decir críticamente? ¿Cómo evalúo este desarrollo?... El reto que enfrentan los lineamientos metodológicos objeto de este apartado es precisamente servir de puente entre los reclamos científicos, tecnológicos o sociales (externos al sujeto) hacia la educación y el diseño de actividades que promuevan el desarrollo integral-interno o auténtico de los estudiantes.

El método sugerido para conocer y decidir, para generar el conocimiento científico y moral, descrito en el apartado anterior, requiere de ciertos principios metodológicos que orienten el quehacer de los gestores educativos en pos del desarrollo interior o integral de los educandos. Esto es precisamente un principio metodológico: "una recomendación o guía que sirve a profesores, padres de familia... para diseñar actividades para la formación integral de educandos, para tender puentes entre actividades educativas formales o informales y actividades internas, mentales, conscientes de niños, jóvenes o adultos, hombres o mujeres, de un nivel social o de otro, de la misma edad o diferente, sean muchos o pocos, indígenas o citadinos, canadienses, rusos o mexicanos..."

En otras palabras, los principios metodológicos guían al educador para diseñar y realizar actividades en función del desarrollo interior de los educandos, del mismo educador, del currículo, que incluye la temática que se maneja, y del contexto socioeducativo en el que se encuentren. Los principios orientan, el educador planea e implementa y los estudiantes o hijos se educan, se desarrollan, crecen, realmente se capacitan para vivir y seguirse desarrollando.

Por otro lado, vale la pena mencionar que el conocimiento moral –la formación en valores o los procesos valorativos en la educación–

sucede en el cuarto nivel de conciencia al que hace referencia el Método Trascendental y persigue capacitar para tomar decisiones con base en valores, por lo que requiere del tránsito por los otros tres niveles de actividad intelectual anteriores: atender, entender y juzgar, para afirmar el conocimiento real de la situación. El empleo de estas tres actividades es también necesario para valorar nuestros sentimientos hacia las personas involucradas en la situación que busca bienes particulares o sociales. En términos curriculares, realizar valoraciones-decisiones requiere del empleo, primero, de la capacidad para aprender (o resolver) y luego la de decidir. Esta secuencia ocasiona que durante el hecho educativo, al trabajar el currículo, el aprendizaje del conocimiento moral y el desarrollo de habilidades intelectuales y emocionales interactúen entre sí o sucedan en cierto grado "al mismo tiempo". Por esta razón, voy a establecer algunas orientaciones metodológicas que enfatizan uno u otro objetivo educativo curricular. Estos lineamientos metodológicos se muestran a continuación.

Teniendo presente que para decidir necesito ser capaz de aprender, hablar de decidir es lo mismo que hablar de educar. He pensado dividir los principios metodológicos para educar en dos niveles: generales, ambientales, metodológicos externos para profesores y particulares, interiores, mentales, para profesores y alumnos, metodológicos interiores, para orientar las diferentes etapas del método para aprender a decidir propuesto anteriormente. Estos principios se derivan de la experiencia e investigación en la tarea docente que conduce a desarrollar el perfil de egresado aludido en esta época en la que la sociedad da prioridad a unas cosas y relega o deja de ver otras, cfr. García Hoz (1987), Eble (1988), Lipman (1991) y Rugarcía (1993, 1994, 1995 y 1995a).

Principios metodológicos generales

Atención individual

Esto quiere decir que, en la medida de lo posible, atienda a cada educando en particular en su proceso educativo. Es obvio que no todos los educandos requieren del mismo grado de atención, ni en los mismos asuntos, ni al mismo tiempo. Esta época masificada y deshumanizada demanda un poco más de consideración hacia los demás, como se ha

insinuado anteriormente. Si los educandos sienten un aprecio sincero hacia ellos, con mayor facilidad apreciarán a los demás y se empeñarán en sus tareas.

Póngalos en actividad... interna, mental

La educación depende de cómo los educandos interiormente procesen las actividades curriculares estimulados por su profesor. Para que el profesor estimule eficazmente esta actividad mental es necesario que también atienda-entienda-juzgue-decida. La actividad a que refiere este principio metodológico es claramente interior tanto de alumnos como de profesores. Por desgracia, la tarea educativa ha girado fundamentalmente alrededor de la figura del profesor y de los medios para enseñar como computadoras, libros... Es tiempo que reconsideremos esta postura y viremos el centro de esta tarea hacia promover cierto desarrollo interno en los educandos con el auxilio de revistas, redes..., pero sobre todo maestros. La tarea educativa se inicia en los educandos y termina en ellos sin perder de vista su pasado, el contexto cultural o social y escolar en el que se desempeñan y su futuro. Del futuro resalto que lo único cierto que sabemos es que los educandos interactuarán con personas relacionadas o no con lo que están estudiando, situación que las constituye como un sentido adicional y relevante para la tarea educativa. La tecnología puede ser un recurso excelente para educar, lo mismo que, por supuesto, profesores capacitados y compasivos. Conviene reiterar que no toda actividad externa tiene el mismo efecto educativo, el mismo desarrollo interno de los alumnos. Con frecuencia confundimos activismo con educación: "les dejé 50 problemas o la lectura de un libro grueso de ética para el fin de semana, por tanto soy un buen maestro"... Se pierde de vista que, dada la situación educativa actual, es preferible empezar asignando tareas sencillas que tiendan a promover la reflexión crítica y luego irlas complicando.

Estimule el aprendizaje cooperativo

El tiempo del aprendiz y trabajador frecuentemente solitario está pasando a la historia. En la actualidad, empresas e instituciones requieren del trabajo en equipo de sus miembros. Aprender en cooperación o

en equipo durante la etapa formativa debe preparar para el trabajo en equipo en el quehacer profesional. Por otro lado, el "aprendizaje en colaboración" ha mostrado que, si se promueve adecuadamente, es más eficaz que la enseñanza tradicional tanto para el desarrollo de habilidades intelectuales y emocionales como para el reforzamiento de actitudes de convivencia (cfr. Rugarcía, 1995a y 1995b).

Promueva una formación integral

Qué lástima que esta época ponga demasiado énfasis en los conocimientos, a tal grado han llegado las cosas que sale sobrando entenderlos y capacitarse para manejarlos. La formación integral conlleva trabajar el conocimiento, no sólo repetirlo sin entenderlo. El conocimiento científico o moral que implica datos, conceptos, información, técnicas, procedimientos... o normas, bienes, principios, pautas éticas... debe manejarse por la mente (ambos hemisferios y sistema límbico), por las habilidades intelectuales y emocionales del educando en el aprendizaje de nuevos conocimientos, en la resolución de problemas y en la toma consciente de posturas o decisiones con el fin de desarrollar las capacidades generales correspondientes. Tarde nos hemos dado cuenta que el mero conocimiento científico no humaniza, no educa (cfr. Rugarcía, 1998, 1999).

Retroalimente

No está por demás reiterar la necesidad actual de tener consideración hacia las personas que dependen de uno o que interactúan con uno. La retroalimentación del educador sobre el aprendizaje de sus educandos, de preferencia de su puño y letra, a cada uno o a unos en un momento y a otros en otro, es uno de los principales motivadores para los empeños para aprender y decidir y, en consecuencia, educarse, capacitarse para vivir autónomamente, es decir, de manera libre y responsable.

Principios metodológicos específicos

Estos principios metodológicos se derivan de la reflexión crítica y la investigación educativa a nivel micro sobre la manera eficaz de llevar

a cabo cada una de las etapas del método sugerido para decidir, para educarse (cfr. Rugarcía, 1992, 2001).

Principios para atender-entender
Un conocimiento se capta y entiende mejor en la medida en que el *educando*:

• Emplea mayor número de sus sentidos; lo conecta con su realidad, con su historia; lo distingue o relaciona con otros conocimientos parecidos; lo maneja en la resolución de problemas; lee o escribe de manera crítica o sintética.

Para desarrollar la creatividad (entender relaciones, generar *insights*) del *educando*:

• Póngalo a crear, innovar, modificar, inventar, escribir (no copiar), expresar..., descubrir o entender algo: sólo contestando preguntas para crear, es decir, entender alguna relación entre datos o generar una intelección, se aprende a crear, se desarrollan las habilidades creativas. Pregunta ¿qué pasaría si...?, ¿cómo le haría para...?, ¿qué otros usos darías a...?, ¿cómo explicarías con tus propias palabras...?... (cfr. Rugarcía, 1993a).

Principios para juzgar
Para desarrollar la criticidad (capacidad para afirmar datos-entendidos, elaborar juicios fácticos) del *educando*:

• Sólo contestándose preguntas para razonar, juzgar o criticar se aprende a criticar, se desarrollan las habilidades críticas.

• Establezca actividades externas tales como lecturas, problemas, investigaciones..., que impliquen que el alumno por sí mismo responda a preguntas tales como: ¿Esto que entendí es cierto o no? o ¿esto que entendí se comprueba en la práctica, en la realidad?, ¿qué evidencias hay al respecto? ¿Será cierto en realidad lo que dice...?, ¿cómo lo puedo verificar? ¿Qué evidencias reales implícitas descubres en la afirmación...?... (cfr. Rugarcía, 1995b).

Principios para valorar-decidir
Tenga presente que sólo juzgando-valorando-decidiendo se aprende a decidir auténticamente, es decir, con base en valores. En consecuencia, establezca actividades para que:

• Los alumnos entiendan y juzguen datos diversos sobre algún asunto que implique el manejo de bienes particulares o sociales que sean de su interés.

• El educando identifique los bienes en juego en ciertas situaciones planteadas; los aprehenda o entienda identificando para quién son buenos; y sopese, pondere, busque evidencias, prevea consecuencias en él mismo y en los demás y afirme valores, es decir, que un bien particular o de orden (social) es verdaderamente bueno para alguien incluyendo al mismo alumno o alumnos.

• Los procesos valorativos se estimulan también cuando el alumno responde *preguntas* para valorar, para atender-entender-juzgar el bien humano, para desarrollar sus habilidades emocionales, o sea, para desarrollar su creatividad y criticidad emocionales, tales como: ¿Es este bien concreto conveniente para mi hijo?, ¿por qué?, ¿este objeto o esta acción es en verdad aconsejable para los menesterosos? ¿En qué sentido este bien, objeto o acción, es verdaderamente bueno para mis alumnos? ¿Qué actitudes se perciben en tal persona o grupo ante ciertas circunstancias?

• También los procesos valorativos se estimulan cuando los educandos:
- Perciben actitudes congruentes en una persona o grupo dignos de respeto. Habría que tener presente que la coherencia de las actitudes grupales hace que tengan mayor potencial educativo que las personales.
- Dialogan críticamente entre ellos y con sus mentores o maestros.
- Cuestionan críticamente situaciones sociales cotidianas de interés para ellos.

Con la guía de los lineamientos anotados se puede planear y llevar a cabo un número infinito de actividades para estimular la educación integral, profesional y humana de los alumnos. Es el maestro quien se encarga de ello. Las teorías, los consejos, los libros, las recomendaciones... estos lineamientos o principios metodológicos, hasta aquí llegan. En adelante, el maestro tiene la palabra y la acción para reinventar el impacto educativo de sus acciones, para promover de manera dinámica el verdadero bien de sus alumnos por medio de sus juicios y decisiones... si quiere.

Vale la pena reiterar que el empleo recurrente de este método peculiar, desarrolla las habilidades (intelectuales y emocionales) para pensar-razonar y para valorar, y refuerza actitudes para ser. Una actitud es "una tendencia estable a actuar de determinada manera en consecuencia con previas decisiones auténticas circunstanciales".

Conclusión

Parece que la vida se nos va en menoscabo de nuestro actuar consciente, de nuestro proceder libre y responsable.

Para ser congruente con el título de este ensayo, se intentó cambiar el acento de un extremo de la educación moral, la enseñanza moral, al otro, el aprendizaje moral. No es lo mismo perfilar las acciones educativas desde el contenido que generalmente el educador se supone tiene que transmitir, que desde el educando que lo ha de aprender y manejar en las solución de problemas y en la toma de decisiones, si le interesa, y no por el contenido mismo, sino por la relación que le ve con su vida y su capacitación para vivirla en su sociedad.

Parece que el reto de la educación moral de éste y todos los tiempos tiene que ver con establecer y promover una ética existencial basada en la conciencia, aquélla que conecta la actividad intelectual y afectiva de un sujeto con la historia y circunstancias de la vida personal-comunitaria.

Latapí (1996) plantea magistralmente el problema de la educación moral: "es necesario formar a los alumnos en la toma de decisiones que les permita ejercer su libertad de forma responsable y respeten las re-

glas de convivencia". Nosotros hemos hecho la propuesta de un método interno, intencional y consciente para tomar decisiones auténticas, aquéllas que requieren irremediablemente del juicio de valor para tomarse. Además, aunque de manera breve pero referenciada, hemos distinguido tanto los juicios de verdad como los de valor. Asimismo, hemos destacado la relevancia de la pregunta para entender y de la pregunta para juzgar, tanto en el orden cognitivo como moral, para orientar los empeños educativos en la búsqueda del conocimiento moral.

Así como el conocimiento científico emerge del juicio fáctico, el conocimiento moral surge del juicio de valor. El conocimiento moral no es otra cosa que los valores, los verdaderos bienes que por medio de las decisiones y acciones se han de realizar, se han de vivir.

Desde otro ángulo, Frida Díaz Barriga y Benilde García (2001) afirman: "no es sólo en el terreno cívico donde se requiere atender la formación de los jóvenes, futuros ciudadanos, sino en la capacidad de los individuos de dar respuestas conscientes y responsables a los acontecimientos tanto de carácter público como semipúblico y privado". Aquí hemos descrito brevemente un método recurrente y acumulativo que es una manera peculiar de significar la "capacidad" mencionada y conectarla con otros factores tales como circunstancias, libertad... no aludidos por las autoras.

Como puede inferirse, la promoción del empleo recurrente de este método por los educandos, de principio a fin, de atrás para adelante, nivel por nivel, operación por operación, conduce a que aprendan ciertos conceptos, principios..., a que desarrollen sus habilidades intelectuales y emocionales para enfrentar retos de manera crítica y creativa, y a que sean capaces de establecer juicios de valor y tomar decisiones de tal manera que sus actitudes se refuercen y adquieran su propia identidad. De esta forma la persona adquiere mayor consistencia no sólo intelectual sino moral. Es así como el quehacer educativo va dejando una huella permanente en sus participantes: el desarrollo de su potencial o capacidad para conocer y decidir, en el fondo, mejorar su potencial para pensar-razonar y valorar. Esto es a lo que se puede llamar educación integral, educación humanista o simplemente educación: desarrollo intelectual-afectivo, científico-moral.

Espero haber allegado un poco de luz en las implicaciones de este

tránsito de mirada al "otro extremo" del proceso educativo: al alumno y a su desarrollo interior. Es claro que se requiere enseñar, pero con un poco de reflexión podríamos concluir que no sólo es más claro sino más relevante que se requiere aprender; más aún, es incuestionable que las sociedades necesitan educar a sus jóvenes y niños, pero es también incuestionable que ellos necesitan realmente educarse, es decir, verdaderamente capacitarse para vivir.

También parece incuestionable que son cuestionables los resultados educativos, es decir, la formación de egresados derivada de cómo entendemos y llevamos a cabo la tarea educativa.

En este ensayo hemos tratado de cuestionar eso que llamamos educación en valores o educación moral y hemos intentado significar el "conocimiento moral". Espero que por lo menos la invitación a reflexionar que se hizo al principio, le haya dejado siquiera un par de respuestas... y dos racimos de preguntas al respecto.

Referencias bibliográficas

ASTIN, A.W. (1977), *Four critical years: Effecs of college on beliefs, attitudes and Knowledge.* San Francisco, Jossey- Bass.

_____ (1993), *What matters in college?*, San Francisco: Jossey-Bass.

CHRISTENSEN, R., *et al.* (1991), *Education for judgment. The artistry of discussion leadership*, Boston, Harvard Business School Press.

CURWIN, R. Y G. CURWIN (1985), *Cómo fomentar los valores individuales*, Barcelona, Ediciones CEAC.

DÍAZ-BARRIGA, F. Y GARCÍA B. (2001), *Un análisis de diversos programas de formación para niños y jóvenes*, Educación 2001, abril.

ESCAMEZ, J. Y ORTEGA, P. (1988), *La enseñanza de actitudes y valores*, Valencia, Nau Libres.

EBLE, K. (1988), *The craft of teaching*, San Francisco, Jossey-Bass.

FROMM, E. (1996), *Espíritu y sociedad*, México, Paidós.

GARCÍA HOZ, V. (1987), *Pedagogía visible y educación invisible*, Madrid, Rialp.

LATAPÍ, P. (1996), *Valores, ética y civismo.*, México, UA Aguascalientes-UNAM.

_____ (1999), *La moral regresa a la escuela*, México, Plaza y Valdez-UNAM.

_____ (2001), "Valores y educación", *Ingenierías*, abril-junio, vol. IV, núm. 11, pp. 59-69.

LICKONA, T. (1992), *Educating the character*, New York, Bantam Books.

LIPMAN, M. (1991), *Thinking in education*, New York, Cambridge University Press.

LÓPEZ CALVA, M. (1993), *De la crítica al humanismo a la humanización del pensamiento crítico*, UIA-Puebla.

_____ (2001), *Educar la libertad. Más allá de la educación en valores*, México, Trillas.

MUÑOZ, G. (2000), "La valoración del conocimiento y su relación con la educación", Tesis de Maestría en Educación, Monterrey, México, ITESM.

MUÑOZ IZQUIERDO, C. (1994), *La contribución de la educación al cambio social*, México, Ediciones Gernika.

POWER, C., *et al.* (1989), *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*, New York, Columbia University Press.

PUIG J., *et al.* (2000), *Cómo fomentar la participación en la escuela. Propuesta de actividades*, Barcelona, Grao.

RUGARCÍA, A. (1992), "El método para enseñar", *Panorama educativo*, julio-diciembre, pp. 34-40.

_____ (1993), "En búsqueda de la esencia de la docencia"; *Didac*, otoño, pp. 2-10.

_____ (1993ª), "El desarrollo de la creatividad en la docencia", *Perspectivas docentes*, (10), enero-abril, pp. 41-46.

_____ (1994), *Hacia un mejoramiento de la docencia universitaria*, Puebla, UIA-Puebla.

_____ (1995), "Los diez mandamientos para la docencia universitaria"; *Perspectivas docentes*, (7), mayo-diciembre, pp. 34-38.

_____ (1995ª), "El aprendizaje en equipo en acción", *Educación química* 6 (4) octubre, pp. 206-209.

_____ (1995b), "El aprendizaje en equipo en la universidad", *Didac*, primavera, pp. 15-21.

_____ (1995c), "El desarrollo de la criticidad en la docencia", *Didac*, otoño, pp. 20-25.

_____ (1999), *Valores y valoraciones en la educación*, México, Trillas.

_____ (1998), "El conocimiento y la educación", *Educación Química*, UNAM, septiembre-octubre, pp. 294-302.

_____ (2001), "Principios metodológicos para educar", *Magistralis*, enero-junio, 2001, pp. 9-38. México, UIA-Puebla.

_____ (2003), *Aprender a decidir con base en valores* (por publicarse por la UIA-Puebla o por Trillas).

SIMON, S., *et al.* (1978), *Values clarification*, New York, Hart Publishing Company.