

El desarrollo del pensamiento: prioridad de la educación actual

Julián De Zubiría Samper*

*Quien quiere aprender a volar bien alto, debe
aprender a volar con el viento en contra*
(Proverbio chino)

Tres décadas atrás un pequeño grupo de pedagogos e investigadores habíamos encontrado que el tránsito por la educación básica no favorecía la consolidación de los procesos de pensamiento de los estudiantes colombianos. La situación era tan crítica, que en procesos vinculados con la creatividad y la inteligencia práctica, parecía mejor permanecer por fuera de la escuela. Estábamos iniciando la década del ochenta del siglo pasado y nos encontrábamos inmersos en el Movimiento pedagógico colombiano impulsado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE). En este contexto, pusimos a prueba en tres instituciones educativas bogotanas un programa piloto para enseñar a pensar utilizando para ello nuevos contenidos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. El relativo éxito alcanzado en esta experiencia piloto y la acogida que recibió la publicación y sistematización de la propuesta, nos impulsó a crear el Instituto Alberto Merani (IAM), una innovación pedagógica que buscaba validar el nuevo modelo pedagógico que estábamos gestando (De Zubiría y De Zubiría, 1986). Para hacerlo, creamos nuevas áreas de trabajo, entre las que se destacaban Pensamiento y Creatividad, Valores, Comunicación, Investigación, Ciencias Sociales y Tecnología, las cuales no eran tenidas en cuenta para aquel entonces en las instituciones de educación básica en América Latina.

Había que diseñar nuevos currículos, validarlos y ajustarlos; escribir los módulos de trabajo para las asignaturas recién creadas, construir nuevas pruebas para evaluar los desarrollos alcanzados a nivel cognitivo, comunicativo y valorativo; y formar y orientar a los maestros en la mediación de asignaturas, cuyos contenidos, en su gran mayoría, desconocían. Pese a ello, a los fundadores y al equipo de maestros nos orientaba la idea fundante del Merani: Desarrollar el pensamiento tendría que convertirse en una de las ideas cruciales en la educación y para lograrlo, era necesario reinventar el currículo, las instituciones educativas y los sistemas de formación. Y era claro que esto demandaba esfuerzos y sacrificios muy grandes en formación, economía, reflexión y tiempo.

La entidad tomó su nombre de uno de los más profundos y prolíficos pensadores latinoamericanos del siglo anterior: Alberto Merani (1958 y 1969), quien dedicó su vida a divulgar en América Latina las concepciones de la psicología genética cultural y a desarrollar y completar la obra teórica de Henri Wallon (1984), uno de los creadores más importantes de la psicología desde la perspectiva sociocultural.

Dado que en Colombia no era viable crear una institución que innovara pedagógicamente debido a los altos niveles de control y supervisión que para aquel entonces ejercía el Ministerio de Educación Nacional (MEN), los fundadores discutimos cómo concretar la innovación que pondría a prueba el modelo pedagógico conceptual que habíamos gestado en los años anteriores. De las diversas alternativas pensadas, la que alcanzó mayor consenso fue la de crear una institución educativa que atendiera a niños y jóvenes con mayores capacidades y talentos¹. Los altos niveles de libertad que adquirimos para innovar, mostrarían lo acertado de esta decisión; al tiempo que los profundos sesgos que produjo en la percepción que tendría la población sobre el Merani revelaría, con el tiempo, los riesgos de esta decisión².

Dado su carácter de innovación pedagógica, el IAM dejó de depender del MEN y pasó a hacerlo de Colciencias, entidad dedicada al apoyo de las investigaciones en el país. En la práctica, esto le representó un altísimo nivel de autonomía e independencia frente a los organismos de control gubernamental. Las decisiones pasaron a estar en manos de los procesos de evaluación e investigación llevados a cabo en la propia institución.

Para favorecer el desarrollo del pensamiento, el Merani creó un área que no existía ni existe todavía en los currículos de los Ministerios de Educación en América Latina. Diversos académicos y el propio MEN, en su momento, se opusieron a la idea por considerar que no era necesaria un área especial para el desarrollo del pensamiento, ya que suponían que este se desarrollaría al trabajar cada una de las asignaturas existentes. En ese entonces el MEN convocó a sus expertos a evaluar la solicitud que le habíamos cursado para que nos permitiera priorizar el desarrollo del pensamiento, las competencias comunicativas y la formación valorativa. La posición del MEN quedó plasmada en un documento impreso del año de 1991:

Lo que ha llamado más la atención en el ambiente de la educación en Colombia es la insistencia en desarrollar los procesos de pensamiento en forma intencional y como una asignatura más, en actividades paralelas al desarrollo curricular en las otras áreas del conocimiento. Esto generó una reacción de rechazo por parte de algunos psicólogos y del equipo técnico del Ministerio de Educación Nacional de Colombia; por lo cual, después de analizar el proyecto se escogieron otros caminos (MEN, 1991).

Múltiples investigaciones realizadas en los años siguientes evidenciarían que los funcionarios del Ministerio estaban equivocados, ya que la educación no logra el desarrollo del pensamiento si no se lo propone como finalidad y si no lo define como una de sus prioridades. Y en Colombia, para la década del ochenta del siglo pasado el

desarrollo del pensamiento no era una prioridad. Y tristemente, para la segunda década del siglo XXI, tampoco lo es³.

Muchos años después, el MEN reconocería su error y reivindicaría el énfasis que deberían tener las habilidades de pensamiento en la educación. Al respecto dice (MEN, 2007):

La noción de competencias rompe con la idea de que la educación debe atender solamente la transmisión de conocimientos y plantea que lo más importante es desarrollar habilidades de pensamiento.

El área de pensamiento tiene en el Merani la función de garantizar el ejercicio mediado de los procesos de pensamiento e impulsar la creatividad y el pensamiento divergente. El área fortalece los procesos de pensamiento propios de cada ciclo y potencia su desarrollo, iniciando durante el primer grado con las habilidades intelectuales básicas de atención y clasificación; y terminando en el último ciclo con la ejercitación de estructuras argumentativas ramificadas y jerárquicas. Mientras tanto, en el segundo ciclo se privilegian las operaciones que facilitan la adquisición de los principales conceptos de las ciencias, y en el tercero, las que favorecen el razonamiento hipotético-deductivo. De allí que pensamiento sea al mismo tiempo un área con fines propios y un área transversal⁴. Esto implica que los maestros del área median los procesos de pensamiento ajustados al ciclo, pero que los docentes de las demás áreas tienen que consolidar dichos procesos en los dos años siguientes⁵. Dado lo anterior, desarrollar el pensamiento es una tarea liderada por los maestros propios del área, pero la cual, necesariamente, involucra a todos los docentes de la institución.

Para la *Pedagogía Dialogante* (De Zubiría, 2006), el pensamiento tiene tres grandes componentes: los instrumentos del conocimiento, los procesos de pensamiento y la metacognición. En consecuencia, desarrollar el pensamiento tiene que ver con consolidar cada uno de estos componentes⁶.

El pensamiento es un proceso de representación e interpretación de la realidad que orienta nuestra interacción con ella y que llevamos a cabo al poner en uso las herramientas cognitivas y los procesos de pensamiento. Algo análogo a lo que le sucede a la campeona mundial de salto con pértiga Yelena Isinbayeva, quien para poder saltar más de 5 metros, utiliza la fibra de vidrio para garantizar la flexibilidad. Pero el instrumento por sí solo no basta, como lo tenemos claro todos aquellos que sabemos que aun si nos entregaran la garrocha de la campeona mundial, no podríamos alcanzar las alturas que ella tantas veces ha logrado. Además del instrumento flexible usado en el salto, es indispensable poseer habilidades excepcionales para utilizarlo. Y eso lo tiene de sobra Isinbayeva.

A nivel cognitivo, lo anterior quiere decir que para pensar requerimos tanto los instrumentos del conocimiento como los procesos de pensamiento. Gracias a la mediación de calidad, estos instrumentos se van tejiendo, complejizando e integrando, partiendo de nociones espaciales, temporales y transdisciplinarias⁷, hasta llegar a estructuras argumentativas ramificadas, que usan lógicas modales y niveles de argumentatividad, y las cuales integran y articulan otros instrumentos como las proposiciones, los conceptos y los razonamientos inductivos y deductivos (Van Emmeren, 1985).

Dado lo anterior, desarrollar el pensamiento exige poseer conceptos y razonamientos de mayor nivel de complejidad, integración y abstracción. La presencia de conceptos más inclusores, jerárquicos y abstractos, tal como señaló Ausubel (2002), implica una estructura cognitiva más general y de mayor nivel de estructuración. El aporte que todas las áreas deben dar al desarrollo del pensamiento es garantizar que los estudiantes adquieran los principales conceptos de las ciencias y de la matemática; algo que desafortunadamente no se cumple sino en muy pocas instituciones educativas latinoamericanas. Por dedicarnos a transmitir las múltiples informaciones impertinentes, desarticuladas y fragmentarias, que hoy dominan la educación, los niños y jóvenes en América Latina adquieren poquísimos conceptos de las Ciencias Sociales, de las Ciencias Naturales y de la matemática. Y debido a ello, se retrasa el desarrollo del pensamiento de los niños y jóvenes latinoamericanos.

Pero para pensar no basta con tener los instrumentos cognitivos. También se requiere saber operar con ellos. De allí que tenga toda la razón Davidov cuando afirma, que *Dominar un concepto supone no ya conocer los rasgos de los objetos y fenómenos que él mismo abarca, sino también, saber emplear el concepto en la práctica, saber operar con él* (Davidov, 1975, p. 70). Y por ello, tendrá mayor desarrollo del pensamiento quien posea mayor integración y mayor jerarquización en sus procesos de pensamiento.

El crucial aporte de Piaget (1974) en este ámbito, fue caracterizar las operaciones intelectuales propias de cada una de las etapas en el desarrollo de un niño, al tiempo que sus principales debilidades consistieron en desconocer al papel de los contenidos y el carácter sociocultural de estos procesos. Para desarrollar el pensamiento también se necesitan instrumentos del conocimiento, mediación y un contexto determinado en el cual operar, tal como demostraron los enfoques socioculturales. Esta conclusión será fundamental para distinguir las propuestas en educación formuladas por los seguidores de Piaget y los de Vigostky⁸. El fin de la educación para los enfoques vigostkianos, será jalonar el desarrollo. Y debido a lo anterior, darán un mayor peso a la mediación cultural y enfatizarán en la integralidad, los contenidos y la contextualización, reconociendo con ello el carácter social, histórico y cultural siempre presente en nuestras ideas.

El tercer elemento para caracterizar el pensamiento es la metacognición. Formulada inicialmente por Flavell, la metacognición permite repensar el proceso de pensamiento llevado inicialmente a cabo, para enriquecerlo. Gracias a ello se planifican, contextualizan, evalúan y reelaboran de mejor manera los procesos cognitivos. La metacognición hace algo análogo a lo que hace la Junta Directiva en una empresa: No trabaja, pero dice cómo hacerlo. La Junta Directiva planifica, evalúa y verifica el cumplimiento de las metas. Y al hacerlo, permite encauzar el proceso de mejor manera. Algo similar sucede con la metacognición: al mejorar la planificación, la verificación, la contextualización y la evaluación, ayuda a reelaborar los procesos de pensamiento utilizados.

Dado lo anterior, desarrollar el pensamiento implica mejorar los niveles de planificación, evaluación, verificación y contextualización de los procesos de pensamiento utilizados.

El problema grave es que con los modelos pedagógicos vigentes en la actualidad en América Latina, no hemos podido desarrollar el pensamiento, y si no cambiamos de manera radical el currículo, la estructura de las instituciones educativas y los sistemas de formación, tampoco lo podremos desarrollar a futuro.

Si yo sé, por ejemplo, el año del “descubrimiento” de América, gracias a ello no pienso ni razono mejor. No logro mejores deducciones, inducciones, ni argumentos. Si yo sé –sirva otro ejemplo– que el símbolo químico del Hidrógeno es H, esto no me garantiza mejores cadenas argumentativas ni hipotético-deductivas para interpretar, analizar o predecir los fenómenos naturales. Simplemente sé eso, pero no por ello analizo, interpreto o argumento mejor. Los conocimientos particulares que dominan por completo el trabajo en la escuela latinoamericana se quedan simplemente en aprendizajes particulares que son borrados en un tiempo impresionantemente breve ya que no logran ser incorporados en las memorias semánticas de los estudiantes. Son aprendizajes, pero no aprehendizajes. De allí que no transformen las estructuras cognitivas de los escolares y que no se conviertan en desarrollo. Algo similar sucede con las reglas gramaticales, ya que quienes las conocen no necesariamente hablan, escriben, leen o escuchan mejor. Saber cuáles son los verbos irregulares o los adverbios, prácticamente no incide en el nivel de lectura o escritura crítica y contextual que presenta un estudiante. Con seguridad, podríamos suponer que los aprendizajes y los aprehendizajes se procesan y se organizan de un modo distinto en la estructura cognitiva, en tanto los segundos garantizan un nexo estructural y significativo con la estructura cognitiva previa del estudiante.

Contrario a lo que sucede con los aprendizajes particulares, cuando se aprehende una proposición, un concepto, una red de conceptos, una operación intelectual; o cuando se hace metacognición, los individuos sí mejoran su competencia para pensar en dicho ámbito del conocimiento. Y esto sucede, precisamente, porque pensamos con conceptos, proposiciones y redes conceptuales. No pensamos con las informaciones. Puede ser que utilicemos alguna información para ejemplificar una idea, pero siempre como subargumento específico, nunca como tesis o como

6

argumento principal de una idea. Los contenidos generales favorecen el pensamiento, precisamente porque pensar implica generalizar, representar y abstraer.

Un joven, por ejemplo, que llegue a un nivel profundo y crítico de lectura y escritura, pensará mejor. Cada vez que se acerque a un texto, podrá encontrar ideas más profundas en estos. Encontrará matices, tensiones y contradicciones entre lo dicho por diversos escritores; y podrá captar la evolución conceptual de los autores analizados. Mirará de manera más analítica la televisión y asumirá un rol mucho más reflexivo ante los medios masivos de comunicación. Escuchará en los programas y noticieros cosas que los demás no oímos. Dialogará de manera distinta con la cultura humana condensada en los libros, ya que tendrá herramientas previas para hacerlo. Según lo anterior, cualificar las competencias comunicativas implica modificar las estructuras de los estudiantes y sus relaciones con el entorno; y por ello, genera desarrollo.

Un joven que mejore su competencia para argumentar, también pensará mejor. Al leer, encontrará con mayor facilidad los argumentos del autor y las posibles contradicciones en las que incurre. Al discutir, sustentará mejor sus posturas. Se desempeñará mejor persuadiendo, argumentando y convenciendo. Al evaluar, sopesará mejor sus ideas y las de los otros. Encontrará con frecuencia argumentos más generales, pertinentes y jerárquicos, al hablar al leer y al escribir. Serán más claras sus ideas. La competencia argumentativa, implica de esta manera, un desarrollo en las estructuras cognitivas de los estudiantes.

La posibilidad de transformar los fines de la educación, que es una condición para alcanzar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, es mayor hoy si tenemos en cuenta que ya no es necesario archivar la información que había venido transmitiendo la escuela desde siglos atrás. Por absurdo que parezca, la escuela ha venido trabajando desconociendo cómo funciona el cerebro. La escuela se ha esforzado por transmitir informaciones para que sean recopiladas por los estudiantes, pero resulta que el cerebro humano es extremadamente deficiente para almacenar informaciones. En eso nos superan con creces las computadoras y las grabadoras. El cerebro está diseñado para crear, soñar, amar, inventar, procesar, analizar e interpretar la información, pero no para almacenarla. Para ello fueron creadas las redes, las USB, los celulares y los discos duros. Pero hasta ahora no hemos inventado nada que procese, interprete y analice mejor la información que el cerebro humano. Y posiblemente nunca lo podremos hacer con la flexibilidad, plasticidad y adaptabilidad que nos caracteriza.

Hoy por hoy se guarda información en medios magnéticos, satélites, libros y calculadoras, entre otros. Vivimos una sociedad que posee una red casi ilimitada de circulación de archivos, música y textos. Es una realidad cuasivirtual. Esta profunda transformación volvió totalmente innecesario poseer la información exacta en el cerebro humano y permitió caracterizar el desarrollo de la competencia para procesarla, interpretarla y argumentarla como la meta cognitiva esencial del proceso

educativo. La profunda transformación de la sociedad demanda de los jóvenes competencias generales para interpretar, leer de manera crítica y contextualizada, y para operar con ella; pero ya no es necesario almacenar en el cerebro directamente la información de tipo particular.

Estamos cerca de un acceso ilimitado a la información para cualquier ser humano. La vida humana cambiará con ello, seguramente tanto como cambió cuando construimos la rueda o cuando, simulando los rayos, inventamos el fuego. Ya no se requiere tener en la cabeza la información sobre los accidentes geográficos, los presidentes, los algoritmos, la gramática o los símbolos químicos, como había supuesto e intentado infructuosamente alcanzar la escuela tradicional. Ahora bastará con una tecla de un computador o un celular para acceder a cualquier información necesaria. De la misma manera que hoy en día no tenemos que recordar los números telefónicos ya que estos se pueden archivar de manera magnética y externa al cerebro humano. Esta nueva realidad vuelve a evidenciar que la inteligencia humana no está en el cerebro individual y que es distribuida y colectiva en su origen y en su desarrollo.

El presidente del Uruguay lo dice de manera mucho más bella en su hermoso discurso a los intelectuales uruguayos:

Tal como vamos, los depósitos de conocimiento no van a estar más dentro de nuestras cabezas, sino ahí afuera, disponibles para buscarlos por Internet. Ahí va a estar toda la información, todos los datos, todo lo que ya se sabe. En otras palabras, van a estar todas las respuestas. Lo que no van a estar son todas las preguntas. En la capacidad de interrogarse va a estar la cosa. En la capacidad de formular preguntas fecundas, que disparen nuevos esfuerzos de investigación y aprendizaje.

Desde hace unos años lo que hicimos en el Merani, lo estamos llevando de manera amplia y general a la educación pública latinoamericana. Ya que mejorar la calidad de la educación pública, es una condición para ampliar la democracia. Y al hacerlo, retomamos una idea esencial de Merani: *La libertad no existe sin educación, la educación nada vale sin libertad* (Merani, 1969).

Referencias

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Davídov, V. (1988). *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos Pedagógicos*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

- De Zubiría, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias?* Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- De Zubiría, J. et al. (2009). *Los ciclos en la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- De Zubiría, M. & De Zubiría, J. (1986). *Fundamentos de pedagogía conceptual*. Bogotá: Editorial Plaza y Janés.
- Merani, A. (1958). *Nuestros hijos, esos desconocidos*. Buenos Aires: Editorial Alfa.
- Merani, A. (1969). *Psicología y Pedagogía*. México: Grijalbo.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1991). *Desarrollo de procesos de pensamiento*. Memorias. Bogotá: Ediciones del Ministerio de Educación nacional de Colombia.
- Piaget, J. (1974). *Seis estudios de Psicología*. Barral editores.
- Van Eemeren & Grootendorst. (2006). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragmatológica*. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad Católica de Chile.
- Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Madrid: Editorial Grijalbo.

Notas

¹ Con el paso de los años vinimos a comprobar que no nacen niños más inteligentes ni con mayor talento. Lo que sucede es que hay niños que tienen la fortuna de tener mejores padres, maestros, mediadores y medios culturales. Ellos se vuelven jóvenes talentosos gracias a la calidad en los procesos de mediación cultural recibidos. Por ello, el Merani desde el año 2000 ha permitido el ingreso de niños y jóvenes de todas las capacidades intelectuales (De Zubiría, et al, 2009).

² Como decía Goethe, *el único hombre que no se equivoca es el que nunca hace nada*.

³ Una manera de verificarlo es que para el año 2012 en el área de lenguaje tan solo el 2% alcanza un desarrollo alto en la competencia interpretativa, al tiempo que el 1% lo logra para la competencia argumentativa y el 4% para la competencia propositiva (http://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados/informes/snee_rep_res_est_tmp.jsp).

⁴ Algo análogo se podría decir para las áreas de competencias comunicativas y de valores.

⁵ Ver al respecto el texto *Los ciclos en la educación* (De Zubiría, et al, 2009).

⁶ Esta es una idea que hemos reelaborado a partir de los importantes desarrollos que al respecto formuló la Pedagogía Conceptual (De Zubiría y De Zubiría, 1986).

⁷ Nociones como blanco-negro, alto-bajo, dentro-afuera o cerca-lejos; entre muchas otras.

⁸ Feuerstein en este aspecto está más cerca de Piaget, y por ello, equivocadamente, deja de lado los instrumentos del conocimiento en su interpretación sobre los factores vinculados con la modificabilidad cognitiva.

* Fundador y Director, desde 1991, de la innovación pedagógica del Instituto Alberto Merani (www.pedagogiadialogante.com.co). Consultor de Naciones Unidas en educación. Consultor del Programa de mejoramiento de la calidad "Todos a Aprender" del Ministerio de Educación de Colombia.