

PENSAR E APRENDER: O CERNE DUNHA NOVA CULTURA NA ESCOLA

Miguel Anxo Santos Rego

Universidade de Santiago de Compostela

1. O ESCENARIO PARA ESTA IDEA

Hai encontros que supoñen un gratificante pulo á reflexión sobre temas que, aínda estando na mente de un e haberen sido xa obxecto de discernimento persoal e ata académico, seguen espo-reando a súa intrínseca ensulla se son reconsiderados ó abeiro de fenómenos que afectan a situacións ou a contextos de realidade, tal como chegamos a percibirlos nun intre dado.

Tal foi o que me aconteceu hai algunhas semanas no marco dunha interesante, por controvertida, discusión sobre asuntos tocantes ó rumbo que leva a institución escolar por estas terras, e neste tempo en que vivimos, cando tantos damos en falar a cotío da 'reforma educativa' (a reforma, na linguaxe da rúa), intercambiamos representacións que facemos dunha dinámica na que vemos aflorar, outra vez, a recorrente distancia entre a previsión e a operación neste tipo de empresas.

A conversa fíxose especialmente vigorosa pola mesma exaltación sentida por ámbolos dous interlocutores, vellos amigos, despois de moitos meses sen contacto. Por suposto, non quero aburrir a ninguén co relato dunha conversa entre colegas deste proceloso mundo do ensino (un, aquí, na Universidade; outro, alén de Galicia, no ensino secundario público). Trato simplemente de aproveitar unha porción de inquedaanza común sobre o que pasa ou, mellor, non pasa no ensino que estamos a desenvolver, para expresar e reforzar algo que moitos temos como unha das pedras angulares do proceso e do produto educativo.

No discorrer da leria, comunicou-me este amigo os seus esforzos por despertar nos estudantes o gusto pola arte e oficio de pensar. Contoume entón algunhas historias concretas de alumnos que durante bastante tempo parecían non decatarse de nada e que, sen embargo, de súpeto, acadaban un estado como de "insight", de discernimento sobrevi-

do, acendidamente manifestado nunha forma verbal típica ("xa o vexo"). E como da interacción posterior entre o profesor e os alumnos xurdía por parte destes unha cabal comprensión do propósito educativo na singular actuación deste docente ("o que quere vostede é que cheguemos ás nosas conclusións simplemente a través da argumentación racional").

Decateime enseguida de que o maior segredo deste bo amigo e magnífico profesor de bacharelato non era outro có de ter explorado o pensamento que vai destilando coa súa práctica experiencial, obrando en consecuencia.

2. AUTO-ANÁLISE E "ADESTRAMENTO COGNITIVO"

Parecía animado por unha forma de actuación pedagóxica, regulada por unha constante auto-análise persoal como docente, e que se traducía nunha especie do que hoxe chamamos na literatura especializada "adestramento cognitivo" (Costa e Garmston, 1994), que lle ía permitindo descubrir capacidades previamente inexploradas de si mesmo, e mais a medida que tal proceso lle poñía diante dos ollos o mais vantaxoso de tender pontes cara a outros estilos de ensino, desde un xeito de actuar analítico ata outro mais intuitivo ou global, e viceversa (Sonnier, 1992; Doval, Santos, Barreiro, e Crespo, 1993). Esta indagación reflexiva é, por iso, a que axuda a desenvolver destrezas de resolución de

problemas; así que os mestres examinan a experiencia, van xerando alternativas e avalían accións. Co que tamén leva consigo, se se chega a facer en colaboración con outros colegas; xa que poñen as bases dunha concepción das escolas como comunidades de profesores e alumnos.

Podo asegurarlle á lectora ou lector deste artigo que a forza e detalles amosados polo compañeiro no seu percorrido exemplificador foron de tal calibre que me fixeron reparar nun aspecto que coido importante: o bo pensamento pode ser algo mais ca destreza ou aptitude, para converterse nun asunto de compromiso (Perkins, 1993). Aínda que eses mesmos alumnos non vexan senón gradualmente a bondade estratéxica que para outros mesteres da vida -os estudos que se sigan, a opción política que se vote, a calidade e prestacións dun mecanismo desexado, etc.- ten o reclamo da conclusión argumental no traballo ou nas actividades escolares.

A pregunta, xa que logo, faise obrigada: ¿deben os pedagogos, nun amplo senso, avalia-lo coidado argumental dos razoamentos e das conclusións ás que chegan os discentes?. A contestación non pode ser negativa, por pouco que considerémo-lo ben do pensamento de cada suxeito e da súa aprendizaxe.

Desafortunadamente, son moitos os que, na práctica, teñen esquecido que é na educación onde se sitúa a gran oportunidade (de onde deriva a conse-

guinte responsabilidade) para mellora-lo pensamento das persoas (Santos Rego, 1992). Neste senso, temos que recoñece-la congruencia conceptual dos documentos da tentativa de reforma educativa á que asistimos en España coas mais recoñecidas correntes sobre o particular; caso, sen ir mais lonxe, do movemento internacional das destrezas do pensamento.

Hai unha morea de pescudas que puxeron de manifesto tanto o deficiente uso que facemos do noso potencial mental coma a posibilidade de reconducilo positivamente. Trátase dun labor que encaixa á perfección coa demanda dunha **"pedagogía cognitiva"**, que estou seguro de que, medrará no futuro entre os profesionais da educación. Unha pedagogía, dito brevemente, que explica os distintos xeitos e mecanismos polos que os educandos constrúen significados, e autoalimentan o increíble proceso da educabilidade humana.

Contemos tamén co feito de que a mesma educabilidade do ser humano non é mais cá consecuencia da inxente plasticidade do sistema nervioso central no home. É esa plasticidade a que vai abrindo camiño, evolutivamente falando, para que os procesos educativos, tamén os inducidos desde fora do suxeito, consigan os mellores efectos na aprendizaxe e na maduración de nenas e nenos, á parte de propulsar continuamente, a través da recursividade inherente na secuencia, novas posibilidades para manipular mentalmente a realidade.

3. CULTURA, PENSAMENTO E BUSCA DE SIGNIFICADO

Non nos estrañen, polo tanto, as alegacións recorrentes sobre o profundo sentido dunha educación crítica (igual, para o que aquí argumentamos, ca educación para o pensamento), vencellada á creación de escenarios de educación permanente e de permanente estímulo cultural.

Unha das nosas características, lembraba hai pouco tempo o Profesor García Carrasco (1993), consiste en que a acción vicaria do pensamento aumenta en posibilidades mediante complementos ou **"amplificadores"** proporcionados pola cultura. Amplificadores que poden ser de tres tipos: 1) da acción, das ferramentas e dos programas de acción nos que poden inserirse as ferramentas; b) dos sentidos, os sistemas de sinais, os diagramas, aparellos, etc.; e 3) dos procesos de pensamentos, modos de pensamento, teorías, linguaxes, metalinguaxes, e outros. Por iso mesmo, remataba, mellora-las condicións da educabilidade supón a mellora das estratexias de resposta ós límites estruturais e o aumento das competencias de manexo de instrumentos e mediadores de recepción, almacenamento e tratamento da información.

Como partidario que son dun enfoque constructivista na aprendizaxe, e de que esta se leve a cabo ó abeiro de problemas significativos segundo eixos biolóxicos e contextuais na vida das

rapazas e rapaces, creo que os seres humanos aprendemos mellor pensando a través daquilo que estamos aprendendo. Pódese dicir que aprender non é outra cousa ca unha consecuencia de pensar. Permitídmeme, por isto, pregoar unha asociación sutil pero efectiva no balanço e perspectivas de esixencias a medio e longo prazo: canto máis xeneroso sexa o investimento neste activo cognitivo (pensar para elaborar e concluír, seguindo pautas argumentais lóxico-racionais), máis proveito sacaremos, axudando a outros no mesmo, de calquera secuencia ou experiencia no inesgotable proceso de aprender (para unha interesante escolma do que significa falar de “constructivismo” na escena educativa, permitímonos a mención de dous esforzos compartidos que capitanearon na súa edición Aznar Minguet, 1992, e Coll, 1993).

Agora ben, temos que contar igualmente cos numerosos casos nos que non abonda coa seguridade de posesión das destrezas e/ou habilidades do pensamento. ¿Qué máis se precisa en tales situacións individuais? Bastantes pedagogos e, por suposto, filósofos de sona teñen escrito sobre a importancia das chamadas “disposicións do pensamento”. Dalgún xeito, ímolome dicir así, se temos unha disposición a comportarnos dunha forma, entón contamos coa clase de actitudes e motivacións que fan ou que inflúen para que nos comportemos desa maneira. O que pretendemos transmitir con isto é que, alén do gradiente aptitudinal do suxeito, o que se lle bota en falta é a disposición.

Pero teñamos coidado con isto porque reconece-la importancia das disposicións do pensamento a carón das ‘thinking abilities’ suscita, sen dúbida, un desafío real. ¿Por que? Reparemos sómente no feito de que, a meirande parte das veces, o que ensinamos, ou tratamos, son habilidades (presentamos e explicamos estratexias, adestrámo-las alumnos na práctica das mesmas, etc.). Outra cousa, menos nítida, é o que atangue ó cultivo das disposicións.

Non faltan, iso si, pistas que proceden da mesma experiencia cotiá. As persoas non paramos nunca de adquirir disposicións a través do proceso de “enculturación”. Noutras palabras, medramos, xogamos e traballamos dentro de contextos nos que imperan determinados valores e prácticas (apréndese, naturalmente, por ósmose). Conclusión: xa non nos podemos conformar con ensinar destrezas e mesmo estratexias. Necesitamos crear, entre todos e por medios intelixentes, unha cultura que, permiso pola redundancia, “encultúrice” os alumnos en prácticas axeitadas de pensamento.

4. O PROCESO DE “ENCULTURACIÓN” CON PROFESIONAIS

Nos últimos tempos non faltan referencias, na literatura sobre este novo campo, ó traballo sobre “enculturación” con mestres e profesores dos primeiros niveis do ensino. Neste senso, pola súa utilidade, recollémo-la visión do concepto que implica unha tríade de elemen-

tos: exemplos, interaccións, e explicacións.

Expliquémolo un anaquiño, imbricando eses elementos. Absorvemos unha cultura porque atopamos exemplos, ou sexa, persoas ó noso lado, ou figuras históricas, ás veces ficticias, que incorporan certas normas e prácticas. Pero tamén chegamos a conseguilo porque temos interaccións con pais, amigos, mestres, e outros, e reactivamos progresivamente as nosas expectativas; e porque, unha e outra vez, ofrecemos explicacións directas de algo empregando formas e maneiras distintas.

Pero, ¿qué significado ten isto para a práctica educativa, se tratamos de non caer no erro dunha simple lectura estratéxica que permita ir saíndo do transo? Despois de pensalo detidamente, non atopo mellor xeito de dar resposta ó interrogante ca sinalar, co apoio dalgunha que outra autoridade neste terreo, varias apelacións procedimentais dirixidas a calquera profesional que teña a delicadeza de sometelas, cando menos, a escudriñamento pedagóxico.

Comecemos. Se se trata de exemplos, ¿por que non podemos ser nós mesmos modelos para os estudantes, parándonos a reflexionar, a pensar en voz alta, ou a explorar accións imaxinativamente, recoñecendo as innumerabíes ocasións nas que podemos proceder? Ou, na mesma perspectiva, coido que todos podemos coincidir na importancia de traer a colación instructiva e, por isto, pedagóxica, figuras históricas, e aínda

personaxes de ficción (Sherlock Holmes sería unha referencia que pode lembrar outras) que exemplifiquen axeitadamente pautas e valores de pensamento. E tamén nos poderíamos valer da observación de certos episodios do propio comportamento que manifestan os estudantes, para amosarlles tales *exemplars*, subliñándollos cando ocorran.

Pero se o que se quere é proporcionar interaccións, entón os profesores teñen/temos que afacer nos ó uso de técnicas e estratexias de aprendizaxe colaboradora, que leven aparelhadas orientacións específicas para os alumnos acerca de como proceder reflexivamente nos grupos inmersos nun proceso de cooperación na aula ou en calquera outro espacio aproveitable para o intercambio fructífero. Do mesmo xeito que se require a implicación dos suxeitos educandos nun tipo de avaliación intersubxectiva ou *self and peer assessment*, segundo formas que salienten a análise reflexiva e o artellamento de estándares conformes cos obxectivos establecidos.

Polo que atangue, finalmente, ás explicacións, o primeiro terá que ver co noso sentido da oportunidade na explicación de ideas fundamentais sobre o pensamento (suposta unha lección de historia que poña énfase en aspectos de meirande evidencia cando se produza debate sobre o que acontecen nun momento particular. Ademais, tampouco virá nada mal a perspicacia suficiente para explicar notables detalles e valores do pensamento cando sexa posible poñelos de manifesto ("iso que estás a

dicir esixe algunha evidencia, porque vas sorprenderte a moitos cando llelo expoñas, e terás que atopalo modo de que vexan o senso daquilo que propós"). Sen esquecer que é necesario pedir ós estudantes explicacións criticamente congruentes, cando se trate de pensar nos medios (televisión, prensa...) que tanto afectan a vida comunitaria hoxe.

Dito todo isto, poderíamos sinalar, con certa dose de euforia, que o mellor camiño é o dunha cultura do pensamento. Estou seguro, sen embargo, que tal petición non resulta orixinal. Desde os gregos e os romanos ata os nosos días, moitas foron as ocasións en que importantes movementos doctrinais no social e no político deron en dicir que só o raciocinio e o seu cultivo poderían facer xira-la historia en dirección máis axeitada.

Pero as cousas seguiron case como estaban, a pesar dos avances experimentados na loita de homes e mulleres ilustres por infundir sensibilidade nas decisións da `autoritas` que tiñan que ver coa formación de seres libres e autónomos, sobre todo en épocas non demasiado pretéritas. Non sei se hoxe será máis doado na práctica, pero polo menos danse unhas condicións sociais e educativas que favorecen o enfoque do asunto en termos de pre-operatividade: auxe dos enfoques constructivistas nas ciencias humanas e sociais, confianza no poder da intelixencia e da iniciativa dos individuos, respecto polas novas ideas (creatividade e innovación) nos diversos eidos do traballo persoal e colectivo, impulso

de programas orientados á ensino do pensamento, etc. Pero unha cultura destas características precisa algo máis ca bos momentos conxunturais, sen nega-la transcendencia da mesma cando asistimos, sen dúbida, a unha mutación clara no discorrer das épocas na historia.

5. ENSINAR A PENSAR E CONFIGURACIÓN HUMANA NA ESCOLA

Crear unha cultura do pensamento, por máis utopía pertinente que despiada a expresión, supón asumir unha empresa continua que debe ter como obxectivo a elevación da conciencia de mestres e alumnos. E iso xera nas mentes de todos nós, non se pode negar, intranquilidade e ata arrepío, debido á distancia percibida entre tan grandilocuentes verbas e a realidade, absolutamente programada, da aprendizaxe nas escolas polas que transitamos.

Tennos que mover un propósito de intervención que favoreza a mesma configuración humana desde os seus vectores máis críticos. Non é casualidade que o noso labor sexa encadrado segundo moldes non contradictorios cun paradigma de pedagogía como ciencia aberta, sen prexuízo do seu enfoque tecnolóxico. Entón, podemos afirmar sen problemas que a promoción desa cultura do pensamento na escola ten que ver co coidado da nosa dimensión máis sofisticada como seres vivos. Dicía moi autorizadamente un profesor de pedagogía, hai agora un lustro (Vázquez Gómez, 1989), que regula-lo acceso do educando á con-

ciencia de si como suxeito consciente, libre, pensante..., é tanto coma promover un comportamento intra e intercomunicativo das representacións mentais que os suxeitos comunicantes teñen de si mesmos e do resto do real.

Quizais o que chega realmente a amedentrarnos é a existencia que se vai descubrindo debaixo desa inqueda: obrigarnos a ser conscientes da dobre natureza que hai en calquera acción que acometemos. Quérese significar que cada pregunta, resposta, comentario, ou asignación dada non só conteñen unha mensaxe principal, senón tamén outra, lateral, vencellada ás nosas actitudes sobre a aprendizaxe, o pensamento e as mentes dos outros. Tratando de expresalo mellor: con moita frecuencia dáse o caso de que a reacción docente diante dunha resposta "non-tanboa" polo discente, ou unha asignación de tarefa que se poida acusar de estúpida, sexa cal sexa o contido principal, mandan unha mensaxe colateral acerca daquilo que esperamos realmente dos estudantes e, o que aínda agrava as consecuencias, do que eles poden esperar de si mesmos.

Tense dito, tal vez por unha derivación doada dos piares básicos da reforma educativa, que ou somos capaces de cambiarlos formatos avaliativos convencionais ("o contido cognitivo como referencia cuasi única de resultado a valorar"), moi instalados aínda na dinámica que se segue na meirande parte das nosas escolas, ou non haberá posibilidade de éxito ningún na práctica vivida

polos principais axentes do proceso. Coa mais perigosa consecuencia da desconfianza que, como regueiro de pólvora, se espallará e afectará o ánimo de moitos dentro e fora das aulas. Porque, aínda que non representa ningunha mensaxe nova, témo-la obriga de reclamar máis criterios e menos niveis estándar na valoración dos alumnos. Como dicía hai pouco tempo un prestixioso pedagogo, son os criterios os que facilitan a busca de calidades que estimamos cando consideramos un ensaio, ou un experimento, ou un traballo na materia de historia (Eisner, 1993). Moitas, senón a meirande parte das cuestións que se plasman a modo de obxectivos na reforma educativa, non son susceptibles dunha medición estandarizada, pero si poden ser valoradas tendo en conta criterios.

En definitiva, a consistencia deste parecer demanda tarefas nas que se amose o xuízo intelixente do estudante, o que esixe tamén ese mesmo xuízo exercitado polo profesor na estimación do valor subxacente. Atendendo, naturalmente, ás diferencias que marcan as condicións socio-ambientais e á mesma dispoñibilidade de recursos nas diferentes escolas do noso país. Sabemos que non hai vara máxica ningunha da que votar man para facelas cousas correctamente en pouco tempo. Pero se algo amosan dúcias de investigacións centradas no estudo da calidade dos centros educativos é que estes necesitan xerar un senso máis forte de desafío e vitalidade intelectual do que teñen nesta época na que vivimos.

A educación adquire todo o valor que lle damos, desde calquera óptica especializada ou desde a de simples cidadáns, cando pasa do nivel de mero traballo para transmitir coñecementos. En termos sinxelos, ten que conseguir estimular unha aprendizaxe baseada no pensamento (do que boa parte das institucións escolares parece estar organizativamente e culturalmente distanciada), que sirva para comprender as conexións simples e complexas da realidade material e humana.

A implicación directa ten que ver, unha vez máis, co que os docentes podemos e debemos intentar: comprometer os nosos alumnos no pensamento sobre os contidos que aprenden. E reparando nos moitos vieiros que incluso poida que empreguemos esporadicamente sen moita conciencia do seu auténtico valor formativo, como cando enfatizamos a pertinencia das auto-explicacións nos educandos (Perkins, 1994). Sen esquecer outros camiños non menos alentadores:

- ensinando técnicas que lles permitan memorizar e aprender comprendendo aquilo que lles pedimos.

- favorecendo as discusións nucleadas ó redor de preguntas que non se poden contestar sen un axeitado grao de pensamento.

- permitindo un ensino polos propios iguais, que os estudantes teñan que pensar con calma un tema ou problema para poder ensinarllelo ós demais compañeiros.

- alentando unha aprendizaxe colaboradora, que supoña unha responsabilidade dos alumnos respecto da aprendizaxe de algo e a conseguinte organización deles mesmos cara ó cumprimento da tarefa.

- deseñando unha aprendizaxe baseada en problemas, para que os alumnos teñan que estudar contidos, e busquen a información necesaria para poder resolvelos. E baseada igualmente en proxectos, para que o coñecemento dos contidos non sexa alleo ós proxectos socialmente significativos.

- condicionando positivamente unha implicación en desempeños comprensivos, a saber, facendo que os alumnos pensen usando o que xa saben, e busquen demostracións e a construción de novos coñecementos.

- infundindo, finalmente, visións críticas e creativas na mesma área instructiva, para que poidan analizar e explorar continuamente puntos de vista alternativos.

6. CONCLUSIÓN

Todo isto implica, dalgún xeito, o emprego de estratexias xunto cunha disposición de planificación, regulación e avaliación da nosa actuación docente; porque, do contrario, ¿como imos facer para que os alumnos asuman progresivamente esas pautas de acción no seu propio proceso de aprendizaxe? Comportarnos de maneira que se vexa unha

intención clara para que os nosos estudantes acaden modos de proceder estratéxicos, achéganos a ese “ensinar a pensar” do que vimos falando neste traballo. Por isto estamos dispostos a defender, con Monereo Font (1991), un perfil de profesor estratéxico asociado á posesión de habilidades regulativas, que permitan planificar, monitorizar e avaliar os propios procesos cognitivos tanto no momento de aprender unha información a ensinar coma en relación á súa actuación docente mentres transmite ós seus estudantes a información aprendida.

Polo tanto, desexo sinalar que, o miolo do tema radica, nunha grande parte, na capacidade de auto-regulación e auto-determinación coa que poida impregnar cada profesional o seu labor cotián nas fronteiras nas que se desenvolve. Somos educadores, en definitiva. Entón, se como tales aprendemos a conducirnos a nós mesmos e se chegamos a configurar as nosas escolas de xeito que esas mensaxes colaterais estean, no posible, pedagoxicamente controladas, o resultado desa enculturación á que vimos referindo, poida que cheguemos a outealo no horizonte, e envolveranos a todos no seu radio de acción.

BIBLIOGRAFÍA

- Aznar Minguet, P. (Coord.) (1992): *Constructivismo y educación*, Tirant lo Blanch, Valencia.
- Coll, C. (coord.) (1993): *El constructivismo en el aula*, Graó Editorial, Barcelona.
- Costa, A., e R. Garmston (1994): *Cognitive coaching: approaching renaissance schools*, Christopher Gordon Publishing, Norwood, Massachusetts.
- Doval, L.; M.A. Santos; J. Barreiro, e A. Crespo (1993): “Estilos docentes y discentes. Consideraciones pedagógicas a la luz de la neurociencia”, *Revista Española de Pedagogía*, 195, mayo-agosto, 311-323.
- Eisner, E.W. (1993): “Why standards may not improve schools”, *Educational Leadership*, vol. 50, 5, 22-23.
- García Carrasco, J. (1993): “El concepto de educabilidad y el proceso educacional”, *Revista de Teoría de la Educación*, vol. V, 11-32.
- Monereo Font, C. (1991): “Estrategias para enseñar a pensar”. *Actas do Congreso El Rendimiento Escolar*, Santiago de Compostela, 107-126.
- Perkins, D. (1992): *Smart Schools: from training memories to education minds*, The Free Press, New York.
- Perkins, D. (1993): “Creating a culture of thinking”, *Educational Leadership*, 51, 3, 98-99.
- Perkins, D. (1994): “Thinking-centered learning”, *Educational Leadership*, vol. 51, 4, 84-85.
- Santos Rego, M.A. (1992): “La acción reflexiva en educación: buscando lo sustancial”, *Revista de Teoría de la Educación*, vol. IV, 91-112.
- Sonnier, I.L. (1992): *Hemisphericity as a key to understanding the individual differences*, Thomas Publishers, Springfield, Illinois.
- Vázquez Gómez, G. (1989): “Hacia la pedagogía como ciencia abierta”, en B. Delgado, e M.L. Rodríguez (Coords.): *Homenaje al Profesor Alexandre Sanvisens*, Universidad de Barcelona, 243-255.

(Revista Galega do Ensino, 6, febreiro, 1995)