Universidad Iberoamericana Puebla

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

Revista Magistralis Número 21

Principios metodológicos para educar

Rugarcía Torres, Armando

2015-03-12

http://hdl.handle.net/20.500.11777/547

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

Magistralis, NUM. 21, JULIO-DICIEMBRE, 2001

MAGISTERIO

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS PARA EDUCAR

Armando Rugarcía Torres *

Introducción

El ser humano, tarde o temprano, enfrenta el reto de establecer objetivos claros y valiosos, así como estrategias o maneras de alcanzarlos. De no hacerlo, alguien más lo hará o seguirá haciendo por él o ella.

Objetivo, meta o propósito, sentido o finalidad, están irremediablemente atados a una manera de conseguirlos o tender a ello: un método consciente o inconsciente, dinámico o estático, claro o ambiguo, flexible o rígido, sistemático o aleatorio, a final de cuentas, querámoslo o no, se convierte en camino en la existencia.

Este ensayo se dirige a los educadores y su propósito es sugerir los principios metodológicos para educar. Para esclarecer las múltiples interpretaciones que giran alrededor de la finalidad de la tarea educativa, diré que educar tiene a su vez dos objetivos interconectados irremediablemente, uno inmediato, pero "temporal" y otro mediato, pero permanente. El primero consiste en promover que una persona o grupo logren tres objetivos curriculares genéricos e interrelacionados: aprender una serie de conocimientos (C), tales como conceptos, datos, principios, técnicas, heurísticas; desarrollar las habilidades (H) intelectuales y emocionales, que son las que pueden conducir a manejar con destreza

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

los conocimientos y las emociones en la solución de retos o problemas técnicos, científicos, y reforzar algunas actitudes (A) conectadas con ciertos valores, asociados con situaciones que se proponen a la valoración-decisión personal. Al educar se trabajan, se promueven CHA.

Este objetivo inmediato de la tarea educativa, que he llamado educar, conlleva necesariamente lograr el segundo objetivo mencionado: desarrollar tres potencialidades o capacidades fundamentales en la persona: aprender, resolver y decidir. El desarrollo de estas capacidades interrelacionadas es la consecuencia permanente y más relevante de cualquier actividad educativa que se precie de serlo. La tarea educativa, educar consiste, entonces, en promover el aprendizaje de ciertos conocimientos, la resolución de ciertos problemas y la valoración-decisión a la luz de ciertas situaciones humanas. La realización periódica de estas actividades académicas, curriculares, externas conduce al estudiante a aprender ciertos conocimientos, a capacitarse para resolver cierto tipo de problemas y a mejorar sus posibilidades para tomar decisiones en un ámbito determinado de la realidad. Pero al mismo tiempo, se desarrollan sus capacidades para aprender, resolver y decidir "cualquier cosa" que son las que en realidad le servirán en un futuro, le serán útiles para enfrentar los retos existenciales tanto en la escuela como más adelante. Esto es equivalente a decir que la persona se desarrolla, crece, se perfecciona, es decir, mejora su potencial para enfrentar el aprendizaje de cualquier cosa desconocida, la resolución de cualquier problema que se le presente y la toma de decisiones en medio de cualquier nueva situación. A esta consecuencia relevante de la tarea educativa llamo "educación" (E), es decir, aquello que queda en el hombre a pesar de que haya olvidado lo que aprendió, resolvió o decidió en el pasado. Es claro para nosotros que lo aprendido se puede olvidar (de hecho, la mayoría se olvida con el paso del tiempo), que ya olvidamos cómo resolver problemas que antaño pudimos hacerlo y que ya perdimos memoria de muchas de las decisiones pasadas, pero el desarrollo humano adquirido ¡no! Al promover conocimientos, habilidades y actitudes-valores en la actividad curricular o educativa, al mismo tiempo se adquiere cierta educación, es decir se desarrolla el CHA-E del educando. Es así como se pueden explicar expresiones corrientes que se escuchan por ahí: "algo me quedó, no sé qué, de mi

paso por la escuela", ese algo es desarrollo del CHA-E; "la escuela sirve para mejorar el carácter", el carácter se mejora cuando mejora el CHA-E de una persona; "la escuela te hace madurar", una persona madura en la medida en que mejora su CHA-E; "la escuela, la universidad te preparan para vivir", eso que te prepara para vivir, desde la cuna hasta la tumba es el desarrollo de tu CHA-E. Asimismo, estos planteamientos implican la *integración* de una formación especializada con una general o básica.

Educación, por tanto, no equivale necesariamente a que los alumnos saquen buenas calificaciones o cursen periodos escolares; de la misma manera, estudiar no es aprender, aprender no es repetir, resolver no es imitar y decidir no es obedecer ciegamente instrucciones o preceptos, ni tampoco hacer lo que venga en gana. Cuando hablamos de educación nos referimos a un cambio interno en los educandos. Este planteamiento devela el asunto esencial de la educación que quién sabe por qué nos ha pasado desapercibido: la huella permanente que queda en la persona educada depende mucho más de cómo se aprende, resuelve y decide que aquello que se aprende, resuelve y decide; es mucho más importante cómo internamente el alumno procesa los contenidos curriculares que los mismos contenidos. El quid de la educación es metodológico, pero a un nivel mental o consciente del alumno. Si esto se acepta, la responsabilidad del docente ya no sería meramente transmitir los conocimientos, asignar los problemas y mostrar cómo se resuelven y decirles que tomen sus decisiones o indicarles cómo deben hacerlo, sino asegurarse que los alumnos los aprendan, los resuelvan y las tomen siguiendo un método *interno* eficaz, es decir, que desarrolle cualitativamente las capacidades para aprender, resolver y decidir.

Educar es un evento cultural que es responsabilidad de los diversos agentes educativos, tales como maestros, profesores, padres o madres de familia, funcionarios o directivos, para supuestamente capacitar y formar egresados para atender ciertas necesidades sociales y, al mismo tiempo, ampliar su menaje humano. Los medios electrónicos de comunicación son sólo eso, medios, recursos, auxiliares que pueden emplearse eficazmente para educar.

Educar, entonces, tiene que ver en el fondo con promover y eventualmente lograr cierto cambio interno en las personas, quienes

difieren en sus antecedentes, se empeñan dentro de diversos contextos educativos y caminan hacia diversos futuros profesionales y existenciales. Esta responsabilidad generacional, que es histórica, dinámica, compleja y geográfica, se ha atendido fundamentalmente de dos maneras: asignando recursos materiales al sistema educativo y preparando a los maestros para enseñar. Se ha perdido de vista que la tarea tradicional del maestro, enseñar, es una función del aprendizaje y desarrollo de sus alumnos. La tarea educativa, por tanto, debe ir cambiando de enseñar a aprender y de aprender a educar. En términos más generales, el método para educar es una función exponencial del método para educarse, del método interno que deben seguir los alumnos para aprender, resolver y decidir. Los procesos que una persona sigue para aprender, lo mismo que aquellos que siguen los maestros o educadores para enseñar, han sido objeto de numerosas investigaciones en las ciencias que merodean alrededor de la educación, tales como la psicología, la filosofía y la sociología. Sin embargo, la mayoría de las propuestas o teorías metodológicas que han surgido de estas investigaciones han sido "externas" al alumno y al maestro. Se ha perdido de vista que la educación es un evento que sucede al interior del educando, es un cambio interno, es el desarrollo de su CHA-E; y también ha pasado desapercibido que el maestro educa siguiendo no un método o metodología externa sino interna. En consecuencia, el resultado de la actividad educativa depende fundamentalmente de los docentes y del apoyo que el sistema educativo les otorgue para educar, es decir, para promover cierto desarrollo interno de los educandos y no para otra cosa.

Por lo anterior es imposible, o al menos contradictorio, establecer un método externo para educar. A lo más que se puede llegar es a establecer o proponer un método interno para educarse, para aprender, resolver y decidir, como punto de partida de la tarea educativa y, después, complementarlo con una serie de principios metodológicos que orienten al agente educativo en el desempeño de su quehacer, educar, en su propio contexto y en su circunstancia personal. Un principio metodológico es una guía tanto para conectar teorías y experiencias del maestro con el diseño y manejo de actividades externas, como para integrar estas actividades curriculares con la actividad interna de los alumnos y en consecuencia se eduquen.

En el siguiente apartado se revisará, primero, un método pretenciosamente universal que se propone para educarse; un método de aplicación general que se sugiere para aprender cualquier conocimiento, resolver cualquier problema y tomar cualquier decisión; un método interno para alumnos y profesores con la flexibilidad suficiente para desempeñar cualquier actividad curricular o extra curricular; un método con el potencial suficiente para integrar teorías, experiencia y actividades educativas. En segunda instancia, se establecen algunos principios metodológicos para auxiliar a los gestores educativos en su empeño.

Un método para aprender, resolver y decidir

El asunto del método puede plantearse desde la perspectiva que va de la filosofía a la ingeniería pasando por la psicología, la historia, la sociología o la literatura.

Morín (1983), filósofo francés contemporáneo, en los dos volúmenes de su obra *El método* no define el método –ni el método del método– de una manera clara y sintética adecuada para la educación y, en consecuencia, pertinente para el desempeño docente.

En contraste con Morín, Lonergan, teólogo y filósofo, pero sobre todo metodólogo jesuita, afirma (1988) que básicamente un método no es un conjunto de reglas que cualquiera, incluso un tonto, ha de seguir meticulosamente; es más bien un marco destinado a favorecer la creatividad y colaboración de los gestores educativos. Más adelante comenta que el método, de manera concreta, debe concebirse no en términos de principios y reglas, sino como un esquema normativo de operaciones conscientes (internas, mentales), recurrentes e interrelacionadas que producen resultados acumulativos y progresivos.

A los ingenieros y administradores les gusta usar la palabra método o estrategia en el contexto de la solución de problemas. En otro escrito (1992) comento que los ingenieros y profesionales deben prepararse para aplicar un método eficaz en la resolución de problemas en el área de su especialidad. Kohen (1988) especifica al respecto que un ingeniero, digamos un profesional de áreas técnicas aplica heurísticas en situaciones ambiguas, con tiempo limitado y con preocupación económica. En nuestros términos diríamos que un profesional sigue un

método que maneja conocimientos y sentimientos –generalmente en los hechos, por desgracia, sin entender lo que hace, sin ser plenamente consciente de ello– en la resolución de problemas. Sin embargo, ha andado suelto el método que debe seguir *mentalmente* no sólo un técnico sino cualquier persona para resolver un problema.

En el ámbito educativo, Gowin (1981) dice que un método es un compromiso procesal, es una manera de contestar a una pregunta. Sí, pero cuál es esa manera, qué método interno empleo para contestar una pregunta.

Algunos consultores, expertos o autores pasan la estafeta de los métodos (generalmente externos) para la educación a otros agentes, vinculados con la escuela, o evaden este asunto con frases genéricas o ambiguas.

Es frecuente encontrar juicios como los siguientes: "para preparar a un profesional es necesario que practique en la industria o en la empresa", pero ¿qué aprendizajes de la práctica lo preparan, cómo mentalmente debe abordar dicha práctica? "El mejor método para enfrentar la vida es una buena educación", sin embargo ¿qué quiere decir buena, qué educación? "Sólo se aprende a investigar, investigando", pero ¿cómo investigar, qué pasos internos se deben seguir para hacerlo cada vez mejor? "Sin disciplina no hay educación", ¿disciplina en qué y cómo internamente la proceso?, ¿cuál es la mejor disciplina, la externa o la interna?, ¿qué es disciplina interna? "Un niño o un joven debe crecer con límites", sí, pero ¿quién los establece y cómo mentalmente se establecen y manejan? "El mejor método es el que yo empleo, pues los alumnos están contentos", sí, pero ¿la escuela o la universidad es un centro de diversiones? "Todo depende del alumno", ¿todo?, ¿qué es todo?

Estas posturas no esclarecen el asunto del método a un nivel mental que se pueda operar sin ambigüedades, pues dejan demasiados cabos sueltos. Muchas preguntas metodológicas son, de hecho, recomendaciones abstractas o externas.

Autores diversos del área educativa no descienden a niveles tan mundanos como el de los métodos para educar o enseñar, sólo se concretan en insistir sobre "el deber ser" o sobre prescripciones metodológicas externas, como ya se insinuó. A otros les preocupa más bien el por qué o para qué enseñar y no les atañe el cómo enseñar, menos el cómo

educar y mucho menos el cómo educarse. Lo penúltimo, "cómo educar", se cree tan práctico o no teórico-científico que carece de valor o importancia para la investigación. Qué lástima, pues ante este tipo de planteamientos el gestor educativo carece de una orientación clara y operativa que potencie su quehacer, es decir, no queda claro cómo internamente el alumno se educa, para de ahí establecer las actividades externas que conduzcan a eso. Educar es una actividad que intenta y eventualmente logra algo práctico, un cambio interno en las personas: mejorar al hombre, desarrollarlo, capacitarlo para vivir; ya se mencionó anteriormente el contenido de este desarrollo, de esta capacitación. Algunos autores que proponen o implican planteamientos metodológicos externos para la educación son:

Peter Drucker (en Finardi, 1997) considera necesario que el sistema educativo sea abierto y flexible. Parece clara la necesidad social de eso, pero también es lógico que se logra con personas abiertas y flexibles. ¿Qué es eso que hace a una persona flexible o abierta? ¿Cómo se aprende-enseña eso?

La CEPAL (1992) indica que en la actividad educativa se debe promover la creatividad y la innovación, la integración y la solidaridad. ¿Qué educación capacita a una persona para integrar, para innovar? ¿Es posible y válido formar para la solidaridad? Dado el caso, ¿cómo se aprende-enseña a ser solidario?

Thirry Goudin (en Finardi, 1997), investigador francés, sostiene que el énfasis puesto en la disciplina, la racionalidad y la objetividad se desplazan hacia la creatividad y la autonomía de los educandos. ¿Qué hace a una persona autónoma o creativa? ¿Qué actividades mentales-externas debe desempeñar para que le quede este rasgo educativo?

Kolvenbach (1993) establece que el mero conocimiento no educa, no humaniza, no prepara para vivir. Entonces, ¿qué? Más adelante profundiza sobre este juicio a primera vista incompleto; sin embargo, lo hace a un nivel un tanto externo al educando y al educador.

Alvin Toffler (1985) asegura que en un futuro el verdadero analfabeta será aquel que no aprenda a aprender. ¿Qué capacita a una persona para aprender? ¿Cómo se aprende a aprender?

Durkheim (Gervilla, 1988) dice que la sociedad o las generaciones adultas accionan sobre las que aún no lo son para educarlas, para trans-

mitirles cultura. Cierto, pero ¿qué se transmite cuando la cultura se transmite?, ¿cómo se transmite?, ¿cómo se "aprende"?, ¿cómo sé que ya se transmitió? De este planteamiento se seguiría que la sociedad actual es como es por la cultura que es transmitida por las generaciones anteriores. Si esto es así, ¿vale la pena seguir transmitiendo lo que se está transmitido?

La ONU (1996), en su propuesta de "Política para el cambio y el desarrollo en la educación superior", afirma que "el desarrollo de los recursos humanos es una condición *sine qua non* para que la humanidad pueda arrostrar los desafíos que se le están planteando". De acuerdo, pero ¿qué desarrolla al recurso humano? Si la respuesta es "su educación", como parece indicar la referencia aludida, ¿se está hablando de escolaridad o de qué?, ¿qué es educación?, ¿qué hace a una mujer u hombre una persona educada?

Algunos de los investigadores que hacen planteamientos metodológicos internos un tanto ambiguos en su interpretación operativa son:

Piaget (en Hersh *et al.*, 1988) afirma que el desarrollo intelectual –interno– sigue tres fases interrelacionadas: asimilar, acomodar y equilibrar. Sin duda, la aportación de Piaget fue un parteaguas en la manera de entender el desarrollo intelectual, pues fue el primero que describió el desarrollo cognitivo en términos de operaciones internas; en términos de operaciones que la mente realiza. Su aportación ha tenido repercusiones innegables en la educación en general y en sus aspectos metodológicos en particular. Sin embargo, estas operaciones tienen un alto grado de ambigüedad para llevarlas a la práctica, a la tarea docente. ¿Qué se tiene que estimular en un niño o joven para que "acomode" algo?, ¿qué quiere decir acomodar en términos aprendibles-enseñables?, ¿qué hace mentalmente una persona cuando "acomoda"?

Vigostky (De la Chausseé, 2001) plantea las siguientes etapas para conocer, para el aprendizaje: atención voluntaria, memoria voluntaria y consciente, análisis, síntesis y formación de conceptos y teorías. Pero ¿qué hace la mente de la persona cuando analiza?, ¿cómo la mente de la persona forma conceptos y teorías?

Kolb (1984) plantea cuatro fases en ciclo para formar profesionales técnicos: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y observación activa. Aunque Kolb refiere a la actividad

mental de los alumnos, no queda claro qué se tiene que hacer para "conceptualizar abstractamente".

Zimmerman (en Neve, 2001) afirma que el aprendizaje sucede siguiendo las etapas internas siguientes: establecimiento de metas, uso de estrategias, autorregulación y práctica sistemática. Mismo comentario que el anterior: ¿qué tiene que hacer la mente del estudiante para establecer unas metas?

Así, la mayoría de las mociones o propuestas metodológicas que hay sobre la educación pecan de lo mismo: o son demasiado externas al estudiante o son internas pero polisémicas en su interpretación y, en consecuencia, en su aplicación; no son eficazmente operativas a un nivel comunitario; cada quién las entiende y opera a su manera, y por tanto los resultados en el aprendizaje de los alumnos son diversos. De otra manera, si estas propuestas metodológicas o cuasi-metodológicas se aplicaran, no se lograría la finalidad educativa establecida en principio. El planteamiento metodológico debería hacerse desde otra plataforma diferente a la ciencia clásica; desde otra epistemología o teoría del conocimiento. Los planteamientos educativos hechos con anterioridad constituyen una plataforma alterna para establecer los aspectos metodológicos para la educación, para los gestores educativos. El punto de partida, la finalidad de la educación es cierto desarrollo interno del estudiante que se pueda evaluar. El criterio para tomar decisiones y acciones en la actividad educativa reside en la congruencia entre la actividad realizada y los resultados en el alumno, a la luz de la finalidad educativa establecida. Si la tarea educativa no promueve una mejora en las personas, es decir, cierto desarrollo interno en ellas, no es tarea educativa. Educar es un evento que sucede en un momento determinado en la interacción directa o mediada entre personas concretas. Por eso, la tarea propiamente educativa es histórica, es decir, dinámica, flexible, geográfica y compleja; es más bien un arte que una ciencia. Un arte que busca afanosamente algunas ideas científicas o empíricas que conduzcan a facilitar y hacer eficaz la tarea del agente educativo.

Si la tarea educativa es histórica, el tipo de educación que genera también lo es. En la actualidad, por ejemplo, es opinión generalizada que una persona educada es aquella que sabe muchas cosas (sin entenderlas) y que es capaz de repetir, imitar y seguir instrucciones emitidas

por cierta autoridad. Esta impertinente y ciega creencia educativa dificulta la reflexión crítica sobre la tarea educativa y, por tanto, su innovación. Por consiguiente, ante la urgencia de una educación diferente surge esta propuesta, cuyo contenido esencial es un método para aprender, resolver y decidir, y una serie de principios metodológicos que ayuden a los responsables de la educación, convencidos de ella, a llevarla a la práctica.

La tarea educativa implica estimular que el alumno maneje ciertos contenidos presentes en libros, revistas, apuntes, videos, discursos, explicaciones... y como consecuencia de esta actividad interna-externa o que procesa internamente lo externo se eduque, adquiera cierta educación. El meollo del asunto es el alumno: su aprendizaje y desarrollo interno, su educación. Todo lo demás debe girar alrededor de este motivo.

En términos generales, el educando en la escuela, la familia, la universidad, el trabajo o la vida realiza tres actividades externas-internas: aprender, resolver y decidir. En el primer caso se trata de aprender algo que no se sabe o de re-aprender algo que por no haberse necesitado se olvidó; en el segundo, de manejar lo aprendido para dar una respuesta, una solución ante un nuevo reto; y en el tercero, de tomar una decisión con base en el manejo de ciertos valores y circunstancias, dentro de una situación concreta (cfr. Rugarcía, 1999).

Si aprender algo nuevo o tomar una decisión se consideran como un problema, podríamos afirmar que la actividad educativa consiste en promover que el educando enfrente una serie de retos o problemas. Si resolver un problema o decidir se entiende también como aprender a resolver problemas o a tomar decisiones, la actividad educativa se podría referir genéricamente al aprendizaje.

Esta posible simbiosis ratifica lo difícil de establecer un método general externo para educar o educarse, situación que ha llevado a investigadores a plantear métodos independientes para aprender, decidir o resolver, por desgracia también demasiado externos o ambiguos en su interpretación para aplicarse con claridad. La mayoría de los métodos que se han sugerido para aprender, resolver o decidir no son métodos sino recetas. Esta situación devela el aspecto metodológico fundamental que la educación ha perdido de vista: el método interno (consciente o mental) que una persona sigue o debe seguir para enfren-

tar los retos académicos y existenciales; de otra manera, no se ha dispuesto de un método que conteste en términos operativos a la pregunta cómo internamente aprende, resuelve y decide un ser humano cuando se dice que aprende, resuelve y decide.

El método que da una respuesta, la única que conozco, a la pregunta con la que finaliza el párrafo anterior se debe a Lonergan (1988), quien lo bautizó como método trascendental. Este método interno (mental o consciente) que debe seguir un sujeto para educarse (capacitarse para aprender, resolver y decidir; desarrollar su CHA-E) consta de cuatro niveles de actividad mental que son seriados, es decir, el nivel de la actividad mental siguiente asume y trasciende o agrega, no elimina a la actividad mental anterior, es recurrente y es acumulativo. Estos cuatro niveles de actividad de la conciencia, atender, entender, juzgar y decidir, se describen a continuación junto con las operaciones mentales que caracterizan a cada nivel. Antes, es necesario esclarecer que las tres primeras actividades conscientes de este método (atender-entender-juzgar) se pueden emplear para aprender un conocimiento o para resolver un problema. Es por eso que en su descripción ambas se manejan indistintamente. Estos tres niveles de actividad de la conciencia implican, por ahora, un esfuerzo y desarrollo intelectual de la persona. Estas tres actividades, adicionadas con una cuarta, decidir, constituyen el esfuerzo y desarrollo moral de la persona. Estos cuatro niveles de actividad de la mente son:

a) Atender. Todo aprendizaje o problema a resolver inicia con percibir o captar ciertos datos referidos al ámbito interno y externo del sujeto: ver, oler, oír, palpar, gustar, recordar e imaginar son las operaciones mentales que se realizan en este nivel de actividad de la conciencia. La realidad o entra por los sentidos o no hay manera de procesarla para conocerla, y posteriormente, al decidir, valorarla. Ante un reto de aprendizaje o resolución, la persona lee textos, ve imágenes, escucha sonidos, toca figuras, gusta sabores, recupera datos de su memoria relacionados con problemas parecidos ya resueltos o con aprendizajes anteriores e imagina, por ejemplo, alternativas o hipótesis de solución. El sujeto trae, a este primer nivel de actividad de la conciencia: datos percibidos con los sentidos, recordados con la memoria y generados con la imagi-

nación relativos a la situación externa que enfrenta con su mente o conciencia, con su historia, con su desarrollo, con su CHA-E.

b) Entender. Los sentidos captan ciertos datos externos, y la criticidad y la creatividad procesan dichos datos junto con aquellos que la memoria y la imaginación traen a colación para entender, y en el nivel posterior a éste, juzgar. Se trata de que en este segundo nivel de actividad de la mente la creatividad descubra las relaciones que existen entre los datos, de tal manera que guarden coherencia entre sí. Se trata que el sujeto genere un *insight* o una intelección, es decir, una imagen que significa que una serie de datos han sido entendidos: ¡Eureka! ¡Ya entendí! La mente ha generado una serie de ¡ahas! En este nivel es necesario desechar los datos irrelevantes e investigar los que hagan falta para entender los constituyentes del objeto de aprendizaje (por ejemplo la Ley de Ohm), o la relación entre datos, causas y posibles alternativas de solución del problema. Con frecuencia la realidad se escapa de la percepción y nos muestra más datos de los necesarios, datos impertinentes, datos equivocados o bien oculta datos que llegan a ser importantes, situación que ratifica la necesidad de recurrencia que caracteriza a este método. En este nivel, la mente realiza las operaciones siguientes: preguntar (qué, cómo, cuál, para qué, dónde), imaginar, concebir y formular.

Comprender los datos, es decir, descubrir la relación que guardan entre sí es una tarea básicamente vinculada con la creatividad. Una persona creativa es capaz de generar ideas originales ante una situación o de descubrir nuevas relaciones entre ciertos datos que no se le habían ocurrido antes o no conocía. La creatividad de un sujeto se encarga de manejar datos para descubrir una relación o generar algo nuevo. La creatividad se identifica con o subyace en una de las dos formas de pensar de "alto nivel": el pensamiento creativo. Esta forma de pensar implica el manejo de habilidades creativas por el sujeto. Las habilidades son el potencial humano para manejar el conocimiento, para pensar, y se desarrollan con su ejercicio, no se aprenden como los conocimientos.

c) Juzgar. Lo que la inteligencia entiende, la razón ratifica como verdadero, falso o probable. ¡Esto es así! ¡Esto es operativo! ¡Esto funciona! ¡Esto no contamina al agua! ¡Esto es costeable! ¡Una solución del problema es..!, son ejemplos de juicios de hecho o de verdad,

fruto de este tercer nivel de actividad mental del método para educarse. En este nivel se realizan las operaciones siguientes: reflexionar, reunir pruebas, ponderar la evidencia y afirmar; se razona críticamente, lo cual implica cuestionar no sólo lo que se da por entendido sino los juicios relacionados que se han dado por uno mismo o por alguien más. Con frecuencia confundimos repetir una afirmación, un juicio dado por alguien reconocido, con ser crítico. El crítico no simplemente repite sino ratifica o rectifica, es decir, somete una afirmación fáctica a un proceso de inquisición que busca revisar si la actividad mental, correspondiente a los tres niveles de este método, se recorrieron con cuidado y pertinencia por la persona que emitió el juicio: ¡Lo que el autor afirma sobre... es cierto! El crítico sólo repite los juicios de otra persona o institución que ha mostrado validez en sus juicios anteriores; que es crítica y honesta, es decir, digna de confianza: "Alrededor de 70% de los egresados universitarios actuales trabajan en algo diferente de lo que estudiaron" (Muñoz Izquierdo). Es imposible que una persona revise por sí misma todos los juicios que la ciencia afirma, pero también sería insensato caminar por el mundo sin la capacidad de establecer juicios de verdad propios en el área de nuestro interés y competencia, que incluye nuestra propia vida, y de cuestionar los juicios establecidos por alguien más. Es evidente que los censos de población 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.

La enajenación o la idolatría, como las define Fromm (1996:112), no son otra cosa que degeneraciones de la ausencia de juicio (crítico). Este nivel de actividad de la mente requiere de la criticidad, del pensamiento crítico, de la segunda forma de pensar de "alto nivel" que implica el empleo de habilidades críticas (cfr. Rugarcía, 1995c).

d) Decidir. En la búsqueda de un bien o para establecer si algo es bueno o malo, mejor o peor para alguien, dentro de ciertas circunstancias, es necesario que la persona sea capaz de establecer juicios de valor, evaluarlos, con eso tomar decisiones y después expresarlas en acciones. Las operaciones mentales que se realizan en este nivel de actividad de la conciencia son: valorar (resultan juicios de valor), evaluar, afirmar y expresar. En los juicios de valor la persona integra los resultados de la etapa anterior, es decir, los juicios fácticos que descri-

ben afirmativamente una situación con los valores que haya asumido para orientar su vida. Los juicios de valor así obtenidos implican una serie de alternativas de acción que se evalúan a la luz de valores sociales y culturales, es decir, considerando los valores de los grupos o personas implicados en la situación, para entonces evaluarlos, tomar una decisión y expresarla en acciones. En medio de los juicios fácticos y de valor se encuentran los valores. Los valores "son aquello a lo que tienden los juicios, las decisiones y acciones". Los valores son de dos tipos: de sentido y de convivencia. Los valores de sentido son personas a quienes vale la pena dedicar la vida. Los valores de convivencia (vitales, sociales, culturales, personales, religiosos) se viven o buscan con o para las personas que orientan nuestra vida, que nos son significativas. Los valores de convivencia se abrazan, se concretan con los de sentido. Esta concreción la hace el sujeto medio de decisiones y, al hacerlo, se refuerzan ciertas actitudes, se potencia cierta manera de ser, se afirman ciertos valores de sentido. Los valores tienen una dimensión universal o abstracta y otra concreta. Esta última dimensión es la que importa en la vida y por tanto en la educación.

Uno mismo, una pareja, un hijo, una profesión (que involucra a las personas a quienes se dirigen los esfuerzos profesionales), son ejemplos de valores omega (de sentido) congruentes con la noción dada; ser trabajador, ser honesto o ser amoroso implican valores de convivencia que se relacionan de manera irrenunciable con los valores finales o de sentido aprehendidos por medio de decisiones. Uno come pensando en alguien, uno es responsable con alguien, uno busca la justicia para alguien. Es ese alguien el que nos mueve a vivir y no los valores que vivimos con ese alguien; no es el amor lo que mueve a vivir sino ese alguien a quien uno ama. Si uno no asume conscientemente a alguien más en su vida como valor de sentido, los valores de convivencia como la honestidad, el respeto o incluso el amor no tienen posibilidad de vivirse, de experimentarse; no "existen", se viven en la apariencia, la superficie, engañosamente, tanto en la conciencia como en la existencia (Rugarcía, 1999).

Diversas clasificaciones de valores aparecen en la literatura respectiva, pero aquí he asignado el rango de "valores" a los que se refieren al sentido de la vida, a las razones para vivir y a los que con ellos vie-

nen apareados: valores de convivencia. Las consecuencias de aprehender un valor de finalidad, de afirmar a una persona humana o divina como horizonte en la vida genera actitudes o maneras de ser que conducen a vivir valores de convivencia con dicha persona. En el argot de otras posturas, los valores de convivencia agrupan a los llamados valores instrumentales, sociales, morales, universales: cualquier otro valor que no sea la persona humana o divina.

Los valores se aprehenden no se aprenden, queriendo diferenciarlos de los conocimientos. La "h" representa la participación de la afectividad. No son lo mismo juicios de valor que juicios fácticos, aunque éstos son condición necesaria para aquéllos. Por eso es válido afirmar que no se puede valorar o amar lo que no se conoce. En la aprehensión de valores por medio de juicios de valor juega un papel relevante la afectividad, la inteligencia emocional, y en el proceso de aprendizaje de conocimientos la inteligencia y la razón.

Vale la pena indicar que los juicios de valor siguen la misma estructura metodológica que los juicios fácticos, atender-entender-juzgar, pero difieren en el contenido que manejan: sentimientos, emociones, valores. Lo que la inteligencia y la razón es a los juicios fácticos la inteligencia emocional es a los juicios de valor. Por otro lado, las personas en cuyo juicio de valor creemos, mientras no alcanzamos la madurez para hacerlo por nosotros mismos, son personas en quienes confiamos porque hemos tenido una relación afectiva saludable con ellas; son personas que sentimos nos han considerado como un valor de sentido en sus vidas. Un ejemplo de este planteamiento es: los valores que afirmó mi madre con sus acciones, los hago míos. Esto insinúa que no es lo mismo "hablar" de valores en la educación que vivirlos con las personas a quienes supuestamente debemos hablarles de ellos; no es lo mismo interactuar con el educando porque es nuestra obligación que porque es un valor de sentido en nuestra vida.

Los valores de sentido requieren de juicios de valor para aprehenderlos, y los valores de convivencia de juicios de valor digamos para vivirlos con alguien que nos significa, que nos importa. Los juicios de valor, por un lado, aprehenden personas con las cuales se quiere caminar en la vida, y por otro buscan o viven bienes o valores de convivencia para con esas personas. Al mismo tiempo que los juicios de valor

refuerzan actitudes, se constituyen como criterios fundamentales para tomar decisiones-acciones. Así, al decidir por medio de juicios de valor, al decidir auténticamente, se tiende a reforzar actitudes que se congregan en una recia manera de ser, en una estable forma de vida. Por todo esto es válido decir que los valores dan sentido y calidad a la vida humana.

El problema en estos tiempos es que los criterios usados para tomar decisiones no han dado en el blanco ni de la existencia plena ni de la vida social armónica. Los problemas sociales y humanos abarrotan los periódicos, los contenidos de otros medios masivos de comunicación y un sinnúmero de publicaciones. En el fondo, todo apunta a que nuestras decisiones lastiman a la comunidad y degradan al ser humano.

El sentido común del hombre inteligente de hoy, por la ausencia de crítica, está lejos de darse cuenta que aquello a lo que tienden sus decisiones y acciones, con frecuencia el placer, el poder o el dinero, en el fondo uno mismo, no son valores sino bienes. Con la argumentación de que necesitamos sobrevivir, protegernos... satisfacer nuestras necesidades, vivimos al son que nos tocan esos dioses tiranos, este dios destructivo. El bien humano se convierte en valor por medio de juicios de valor. No toda decisión es auténtica.

Más allá de criterios, decisiones y acciones, como ya se dijo, emerge que el valor de sentido que dinamiza al hombre en la actualidad es "uno mismo". Primero yo, después yo y hasta después... ¡también yo! En la cotidiana lid yo-otro, venzo yo, por lo que el criterio fundamental que norma las decisiones y acciones es el propio beneficio. Hemos "asesinado" al otro en el devenir social, y con ello generado una cadena de "asesinatos" en la vida cotidiana: al amigo, al que sufre, al que necesita ser escuchado... y de manera trágicamente creciente a la pareja e incluso al hijo. Hemos acabado con esas cosas del espíritu humano que llamamos valores de convivencia y que sólo pueden conseguirse con la moneda del amor, con el abrazo consciente del otro. Este es el drama que tiene contra la pared a la sociedad y al hombre contemporáneo. Hemos perdido de vista que, estrictamente hablando, uno sólo puede valorar y ser valorado, y que uno mismo se valora al sentirse valorado, amado por alguien a quien uno también ama; uno se construye a través del otro (cfr. Rugarcía, 1999). Por lo anterior no creo que haya otra salida a la encrucijada actual que enfrentamos que caminar

hacia una educación basada en la comprensión de unos por otros.

El asunto medular en la educación en valores es dar los elementos intelectuales y afectivos para que las personas, eventualmente, escojan qué tan amplio es el espacio de su vida que quieren dedicar a los demás y, por supuesto, decidan al mismo tiempo quiénes son esos demás con los que quieren compartir su vida; decidir con todas las de la ley, es decir, con la mente y el corazón, con la integración de juicios fácticos y de valor, con toda conciencia. La fuerza de los valores de sentido, entonces, determina todo lo demás en la existencia. La aprehensión (consciente) de valores de sentido es la exigencia fundamental de estos tiempos; eso reclama el cambio de época y sustenta la afirmación de que aprender a decidir es aprender a vivir.

La aprehensión de un valor de sentido o la vivencia de valores de convivencia implican integrar juicios de hecho y de valor mediante la valoración y la evaluación. En términos coloquiales se podría decir que un valor se descubre o conoce con el intelecto y se abraza con el corazón. De otra manera, razones y emociones luchan por equilibrarse en la existencia o en la toma de decisiones que confrontan diversos valores de sentido ya aprehendidos, en la búsqueda de bienes o valores de convivencia. En el fondo, en la intimidad, la lucha, como ya se dijo, es más sutil: uno mismo-los demás, yo-tú, yo-nosotros, en un mar de circunstancias dinámicas y con frecuencia cuajadas de incertidumbre.

Todo juicio de valor-decisión hecho con seriedad genera o refuerza actitudes congruentes. Una actitud es, entonces, "una tendencia estable a decidir y actuar, a ser de determinada manera en consecuencia de previas decisiones".

De esta forma, la moral y la ética tienen que ver con valores y valoraciones, es decir, con los valores omega asumidos conscientemente y con la ponderación de ellos, al tenor de ciertas circunstancias concretas, en la búsqueda de bienes o valores de convivencia tales como la salud, el alimento o la educación. Con otras palabras, la moral-ética tiene que ver con la integración de los llamados valores universales, tales como el amor y la justicia, con su concreción circunstancial a través de acciones para o con personas que nos son significativas, teniendo presente que esta integración la realiza el propio sujeto en medio de circunstancias dinámicas.

Debido a lo anterior los valores y los juicios de valor emergen como el asunto crucial no sólo de esta última etapa del método para educarse, sino de los tiempos que corren.

Como puede inferirse, la *integración* de este método de principio a fin, de atrás para adelante o etapa por etapa con la tarea curricular que desempeñan los educandos estimulados por sus maestros, conduce a que aprendan (entiendan de manera crítica) ciertos conceptos y principios; a que desarrollen sus habilidades intelectuales y emocionales para enfrentar retos (de manera crítica y creativa); y a que sean capaces de tomar decisiones auténticas (por medio de juicios de valor), de tal manera que sus actitudes se refuercen y con ello adquieran su propia identidad, autonomía y capacidad para enfrentar su vida. De esta forma la persona adquiere mayor consistencia no sólo intelectual sino moral.

Es así como la actividad educativa, el trabajo de conocimientos, habilidades y actitudes, va dejando una huella permanente en sus participantes: el desarrollo de su capacidad para aprender, resolver y decidir, en el fondo, en su mente, el desarrollo de su potencial para pensar-razonar-valorar (atender-entender-juzgar-decidir). A esto se puede llamar educación integral, educación humanista, educación de calidad o simplemente educación.

Principios metodológicos para educar

El método sugerido para aprender, resolver y decidir, para educarse, descrito en el apartado anterior, requiere como complemento irrenunciable un método para educar. El método para educar tiene la misma estructura que el método para educarse: atender, entender, juzgar y decidir, pero maestros y alumnos manejan diferentes contenidos. Estos últimos manejan contenidos curriculares, o sea, aprenden cosas, resuelven cosas y deciden en medio de situaciones humanas específicas, relativas a la función social para la cual se están preparando, y al mismo tiempo se educan. Los maestros, en cambio, manejan datos sobre la manera como los estudiantes procesan los contenidos curriculares y el efecto educativo que en ellos tiene. Los alumnos contestan preguntas para aprender, resolver y decidir, en el fondo para atender, entender, juzgar y decidir planteadas por sus maestros, con base en ciertos prin-

cipios metodológicos que orientan su quehacer en medio de sus circunstancias. Un principio metodológico es una recomendación o guía que sirve a profesores, padres de familia... para diseñar actividades para la formación integral de educandos, ya sean niños o niñas, 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 o rusos.

En otras palabras, los principios metodológicos guían al educador para diseñar y realizar actividades en función del método interno que siguen los educandos, del mismo educador, del currículum que incluye la temática que se maneja y del contexto socioeducativo en el que la tarea educativa se desempeña. Los principios orientan, el educador planea e implementa y los estudiantes o hijos se educan, desarrollan su CHA-E, que implica que mejoran su destreza en el manejo del método interno que hemos llamado trascendental.

He pensado dividir los principios metodológicos para educar en dos niveles, generales y particulares, para orientar a los gestores educativos en la conexión de la actividad educativa externa, diseñada con la actividad mental del estudiante en los diferentes niveles de actividad mental consciente del método para educarse descrito antes; para que los alumnos manejen cada vez mejor sus habilidades intelectuales y emocionales para conocer (aprender y resolver) y decidir; para que los alumnos desarrollen su CHA-E. Los principios metodológicos generales sugieren un ambiente externo al estudiante que facilita o estimula su actividad interna y los particulares ayudan a planear las actividades específicas, dentro de cierto ambiente promovido por el maestro, para desarrollar alguna de las actividades del método trascendental, atender, entender, juzgar o decidir, y de esta manera promover la educación integral de los alumnos.

Principios metodológicos generales

Estos principios se derivan de un análisis crítico de los resultados de la experiencia e investigación en la aplicación de los llamados métodos (externos) para enseñar, a la luz de una tarea docente que conduce a

desarrollar el perfil de egresado aludido, en esta época en la que el grueso de la sociedad exige a la educación unas cosas que parecen irrelevantes y deja de ver otras por demás importantes (cfr. García Hoz, 1987, Eble 1988, Lipman 1991 y Rugarcía, 1993, 1994, 1995 y 1995a).

a) Individualice. Esto quiere decir que, en la medida de lo posible, atienda a cada educando en particular en su desarrollo 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, hacia los alumnos. Si los educandos sienten un aprecio sincero hacia ellos, con mayor facilidad llegarán a apreciar a los demás y se empeñarán en sus tareas. El amor, la educación así entendida tiene tintes curativos, tiene la posibilidad de sanar heridas afectivas de antaño. Da más fuerza sentirse amado que sentirse sabio.

b) Póngalos en actividad, interna-externa. La educación depende, a final de cuentas, de lo que mentalmente hagan los educandos o de lo que haga el educador en función de la actividad consciente de los educandos. Por desgracia, la tarea educativa ha girado alrededor del maestro y de los medios, sobre todo tecnológicos, para enseñar como computadoras, libros: la enseñanza ha imperado sobre el aprendizaje. Es tiempo que reconsideremos esta postura y viremos el centro de la educación hacia los educandos, hacia su aprendizaje y desarrollo (interno). La tarea educativa se inicia en los educandos y termina en ellos teniendo presente su historia, su contexto y su futuro. La tarea propiamente educativa promueve cierto cambio interno en los estudiantes por medio de la realización de actividades externas. En estos tiempos, la tecnología puede ser un recurso excelente para educar, lo mismo que profesores compasivos y capacitados para hacerlo.

Conviene aclarar que no toda actividad de maestros-alumnos tiene el mismo efecto educativo. Con frecuencia confundimos activismo con educación: "les dejé 50 problemas para el fin de semana, por tanto soy un buen maestro" (independientemente de que el maestro revise los problemas entregados y de que los alumnos hayan desarrollado su CHA-E). Una vez más planteo que confundimos asignar actividades externas con cambio interno en los alumnos, o incluso en nosotros

mismos. Es una lástima que el aprendizaje sea esclavo de la enseñanza, mejor dicho, el alumno del maestro.

c) Estimule el aprendizaje cooperativo. El tiempo del aprendiz y trabajador solo 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 prepara para el trabajo en equipo en la actividad posterior a la educación formal. 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 como para el reforzamiento de actitudes asociadas a valores. Talleres de reflexión para contestar preguntas en clase o fuera de clase realizados en equipo son una buena alternativa (cfr. Rugarcía, 1995[a], 1995b y 1987).

d) Promueva una formación o educación integral. Qué lástima que esta época ponga demasiado énfasis en la cantidad de conocimientos manejados como información, como meros datos. A tal grado han llegado las cosas que sale sobrando entenderlos críticamente, y desarrollar las habilidades intelectuales y emocionales para manejarlos. La formación integral conlleva trabajar el conocimiento, no sólo repetirlo sin ni siquiera entenderlo. El conocimiento que implica conceptos, información, leyes, teorías, técnicas, procedimientos, principios, recomendaciones... datos en general, debe manejarse junto con los sentimientos por la mente (ambos hemisferios y sistema límbico del cerebro) del educando en el aprendizaje de nuevos conocimientos, en la resolución de problemas y en la toma consciente de posturas o decisiones. Tarde nos hemos dado cuenta que el mero conocimiento no humaniza, no educa, no prepara para enfrentar la vida (cfr. Rugarcía, 2002, 1996a).

e) Retroalimente. No está por demás reiterar la necesidad actual de tener mayor consideración por las personas que dependen de uno o interactúan con uno. La retroalimentación del educador por medio de *preguntas* que abran nuevos horizontes de búsqueda para sus educandos, de preferencia de su puño y letra o de su propia voz, a cada uno de ellos o a uno en un momento y a otro en otro, es uno de los principales motivantes de los empeños para educarse. Retroalimente en función del desarrollo interno del educando que vaya juzgando.

f) Estimule el diálogo crítico. El diálogo crítico y respetuoso ha

mostrado ser un buen fermento metodológico externo para el desarrollo de habilidades, tanto intelectuales como emocionales. En el diálogo crítico, adecuadamente planeado y "vigilado" con preguntas pertinentes, los participantes escuchan, sintetizan, expresan, preguntan, valoran, afirman, expresiones todas que no son sino manifestaciones externas del empleo y desarrollo de habilidades y, por consiguiente, del desarrollo de las capacidades para aprender, resolver y decidir o del potencial para atender-entender-juzgar-valorar.

Quisiera destacar que el puente entre la actividad externa planteada por el maestro y la actividad interna del alumno es la pregunta. Hay preguntas para atender, preguntas para entender y preguntas para valorar. Basten con estos seis principios metodológicos generales para proceder a revisar algunos principios metodológicos específicos para aprender, resolver y decidir o, mejor dicho, para trabajar y desarrollar las actividades-operaciones que suceden en cada uno de los niveles de actividad de la conciencia, de la mente, y que subyacen al aprendizaje, la resolución de problemas y la toma de decisiones tanto en la escuela como en la vida.

Principios metodológicos específicos

Estos principios metodológicos se derivan de la reflexión crítica y la investigación docente sobre la manera eficaz de integrar cada una de las actividades mentales del método sugerido para educarse con las actividades curriculares establecidas: aprender y resolver ciertas cosas y decidir en cierto contexto. Estos principios se dirigen a los educadores o maestros (cfr. Rugarcía, 1985, 1993 y 1995).

a) Principios metodológicos para atender-entender. Un conocimiento (concepto, principio, ley, heurística) se capta-entiende mejor por el educando en la medida en que el educando:

- Emplea mayor número de sus sentidos.
- Lo conecta con su realidad.
- Lo distingue o relaciona con otros conceptos parecidos.
- Lo maneja en la resolución de problemas.

• Lee, escribe, investiga, resuelve problemas sintética o creativamente.

La creatividad se encarga de entender lo captado, de descubrir o generar una nueva relación. Para desarrollar la creatividad del educando:

• Establezca las preguntas pertinentes para que el alumno cree, innove, sugiera modificaciones, escriba, exprese, descubra, entienda, formule, defina. Sólo creando se aprende a crear. Repetir o copiar no es crear; tampoco lo es hacer algo original simplemente con las manos. La mente es la que crea o no.

• Pregunte ¿qué pasaría si..?, ¿cómo le haría para..?, ¿qué otros usos darías a...?, ¿qué es eso, cuál es la diferencia entre..?, ¿cómo integrarías... con..?, ¿cómo definirías tal cosa?, ¿cómo formularías la relación que existe entre...? ¿cómo expresarías con tus propias palabras? (cfr. Rugarcía, 1993a).

b) Principios metodológicos para juzgar. Emitir juicios tiene que ver con el pensamiento crítico o con las habilidades críticas, aquel tipo de manera de pensar que busca afirmar si lo que previamente se entendió es cierto o no. Para desarrollar la criticidad del educando:

• Establezca las preguntas adecuadas para que el alumno encuentre razones o pifias lógicas en juicios establecidos por alguien más o por él mismo; para que cuestione si un juicio se justifica en un ámbito de la realidad; para que cuestione si intelecciones establecidas por él mismo o alguien más son ciertas a la luz de su experiencia (juicios acumulados) o de juicios dados por otros. Sólo criticando se aprende a criticar.

• Establezca actividades para los alumnos que impliquen responder a preguntas tales como: ¿por qué crees que el autor, el conferencista o el profesor afirmó..?, ¿cómo justificarías o no lo que dijo..?, ¿por qué crees que es verdad la noticia dada por... sobre el asunto de..?, ¿qué argumento implícito encuentras en la afirmación..?, ¿qué opinas, justificadamente, de..? (cfr. Rugarcía, 1995b).

c) Principios metodológicos para valorar-decidir. En el camino para decidir, la primera y más importante operación que el método trascendental establece es valorar. Al valorar el sujeto emite juicios de valor

que representan alternativas de acción en las que queda claro quién se beneficia de los bienes en juego, para que el sujeto o grupo después las evalúe, decida y actúe. Los juicios de valor siguen las mismas tres actividades descritas para los juicios de verdad o fácticos, atender, entender y juzgar, pero el contenido que manejan son sentimientos, afectos, actitudes hacia nuestros valores de sentido, es decir, personas que valoramos. Los procesos valorativos se estimulan:

• Si se perciben actitudes congruentes con valores en una persona digna de respeto. Una actitud (asida a un valor de sentido) manifestada por un grupo o comunidad tiene mucho mayor potencial educativo que si se vive o expresa por una persona.

• Si se manejan situaciones sociales cotidianas relacionadas con personas de interés para los estudiantes.

Para promover la toma de posturas o decisiones por medio de juicios de valor:

• Tenga presente que sólo juzgando-decidiendo se aprende a juzgar-decidir.

• Establezca actividades para que los alumnos atiendan-entiendan-juzguen datos referidos a algún asunto que implique el manejo de situaciones humana o socialmente relevantes para ellos; o ponga a su consideración crítica una serie de juicios fácticos sobre dicha situación.

• Establezca situaciones para que el alumno conteste a preguntas tales como: ¿quién se beneficiaría de la decisión-acción en esta situación?, ¿será cierto que alguien se beneficia, de qué manera?, ¿es verdaderamente bueno para alguien el bien tangible, como el dinero o intangible como la amistad en cuestión?, ¿qué repercusiones o consecuencias tiene tal decisión-acción en otras personas o grupos?, ¿cómo me beneficio de tal decisión?, ¿cuál es la historia de beneficios a los grupos o personas involucrados en la decisión?, ¿cuál es la situación de grupos o personas "similares"?

Con estos principios u orientaciones metodológicos en mente, el educador estaría equipado para diseñar y llevar a cabo actividades pertinentes para educar a sus estudiantes en su propio contexto. Vale la pena tener presente que la actividad educativa es en cierto sentido ar-

tificial en cuanto a sus efectos sociales inmediatos. El alumno decide, resuelve o aprende sin consecuencia directa en la sociedad en el momento en que la actividad curricular se lleva a cabo. Si embargo, también habría que tener presente que dependiendo del desarrollo interno (permanente) que el alumno obtenga en su empeño educativo, será su desempeño social en un futuro: al día siguiente y en adelante.

Por supuesto que para manejar estos principios con destreza el educador debe capacitarse, máxime dentro de una cultura que estimula un tipo de educación –muy diferente a la alternativa aquí propuesta– que claramente ha mostrado su fracaso en la preparación de los educandos para enfrentar su vida en sociedad (cfr. Rugarcía, 1998).

Conclusión

Adquirí el compromiso de decir una palabra sobre los principios metodológicos para educar en estos tiempos oscuros, en los que la situación social y las mismas personas demandan una nueva educación; no más educación, sino mejor educación, otra educación. El hombre-grabadora que emerge de la institución educativa necesita renovarse, reinventarse.

Los principios metodológicos se asocian irremediablemente a un método, y un método siempre tiene o debe tener un objetivo, en este caso educar. Estos principios metodológicos, dirigidos a los profesores, derivan de la clara conciencia, de la convicción que el método para educar depende del método para educarse. El reto esencial de la docencia es metodológico, pero no desde la perspectiva del maestro o de la ciencia que enseña sino desde el alumno, desde su aprendizaje-educativo, desde el desarrollo de su CHA-E; desde el método interno que maneja. Curiosamente, el método interno que sigue el alumno para educarse y el método interno que sigue el maestro para educar tienen la misma estructura, pero manejan diferente contenido; en un caso contenidos curriculares y en el otro la relación entre las actividades externas y el método que siguen los alumnos para educarse. Ante esta dinámica, el maestro más bien pregunta qué enseña, cuestiona qué pregona.

El concepto de educación vertido en este escrito se funda en la idea de que el hombre es un educando perpetuo para ser más útil a su socie-

dad y a través de ello a sí mismo. Educar en forma inmediata tiene que ver con estimular en el educando que *entienda críticamente* ciertos conocimientos, que *resuelva* ciertos problemas empleando sus habilidades intelectuales y emocionales de forma crítica y creativa y que *tome* sus decisiones o posturas por medio de juicios de valor. Esta dinámica educativa o existencial conlleva el desarrollo de tres capacidades fundamentales, para el alumno en particular y para cualquier persona en general: aprender, resolver y decidir. Los conocimientos que se aprenden, los problemas que se resuelven y las decisiones o posturas que se toman se pueden olvidar, pero el desarrollo de estas capacidades no están sujetas al olvido. De algo estamos seguros: la persona pasa la vida aprendiendo, resolviendo y decidiendo no sólo en la escuela sino fuera de ella. Las cosas que en un futuro tendrá que aprender, resolver o decidir nadie las sabe con certeza. Por eso, el desarrollo de las capacidades antes dichas es lo mejor que podemos hacer por los educandos, es el aspecto esencial de la educación que hemos perdido entre libros, programas, presupuestos y no se qué tantas cosas más.

Hay tres aspectos interrelacionados en los que la tarea educativa puede y debe poner atención:

a. El método interior que sigue el estudiante para educarse y el maestro para educar que aquí se propone sea el método trascendental de B. Lonergan: atender-entender-juzgar-decidir.

b. Los principios metodológicos generales y particulares en los que se sugiere el profesor debe basarse para conectar el diseño de la actividad concreta que el aprendiz realiza al aprender, resolver, expresar, proyectar, investigar, diseñar, experimentar, debatir, decidir algo, con el desarrollo interno del alumno.

c. El procedimiento de evaluación para inferir el cambio interno que el estudiante ha sufrido ante cierto desempeño educativo. Esta inferencia se puede hacer a partir de actividades evaluativas que muestren que el alumno ha aprendido (entendido críticamente) algo, que ha desarrollado sus habilidades intelectuales y emocionales al resolver con mayor facilidad problemas novedosos, y que ha reforzado ciertas actitudes al ser más capaz de tomar decisiones reflexionadas, conscientes, auténticas. Los criterios e instrumentos de evaluación surgen de manera

consistente de los principios metodológicos establecidos. En otras palabras, evalúe con el mismo tipo de actividades que empleó para desarrollar el CHA-E de sus alumnos.

La posibilidad humana de aprender, investigar o realizar cualquier otra actividad académica o existencial está más bien en el método interno que el sujeto emplee para aproximarse a la realidad y no en el objeto de estudio o en esa realidad.

La tendencia al consenso interdisciplinar, por ejemplo, se alcanza en la medida en que los miembros de las diversas disciplinas siguen internamente el método universal aquí sugerido al realizar su actividad investigativa concreta siguiendo el método externo, validado por los intelectuales de cada disciplina: científico, hermenéutico, heurístico, holístico, estratégico, histórico, inductivo, deductivo, funcional, lingüístico. La posibilidad de la interdisciplinariedad, entonces, está más bien en el método interior que siguen las personas que en el objeto de estudio, el problema a resolver o la metodología formal empleada. De esta manera podemos concluir que el método, más que una receta con "apellido" que da pedigrí científico, es la propia persona. Es la persona quien enfrenta la vida no un metodología establecida por muy "científica" que sea.

Para la educación, el asunto metodológico es de crucial importancia, porque se trata de estimular que el alumno se desarrolle como persona, al tiempo que se prepara para una actividad social determinada. Con esta formación binaria, general y específica, básica y especializada, el estudiante estaría preparándose para enfrentar su vida post escolar, incluso si la sociedad le hace una mala jugada, es decir, que consiga un trabajo en algo distinto a lo que estudió, tal y como le sucede, tarde o temprano, a la inmensa mayoría de los egresados universitarios. Pareciera que se quiere afirmar que, en el fondo, la aplicación del currículum persigue que un grupo de estudiantes realice una serie de operaciones mentales en un contexto dado, estimuladas y evaluadas por los maestros y no simplemente "lleven o cursen" una serie de materias, como normalmente se cree y se hace. Lo que se afirma es que el esfuerzo educativo de educandos y educadores vale la pena en la medida en que los educandos mejoren su menaje humano.

El alumno desarrolla su humanidad, se capacita para su desempeño social: se educa, en la medida en que desarrolla su potencial para aprender, resolver (pensar, mover sus conocimientos; sentir, manejar sus emociones) y decidir (por medio de juicios de valor) al desempeñar cualquier actividad curricular o extracurricular, tales como estudiar, leer, escribir, investigar, prepararse para exponer, realizar una práctica de campo o su servicio social, hacer un experimento en el laboratorio, atender una clase, etcétera.

Los principios metodológicos se establecieron en dos niveles: generales para promover un ambiente un tanto más general o externo para llevar a cabo actividades educativas en la familia, la Iglesia, la escuela, la universidad... y particulares, para auxiliar en la integración del método de Lonergan con la tarea curricular, con los empeños propiamente educativos: enseñar conocimientos, capacitar para resolver problemas o para tomar decisiones en función de ciertas circunstancias y valores. Los principios metodológicos son sólo eso, orientaciones, puntos de arranque, que cobran vida sólo si un profesor comprometido se la da. De otra manera, un maestro que quiera promover una educación diferente, como la que aquí se ha propuesto, tendrá que ir re-diseñando, poco a poco y de acuerdo con sus circunstancias, materiales y actividades a la luz de los principios metodológicos aquí sugeridos, o eventualmente de otros que su experiencia vaya mostrando más adecuados para cumplir sus funciones como profesor, mejor dicho, como educador.

Sin una buena educación los pueblos languidecen y están expuestos a todo tipo de explotación, de abuso, de engaño, de dependencia.

Espero que este texto sea pertinente y sirva de guía para que cualquier gestor educativo, convencido, realice su tarea con mayor eficacia y satisfacción por el bien del sistema educativo y a final de cuentas del hombre y de la sociedad en que vive.

Ninguna sociedad es mejor ni puede llegar a ser mejor que los hombres y mujeres que genera su sistema educativo.

Referencias bibliográficas

CEPAL/Naciones Unidas, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, 1992.

DE LA CHAUSSEÉ, M. E., Comunicación personal, otoño 2001.

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

FINARDI, M., "La educación a distancia frente a los retos educativos del nuevo milenio", VIII Congreso Internacional sobre Tecnología y educación a distancia, *Memorias*, San José Costa Rica, 3-5 de noviembre 1997.

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

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

GERVILLA, E., *Axiología educativa*, TAT, Granada, 1988.

GOWING, B., *Educating*, Cornell University Press, N.Y., 1981.

HERSH, R. *et al.*, *El nacimiento moral: de Piaget a Kohlberg*, Narcea Ediciones, Madrid, 1988.

Kohen, B., "Toward a Definition of the Engineering Method", *European Journal of Engineering Education*, núm. 13 (3), 1988, pp. 307-315.

KOLB, D., *Experimental Learning: Experience as the Sorce of Learning and Development*, Prentice Hall, N.J., EnglewoodClifs, 1984.

KOLVENBACH, P.H., *Ignatian Pedagogy Today*, Villa Cavalleti, Italy, april 29, 1993.

LIPMAN, M., *Thinking in Education*, Cambridge University Press, N.Y., 1991.

LONERGAN, B., *El método en teología*, Sígueme, Salamanca, 1988.

MORÍN, E., *El método*, vol. 1 y 2, Cáthedra, Madrid, 1983.

NEVE, M. G., "Procesos de autorregulación en la solución de problemas", reporte de avance de tesis doctoral en educación, UIA Puebla, 2001.

ONU, *Política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*, UNESCO, Francia, 1996.

RUGARCÍA, A., "El taller como método de aplicación curricular", en *Revista Didac*, otoño 1987, pp. 33-37.

_____, "El método para enseñar", en *Panorama educativo*, julio-diciembre 1992, pp. 34-40.

_____, "En búsqueda de la esencia de la docencia", en *Revista Didac*, otoño 1993, pp. 2-10.

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

_____, *Hacia un mejoramiento de la docencia universitaria*, UIA GC, Puebla, 1994.

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

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

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

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

_____, "Los diez mandamientos para la educación de los hijos", en *Prometeo*, otoño 1996a, pp. 48-57.

_____, "Educación y sociedad", en *Revista Magistralis*, primavera 1998, pp. 29-41.

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

_____, "Educación para el siglo XXI", documento inédito en vías de publicación en 2002.

TOFFLER, A., *Avances y premisas*, Diana, México, 1985.