

EL DESARROLLO DEL POTENCIAL INTELECTUAL: UN FACTOR DE LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

JOSEFINA BEAS FRANCO*

Resumen

Se plantea que el comportamiento democrático no constituye un rasgo heredado, debe ser enseñado por la familia y la escuela desde edades tempranas. Los enfoques de enseñanza del pensamiento muestran que sujetos que no utilizan destrezas intelectuales de nivel superior en forma espontánea logran nivelar su desempeño si se aplica una intervención pedagógica determinada. Así se afirma que la enseñanza del pensamiento aumenta la equidad. Se comparan enfoques restringidos de enseñanza del pensamiento con enfoques amplios y comprensivos que contemplan la interrelación entre la independencia del pensamiento, la integridad moral y la responsabilidad ciudadana. El resultado esperado es la formación de un conjunto de hábitos mentales llamados por algunos “virtudes intelectuales”.

Abstract

This article attempts to prove that a democratic behavior does not constitute an inherited factor and it should be taught by the family and the school. The approaches to the teaching of thinking demonstrate that those subjects who do not use high order skills in a spontaneous way, are able to level their performance if a specific pedagogical mediator is applied. Thus, it is stated that the teaching of thinking increases equity. Restricted approaches to the teaching of thinking are compared to broader and more comprehensive ones that include the relationship among the interdependence of thinking, moral integrity and civic responsibility. The expected outcome is the formation of a set of mental habits referred to as “intellectual virtues”.

* Profesora de Castellano, Licenciada en Ciencias de la Educación y especialista en Psicopedagogía. Actualmente es docente e investigadora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Nota: Las ideas que se proponen en este artículo se generaron en el marco de un proyecto titulado “Enseñar para la comprensión profunda: contrastación de un modelo centrado en el pensamiento y el aprendizaje”, patrocinado por Fondecyt y la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

El significado de la democracia ha llegado a ser ambiguo en nuestros tiempos y los discursos retóricos que contribuyen a esta ambigüedad están siendo más frecuentes que nunca. Por ejemplo, se puede apelar a la democracia para apoyar los movimientos por la defensa de los derechos humanos, para justificar o no la extensión del grupo de votantes, para defender los derechos del consumidor o para exigir respeto por la libre expresión. También se suele relacionar la democracia con el sistema del libre mercado, con el pago de los impuestos, con el derecho a elegir la educación de los hijos o con la defensa de las minorías. En fin, la democracia sirve para justificar casi todo lo que a la gente se le ocurre y desea hacer y quienes apelan a este discurso parecen sentirse conformes con las ventajas del sistema.

Por otro lado, encontramos a algunos que opinan que la democracia es un sistema desgastado, que nunca ha resultado, es un sistema ineficaz e incluso peligroso para enfrentar los tiempos futuros. Dentro de este grupo, hay quienes hacen estas declaraciones explícitamente, tal vez porque han sido objeto de injusticias y ya nada tienen que perder. Me refiero a grupos desposeídos y postergados por generaciones, que han perdido la esperanza de una vida mejor. O bien a grupos de poder que no están contentos con las cortapisas que les impone el sistema vigente y ven obstaculizadas sus expectativas de mejores beneficios. Simultáneamente, coexisten también algunos que no aparecen como definitivos detractores de las ideas democráticas, pero que son indiferentes, quizás porque quieren evitar el posible rechazo o sanción social o porque no tienen muy claras las razones por las que no sienten adhesión a estas ideas o, tal vez, porque no tienen ideas alternativas.

Tal estado de la situación parecería que podría llevarnos a desistir de los afanes democráticos. Sin embargo, las naciones en lugar de desechar estos ideales siguen viviendo y luchando por el perfeccionamiento del sistema y la democracia permanece en el centro de la vida social y política de la mayoría de los pueblos y, aún más, cons-

tituye un estándar mediante el cual se valora el desarrollo y el progreso.

Los modos de comportamiento democrático no son rasgos heredados, sino que deben aprenderse en forma sistemática e intencional. Constituyen una meta educativa que incluye adquisiciones conceptuales, procedimentales y actitudinales y, por lo tanto, exigen mucho tiempo, dedicación, un contexto apropiado y una variedad de estrategias y recursos. Podríamos afirmar que no hay democracia sin educación. Así, la escuela junto con la familia son las principales instituciones sociales en las cuales se adquieren los conocimientos y modos de vida democráticos. Una atmósfera familiar cálida y basada en el respeto mutuo y una escuela solidaria en la que la información está disponible para todos sus miembros, en la que se tiene fe en la capacidad de reflexión individual y colectiva para resolver problemas, en la que se considera el valor individual de las personas y el bien común, son ingredientes importantes de la subsistencia democrática. Sin embargo, el desarrollo de la democracia requiere también de un gran esfuerzo educativo colectivo y un amplio marco ético y social que abarca a toda la sociedad e incluye a todos sus miembros. Por eso, quienes piensan que la democracia se restringe sólo al derecho de un grupo, por ejemplo de los adultos, olvidan que como todo modo de vida debe adquirirse desde edades tempranas y que desde la perspectiva del mundo adulto es una obligación moral organizar el ambiente de modo de respetar los derechos de los niños y de los jóvenes, como lo aseguran Beane, J. y Apple, M. (1995). En este mismo sentido es un deber moral el respeto por las minorías.

Siguiendo a Nordenflycht (1998), en “el ámbito nacional existe un amplio consenso en definir y situar la educación como factor prioritario y determinante para promover el crecimiento económico, el desarrollo social, y para sustentar los procesos de modernización, de equidad y de democracia”. Estemos o no de acuerdo a cabalidad con esta afirmación, es preciso reconocer que quizás nunca antes la educación había estado como hoy en la mira preferencial de la opinión

pública nacional. Por diversas razones, grupos muy diferentes reconocen que educar es la clave del desarrollo. En nuestro país ha sucedido lo que Hargreaves (1998) afirma para otras realidades del mundo occidental: “Pocas personas desean hacer algo respecto a la economía, pero todo el mundo –políticos, medios de comunicación y público en general– quiere hacer algo con la educación”. Se percibe una urgencia por mejorar los resultados alcanzados por la escuela, porque se estiman relevantes, ya no sólo para el desarrollo individual, sino también para la contribución al desarrollo colectivo. Vemos, por ejemplo, agentes del ámbito empresarial que se han acercado a la escuela para colaborar en la definición y selección de destrezas que estiman pertinentes para el mundo del trabajo, diferentes grupos públicos y privados que realizan estudios tendientes a detectar factores que inciden en el proceso de aprendizaje, planes pilotos, programas remediales para grupos más desfavorecidos, etc.

Entre los elementos que han cobrado mayor relevancia en la actual reforma educacional chilena están los objetivos transversales, que, como sabemos, incluyen aquellos aspectos de la formación humana que tienen que ver con el desarrollo de destrezas, habilidades y actitudes que hacen referencia al dominio ético, afectivo, social e intelectual y que, por tanto, colaboran fuertemente con la preparación de las personas para participar e insertarse en el mundo laboral, cultural y ciudadano. Destacar estos temas transversales como objetivos independientes parece ser un acierto, porque, por una parte, pasan a tener carácter explícito y, por tanto, deben tener un espacio propio y una enseñanza específica en el contexto curricular. Sin embargo, es necesario advertir que de esta forma se está también corriendo un riesgo: el de tratar estos temas en forma compartimentalizada, como una colección de aprendizajes yuxtapuestos. Este peligro a nuestro juicio puede afectar a todas las áreas de los temas transversales. Es por eso de gran importancia conectar el tratamiento pedagógico de estos tópicos con una visión educativa amplia e integrada y con metodologías de la enseñanza que permitan insertarlos en los contenidos regulares del currículum.

La enseñanza del pensamiento como objetivo transversal no está exenta del peligro señalado en el párrafo anterior. Por esta razón, centraremos la presente reflexión en una búsqueda del sentido que a nuestro juicio debiera tener la enseñanza del pensamiento en la formación de personas que necesitan aprender a discernir y a optar entre las diversas posibilidades que le presenta el mundo democrático.

Enseñar a pensar es un tema que lleva a la equidad

Algunas personas opinan que es innecesario plantearse la necesidad de la enseñanza explícita del pensamiento. Muchas de ellas avalan su afirmación partiendo de la propia experiencia y de la observación de salas de clase donde la enseñanza ha estado centrada en los contenidos y, según su opinión, los alumnos son capaces de razonar acerca de ellos utilizando destrezas cognitivas de nivel superior que, al parecer, han sido adquiridas a través del aprendizaje y el manejo de dichos contenidos o de la observación de modelos. Muchos profesionales recuerdan que a ellos nunca le enseñaron explícitamente a razonar y, sin embargo, nunca tuvieron problemas para acceder a estudios superiores y para tener éxito profesional.

Las afirmaciones anteriores son exactas, pero no generalizables a toda la población. Se sabe que en todas las salas de clase hay un número de alumnos que parecen haber adquirido por sí mismos, o por mera exposición a modelos educativos o culturales, destrezas intelectuales de alto nivel. No obstante, junto a ese grupo coexiste otro más numeroso, que no accede en forma autónoma al razonamiento de nivel superior si no se les enseña de modo explícito. Pero cuando esto se hace, mejoran su desempeño como lo podemos constatar en resultados de numerosas experiencias. Sternberg (1985), Nickersons y otros (1986), Marzano (1992). En nuestro país, Letelier, Aránguiz y Bello (1992), Sequeira y Seymour (1994), Beas y otros (1994), Sègure y Solar (1996), Truffello y Pérez (1996), muestran experiencias en todos los niveles (universitario, enseñanza media, básica y

preescolar) en las que se consigue mejorar la calidad del aprendizaje obtenido a través de diseños que valoran la enseñanza de habilidades intelectuales. De este modo, quien considera la enseñanza del pensamiento como una tarea curricular importante está posibilitando a futuro un mejor nivel de toma de decisiones a un mayor número de ciudadanos.

El peligro de la enseñanza fragmentada

Ya hemos advertido que enseñar a pensar, desde un punto de vista curricular, puede ser un arma de doble filo. Por una parte, constituye una tarea insoslayable si es que apelamos a las razones de equidad expuestas en el párrafo anterior. Pero, por otra parte, es necesario tener una visión comprensiva del problema educativo a fin de contemplar las interrelaciones que existen entre un ámbito y otro y así evitar las fragmentaciones. Por ejemplo, hace ya varias décadas que Piaget (1955) y Kohlberg (1964) mostraron la interrelación entre el juicio moral y el desarrollo intelectual. Sin embargo, en la práctica todavía se observa una tendencia a considerar la educación moral como una situación relativamente desvinculada de la educación y el desarrollo cognitivo. Si hacemos un análisis de lo que con frecuencia ocurre en las salas de clase, observaremos que aun cuando el discurso pedagógico destaca las ventajas de enfoques integrados, se tiende más bien a todo tipo de fragmentaciones: entre lo moral y lo cognitivo, entre lo afectivo y lo intelectual, entre lo que pertenece a una disciplina y lo que pertenece a otra, entre los contenidos disciplinarios y las destrezas intelectuales y así sucesivamente. Veamos, por ejemplo, qué ha pasado con la enseñanza del pensamiento.

Enfoques pedagógicos para enseñar a pensar

Frente a la enseñanza del pensamiento se han dado diversas respuestas que podemos arbitrariamente agrupar en dos posiciones: aque-

llos que sostienen que es posible mejorar el pensamiento mediante la enseñanza centrada en los contenidos y los que sostienen que para mejorar el pensamiento es necesario enseñar en forma explícita el funcionamiento de habilidades intelectuales de nivel superior (Beas, J., 1994).

La primera posición, llamada **enfoque del expertizaje**, postula que el pensamiento mejora su calidad cuando el sujeto posee un sólido conocimiento sobre un área disciplinaria, un contenido específico. La enseñanza está centrada en la transmisión del cuerpo de conceptos, reglas y estrategias de cada disciplina. De esta forma se espera que los estudiantes adquieran formas de pensar y abordar problemas que luego puedan aplicar en nuevos contextos de la vida real. Esta postura está firmemente asentada en muchos profesores, quienes tienden a privilegiar la transmisión del contenido en la creencia de que el mejor alumno es, en definitiva, “el que sabe más” sobre una asignatura específica. Es un enfoque de larga trayectoria en nuestro país y que se caracteriza por darle gran importancia a la cobertura de las materias que señalan los programas de estudio.

La segunda postura, enmarcada en el **enfoque de la modificabilidad cognitiva**, sostiene que para mejorar la calidad del pensamiento es necesario enseñar en forma explícita habilidades intelectuales que capaciten al sujeto a acceder en forma autónoma a la información. Señala que en la escuela es frecuente que se les pida a los alumnos que desempeñen tareas que involucran destrezas tales como sintetizar, analizar, comparar, inferir, deducir, inventar, fundamentar, etc., sin haber enseñado previamente a los estudiantes a realizar tales operaciones. Propugna, por lo tanto, la enseñanza paso a paso de destrezas cognitivas y metacognitivas que al ser puestas en acción mejoren el funcionamiento de la mente con el propósito de que el sujeto aprenda a aprender por sí mismo. Este enfoque ha sido menos utilizado en forma sistemática en nuestro medio y, en general, su puesta en práctica ha sido a través de programas de enseñanza del pensamiento.

La revisión del panorama de lo que ha ocurrido hasta la fecha muestra que aquellos sistemas que han privilegiado la enseñanza de los contenidos son los que han tenido más seguidores, pero lamentablemente en la práctica han tendido a poner más énfasis en la cobertura que en la calidad de la enseñanza. En otras palabras, han enfatizado más la transmisión de conocimientos que la comprensión de conceptos y principios fundamentales de la disciplina. Como resultado, el aprendizaje que exhiben los alumnos ha mostrado ser superficial y poco duradero y, lo más importante, ha estado por debajo de los estándares de rendimiento que los mismos sistemas se han propuesto. Otra crítica importante que se formula es que no ha sido posible mediante este sistema que los alumnos transfieran su aprendizaje a contextos diferentes del que lo adquirieron originalmente.

Por otra parte, tenemos los sistemas educativos que han privilegiado la enseñanza del pensamiento. En esta línea, es importante distinguir dos modelos: los que enseñan directamente las destrezas del pensamiento prescindiendo de los contenidos curriculares propiamente tales, como, por ejemplo, el programa de Feuerstein, R. (1980) y el de De Bono (1983) y aquellos que se han denominado programas de infusión del pensamiento, tales como el de Swartz, R. y Perkins, D. (1989), Beas y otros (1992), que intentan enseñar explícitamente las destrezas intelectuales, pero a través de los contenidos del currículum escolar. Ambas modalidades presentan semejanzas, pero también diferencias que hemos comentado en publicaciones anteriores.

Los primeros, es decir, los que enseñan las habilidades intelectuales directamente, aunque han demostrado que sus resultados han sido exitosos en cuanto al avance en el desempeño cognitivo de los estudiantes, han seguido caminos que los han ido alejando y desvinculando de los contenidos escolares, razón por la que se los ha criticado, en el sentido de que no estarían atendiendo la enseñanza de objetivos culturales que tradicional y universalmente se consideran objeto de estudio necesario para preparar a un ciudadano educado y culto.

En cuanto a los segundos, los programas de infusión del pensamiento, si bien han pasado exitosamente las evaluaciones iniciales, son experiencias que tienen menos tiempo de aplicación y, por lo tanto, es importante ser cautelosos en cuanto a la evaluación de sus resultados.

A nuestro juicio, el centro del problema es identificar y aplicar modelos y estrategias que permitan desarrollar habilidades del pensamiento que posibiliten conseguir aprendizajes más profundos de los contenidos curriculares. Las habilidades son un medio para conseguir un fin que es aprender mejor. Por lo tanto, habilidades y contenidos no debieran considerarse en forma separada.

Sin embargo, aun cuando reconozcamos que la enseñanza del pensamiento es un medio para conseguir aprendizajes de mejor calidad, creemos que no es el único factor del aprendizaje profundo. Lo hemos explicitado en otra parte (Beas, 1996). Cuando pensamos, pensamos en algo: en un contenido. Por mucho tiempo se ha actuado con la creencia de que el estudiante adquiere primero el conocimiento y sólo luego comienza a pensar con y acerca del conocimiento que ha adquirido. Este es un enfoque centrado en el contenido. Sabemos hoy en día que eso no es así. Cada vez hay nuevas evidencias de que **memorizamos** mejor cuando **analizamos** lo que estamos aprendiendo, lo **comparamos**, identificamos **patrones generales**, lo **relacionamos** con lo que ya sabemos, etc. En otras palabras, cuando el diseño que se aplica permite que el sujeto aprenda y tome conciencia de los procesos que está utilizando para manejar y dominar el conocimiento que trata de aprender. De este modo, va desplazando su atención en forma simultánea y sucesiva tanto al contenido que aprende como a los instrumentos que le permiten irse apropiando de dicho conocimiento. Y esto no es lo único que ocurre durante el proceso, mientras va aprendiendo va experimentando **sentimientos** frente a lo que aprende, al contexto en el cual aprende, como asimismo se va formando un **juicio moral** sobre lo correcto y lo erróneo con las correspondientes **actitudes** de adhesión o rechazo frente a la informa-

ción. El aprendizaje es un proceso complejo en el que interviene el sujeto con toda su humanidad.

Planteado el asunto de esa forma, pierde sentido la polémica entre contenido o habilidad, ya que en definitiva lo que la mayoría de los educadores perseguimos es el perfil de un alumno terminal involucrado con su medio, que posea los fundamentos esenciales de la cultura, por lo tanto los conocimientos claves en ciencias, matemáticas, arte y humanidades, de modo de poder identificarlo como persona culta e ilustrada, pero al mismo tiempo como individuo dotado de herramientas éticas, psicológicas y tecnológicas que le permiten acceder por sí mismo a la información.

Una visión amplia de la enseñanza del pensamiento

Hemos compartido con numerosos y diversos grupos de profesores el tema de la enseñanza del pensamiento a nivel de la sala de clase. Nunca hemos encontrado un profesor que desconozca la importancia de enseñar a pensar. El acuerdo en este punto es casi universal. La mayoría tiene la creencia de que el pensamiento es un tema que la educación no puede soslayar. La mayoría tiene la convicción de que enseña a pensar a sus alumnos. Sin embargo, la claridad comienza a disminuir cuando se comienza a revisar cómo, qué y cuándo se enseña a pensar en la escuela. Es, sin lugar a dudas, un tema polémico y complejo.

¿Qué hemos aprendido de nuestra propia experiencia?

En primer lugar, hemos consolidado la creencia de que el desarrollo del potencial intelectual es una responsabilidad de la escuela y que, por cierto, no es algo que se da en forma implícita o por mero modelamiento, sino que implica serios esfuerzos teóricos y prácticos. La revisión de nuestras propias prácticas pedagógicas y de las ajenas nos muestra que los esfuerzos realizados hasta la fecha no nos han llevado a conseguir los resultados académicos esperados. En

consecuencia, con la finalidad de contribuir a la solución de este problema, nos hemos embarcado en diversos proyectos de enseñanza explícita de destrezas intelectuales de nivel superior a través de los contenidos del currículum regular (Beas y otros, 1992, 1995, 1999).

El trabajo con profesores de aula en la aplicación de modelos de enseñanza centrados en los procesos mentales del aprendiz nos ha permitido observar que cuando se intenta enseñar a pensar en forma explícita se suelen dar dos situaciones: una en la que se concibe **la enseñanza del pensamiento en sentido restringido** y otra en **sentido amplio**.

Describimos la primera situación (**uso restringido**) cuando se considera esta tarea como la enseñanza de una lista o colección de destrezas más o menos discreta, con el objetivo de conseguir el mejoramiento de habilidades específicas para resolver problemas académicos inmediatos. Así se enseña a comparar, a clasificar u otras destrezas, que se consideran necesarias para aprender mejor ciertas materias. No estamos en desacuerdo total con ello. Enseñar a pensar implica la enseñanza de destrezas intelectuales una por una, pero no es sólo eso. Sería una forma muy estrecha de mirar el potencial intelectual humano. Cada operación mental debe desarrollarse y perfeccionarse en sí misma, pero es sólo una parte del problema. Se trata de una contribución al funcionamiento total. Así como una pieza de una máquina debe estar en buenas condiciones para que el funcionamiento global sea correcto, del mismo modo cada destreza contribuye a la instalación de ciertos comportamientos característicos que tienen que ver no sólo con lo intelectual, sino también con lo afectivo, lo social, lo moral y con la calidad de las intervenciones que se deben realizar en nuestro entorno.

Enseñar a pensar en un **sentido amplio** implica aspirar a un modo de integración mental, una síntesis de disposiciones, valores y destrezas que pasan a constituir hábitos intelectuales que los sujetos debieran interiorizar y utilizar en forma persistente y sistemática.

Siguiendo a Paul, R. (1992), enseñar a pensar en un sentido amplio implica no sólo la comprensión de cómo debe ser una persona educada, sino también debería llevarnos a repensar el diseño del currículum escolar y este rediseño debería considerar en su base una íntima conexión entre “el pensamiento crítico, la integridad moral y el sentido de ciudadanía”. Así la escuela debería apuntar a las llamadas “virtudes intelectuales”, que comprenden, entre otros, aspectos tales como empatía y perseverancia intelectual, fe en el propio razonamiento, honestidad y justicia en los juicios, coraje intelectual y reconocimiento de fortalezas y debilidades del propio punto de vista y del ajeno.

La propuesta de Richard Paul se ve complementada y enriquecida con las ideas de otro importante estudioso de los hábitos mentales: Arthur Costa (1999), quien nos presenta un listado de hábitos que habría que desarrollar en la escuela y en la familia. Sin la pretensión de ser exhaustivo señala doce hábitos: persistencia, control de la impulsividad, escuchar con comprensión y empatía, flexibilidad en el pensamiento, metacognición, tendencia a verificar la exactitud y la precisión, formular preguntas y plantear problemas, usar conocimientos previos en situaciones nuevas, precisión en el lenguaje y en el pensamiento, uso de todos los sentidos, asombro y curiosidad y creatividad e innovación.

El análisis de los hábitos intelectuales descritos toca por cierto no sólo la dimensión cognitiva de la personalidad, sino también aspectos socioafectivos y morales. Se trata de mejorar el desempeño de las personas en todas las dimensiones de su personalidad a fin de que puedan procesar crítica y creativamente la información básica para la toma de decisiones que debe ejercer cualquier persona en una sociedad democrática. La enseñanza de estos hábitos debe ser persistente y realizarse en todas las áreas del currículum incluyendo actividades de transferencia a la vida diaria del aprendiz en forma permanente. Para ilustrar esta idea de los hábitos mentales presentamos a continuación una clasificación que contiene ejemplos en tres áreas

del pensamiento: el juicio crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento metacognitivo. Se entiende que el logro de estos hábitos en su conjunto debería configurar una actitud general del sujeto frente a sí mismo y al mundo que lo rodea.

HABITOS DEL PENSAMIENTO DE BUENA CALIDAD

Pensamiento crítico	Pensamiento creativo	Pensamiento metacognitivo
Ser preciso y buscar la precisión	Dar curso y permitir la fluidez de las ideas frente a una pregunta o situación	Tener conciencia del propio razonamiento
Ser claro y buscar la claridad	Crear nuevas formas de mirar una situación	Tener interés por conocer las fortalezas y debilidades del propio pensamiento
Tener una mente abierta, ver las cosas desde la perspectiva de los demás	Ser flexible en la consideración de las alternativas	Ser capaz de evaluar las fortalezas y debilidades del propio razonamiento
Restringir la impulsividad, evitar las conclusiones precipitadas	Valorar la exploración y el entusiasmo por lo novedoso	Ser sensible a la retroalimentación externa
Tomar una posición frente a una situación	Ser tolerante y deferente frente a la crítica de la creación propia y ajena	Observar y valorar todas las posibles soluciones de un problema
Ser sensible a los conocimientos y sentimientos de los demás	Ser persistente en la tarea aun cuando la solución no aparezca de inmediato	Prestar atención y valorar las formas de resolución de problemas de otras personas

Pensamiento crítico	Pensamiento creativo	Pensamiento metacognitivo
Suspender el juicio cuando las evidencias son insuficientes	Valorar inicialmente todas las ideas aun cuando parezcan poco pertinentes	Utilizar el autoconocimiento para planificar estrategias futuras
Cambiar la posición cuando hay nuevas evidencias	Acoger y aceptar las soluciones raras	Confiar en la capacidad para monitorear su propio pensamiento
Usar fuentes fiables y mencionarlas	Ser capaz de anticipar un bosquejo del producto de la creación	Identificar cuándo, cómo y por qué aplicar una determinada estrategia
Buscar lo central de una tesis o una pregunta	Generar, mantener y confiar en los propios estándares de evaluación	
Tratar de estar bien informado	Ser capaz de realizar relaciones inusuales	

Este amplio espectro de “hábitos del pensamiento de buena calidad” nos permite formarnos una idea general de la compleja tarea que representa para la escuela y la familia la enseñanza del pensamiento. Un somero análisis da cuenta de que no sólo incluye aspectos que tradicionalmente se consideran dentro del ámbito cognitivo, sino que como todo análisis del comportamiento humano implica una imbricación de destrezas, habilidades, actitudes, capacidades que son imposibles de considerar aisladamente o de clasificar dentro de un área específica. Son logros o metas amplias y comprensivas que se van consiguiendo gradualmente, con paciencia y perseverancia y por lo tanto exigen un tratamiento amplio e integrado. Al contemplar su conjunto se entiende por qué Richard Paul habla de “virtudes mora-

les” y por qué entendemos este conjunto de comportamientos ligados a la idea de la convivencia democrática y a la integridad moral.

¿Qué sentido tendría, por ejemplo, el aprender a “tener una mente abierta y ver las cosas desde la perspectiva de los demás”, si no lo vinculamos con la necesidad de “ser justos” (dimensión moral) y de “sentir la obligación de escuchar y considerar a los demás como a nosotros mismos” (convivencia democrática)?

¿Qué importancia tendría el hábito del pensamiento creativo “dar curso y permitir la fluidez de las ideas frente a una pregunta o situación” si no estuviera inspirado por un sentimiento de empatía, respeto por las ideas ajenas (convivencia democrática e integridad moral) y de interés por el tema que se discute (dimensión cultural)?

Esta reflexión nos lleva a reconsiderar nuevamente los enfoques de enseñanza del pensamiento mencionados en párrafos anteriores. Si restringimos la intervención pedagógica a la enseñanza de destrezas intelectuales en forma aislada, seguramente conseguiremos mejorar puntualmente esos comportamientos, pero perderemos la oportunidad de que el sujeto aprenda a identificar sus propias capacidades intelectuales como herramientas para acceder por sí mismo a la información que necesita para participar inteligente y solidariamente en su medio. Por otra parte, el manejo aislado de ciertas destrezas intelectuales puede incluso permitir que un sujeto razone correctamente sobre un tema sobre el cual tiene claros prejuicios. Por ejemplo, puede dar buenas razones para segregar a alguien o a una minoría, sin preocuparle o comprender el sentido moral y social de tal comportamiento.

La interdependencia entre el pensamiento, la integridad moral y la responsabilidad ciudadana implica metas amplias y comprensivas, de corte transversal, cuyos logros son de largo plazo y necesitan tiempo para su internalización. Se trata por cierto de una acción pedagógica más difícil y costosa, pero que permite asegurar no sólo un comportamiento ajustado a la razón, sino también correcto desde el punto de vista social y moral.

Consideraciones finales

En razón de las ideas expuestas podemos concluir lo siguiente: 1) Enseñar a pensar es una tarea insoslayable. Si bien es cierto que la conducta inteligente tiene bases genéticamente heredadas, no es menos cierto que el potencial intelectual es posible de ser desarrollado mediante la intervención pedagógica. 2) Enseñar a pensar es una tarea que lleva a la equidad, por cuanto permite acceder al buen pensamiento a un mayor número de ciudadanos. 3) El sistema democrático, por el momento, se reconoce no sólo como un modo de organización social mediante el cual se valora el desarrollo y el progreso, sino como el mejor sistema conocido de convivencia humana. 4) La capacidad de razonar crítica y creativamente es una condición importante en la toma de decisiones en una sociedad democrática. 5) Es muy importante adoptar modelos de enseñanza comprensivos que contemplen la interdependencia del pensamiento, de la integridad moral y del sentido de la convivencia democrática. 6) Enseñar a pensar en forma comprensiva no sólo es una contribución para la participación ciudadana, sino también la base de una conducta virtuosa y solidaria.

Bibliografía

- Apple, M.; Beane, J.** (1995). "Democratic Schools". Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria. Virginia. USA.
- Arredondo, D.; Rucinsky, T.** (1996). Epistemological beliefs of Chilean educators and school reform efforts. Tercer Encuentro Nacional de Enfoques Cognitivos Actuales en Educación. Santiago.
- Beas, J.** (2000). "Avances en el concepto de aprendizaje profundo y su repercusión en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación". Ponencia presentada al 4º Encuentro de Enfoques Cognitivos Actuales en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Beas, J.; Manterola, M.; Gajardo A.M.; Santa Cruz, J.** (1991). "Un modelo de enseñanza del pensamiento infundido en los contenidos

- instruccionales”. Conferencia presentada al Primer Encuentro Nacional sobre Enfoques Cognitivos Actuales en Educación. Santiago.
- Beas, J.; Manterola, M.; Gajardo, A.M.; Rodríguez, C.; Santa Cruz, J.** (1991). “La enseñanza de destrezas intelectuales a través de los contenidos instruccionales en alumnos de Educación Superior”. Ponencia presentada al Primer Encuentro Nacional sobre Enfoques Cognitivos Actuales en Educación.
- Beas, J.; Manterola, M.; Gajardo A.M.; Santa Cruz, J.** (1992). “Enseñanza de destrezas intelectuales a través del curriculum escolar”. Texto de apoyo a la Docencia. Santiago. Ediciones Neoduc.
- Beas, J.** (1994). ¿”Qué es el pensamiento de buena calidad? Estado de avance de la discusión”. Conferencia presentada al Segundo Encuentro Nacional sobre Enfoques Cognitivos Actuales en Educación, publicada en la Revista *Pensamiento Educativo*, Vol. 15. Santiago.
- Beas, J.; Manterola, M.; Gajardo A.M.; Santa Cruz, J.** (1994). “Capacitación de profesores para la innovación: una experiencia de entrenamiento en la enseñanza de destrezas intelectuales”. Boletín de Investigación, N° 9, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.
- Beas, J.; Manterola, M.; Gajardo A.M.; Santa Cruz, J.** (1994). “Enseñar a pensar a través del curriculum. Una experiencia de investigación colaborativa”. Ponencia presentada al Segundo Encuentro Nacional sobre Enfoques Cognitivos Actuales en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Costa, A.** (1999). “Cómo enseñar y evaluar hábitos del pensamiento”. Presentación en las Jornadas “Renacimiento de las Escuelas”. Arica. Chile.
- Crowell, S., Caine R.; Caine, G.** (1998). “The re-Enchantment of Learning”. Zephyr Press. Tucson, Arizona. USA.
- De Bono, E.** (1983). The Cognitive Research Trust. (CORT) Thinking Program. In W. Maxwell Ed. New York. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Feuerstein, R.** (1980) Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability. Baltimore, University Park Press.
- Hargreaves, A.** (1997). “Rethinking Educational Change with Heart and Mind”. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria. Virginia. USA.

- Hargreaves, A.** (1998). "Profesorado, cultura y postmodernidad". Ediciones Morata. Madrid.
- Hernández, F.; Sancho, J.M.** (1993). "Para enseñar no basta con saber la asignatura". Paidós, Ibérica S.A. Barcelona.
- Kohlberg, L.** (1964). "Development of moral character and moral ideology". Review of child development research. New York. USA.
- Kuhn, D.** (1991). The skills of argument. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Letelier, M.** (1994). Enfoques Cognitivos en la Educación Superior. Revista *Pensamiento Educativo*, Vol. 15. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.
- Marzano, R.; otros** (1992). "Dimensions of learning". Association for Supervision and Curriculum Development. Virginia, USA.
- Monereo, C.; otros** (1997). "Estrategias de enseñanza y aprendizaje". Ed. GRAO. Barcelona.
- Nickerson, R.; Perkins, D.** (1987). "Enseñar a pensar". Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Nordenflycht, M.E.** (1998). "La reforma educacional". En CPEIP. Mineduc. "Enfrentando la reforma educacional". Santiago. Chile.
- Perkins, D.; Swartz, R.** (1989). "Teaching thinking issues and approaches". Midwest Publications. U.S.A.
- Perkins, D.** (1992). The hidden order of open-ended thinking. Invited paper presented at the Fifth International Conference on Thinking. Townsville, Australia.
- Piaget, J.** (1955). "The moral judgment of the child". New York. Macmillan. USA.
- Paul, R.** (1992). "Critical Thinking. What every person needs to survive in a rapidly changing world". Edited by A. J. Binker. Foundation for Critical Thinking. Sonoma. California. USA.
- Sègure, T.; Solar, M.Y.** (1996). Estudios sobre la creatividad en estudiantes de educación básica y media de la octava región. Tercer Encuentro Nacional de Enfoques Cognitivos Actuales en Educación. Santiago.
- Sequeida, J.; Seymour, G.** (1996). Proposición de un modelo de planificación metacognoscitiva como factor predictor del aprendizaje lin-

güístico exitoso en adolescentes. Tercer Encuentro Nacional de Enfoques Cognitivos Actuales en Educación. Santiago.

Sternberg, R.; Beyond I.Q. (1985). A Triarchic theory of Human Intelligence. New York, Cambridge, University Press.

Swartz, R.; Parks, S. (1992). "Infusing critical and creative thinking into content instruction". Midwest Publications.

Truffello, I.; Pérez, F. (1996). Estrategias de aprendizaje conceptualizantes y personalizadoras. Una experiencia en terreno. Tercer Encuentro Nacional de Enfoques Cognitivos Actuales en Educación. Santiago.