

Educación Agenda Educativa

Deanna Kuhn
Enseñar a pensar

Amorrotu editores



Deanna Kuhn

Enseñar a pensar

Ante la pregunta sobre lo que pretendemos que logren las escuelas, la única respuesta defendible —sostiene Deanna Kuhn— es que estas deberían enseñar a los alumnos a usar bien su mente, en la escuela y fuera de ella.

Aplicando a la pedagogía descubrimientos de la investigación en psicología evolutiva, la autora afirma que la indagación y el debate deberían ocupar un lugar privilegiado en un «currículum del pensamiento», un currículum que tenga sentido tanto para los alumnos como para los docentes y desarrolle las habilidades y los valores que se necesitan para aprender en cualquier etapa de la vida. Tenemos sólo una breve oportunidad en la vida de los niños para ganar (o perder) su confianza en que las cosas que les pedimos que hagan en la escuela valen la pena. Actividades centradas en la indagación y el debate (por ejemplo, identificar las características que influyen en el éxito del catálogo de un club de música, o analizar cuestiones difíciles como la de la pena capital) permiten a los alumnos apreciar su eficacia y utilidad mientras las llevan a cabo.

La mayor parte de lo que los niños hacen hoy en la escuela no tiene esa cualidad. La indagación y el debate sí la tienen, pues estas actividades constituyen educación para la vida, y no sólo para seguir estudiando, y ofrecen un propósito unificador para la escolarización obligatoria, que está al servicio de una población cada vez más diversa.

Hacer más concreto y específico —y, por consiguiente, más significativo y realizable— el objetivo de contribuir a que los alumnos aprendan a usar bien su mente: he aquí un propósito fundamental de este libro.

«En la mejor tradición de John Dewey y Jerome Bruner, Deanna Kuhn ha escrito un ensayo meditado, que invita a la reflexión, basado en la experiencia, sobre la importancia del debate y la indagación en todo tipo de educación» (Howard Gardner, autor de *Changing minds*).

DEANNA KUHN es profesora de Psicología y Educación en el Teachers College de la Universidad de Columbia. Doctorada en Psicología del Desarrollo en la Universidad de California, Berkeley, fue miembro de la Graduate School of Education de la Universidad de Harvard, y actualmente forma parte de la American Psychological Society y de la American Psychological Association. Es autora de diversas publicaciones, entre las cuales cabe citar *The development of scientific thinking skills* y *The skills of argument*.

ISBN 978-950-518-845-1



9 789505 188451

Diseño: Mario Eskenazi

Colección *Agenda educativa*. Directora: Edith Litwin
Education for thinking, Deanna Kuhn
© by the President and Fellows of Harvard College, 2005
Traducción: Adolfo A. Negrotto

© Todos los derechos de la edición en castellano reservados por
Amorrortu editores S.A., Paraguay 1225, 7º piso - C1057AAS Buenos Aires
Amorrortu editores España S.L., C/López de Hoyos 15, 3º izquierda - 28006 Madrid

www.amorrortueditores.com

La reproducción total o parcial de este libro en forma idéntica o modificada por cualquier medio mecánico, electrónico o informático, incluyendo fotocopia, grabación, digitalización o cualquier sistema de almacenamiento y recuperación de información, no autorizada por los editores, viola derechos reservados.

Queda hecho el depósito que previene la ley nº 11.723

Industria argentina. Made in Argentina

ISBN 978-950-518-845-1
ISBN 978-0-674-01906-5, Londres, edición original

Kuhn, Deanna
Enseñar a pensar. - 1ª ed. - Buenos Aires : Amorrortu, 2012.
288 p.; 23x14 cm. - (Agenda educativa)
Traducción de: Adolfo A. Negrotto
ISBN 978-950-518-845-1
1. Educación. 2. Métodos de Enseñanza. 3. Enseñanza Superior.
I. Negrotto, Adolfo A., trad. II. Título.
CDD 370.154

Impreso en los Talleres Gráficos Color Efe, Paso 192, Avellaneda, provincia de Buenos Aires, en enero de 2012.

Tirada de esta edición: 2.000 ejemplares.

*A todos mis alumnos.
Que piensen bien y con frecuencia.*

Índice general

11	Primera parte. Introducción
13	1. ¿Por qué asistir a la escuela?
33	2. ¿Qué hacemos acá?
63	Segunda parte. Indagación
65	3. Aprendiendo a aprender
95	4. Las habilidades relacionadas con la indagación
119	5. Desarrollo de las habilidades relacionadas con la indagación
159	Tercera parte. Debate
161	6. ¿Por qué debatir?
187	7. Las habilidades relacionadas con el debate
209	8. Desarrollo de las habilidades relacionadas con el debate
241	Cuarta parte. Conclusiones
243	9. Llegar a ser una persona educada
275	Referencias bibliográficas

Primera parte. Introducción

1. ¿Por qué asistir a la escuela?

¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela? Las respuestas a esta pregunta son claras y a la vez evasivas, tienen amplia aceptación y provocan encendidos debates. Nuestra expectativa es que las escuelas preparen a los niños para la vida. Sería difícil admitir que el hecho de concurrir a la escuela fuera un fin en sí mismo. No obstante, esta sabiduría tradicional parece requerir hoy una reafirmación, tal como lo han sostenido hace poco personajes tan dispares como los rectores universitarios (Botstein, 1997) y los psicólogos cognitivos (Anderson *et al.*, 2000). Anderson y sus colegas lo han expresado claramente: según ellos, es esencial que «comprendamos mejor la relación entre lo que se enseña en el aula y las aptitudes que los niños tienen y deberían desarrollar en su vida presente y futura fuera de la escuela» (pág. 12).

Las concepciones respecto del tipo de preparación para la vida que deseáramos que la educación proporcionara son muy conocidas y es difícil discrepar de ellas. Tratamos de formar alumnos que se sientan «seguros de sí mismos, entusiastas y automotivados», que sean «capaces de pensar por su cuenta de manera responsable», que «amen el aprendizaje y valoren el conocimiento», que «estén libres de prejuicios y sean compasivos», que «realicen su potencial creativo», que adquieran «competencia, independencia y conocimiento de sí mismos» y que muestren «confianza en sí mismos, curiosidad, responsabilidad, independencia y capacidad para trabajar en equipo». (Todas estas citas las he tomado de folletos utilizados en la actualidad por escuelas públicas y privadas de buen nivel.) O, para expresarlo de modo más sencillo y tal vez más convincente —como lo hace un informe acerca de las escuelas medias de Estados Unidos—: las escuelas deberían ayudar a los

alumnos «a aprender a usar bien su mente» (Jackson y Davis, 2000, pág. 11). ¿Alguien se atrevería a negarlo?*

Sin embargo, la impresión de que hay al respecto un consenso generalizado se disipa rápidamente cuando tratamos de ser más específicos y pasar de los ideales abstractos de las declaraciones de objetivos a los detalles sobre lo que los niños deberían hacer mientras están en la escuela (y sobre la relación entre esas actividades y lo que harán cuando sean adultos). Por cierto, es muy difícil pasar de ese nivel de abstracción a otro que sea apenas más específico. ¿Cuál es la causa de esa dificultad?

Una respuesta posible señalaría que la sociedad moderna cambia tan rápidamente que no podemos prever cómo será la vida de nuestros hijos en el futuro. Por lo tanto, no sabemos de qué manera prepararlos para la vida adulta, y sólo somos capaces de identificar metas educativas formuladas en términos muy amplios y abstractos. Empero, esta idea no es compartida por los voceros del mundo de los negocios, quienes puntualizan sin vacilar cuáles son las habilidades que deberían tener sus empleados y de las que muchos de ellos, lamentablemente, carecen. Los empleadores afirman que buscan personas «inteligentes», capaces de adaptarse a circunstancias cambiantes, que adviertan de inmediato qué necesitan saber y lo aprendan, y que puedan desempeñarse en un equipo de trabajo flexible para resolver problemas aunando sus esfuerzos (Murnane y Levy, 1996). En el discurso que pronunció en la Escuela de Negocios de Columbia durante la ceremonia de graduación de 2001, el presidente del directorio de Intuit les dijo a los graduados que la habilidad más importante que habían adquirido como estudiantes de la maestría en Administración de Empresas era la de trabajar como miembros de un equipo. Cuando se les pidió a los graduados que opinaran acerca de lo que les habían aportado sus estudios, la mayoría de ellos mencionaron esa misma habilidad.

¿Por qué los docentes no han prestado más atención a las voces procedentes del mundo de los negocios que iden-

* En Estados Unidos, las *middle schools* (escuelas medias) abarcan desde los dos o tres últimos años de la enseñanza primaria hasta los dos o tres primeros de la secundaria. (*N. del T.*)

tifican las habilidades que serán importantes en el trabajo? Si sabemos que trabajar como miembro de un equipo, ya sea para resolver un problema o para alcanzar una meta, es una habilidad que los estudiantes necesitarán en el futuro en una gran variedad de empleos, ¿por qué esperar a que ingresen en una escuela de posgrado para enseñársela?

Hay quizá muchas respuestas para estas preguntas. Algunas atañen a las relaciones históricamente difíciles entre el ámbito educativo y el de los negocios. En general, siempre se ha considerado que a los empleadores les interesan los estudiantes, sobre todo, como un recurso que les facilite la consecución de sus propias metas, mientras que a los docentes les interesa el desarrollo intelectual de sus alumnos como un fin en sí mismo. No obstante, incluso si tomamos en cuenta los nobles propósitos de los docentes, reflejados en las declaraciones de objetivos recién citadas, la cuestión dista de ser clara. Una idea básica que se expone en este libro es la de que no sabemos lo suficiente acerca de lo que significa ser un «alumno y pensador independiente» (así se lo denomina en los folletos) como para afirmar que se trata de una meta de fácil implementación en las escuelas de nuestros días.

Volver más concreto y específico, y por ende más significativo y realizable, el objetivo de contribuir a que los alumnos aprendan a usar bien su mente es un propósito fundamental de estas páginas. Sin embargo, primero necesitamos tener en claro por qué debería ser ese nuestro objetivo. Tal es el tema que trataré en el presente capítulo. ¿De qué modo puede justificarse que la meta principal de la educación sea desarrollar, individualmente y en colaboración con otros, la capacidad mental?

Si es correcta la idea de que educar implica preparar para la vida, la respuesta no presenta dificultad alguna. Desde el punto de vista del individuo, desarrollar la capacidad mental se justifica porque es la mejor preparación posible para satisfacer las exigencias y aprovechar las oportunidades a menudo impredecibles que la vida plantea. Desde un punto de vista social, la premisa es que deberíamos tratar de producir individuos que puedan de-

sempañarse eficazmente y hacer una contribución significativa a la sociedad, para lo cual, en mi opinión, estos deben ser capaces, individual y colectivamente, de adquirir los conocimientos que les permitan resolver problemas y alcanzar metas, así como de recurrir al debate razonado para analizar cuestiones y formular juicios, y de valorar estas actividades como medio de promover al máximo el bienestar individual y social. Los conjuntos básicos de habilidades intelectuales que las personas deben desarrollar para alcanzar esos objetivos individuales y sociales consisten en aquellas que se requieren para indagar (tema al que me referiré en la segunda parte) y para debatir (tema de la tercera parte). Los valores asociados con esas habilidades serán el tema del capítulo 2.

En lo que resta de este capítulo me ocuparé de otras respuestas que se han dado a la pregunta sobre qué es lo que debería tratar de lograr la educación. El hecho de que la asistencia a la escuela sea legalmente obligatoria refleja la creencia de la sociedad en que la enseñanza tiene un propósito común y les brinda una experiencia unificadora a la gran diversidad de jóvenes a los que se impone esa obligación. La creciente diversidad hace que la identificación de un propósito universal sea, en el mejor de los casos, difícil. Sin embargo, en la denominada «No Child Left Behind Act» (NCLB) [«Ley para que ningún niño se quede atrás»] vemos hoy una reafirmación del ideal de una experiencia unificadora, por cuanto establece que todos los niños tienen derecho a recibir educación. Si la sociedad está dispuesta a hacer grandes esfuerzos y a destinar recursos extraordinarios para asegurarse de que ningún niño se quede atrás, cabe suponer que tenemos una idea muy clara acerca de adónde los llevamos y de que confiamos en que ese destino vale la pena y justifica el gasto que supone el viaje. Este es, pues, un momento adecuado para reexaminar en un marco de alternativas los propósitos de la educación, a fin de sentirnos seguros al respecto. Ocurre que hay por lo menos cuatro propuestas diferentes, que a su vez difieren en gran medida de la que presento aquí, relativas a lo que debería aspirar a lograr la educación universal. Todas ellas son, a mi juicio, menos defendibles que la que yo propongo.

La educación centrada en la transmisión de conocimientos

¿Puede el conocimiento resultar perjudicial? ¿No están acaso en una situación más favorable los niños que mejor conocen la complejidad técnica y social del mundo moderno? Sin embargo, esa misma complejidad nos obliga a encarar la difícil tarea de decidir qué conocimientos específicos son más necesarios para ellos. Hoy, más que nunca, tenemos la certeza de que sólo podemos aspirar a transmitirles a los niños una pequeña fracción de lo que es posible conocer, y se nos exige que pronostiquemos cuáles conocimientos serán más útiles para ellos.

¿Cómo haremos, entonces, para elegir? Las propuestas difieren en dos aspectos: la especificidad y la profundidad. En un extremo, el de la especificidad, se sitúan las ideas de Hirsch (1987), quien se propuso identificar en detalle los conjuntos exactos de conocimientos que una persona culta debería poseer. En el extremo opuesto se encuentran educadores como Gardner (1999), quien ha identificado los amplios dominios disciplinarios con que deberían familiarizarse los estudiantes. Vemos, pues, que algunos investigadores, como Gardner, se preocupan por la profundidad del conocimiento de estos dominios que deberían adquirir los alumnos, mientras que otros, como Hirsch, no creen que ello represente un problema.

Esfuerzos como el de este último autor, tendientes a detallar los conocimientos específicos que definen a una persona como culta, resultan cada vez más difíciles de defender. El predominio de escritores blancos de sexo masculino, ya fallecidos, en las listas clásicas de grandes obras ha recibido bastante atención en los últimos tiempos, y es fácil advertir que cada grupo puede proponer (y es probable que lo haga) su propia lista (Graff, 1992). Además, listas como la de Hirsch nunca son definitivas. Casi el 10% de los 6.900 artículos incluidos en *The new dictionary of cultural literacy* (Hirsch, Kett y Trefil, 2002) son nuevos, es decir, no figuraban en la edición precedente, aparecida en la década anterior. Si esto es así, ¿por qué habríamos de sostener que la lista actual representa una preparación esencial para el mundo de mañana? Y hay un

argumento quizá más convincente: si pensamos en cuánto podemos recordar de lo que nos enseñaron en los primeros años de la escuela secundaria, nos será difícil hallar razones para afirmar que un conjunto *particular* de conocimientos fácticos resultó esencial para nuestra educación.

Sin embargo, esto no quiere decir que los conocimientos fácticos carezcan de importancia: tan sólo sugiere que el énfasis debe ser desplazado. Si, como está implícito en las opiniones de Gardner (1999), tanto una novela de Dickens como otra, o tanto una ópera de Mozart como otra, pueden ser igualmente útiles para los propósitos educativos de un docente y producir al respecto beneficios equiparables, entonces, ambas novelas (o ambas óperas) deben estar sirviendo a algún propósito adicional, distinto del que sólo puede satisfacer el estudio de una u otra de ellas. Esto nos conduce al dominio del desarrollo de la habilidad y al espinoso problema de la transferencia del aprendizaje. Relacionamos a los alumnos con un conjunto de conocimientos no como un fin en sí mismo (ya que podríamos haber utilizado otro), sino porque esperamos que obtengan algo más a partir de la experiencia. La relación proporcionará un fundamento necesario, abrirá puertas, permitirá otros logros.

La educación centrada en el desarrollo de habilidades

La idea de que el objetivo de la educación es el desarrollo de habilidades se acerca más a la concepción que sostengo en este libro. No obstante, se trata de una idea amplia, y de inmediato genera las mismas preguntas que surgieron cuando me referí a la educación entendida como transmisión de conocimientos. ¿Qué clase de habilidades debemos desarrollar, y con qué fin? ¿Por qué esas habilidades y no otras? Las habilidades pueden ser tan específicas como la de usar un diccionario o una regla, o tan amplias como la de los «hábitos mentales» identificados por Meier (1995) o las «disposiciones para pensar» descritas por Perkins y sus colegas (Perkins, Jay y Tishman, 1993),

aunque estas dos clases de habilidades amplias se fusionan con los valores, tema del que me ocuparé en el próximo capítulo. Sin embargo, uno debe tener las habilidades que necesita para ejercitarse en los hábitos mentales o en los modos de pensar que podría considerar valiosos y, por lo tanto, estaría dispuesto a practicar. Para no quedarnos en los enunciados generales, tenemos que saber cuáles son específicamente esas habilidades. ¿Cómo definir las de un modo lo bastante específico como para que tales definiciones resulten útiles y, al mismo tiempo, lo bastante amplio como para que sean algo más que meras descripciones de actividades particulares que, según se afirma, requieren de esas habilidades?

En su libro *Education in the knowledge age*, Bereiter (2002) adopta una posición enérgica y severa en relación con el tema de las habilidades intelectuales. Critica allí la «magia de las palabras», a su juicio muy difundida, que se refleja en la suposición de que cualquier cosa que se aprenda será transferida automáticamente a todo aquello que tenga el mismo nombre. Los docentes, por ejemplo, dan por sentado que hacer participar a los niños pequeños en una actividad que implique la clasificación de objetos les enseñará algo que podría denominarse «habilidad para clasificar», y que ello aumentará su dominio de cualquier otra actividad que comparta ese rótulo.

Afirmar en forma categórica, como lo hace Bereiter, que la transferencia (de la experiencia entre una actividad y otra) no está probada es, quizás, una reacción demasiado simplista ante un conjunto de cuestiones conceptuales y empíricas complejas. Es probable que un violinista aprenda a tocar el violonchelo en menor tiempo que un flautista. Un estudiante que cursa el quinto año de literatura mostrará, casi con seguridad, más habilidad para analizar los personajes y la trama de una obra que otro que está cursando el primer año. No obstante, Bereiter tiene razón cuando afirma que, en lo que concierne a la transferencia, la actitud de los docentes no debe basarse en la fe. Aceptar la posición radical de aquel respecto de la cuestión de la transferencia significa imponerle al docente la pesada carga de decidir acerca de la validez aparente. Si tenemos en cuenta que los datos resultantes de la

investigación son complejos y a veces contradictorios, esta es quizás, al menos por ahora, la postura que los docentes deberían adoptar, lo cual significa que cualquier actividad educativa que escojan para sus alumnos deberá tener, considerada en sí misma, una apariencia de validez. En otras palabras, su valor debe resultar claro y evidente a partir del examen de la actividad misma. No es admisible sostener que el valor de una actividad consiste en su potencial para mejorar el desempeño en algún otro tipo de actividad. A pesar de las declaraciones optimistas en contrario, no hay pruebas de que el latín, el álgebra o cualquier otra materia «mejoren la mente».

Por lo tanto, la idea de que el objetivo de la educación es el desarrollo de habilidades debe verse por ahora como algo promisorio. No cabe duda de que los estudiantes desarrollan y utilizan habilidades intelectuales, pero gran parte de la tarea analítica necesaria —tanto conceptual como empírica— no se ha cumplido aún. ¿Cuáles son exactamente las habilidades intelectuales que los alumnos deberían adquirir, y en qué clase de actividades se las puede identificar? Por otra parte —y es esta una cuestión de la que ya me he ocupado—, si decidimos que es más apropiado enseñar ciertas habilidades en lugar de otras, ¿cómo lo justificaremos? Suponiendo que podamos responder en forma satisfactoria a estas preguntas, nos enfrentaremos con la tarea adicional de determinar cuál es la manera más segura de lograr que los alumnos dominen esas habilidades. Y aun cuando tengamos éxito en esta tarea, surgirá todavía otra dificultad. ¿Considerarán los alumnos que vale la pena practicar tales habilidades cuando no cuenten con apoyo didáctico y hayan recuperado el control autónomo de su conducta? ¿Sabrán cuándo, dónde y por qué usarlas? Estos interrogantes traen a colación el tema de los valores intelectuales, que trataremos en el capítulo 2. En las partes segunda y tercera del libro examinaremos en detalle las habilidades que se proponen como metas educativas válidas.

La educación centrada en la selección

¿Debería la educación tender a aumentar aquello que las personas comparten, proporcionándoles un conjunto universal de experiencias, o, por el contrario, incrementar lo que las hace diferentes, seleccionando a las que mejor se adecuan a modelos de educación más avanzados y especializados, y dictaminando que otras son menos aptas para desarrollar esas actividades? Aunque la instauración de la escolaridad universal obligatoria sugiere la prevalencia del primero de estos propósitos, la educación puede cumplir —y es probable que siga cumpliendo— dos funciones: la de «igualar» y la de «clasificar». Lo que en verdad importa es *de qué modo* las cumple. Incluso si se cuenta con un sistema de educación universal excelente, es obvio que no todos pueden aprender de todo, y que de un modo u otro habrá que tomar decisiones tendientes a hacer coincidir a los individuos con las formas de educación especializadas.

Sin embargo, en los últimos tiempos, la forma en que se cumple la función de seleccionar ha sido objeto de muchas críticas. La más grave de ellas es la que señala que la selección ha asumido un papel de proporciones inaceptables: se ha convertido en la cola que mueve al perro educativo. En casos extremos, reemplaza por completo a la educación para la que se selecciona a los estudiantes. Algunos críticos afirman, por ejemplo, que los empleadores valoran la maestría en Administración de Empresas, en especial, como un instrumento para la selección de individuos que están en condiciones de triunfar en el mundo de los negocios, y no como un medio para aprender todo lo que necesitarán en ese mundo. En tal caso, ¿por qué no utilizar simplemente el proceso de selección y omitir el costoso curso de dos años de duración en el que los aspirantes son (o no) admitidos?

Un factor que debe tenerse en cuenta al juzgar la conveniencia de tal propuesta es la utilidad que puedan o no tener los exámenes en que se basa la selección. De hecho, no hay motivo para confiar demasiado en ellos. Los exámenes avanzados que condicionan el ingreso en los cursos de posgrado —el reconocido Scholastic Assessment Test

(SAT) [Examen de Evaluación Académica], del que depende el destino de los alumnos de secundaria—, los tests estandarizados, que han ocupado rápidamente un lugar de privilegio en las escuelas primarias públicas, e incluso los tests que se utilizan para decidir la admisión, en ciertas escuelas selectivas, de niños cuya edad no supera en ocasiones los cuatro años, han sido objeto de abundantes y severas críticas. Muy pocas personas, fuera de los autores de tests, los elogian o defienden.

La mayoría de estos tests se basan en la teoría de que miden lo que los psicólogos han denominado tradicionalmente una «aptitud», de la cual se espera que pronostique el grado probable de éxito en el ámbito en que está siendo evaluada. No obstante, algunos psicólogos modernos que se ocupan de las diferencias individuales, como Sternberg (1998), evitan la distinción entre evaluar la aptitud y evaluar el éxito. Para saber si alguien será un buen abogado o un buen director ejecutivo —sostiene Sternberg—, contar con una muestra, incluso breve, del comportamiento que esa persona revela cuando se le pide que haga cosas similares a las que hace un abogado o un director ejecutivo nos resultará más útil que recurrir a tests de papel y lápiz, los cuales, como se ha demostrado, tienen escaso valor predictivo en lo que respecta a los comportamientos que nos interesan.

Si los tests no cumplen esta función predictiva, o no la cumplen bien, deberíamos sentirnos intranquilos por el papel que desempeñan como instrumentos de selección. Y cuanto más poder ejerzan, más intranquilos deberíamos sentirnos. Tal vez podría preocuparnos menos la idea de que quien alardea de su prestigioso diploma de licenciado en Administración de Empresas no lo ha obtenido con justicia, o de que quienes no fueron seleccionados podrían haberse desempeñado igualmente bien en el empleo. Sin embargo, hay pruebas crecientes de que, en el nivel menos elevado de la enseñanza primaria pública, los tests estandarizados, cada vez más numerosos y administrados con mayor frecuencia, no sólo influyen en el destino de los niños, sino también en el de las clases, los docentes, los directores de escuela y los supervisores de distrito. En la medida en que ello esté ocurriendo, debería preocuparnos

que los tests estén evaluando lo que creemos y podemos justificar que es importante evaluar.

Raras veces escuchamos defensas apasionadas de los tests estandarizados vigentes como instrumento de medición del éxito educativo. ¿Hay métodos de evaluación mejores con los cuales reemplazarlos? Sólo se puede contestar a esta pregunta si se tiene una noción cabal de cuál es el objetivo de la educación, de qué esperamos obtener con ella. Para que la educación pública supere su preocupación por los puntajes de los tests estandarizados es necesaria una concepción mejorada de lo que significa ser una persona culta. En el último capítulo nos preguntamos en qué medida las ideas expuestas en este libro ayudan a alcanzar esa meta.

Aunque la educación cumple, como es sabido, una función doble, los objetivos deben tener prioridad sobre la selección. Es difícil concebir y justificar la función de seleccionar (para procesos educativos individuales más variables) si no se tiene una idea clara respecto de los objetivos universales. Por sí sola, la función selectora no basta. Podemos emplear cualquier método, desde un test de elección múltiple de diez minutos de duración hasta un curso de posgrado de cuatro años, para seleccionar a los «mejores y más brillantes» individuos que habrán de asumir los roles sociales más prestigiosos. Empero, por sí mismos, los tests no pueden decirnos, sin incurrir en un círculo vicioso, qué deseamos que esos individuos —acaso el recurso más valioso de la sociedad— piensen o sean capaces de hacer. Por cierto, sin objetivos concretos y autónomos, no relacionados con los tests, el riesgo de incurrir en circularidad es muy alto.

Citaré dos ejemplos destacados, que se sitúan en los extremos del espectro educativo. Uno de ellos se relaciona con la admisión en las estrictamente selectivas academias militares (West Point, la Academia Naval y la Academia de la Fuerza Aérea). En algunos casos, a los aspirantes que tienen condiciones pero no han alcanzado el puntaje mínimo que permitiría su admisión se les ofrece ayuda económica para que puedan asistir a una academia preparatoria externa. El curso de cuatro meses en esa academia apunta casi exclusivamente a lograr que los alumnos ele-

ven el puntaje en el SAT hasta el nivel requerido para la admisión. Por ejemplo, estos memorizan cada día veinte palabras de un vocabulario y completan el SAT una vez al mes. Obviamente, en este caso, el desempeño en un test que debería servir para predecir el desempeño en la academia militar se ha convertido en un fin en sí mismo. Los funcionarios involucrados parecen haber sucumbido a una especie de «magia de los puntajes» análoga a la «magia de las palabras» que critica Bereiter (2002). Los aspirantes que aumentan su puntaje en el test hasta el nivel requerido se han vuelto, de algún modo, más aptos para enfrentar los rigores de la vida en la academia.

Un segundo ejemplo procede del nivel de la escuela primaria pública. Aunque sólo participaron unos pocos distritos escolares, la mentalidad que pone de manifiesto el ejemplo es típica. En el verano de 2002, varios distritos escolares de Florida anunciaron que las clases comenzarían una semana antes de la fecha acostumbrada, a fin de que los maestros pudieran enseñarles a los alumnos lo que estos necesitaban saber para aprobar los tests que se administrarían en diciembre. En este ejemplo nos hallamos ante algo más que un caso de enseñanza orientada a la aprobación de tests: aquí, los tests definen la misión de la escuela, su razón de ser. Sin duda, necesitamos una mejor fuente de sabiduría en lo que se refiere al lugar hacia el que, como sociedad, queremos dirigirnos, porque esa es la finalidad para la cual deberíamos estar preparando a nuestra juventud.

Paradójicamente, la preocupación actual por los puntajes obtenidos en los tests estandarizados, motivada por la inquietud acerca de la calidad del sistema educativo, es quizás el más importante de los factores que limitarán su desarrollo en la próxima década. A fin de lograr el progreso conceptual que nos permitiría mejorar la educación, debemos dejar de lado los puntajes de los tests estandarizados y los numerosos estudios sobre las variables que los afectan, y buscar fuera y más allá de la escuela la inspiración necesaria para decidir qué deberían aprender nuestros niños.

La educación centrada en la formación de ciudadanos

La educación pública universal tiene la responsabilidad de brindar una experiencia unificadora a la enorme diversidad de niños que abarca en su jurisdicción. Definir esa experiencia unificadora no es tarea sencilla. A los cinco o seis años de edad, los niños han pasado ya por múltiples y muy distintas experiencias, que llevan con ellos en su primer encuentro con la enseñanza obligatoria; y de adultos tendrán vidas aún más diversas. ¿Qué experiencia educativa «unificadora», compartida en los años de escolaridad obligatoria, los preparará mejor para su vida futura?

La educación cívica ha sido una respuesta tradicional a esta difícil pregunta. La ciudadanía es una función que comparten todos los miembros de una sociedad democrática, para la cual reviste suma importancia que aquellos cumplan esa función de un modo responsable y eficaz. Pero, en el mundo complejo y problemático de nuestros días, ¿qué se requiere para asegurar este resultado? Otras naciones —se nos dice— educan a sus jóvenes para que consideren a la sociedad norteamericana como la encarnación del mal y actúen en consecuencia. Si tomamos en cuenta esto, ¿no es razonable, o incluso necesario, que las sociedades democráticas eduquen a sus niños de forma tal que estos lleguen a conocer a fondo y respeten los valores y las tradiciones que constituyen el basamento mismo de su comunidad? ¿No es esta una misión suficientemente concreta y noble para la educación en cualquier sociedad?

Sin embargo, este camino no resulta tan claro y, por otra parte, abunda en complicaciones y peligros. Uno de esos peligros —y no el menor— es el de caer en la tentación de internarnos en el resbaladizo terreno de ocultar detalles desagradables de las historias que les contamos a nuestros alumnos, a fin de narrarlas «a nuestro modo». Las decisiones oscilan desde las de menor importancia, como omitir algo o variar el énfasis, hasta las más importantes, como contar una de varias historias posibles. ¿Queremos que los alumnos estudien el nacimiento de Estados Unidos desde el punto de vista de los indios, el de

los ingleses o tan sólo el de los colonos que se establecieron en la región?

¿Y qué decir de las ideas y los valores que difieren de los nuestros? Hoy se discute con vehemencia si debemos exponer a nuestros jóvenes a las ideas foráneas o, por el contrario, protegerlos de ellas. Los ciudadanos de Estados Unidos (o al menos la mayoría) están de acuerdo en que debe enseñarse en las escuelas la teoría de la evolución, pero, ¿es necesario enseñar el islamismo y sus creencias? Por último, para tomar «las creencias y los valores fundamentales» de una sociedad como base del currículo obligatorio de las escuelas públicas habría que lograr un grado de claridad y consenso casi perfecto, no sólo respecto de cuáles son esas creencias y valores, sino también de cuál es la mejor manera de transmitirlos a una nueva generación. Interpretada de este modo, la formación de ciudadanos es una tarea harto difícil.

En una versión más flexible y benévola, la formación de ciudadanos consistiría en capacitar a los jóvenes para que puedan participar en un debate eficaz sobre los problemas que surgen en una sociedad democrática que coexiste con otras sociedades muy diversas en un mundo complejo. En el caso de la sociedad norteamericana, este compromiso, aunque más amplio que el compromiso con «el estilo norteamericano», sería compatible por entero con los valores fundamentales del país.

Si se lograra este objetivo, habría menos necesidad de recurrir a formas más específicas y restrictivas de educación cívica. Los estudiantes capacitados para intervenir en debates eficaces pueden construir o reconstruir por sí mismos los motivos principales en que se basan las sociedades democráticas, sin que se requiera una uniformidad absoluta en los edificios conceptuales que se construyan.

Sin embargo, esta solución nos lleva de vuelta al tema principal de la presente obra: la educación centrada en el pensamiento. Preparar a nuestra juventud para que participe en un debate eficaz sobre los problemas importantes que se plantean en su comunidad local y en su comunidad global implica enseñarle a pensar bien —individualmente y, sobre todo, en colaboración con otros— y a considerar que pensar bien es un medio para maximizar el bie-

nestar individual y social. En el resto del libro procuraré desentrañar qué significa pensar bien, cómo se desarrolla el buen pensamiento y cómo pueden los docentes favorecer ese desarrollo. Cabe señalar, por último, que la formación de ciudadanos no se basa en la inculcación de un conjunto particular de ideas o valores, sino más bien en el desarrollo de la capacidad cognitiva que permite a los ciudadanos participar en el debate permanente que las sociedades democráticas requieren. Nos referiremos pues, por fin, a la educación centrada en el pensamiento.

La educación centrada en el pensamiento

Enseñar a pensar —la misión educativa por la que abogo en este libro— no es tarea pequeña ni sencilla. Antes incluso de comenzar a llevarla a cabo debemos ver, con una claridad que hasta ahora no hemos logrado, cuál es el camino que conduce al buen pensamiento, al buen uso de la mente. En realidad, primero debemos comprender exactamente en qué consiste el buen pensamiento en los contextos de la vida real en que ello es importante. En relación con este objetivo, es posible que algunos docentes digan: «Todos reconocemos el buen pensamiento cuando lo vemos. No nos quedemos atascados tratando de consensuar definiciones; concentrémonos en el desafío más interesante y significativo de idear los entornos educativos en que será más probable generarlo». Dada la recurrencia de esta postura, en la actualidad es más fácil que los docentes se pongan de acuerdo sobre cuáles son las actividades y los ambientes educativos más apropiados para estimular el pensamiento, y no tanto sobre cuáles son las habilidades relacionadas con el pensamiento que tratan de inducir en esos ambientes. Es posible que al final tengan mucho para decir acerca de *cómo* pueden los alumnos concretar logros, pero relativamente poco acerca de *cuáles* son los logros importantes.

Disiento totalmente de esa postura, pues considero que es necesario conocer con bastante precisión qué es una habilidad cognitiva si se pretende enseñarla o crear

condiciones que favorezcan su desarrollo. En consecuencia, gran parte de mi investigación en el campo del desarrollo cognitivo la he dedicado a comprender mejor dos importantes familias de habilidades relacionadas con el pensamiento, que constituyen, a mi juicio, un núcleo de pensamiento eficaz —y son el tema de las partes segunda y tercera de este libro—, a saber: las habilidades relacionadas con la indagación y las relacionadas con la argumentación. En esas dos partes de la obra me ocupo de establecer en términos psicológicos precisos (aunque no demasiado técnicos) en qué consiste, al menos, el dominio elemental de esas habilidades.

Muchos lectores, conocedores de la abundante y añeja bibliografía disponible sobre el pensamiento crítico, tal vez se pregunten: «¿Acaso no sabemos ya qué es el pensamiento crítico?». Lo que este libro aporta al debate se basa en tres características que lo distinguen de las obras anteriores sobre el pensamiento y la educación.

En primer lugar, las afirmaciones que hago en él, fruto de mi labor de investigación en psicología, se basan en pruebas empíricas (a diferencia de lo que ocurre con la mayor parte de la bibliografía sobre el pensamiento crítico, que suele carecer de ese respaldo).

En segundo lugar, esas pruebas toman en cuenta el aspecto evolutivo; describen el modo en que las habilidades en cuestión cambian desde sus formas emergentes iniciales hasta sus formas más altamente evolucionadas. Identificar los procesos y los caminos a través de los cuales surge el buen pensamiento es el primer paso, una tarea que debemos llevar a cabo antes de concebir la mejor manera de facilitar su desarrollo. La bibliografía sobre las habilidades relacionadas con el pensamiento no presenta, en general, una perspectiva evolutiva.

En tercer lugar, este libro sitúa el pensamiento en el contexto de las preocupaciones y los propósitos actuales y futuros de los alumnos que no atañen a la escuela, y se centra en la educación para la vida. Dado que el objeto de estudio es, en gran parte, el pensamiento sobre contenidos artificiales creados especialmente, o el pensamiento de los alumnos respecto de contenidos académicos del currículum escolar, es poco lo que sabemos acerca de las

habilidades relacionadas con el pensamiento que se ponen en juego a diario en ambientes no académicos, y, en particular, sobre el modo en que esas habilidades se desarrollan. He sostenido en este capítulo que los docentes deberían concentrar sus esfuerzos en desarrollar esas habilidades, que son las que permiten a los alumnos satisfacer las exigencias y aprovechar las oportunidades que plantea la vida. Si tal es el objetivo que aquellos pretenden alcanzar, la base de conocimientos sobre la manera en que esas habilidades se desarrollan deberá ser más completa que la proporcionada por los cursos de psicología de la educación que han sido un componente básico de los planes de estudio vigentes en las instituciones dedicadas a la formación de docentes. Son los fundamentos de esa base de conocimientos, como mínimo, lo que intento ofrecer en este libro.

El pensamiento como actividad social

Las habilidades relacionadas con el pensamiento son consideradas, por lo general, capacidades intelectuales que los docentes se esfuerzan por instilar en la mente de los alumnos, a fin de que estén disponibles para su uso cuando sea necesario. El concepto de habilidades relacionadas con el pensamiento que adoptamos aquí contrasta en forma notoria con el tradicional. Pensar es algo que la gente *hace*, casi siempre en colaboración, cuando se entrega a las actividades y las metas que llenan su vida cotidiana. No suele ser una actividad solitaria que se desarrolla en la cabeza de las personas. Pensar es muy a menudo, y fundamentalmente, una actividad social, encarnada en el discurso que aquellas utilizan para comunicar sus metas individuales y compartidas.

También necesitamos preguntarnos por qué las habilidades particulares que destacamos en este libro —la de indagar y la de argumentar— merecen la atención que, según afirmo, se les debe conceder. En este momento, sólo puedo dar un anticipo de una respuesta cabal, la cual requiere una investigación posterior de las habilidades mis-

mas. Esa respuesta cabal, que se despliega en el resto del libro, incorpora aspectos tanto de las habilidades como de las perspectivas de la ciudadanía analizadas en este capítulo. A fin de producir individuos que en una sociedad democrática puedan prosperar y realizar una contribución sustancial a esa sociedad, debemos asegurarnos de que desarrollen las habilidades intelectuales necesarias para indagar y argumentar, individual y colectivamente, y para valorar estas actividades como el camino más apropiado a los efectos de alcanzar metas, resolver problemas y conflictos y maximizar el bienestar individual y grupal.

Tan importantes como las habilidades cognitivas son los valores que las promueven, porque estos determinan la medida en que aquellas serán aplicadas y practicadas. Si tenemos en cuenta que pensar es algo que las personas hacen en el contexto de una actividad dirigida a un fin (y no una capacidad oculta en ellas), es lógico presumir que emplearán habilidades de pensamiento más exigentes sólo en la medida en que las consideren valiosas. En forma consciente o inconsciente, elegirán la manera más efectiva y eficiente de alcanzar aquello que se proponen. Para que la educación centrada en el pensamiento que recomendamos en estas páginas sea eficaz, quienes la reciban deberán adherir a un conjunto de creencias y valores que sirvan de fundamento a la idea de que, si bien la utilización de las habilidades de indagar y argumentar implica un esfuerzo, este se justifica porque tales habilidades son el medio más promisorio para resolver problemas, aumentar el bienestar y facilitar el cumplimiento de las metas. En el capítulo 2 examinaremos con mayor detalle esas creencias y valores con la finalidad de comprender cuáles son y de qué modo se desarrollan, antes de encarar, en las partes segunda y tercera, el estudio de las habilidades intelectuales que son indispensables para implementar esos valores.

Puesto que el tratamiento que en este libro se da al tema es empírico, resulta necesario identificar, en este capítulo introductorio, la clase de pruebas empíricas utilizadas. En parte, se trata de datos de investigación publicados por mí y por otros psicólogos especializados en la cognición, el desarrollo y la educación, aun cuando la mayor

parte de las investigaciones académicas aíslan el pensamiento y el aprendizaje de los contextos que les son propios. Si pensar es, como he señalado, una actividad social y colaborativa, examinar los ámbitos sociales en que de hecho se la desarrolla tiene una importancia decisiva. Por esta razón, cada uno de los capítulos siguientes incluye una sección en la que se da cuenta de observaciones realizadas bajo mi dirección en dos cursos de estudios sociales dictados, en el mismo semestre, en dos escuelas medias muy diferentes. En ambos cursos, los objetivos mencionados por sus respectivos docentes concordaban de modo notable con los que he identificado en este capítulo (desarrollo de las habilidades de colaborar, indagar y argumentar), lo cual nos permitió comprobar qué se hace en las aulas hoy en nombre de esas actividades. Esta información resulta esencial, ya que cualquier propuesta que podamos plantear debería tener como punto de partida la práctica actual.

Las dos aulas que elegí están situadas en extremos opuestos del espectro educativo y la diferencia entre ellas es notable. Aunque dejaré la descripción detallada para el capítulo siguiente, diré aquí que una de las aulas pertenece a una escuela pública del centro de la ciudad, a la que eufemísticamente llamamos «la escuela luchadora», y la otra, a una escuela pública suburbana, a la que denominamos «la escuela de mejor práctica». Este último rótulo no refleja mi evaluación de la escuela, sino la opinión que la comunidad tiene de ella: para muchos, esa escuela proporciona la mejor educación, pública o privada, que los docentes puedan impartir. De hecho, comprobé que ambas escuelas están, si bien por razones diferentes, muy lejos de impartir la educación ideal que propongo en el último capítulo de este libro. En la ciudad de Nueva York y sus suburbios, donde se realizaron estas observaciones, la mayoría de las escuelas están cerca de uno u otro de los extremos del espectro educativo, y sólo unas pocas aparecen en algún punto intermedio. Aunque la descripción que hago aquí no es aplicable a otros lugares de Estados Unidos, decidí concentrarme en los dos extremos del continuo porque pensé que resultaría más esclarecedor. El objetivo de la denominada «Ley para que ningún niño se

quede atrás» es que todos los niños transiten con éxito el camino de la escolarización universal y se beneficien con lo que esta tiene para ofrecer; los niños que concurren a los establecimientos urbanos similares a la «escuela luchadora» —por desgracia, numerosos— son los que esa ley pretende rescatar. En cuanto a la «escuela de mejor práctica», se supone que muestra exactamente eso: es un modelo de la práctica educativa actual en su mejor expresión, tal vez incluso lo que la ley citada pretende que esté al alcance de todos los niños.

La educación centrada en el pensamiento que postulo aquí debe, pues, satisfacer varios criterios mínimos. Tiene que ser factible y justificable como currículum para alumnos que asisten a establecimientos situados en ambos extremos del espectro educativo, proporcionando así el objetivo unificador necesario para justificar la escolaridad obligatoria universal. Sus virtudes, en lo que concierne al *statu quo* de la práctica prevaleciente para ambos grupos, deben ser claras. Y para volver al punto del cual partimos: su valor tiene que derivar de su eficacia como educación para la vida. De esta cuestión decisiva nos ocuparemos en el próximo capítulo.

2. ¿Qué hacemos acá?

La educación eficaz, como señalamos en el capítulo 1, abarca no sólo las habilidades sino también los valores. La educación, en última instancia, está vinculada con el cambio de creencias, y las creencias —como nos recuerda Olson (2003)— son estados intencionales. Únicamente quien tiene una creencia puede decidir cambiarla. Por consiguiente, los objetivos de la educación no podrán lograrse si no son comprendidos y aceptados por los alumnos. No podemos inmiscuirnos en la vida de estos con la pretensión de educarlos sin tener en cuenta si les gusta o no. Ellos decidirán qué vale la pena aprender y saber. Decidirán el significado que debe atribuirse a aquello que las escuelas y los docentes les presentan. Y son los únicos que pueden decidir qué será retenido —porque es relevante para sus propósitos— y qué será desechado.

En suma, los valores derivan del pensamiento y el sentir de quien evalúa. No es posible imponerlos desde fuera. Por lo tanto, lo primero que debemos analizar es la experiencia de los alumnos, y esto es lo que haremos en las páginas siguientes.

Atribuir un significado a la escuela

Podemos exigir que los alumnos concurran a la escuela, pero no se les puede imponer una interpretación determinada de lo que sucede en ella. De lo único que podemos estar seguros es de que ellos le asignan *algún* sentido a la actividad escolar, que ocupa una parte tan grande de su tiempo. Los alumnos se forman una idea de lo que sucede en la escuela: el peligro radica en que el

significado que atribuyan a ello sea muy distinto del que los docentes desearían.

¿Hay motivos para creer que esto es así? Tenemos escasas pruebas sistemáticas al respecto. Aunque realicen concienzudos esfuerzos por enseñar a sus alumnos, los docentes (de cualquier nivel, desde el jardín de infantes hasta la universidad) no suelen preguntarse qué *piensan* aquellos que están aprendiendo ni por qué piensan que podría o no tener sentido aprenderlo. Sin embargo, es probable que las ideas de los alumnos acerca de estas cuestiones tengan una importancia decisiva en relación con lo que rescatan de las largas horas que pasan en el aula. Si no pueden responder a la pregunta: «¿Por qué habría de desear o necesitar saber eso?», les resultará difícil prestar una atención poco más que superficial a lo que se les está enseñando. Incluso si memorizan la información para consignarla en una prueba escrita, esa información estará desconectada de cualquier otra cosa que sepan o en la que piensen, e inevitablemente no tardarán en olvidarla.

Sin embargo, más importante que lo que el alumno olvida es lo que llega a entender —y acaso recordará durante mucho tiempo— sobre lo que sucede en el aula. Basándose en gran medida en la experiencia que han recogido allí, los niños adquieren una concepción del aprendizaje que puede perdurar toda la vida. A raíz del énfasis prevaliente en la preparación y administración de exámenes estandarizados, sobre todo en las escuelas de bajo rendimiento, es probable que los alumnos interpreten que aprender significa memorizar información arbitraria con el objeto de aprobar exámenes. En la medida en que esta concepción resulte predominante, no ha de extrañar que los estudiantes en situación de riesgo académico —los que más necesitan descubrir qué significan el aprendizaje y la educación— se planteen: «Esto no es para mí». También es probable que esta creencia, una vez adquirida, permanezca intacta durante toda la vida, e incluso que sea transmitida a otra generación.

Parece esencial, por lo tanto, que comencemos por referirnos a las ideas de los propios alumnos acerca de la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo si creemos que sería beneficioso cambiarlas. La influencia potencial de esos

conceptos se extiende, por supuesto, más allá de la experiencia personal del aula, ya que se advierte en las familias, en las comunidades y en los medios. Por otra parte, no podemos hablar de la influencia de la experiencia del aula sin centrar la investigación en cierto tipo de escuelas pertenecientes a determinadas comunidades, puesto que, en agudo contraste con los ideales, la realidad del sistema educativo norteamericano muestra enormes y desconcertantes diferencias en lo que respecta a la experiencia escolar de alumnos que pertenecen a sectores distintos de la sociedad.

En este capítulo, y también en los siguientes, recurro a entrevistas y observaciones realizadas en el aula, bajo mi dirección, en dos escuelas medias públicas que se encuentran en los extremos de un continuo de calidad percibida: una de ellas está al servicio de lo que hemos dado en llamar una población «desfavorecida», mientras que la otra está al servicio de una población próspera. Aunque ninguna de estas escuelas es en absoluto una rareza estadística, sobre todo en el extremo inferior del continuo, debo reconocer que al estudiar escuelas cercanas a los extremos dejo a un lado muchas que se hallan en el sector medio de ese continuo. Mis observaciones se desarrollaron en dos cursos de estudios sociales: uno de ellos, dictado en el último grado de primaria de una «escuela de mejor práctica», y el otro, en el primer año de secundaria de una «escuela luchadora».

La «escuela luchadora» es una institución de enseñanza media pública ubicada en el centro de la ciudad de Nueva York. A su alumnado, compuesto en gran parte por afroamericanos e hispanos, se lo considera en situación de riesgo académico. En este aspecto, lamentablemente, no se distingue de la mayoría de las escuelas públicas céntricas ubicadas en áreas urbanas extensas. En vista de la cantidad de alumnos que reúnen los requisitos para recibir comidas subsidiadas en la escuela, puede deducirse que se trata, en general, de familias de escasos ingresos. El rendimiento escolar de los niños es bajo. Sólo un pequeño porcentaje se desempeña bien en matemática o lengua y, a juzgar por el registro de los que se graduaron antes, son pocos los que tienen probabilidad de lograr éxito académi-

co. La mayoría de ellos han perdido interés en las actividades escolares. El estudio de lengua y matemática se centra en las habilidades básicas necesarias para aprobar los exámenes estandarizados obligatorios. El ambiente físico de la escuela es reducido pero aceptable, excepto por el hecho de que está superpoblado. La escuela está bien equipada con computadoras y software, producto de varias donaciones. Todos los alumnos tienen acceso a computadoras e impresoras y a Internet. La clase de estudios sociales de primer año que observé estaba a cargo de una docente joven agradable, concienzuda, de voz suave, que llevaba ya tres años enseñando.

La «escuela de mejor práctica», ubicada en un suburbio próspero de la ciudad de Nueva York, es una institución pública que goza de excelente reputación en todo el país. En la comunidad a la que sirve, padres e hijos se hallan en una situación económica muy ventajosa. Los padres tienen un nivel de educación muy alto (en la mayoría de las familias, al menos uno de ellos ha completado estudios de posgrado) y asignan gran importancia a la educación de sus hijos. Las expectativas y los niveles de rendimiento son excepcionalmente elevados. El puntaje que los alumnos graduados en la escuela secundaria obtienen en el examen de ingreso a la universidad está, en promedio, entre los más altos del condado; todos ellos cursan estudios superiores —la mayoría, en universidades de la Ivy League o en otras igualmente prestigiosas—. La clase de estudios sociales del último grado de la escuela primaria examinada estaba a cargo de una docente de mediana edad, llena de energía y entregada por completo a su trabajo, quien había dictado ese curso durante más de diez años.

En ambas escuelas observé durante un semestre, concurrendo en promedio una vez por semana, una clase determinada de las varias clases equivalentes de estudios sociales que dictaban las docentes. También observé, aunque con menor asiduidad, las clases que se dictaban en otras escuelas semejantes, a fin de asegurarme de que no había diferencia entre esas dos escuelas y un buen número de establecimientos de la misma índole. En este capítulo utilizo esas observaciones, como también las entre-

vistas que mantuve con los alumnos, los padres y las docentes, para explorar el significado que los niños de ambas escuelas atribuían a su experiencia escolar. En los capítulos que siguen me referiré con más detalle a esas observaciones, y en el último capítulo analizaré sus implicaciones en relación con la educación centrada en el pensamiento y la educación para la vida, o sea, en relación con los objetivos que constituyen el tema de este libro.

Observación de las actividades desarrolladas en la escuela luchadora

La característica que más me impresionó de la escuela luchadora fue el nivel de ruido. Los pasillos, sobre todo durante el recreo, no sólo eran ruidosos sino también peligrosos. En cualquiera de ellos veía, en un momento dado, dos o tres choques entre los alumnos, a veces —pero no siempre— controlados y festivos. En el comedor de la escuela presenciábamos una pelea a puñetazos que requirió la intervención de un guardia uniformado. Esa pelea fue notoria, en especial, porque tuvo lugar en la época en que realizábamos el trabajo que se describe en la tercera parte de esta obra, y porque los alumnos que intervinieron en ella estaban bajo mi supervisión y la de mis ayudantes. Era llamativo ver que los adultos —sobre todo, los que no pertenecían al personal de la escuela—, cuando transitaban por los pasillos durante el recreo, solían extender las manos hacia adelante para eludir el topetazo con los alumnos que se empujaban unos a otros.

El elevado nivel de actividad y la frecuencia de los choques no debían tal vez sorprender, si se tiene en cuenta el tiempo que los alumnos permanecían en los pasillos. Como práctica rutinaria, se les indicaba que al salir del aula se alinearan en el pasillo y esperasen hasta que una docente encargada de vigilarlos diera su aprobación. Luego avanzaban juntos, en fila india, hasta el aula en la que se les impartiría la próxima lección. (Cada clase se desplazaba en grupo de aula en aula de acuerdo con una secuencia preestablecida.) Al llegar tenían que alinearse de nuevo

fuera del aula y permanecer allí hasta que una docente señalaba que todos se estaban portando correctamente y podían entrar.

Dada la brevedad de las clases (43 minutos) y la consecuente frecuencia de los desplazamientos de un aula a otra, los alumnos permanecían en los pasillos buena parte de la jornada escolar (tal vez un 20% en total). Acatar la norma según la cual debían estar formados y en silencio entre clase y clase, sin interactuar en absoluto, requería más autocontrol del que los alumnos ponían de manifiesto, con muy pocas excepciones. Por lo menos un alumno —y, en general, más de uno de los que integraban esas filas— se hacía acreedor a una sanción disciplinaria. Mientras un adulto, elevando la voz para hacerse oír, reprendía a un alumno, otro u otros incurrían en algún acto de indisciplina y atraían su atención. En general, después de dos o tres de esas amonestaciones individuales se los hacía entrar en el aula.

Dentro del aula el nivel de ruido era menor, pero seguía siendo elevado. De los 35 alumnos inscriptos en la clase, solían estar presentes unos 28 o 30. Muy pocas veces la clase estaba en silencio o se oía hablar a una sola persona. Lo más probable era que varios alumnos estuvieran hablando, incluso en voz alta, o riendo. Los docentes y otros adultos vinculados con la escuela acostumbraban atraer la atención de los niños produciendo un ruido fuerte o elevando la voz —gritando, en realidad— para hacerse oír. En el aula, una vez que la docente había logrado captar la atención de los alumnos, debía esforzarse para conseguir que se mantuvieran atentos, pero sólo por excepción esa situación se prolongaba más allá de un par de minutos. Lograr que hubiera orden suficiente como para permitirle cumplir su cometido era un reto, quizás el mayor de todos. Por lo general, la docente se prestaba a seguir hablando cuando las conversaciones en voz baja no eran más de dos o tres y la mayoría de los alumnos guardaban silencio. Después de conducir la clase durante unos pocos minutos, asignaba tareas que debían realizarse individualmente, en pareja o, de vez en cuando, en pequeños grupos, y que insumían el resto del tiempo disponible. A partir de ese momento, su función se limitaba a circular

entre los alumnos que trabajaban, aunque en varias ocasiones observé que abandonaba el aula por espacio de diez o quince minutos.

Muy pronto quedó en evidencia que en la escuela luchadora los planes de los alumnos eran incompatibles con los de los docentes. La mayor preocupación de los niños era eludir el radar de los adultos presentes en su entorno para poder seguir adelante con sus otros propósitos, que no tenían nada en común con los objetivos de los docentes y eran, en gran parte, de índole social. Dado que yo había sido catalogada de inmediato como una persona adulta que pertenecía al equipo contrario, sólo pude captar una mínima parte de la intensa y bulliciosa actividad social que se desarrollaba durante la jornada escolar. Los adultos eran un obstáculo que había que salvar para llevar adelante esa actividad. Obviamente, los alumnos y el personal docente no tenían un propósito común, no formaban parte del mismo equipo.

Los alumnos de la escuela luchadora que observé eran expertos en eludir el radar de la docente. Habían aprendido a simular que estaban atentos a su tarea, al menos en forma intermitente, mientras se ocupaban de cuestiones muy distintas. En los capítulos que siguen examinaré la agenda de la docente, el tipo de actividades que había elegido para su clase. A menudo, la tarea que les pedía a los alumnos estaba fuera del alcance de estos, de modo que para ellos la única alternativa era fingir que la realizaban. Sin embargo, incluso cuando entendían de qué se trataba, en la mayor parte de los casos prestaban poca atención, apenas la requerida para que no se les aplicara alguna sanción disciplinaria. A pesar de las frecuentes exhortaciones de la docente a que terminaran la tarea, no sentían que el hecho de hacerlo representara un cierre deseado. Lo que constituía un cierre era, en cambio, el timbre que esperaban oír cuando hubieran transcurrido 43 minutos. Guardaban los útiles varios minutos antes de que sonara, y yo tenía la nítida sensación de que no iban a dedicar un solo pensamiento a lo sucedido en esa aula hasta que volvieran a entrar en ella al día siguiente.

El problema fundamental residía, a mi juicio, en que los alumnos de la escuela luchadora no habían aceptado la

empresa educativa. Asistían a las clases porque les habían dicho que tenían que hacerlo, y aceptaban resignados, por el momento, esa limitación impuesta a sus actividades y sus vidas. Al parecer, no se habían molestado en averiguar por qué los adultos les pedían eso, a pesar de que el pedido no tenía mucho sentido para ellos. Nunca habían visto a los docentes como personas que se interesaban realmente en sus alumnos y que no les harían perder el tiempo en actividades inútiles. En este contexto, procuraban sacar el mayor partido posible de su situación y llevar a cabo sus planes dentro de esos límites.

A todas estas desventajas que padecían la escuela luchadora y tantas otras como ella se sumaba una más: las docentes no eran los líderes, guías o modelos de conducta que hubiéramos deseado que fueran en la senda del aprendizaje. Sólo podrían haber desempeñado ese papel si los alumnos hubieran considerado que pertenecían al mismo equipo, si las hubiesen percibido como personas que compartían sus metas, y no como adversarios cuyos propósitos se oponían a los propios.

Observación de las actividades desarrolladas en la escuela de mejor práctica

En la escuela de mejor práctica, la atmósfera no podría haber sido más diferente. El hecho de que la cantidad de alumnos (de 18 a 20) presentes en el aula fuera casi la mitad de los que alojaba un aula de las mismas dimensiones en la escuela luchadora es, por supuesto, un factor importante que contribuye a explicar la diferencia. No obstante, al parecer, a los alumnos de la escuela de mejor práctica ni siquiera se les ocurría la idea de perturbar las actividades escolares con actitudes que no se relacionaran con estas. La disciplina, simplemente, no era un problema en la vida cotidiana del aula. A estos alumnos les preocupaba su apariencia tanto como a los de la escuela luchadora, y procuraban que su vestimenta proyectara cierta imagen, pero las cuestiones relacionadas con la ropa y la apariencia no apartaban su atención de las actividades

escolares. Tampoco lo hacían las preocupaciones sociales que esos alumnos habían llevado consigo al aula. El mal comportamiento era también visible en esa escuela, pero no se lo trataba durante las clases ni en el aula.

La característica más destacada no era el ruido, como en la escuela luchadora, sino el aprovechamiento del tiempo, considerado un bien precioso que no debía ser desperdiciado. Los alumnos se apresuraban a trasladarse de una clase a la siguiente en los escasos minutos que tenían para hacerlo. Las sesiones de apoyo, los deportes que se practicaban una vez finalizado el horario escolar y otras actividades retenían en la escuela hasta las cinco de la tarde, o incluso más allá, a la mayor parte de los alumnos, que luego volvían a sus casas llevando una pesada carga de libros a cuya lectura debían dedicar varias horas. El horario cotidiano de clases reflejaba un acuerdo cuidadosamente negociado entre los docentes de las diversas áreas temáticas, en el que se establecía cuántos minutos (en un ciclo semanal de seis días, porque un ciclo de cinco días no hubiera bastado para todo lo que había que hacer) debían dedicarse a cada materia. Ni uno solo de esos preciosos minutos se perdería jamás en procurar que los alumnos se alinearan en los pasillos.

¿Por qué, a diferencia de lo que ocurría en la escuela luchadora, se entendía y aceptaba que los intereses no académicos fueran relegados a momentos y lugares ajenos al aula? Ello podría deberse, en parte, a que las actividades desarrolladas en esta eran lo bastante extensas y exigentes como para requerir la plena atención de los alumnos durante casi todo el tiempo. Algunas veces las actividades estaban centradas en la docente y otras en los alumnos, pero en ambos casos, según pudimos observar, aquellos prestaban atención y ponían empeño en su tarea. En el aula prevalecía la idea de que había un trabajo que se debía hacer.

Esta idea se veía reforzada por múltiples señales de que la responsabilidad por la realización de ese trabajo recaía en los alumnos. Los deberes asignados a diario, que por lo general consistían en leer y preparar reseñas, eran consabidos. La docente los recogía y los revisaba. Una vez devueltos, los alumnos los guardaban en sus carpetas, cui-

dadosamente organizadas, y recurrían a ellos cuando se preparaban para los exámenes más importantes, que debían rendir cada tantos meses, o bien para las pruebas de menor importancia, que se tomaban al menos una vez por semana. El hincapié en la evaluación del desempeño era muy acentuado. Todos los trabajos eran revisados, y en general comentados, por la docente. Los alumnos estaban al tanto de que las diversas formas de evaluación contribuían a determinar su nota final; también sabían cuál era su posición en la clase y qué debían hacer para mantenerla o mejorarla.

¿Qué impulsaba a esos preadolescentes a dedicarse en forma tan sorprendente a semejante empresa? El tema que se estudiaba durante las semanas en que los observé —la vida en las primeras colonias norteamericanas— no era tan apasionante, y esos jóvenes privilegiados desplegaban fuera de la escuela muchas actividades que les demandaban bastante tiempo. Pese a ello, era poco frecuente que no cumplieran con los deberes que les habían asignado en la escuela. La influencia del entorno hogareño resultaba evidente. Los padres habían llegado a aceptar desde los primeros grados ese trabajo de todas las noches, y en casi todos los hogares la expectativa de que los niños tomaran a su cargo y completaran los deberes era una extensión de las expectativas que regían la vida en la escuela. Y muchos padres sentían la necesidad de hacer algo más que proporcionar expectativas y un ambiente adecuado. Recurrir a profesores particulares para auxiliar a esos alumnos del último grado de la enseñanza primaria era habitual en todas las materias, incluso la de estudios sociales —en opinión de muchos, la más difícil de las que se enseñaban en ese grado—. Además, la escuela ofrecía diariamente sesiones especiales de apoyo y otros tipos de ayuda. En evidente contraste con la humillación que suele provocar en muchas escuelas el rótulo de «discapacidad de aprendizaje», en la escuela de mejor práctica (y en otras que se le asemejan), el hecho de que un niño manifieste «diferencias de aprendizaje» y demande, en consecuencia, recursos especiales constituye para los padres un desafío que enorgullece, una flecha más en el carcaj escolar de ese niño.

Mientras trabajaban diligentemente en el aula, y más tarde en su casa, sentados ante un escritorio, ¿qué pensamientos acudían a la mente de estos jóvenes cuando se planteaban la pregunta: «¿Por qué habría de desear o necesitar saber esto?». La respuesta, clara y bien conocida por ellos y sus padres, así como por los docentes y directores que participaban en el esfuerzo, era: «Porque me permitirá ingresar en una universidad prestigiosa». En el tercer año de secundaria, el tema de conversación más común, tanto entre los alumnos como entre los padres, es el ingreso en la universidad: en ese año, la escuela da comienzo al proceso de solicitud de ingreso y a toda la preparación que conduce a este último. Por lo general, la decisión de participar o no en una actividad es adoptada teniendo en cuenta «cómo se considerará en la universidad», y esa preocupación era ya visible en la escuela media, donde la inscripción de los alumnos en lecciones aceleradas de matemática, ciencia y lenguas extranjeras determinaba la cantidad de cursos avanzados de práctica que podrían seguir en la escuela secundaria.

De este modo, la expectativa de un desempeño sobresaliente era mencionada de manera explícita tanto en el hogar como en la escuela, y casi todos los alumnos aceptaban la afirmación de los adultos de su entorno acerca de que el esfuerzo valía la pena. En notorio contraste con los adolescentes escépticos de la escuela luchadora, para quienes los adultos eran obstáculos que interferían en la realización de sus planes, los de la escuela de mejor práctica estaban convencidos de que sus padres y maestros deseaban lo mejor para ellos y los guiaban por el camino correcto. Pese a la intensa competencia entre estos alumnos para situarse y mantenerse cerca de la vanguardia del grupo, ellos, los padres y los docentes pertenecían al mismo equipo y se esforzaban por alcanzar las mismas metas.

Dotar de sentido a la escuela

¿Los alumnos privilegiados de la escuela de mejor práctica se habrán preguntado alguna vez por qué los lo-

gros en la educación permiten acceder a un estatus elevado y a diversos privilegios? ¿O dieron esto por sentado durante tanto tiempo que nunca se les ocurrió la pregunta? Si fue así, ¿suponen que las puertas se abrieron para los mejores alumnos porque estos, al ganar una competencia, demostraron que eran más capaces que otros (la función de «selección» de la educación, opuesta a la función de «nivelación»)? ¿Ven la educación como una competencia en la que el más capaz se lleva los premios más valiosos?

¿O acaso esos alumnos y sus padres piensan que sus experiencias educativas actuales y futuras les proporcionan algo que vale la pena tener, ajeno al título o al diploma? Ni los alumnos ni los padres con los que conversé parecían tener una idea clara acerca de lo que podría ser ese «algo». Los padres quieren asegurarse de que sus hijos asistan a las mejores escuelas medias y secundarias, no por lo que aprenderán en ellas, sino más bien porque estas constituyen un paso previo inmejorable para acceder a las mejores universidades. Los alumnos están demasiado ocupados y presionados como para detenerse a pensar en esta cuestión.

Por lo tanto, en la escuela de mejor práctica, la búsqueda de un significado o valor personal en las actividades educativas fue dejada de lado. El propósito de la escuela era capacitar para poder seguir estudiando. La idea, vagamente definida, de un beneficio prometido situaba a ese beneficio en el futuro. A diferencia de sus pares desfavorecidos, que no podían integrarse en la escuela, los alumnos privilegiados de la escuela de mejor práctica no podían imaginarse fuera de ella.

Esta situación es aceptada implícitamente por los directivos y los docentes de las escuelas medias y secundarias de alto rendimiento. El objetivo que tiene en vista la escuela secundaria de orientación académica es sobresalir en la tarea de preparar a los alumnos para el plan de estudios que deberán encarar en la universidad. En el caso de los alumnos privilegiados que concurren a esas escuelas, el reto de atribuirles algún sentido genuino a las actividades educativas es diferido hasta la adolescencia extendida en que se han convertido los años dedicados a los estudios universitarios e incluso los dedicados a los estudios de

posgrado. No obstante, fracasan en la empresa, al igual que sus pares menos favorecidos que se esfuerzan por encontrarle algún sentido, cualquiera que este sea, a su experiencia escolar, a la que tal vez pondrán fin a temprana edad.

Aunque las dos escuelas que he descripto no son casos aislados, debo reconocer que, como ya lo indiqué anteriormente, un amplio sector de la educación pública norteamericana ocupa una posición intermedia entre esos extremos, un sector al que no cabe aplicarle tales descripciones. Sin embargo, en las últimas décadas se ha acentuado la polarización entre las escuelas para ricos y las escuelas para pobres. Las comunidades suburbanas ejercen presión para que sus escuelas se asemejen cada vez más a la escuela de mejor práctica, semejanza que se pone de manifiesto en indicadores cuantificables como los puntajes obtenidos en el SAT y, en correlación directa con esos indicadores, los valores inmobiliarios. Al mismo tiempo, los problemas de las escuelas urbanas céntricas son cada vez más difíciles de resolver.

El recuadro 2.1 presenta una muestra de las respuestas que dieron, en forma individual, veinte alumnos escogidos al azar, tanto en la escuela luchadora como en la de mejor práctica, ante la pregunta: «Lo que está aprendiendo en la escuela, ¿le servirá para algo cuando haya finalizado sus estudios?». Los resultados fueron sorprendentes y paradójicos. Quienes se mostraron pesimistas respecto del valor de sus estudios no fueron los alumnos de la escuela luchadora, que ponían en verdad muy poco interés en las tareas escolares cotidianas, sino los laboriosos alumnos de la escuela de mejor práctica. Estos últimos sabían que la escuela era el camino obligado hacia su futuro —la universidad y las carreras—, e incluso revelaron cierta sutileza al abstraer los rasgos y las habilidades de quienes tienen mayores posibilidades de éxito. Al mismo tiempo, eran bastante pesimistas en cuanto al valor de los aspectos concretos de las actividades académicas cotidianas. Aunque estaban convencidos de que la escuela es el camino que conduce al éxito en la vida, no sabían, a ciencia cierta, cómo ni por qué el aprendizaje escolar guarda relación con la vida fuera de la escuela.

En cambio, los alumnos de la escuela luchadora, que mientras estaban en el aula dedicaban una atención y un esfuerzo mínimos a sus tareas —y cabe suponer que ni siquiera eso cuando estaban fuera de ella—, no manifestaron pesimismo respecto del valor de la escuela —al menos, no lo hicieron abiertamente delante de un adulto al que no conocían—. Sus respuestas a nuestra pregunta no mostraban en absoluto el escepticismo y la alienación que evidenciaba su comportamiento cotidiano en la escuela. Se refirieron por pura fórmula a lo que el ambiente escolar exigía de ellos, sin expresar una idea clara acerca de la relación entre esas exigencias y su vida futura. No obstante, aceptaban —o al menos estaban dispuestos a repetir como loros— lo que habían oído decir a los adultos de su entorno: que la educación hace progresar.

La lectura de los dos grupos de respuestas incluidos en el recuadro 2.1 revela que hay escasa superposición entre ellos. Sólo uno de los alumnos de la escuela luchadora mencionó la universidad, y lo hizo únicamente en relación con las condiciones de admisión. Los alumnos de la escuela de mejor práctica daban por sentada la admisión; lo que les preocupaba era el buen desempeño una vez admitidos. El contraste entre estos dos grupos de respuestas trasunta una cruel ironía. La mayoría de los alumnos de la escuela luchadora que dijeron que creían en el valor de la educación, nunca verán confirmada esa creencia por la realidad. La educación que reciben no es, de hecho, un camino seguro hacia un futuro promisorio. Muy pocos —y ello, en el mejor de los casos— se convertirán en los hombres de negocios, los contadores o los traductores a los que se refirieron vagamente. Al contrario, la educación que reciben los alumnos de la escuela de mejor práctica, que mostraron un escepticismo mucho mayor, los conducirá, en casi todos los casos, hacia un futuro brillante y seguro.

Participación en la vida intelectual

¿Debería preocuparnos la relación que los estudiantes establecen entre la escuela y la vida? ¿Es inconveniente

que los alumnos de las escuelas media y secundaria perciban como objetivo de la educación la posibilidad de recibir más educación? En esta etapa de su vida, ¿necesitan saber que lo que están haciendo tiene un propósito más elevado? Por otra parte, la idea de que la educación nos hace progresar en la vida difícilmente podría considerarse un incentivo inadecuado para los alumnos de cualquier edad y extracción social.

La educación como medio para recibir más educación es, en realidad, una respuesta problemática a la pregunta ya formulada: «¿Por qué asistir a la escuela?». En última instancia, resuelve de modo poco satisfactorio el interrogante sobre cuál es la conexión entre la escuela y la vida. Podemos decirles a los alumnos que la educación, a la larga, conduce a la riqueza material y al estatus, y tal vez nos crean, incluso si sus ideas son tan fragmentarias como las que hemos reproducido aquí. El problema consiste, sin embargo, en que una vinculación como esa es exclusivamente instrumental: la relación entre inversión y resultado —entre medios y fin— es arbitraria. No se advierte el motivo por el cual las actividades educativas deberían ser aprobadas y recompensadas por la sociedad.

En tal caso, el valor de la actividad intelectual deriva, por lo tanto, únicamente de la función que cumple en una relación entre medios y fin que es arbitraria. No hay una conexión intrínseca entre la actividad y el resultado: he aquí el inconveniente. Una vez que una actividad ha sido identificada como un simple medio para conseguir un fin, se la subestima, se considera que en sí misma carece de importancia, se la emprende sólo porque se cree que en el futuro producirá un dividendo valioso. Es serio entonces, el riesgo de que, tarde o temprano, uno mire con escepticismo esa conexión, en cuyo caso la actividad pierde su objetivo.

El valor de una actividad intrínsecamente valorada reside, en cambio, en la actividad misma. Los beneficios surgen directamente de ella. Las personas la emprenden porque consideran que es valiosa por derecho propio. La ventaja que resulta de esto es clara: el interés permanente en la actividad está asegurado. No depende de la relación entre ella y un resultado valorado de manera independiente.

Recuadro 2.1. *Opinión de los alumnos sobre el valor de la escuela.*

Pregunta: «Lo que está aprendiendo en la escuela, ¿le servirá para algo cuando haya finalizado sus estudios?».

RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA DE MEJOR PRÁCTICA*

No servirá para nada (40%)

- Muchas cosas, en especial de historia y matemática, no las utilizaré nunca y son una pérdida de tiempo.
- La mayor parte de lo que aprendemos en la escuela no es importante ni lo será más adelante en la vida. Olvidaré la mayoría.
- Servirá sólo si uno quiere saber cosas para hacer un buen papel en una conversación, como lo de la dinastía Ming que estamos estudiando ahora en historia. ¿Para qué, si no, necesitaría uno saber eso?

Servirá para la universidad (35%)

- Lo que aprendí acerca de fijarme un plazo y administrar mi tiempo me será útil en la universidad.
- En la escuela probamos un poco de todo y eso nos ayudará a elegir cuando vayamos a la universidad.
- ¿Qué haría uno sin una educación? Obviamente, es la llave para la universidad y después para nuestra carrera.

Servirá para determinadas carreras (15%)

- La matemática puede servir si uno quiere seguir una carrera que tenga que ver con esa materia, como la administración del dinero.
- Necesitamos conocer nuestra historia si vamos a dedicarnos a la política.

Servirá para desarrollar rasgos, habilidades (35%)

- Para aprender a comunicarse.
- Para aprender a interactuar con otras personas y ganar confianza.
- Para adquirir una ética del trabajo y aprender a trabajar con otras personas.
- Para aprender a expresar ideas y ser capaz de presentarlas con elocuencia.

* La suma de los porcentajes excede de 100 porque algunos alumnos dieron varias respuestas que correspondían a categorías distintas.

RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA LUCHADORA

Servirá en general (50%)

- Ayuda a progresar en la vida. Sin educación no se puede progresar.
- Ayuda a ser una persona mejor, a no pasar todo el día en la calle. Hace que la gente tome el buen camino.
- Lo que uno aprende en la escuela determina lo que podrá hacer en el futuro. Algunos trabajos requieren ciertos conocimientos.
- Se necesita una buena educación para ingresar en una buena universidad o conseguir un buen trabajo.

Servirá para determinadas carreras (50%)

- La capacidad para la matemática impresiona bien en mi historial y podría ayudarme a ser contador.
- La matemática podría ayudarlo a uno a montar un negocio.
- La historia podría ser útil si uno quiere ser profesor.
Depende del trabajo que uno vaya a hacer. Si uno conoce bien el español, podría ser traductor.

De este modo, las actividades que tienen un valor intrínseco claro y fácilmente discernible proporcionan la base más firme para mantener la motivación intelectual durante la niñez y la adolescencia, así como en la edad adulta. Los alumnos experimentan por sí mismos el valor de las actividades que realizan, y se dedican a ellas como un medio para hacer cosas. Las utilizan en función de sus propios fines y perciben el fruto de su trabajo. Saben qué están haciendo y por qué lo hacen. Esta caracterización comienza a parecerse al resultado que todos los docentes desean: alumnos que hayan adquirido las habilidades que les permitirán ser estudiantes independientes y capaces de orientar sus propios estudios.

Es menor el consenso respecto de la cuestión siguiente: de qué modo convertir esa visión en realidad. No se lo consigue exhortando a los alumnos, ni diciéndoles que ciertas clases de actividades son valiosas, ni explicándoles por qué lo son o en qué consiste su valor. La función más importante de los adultos radica en hacerles saber a los niños cuáles son las actividades intelectuales cuyo valor se advierte mientras uno las realiza y va desarrollando las habilidades que requieren. Los alumnos deben descu-

brir ese valor por sí mismos, pero los adultos, al servirles de guías e instructores cuando emprenden una de esas actividades, son el modelo en cuanto a la dedicación a la actividad y la creencia en su valor.

Resulta indudable, pues, la enorme importancia que tiene lo que requerimos que los jóvenes alumnos hagan en la escuela, porque algunas consecuencias se harán sentir durante largo tiempo. Nuestra oportunidad de actuar abarca unos pocos años: aquellos en que los alumnos decidirán si lo que les pedimos que hagan vale la pena. No debemos arriesgarnos a que decidan que no es así. Podemos eliminar ese riesgo eligiendo actividades cuyo propósito sea claramente visible y tenga sentido para los alumnos.

Esas actividades son la indagación y el debate. Los alumnos no tardan en percibir y apreciar su valor mientras las realizan y adquieren las habilidades que ellas implican. Son actividades que confieren poder. Una vez que los alumnos han comprobado su utilidad como medio para alcanzar las metas individuales y colectivas, no necesitan ningún incentivo adicional para practicarlas y perfeccionar las habilidades que requieren.

El desafío de la meritocracia

Habilidades intelectuales como la indagación y el debate, ¿se desarrollarían por sí solas si nos limitáramos a darles a los niños la libertad de ocuparse de sus propios intereses sin la guía de un adulto? Sobre la base de las pruebas que presentaré en los próximos capítulos, diría que ello no es probable. Sin embargo, suele afirmarse que la indagación es una actividad «natural» de los preescolares. Se dice que los niños son curiosos por naturaleza y ansían explorar el mundo que los rodea. La actividad misma es la recompensa, y no se necesita ningún otro incentivo. No obstante, hacia la mitad de la niñez, la mayoría de los niños ya no manifiestan esa «curiosidad natural».

¿Cuál es la causa de este cambio? ¿Es el sistema escolar el responsable? Algunos críticos, como Nicholls (1989), responden afirmativamente a la segunda pregunta. En

los niños, la preocupación acerca de si son «buenos para algo» comienza a eclipsar al interés por la cosa en sí, y por ello las únicas actividades que desean emprender son aquellas en que se ven como expertos en comparación con otros. Durante los años en que asisten a la escuela media —sostiene Nicholls—, los niños adoptan, en lo que atañe a ella, una postura de implicación del yo en la que encaran y evalúan cada actividad comparando su desempeño con el de los demás. La participación del niño experimenta un cambio cualitativo: pasa de estar centrada en la tarea, y en la relación de aquel con ella, a un estado de implicación del yo en que lo esencial es la posición que le corresponde al niño en comparación con los demás. El éxito es identificado con la superioridad sobre el resto.

De las investigaciones realizadas por Dweck y sus colegas (Dweck y Leggett, 1988) surge que este cambio de orientación afecta el desempeño en las tareas cognitivas. La baja autoevaluación respecto de una actividad trae aparejada una disminución del esfuerzo: «¿Para qué seguir intentándolo si no soy bueno en esto?». Tales creencias están relacionadas con un cambio en la concepción de las causas de la competencia: atribuida antes al desempeño esforzado (en la niñez temprana), se pasa a atribuir-la a una capacidad inalterable, con la consiguiente desvalorización del esfuerzo: «Sé que nunca voy a mejorar». Dweck comprobó que entre los niños hay diferencias individuales en lo atinente a estas creencias, pero la tendencia evolutiva es, en todo caso, que la creencia de que la capacidad es una entidad fija aumenta paralelamente con la edad (Kinlaw y Kurtz-Costes, 2003). Los adolescentes, según Nicholls (1989), son menos propensos que los niños a considerar más valioso lo que se consigue con esfuerzo que lo que se consigue sin él.

Dicho autor sostiene, además, que las escuelas sirven como modelo de una sociedad competitiva y meritocrática en la cual las diferencias individuales en materia de logros se reflejan en el estatus y en las recompensas materiales. En este sentido, las escuelas son adecuadas para socializar a los niños en una sociedad de esas características, y actúan como vehículo para concentrar la atención de aquellos en la evaluación de sus actividades no en fun-

ción del valor intrínseco que cabe atribuirles, sino de su desempeño en esas actividades en comparación con los demás. El concepto de «inversión en educación» de un individuo adquiere el significado de inversión en habilidades que mejoren su posición relativa, y no en aquellas que produzcan algo dotado de valor intrínseco. Los alumnos que piensan en abandonar sus estudios son alentados a permanecer en la escuela explicándoles las consecuencias desfavorables que la deserción tendría más adelante en su estatus social y su bienestar material. Rara vez se sugiere que al dejar la escuela se perderán algo intrínsecamente valioso.

Las presiones de una sociedad competitiva y meritocrática difícilmente han de ser anuladas o ignoradas por la escuela. Frente a las diferencias individuales cada vez más evidentes en cuanto a talento, habilidad y logros, así como al inevitable y creciente énfasis que la sociedad pone en esas diferencias, el desafío de educar a los niños en una meritocracia se centra en conseguir que mantengan el interés y la motivación para emprender actividades diversas. En la medida en que las actividades intelectuales que se requiere de los alumnos tengan un poder y un valor intrínsecos que se aprecien fácilmente, la meta de mantener la motivación para realizarlas sólo por el interés que despiertan tiende a parecer más accesible.

Resulta decisivo, entonces, que los docentes reflexionen con detenimiento y sean muy cuidadosos al elegir las actividades educativas. Para que los alumnos piensen que se justifica el esfuerzo que ellas demandan, es preciso que su valor se advierta rápidamente. «Estas actividades son un instrumento eficaz que puede ayudarlos a alcanzar sus metas —procura infundirles a los alumnos el docente que los guía—, y no ocasiones para evaluar su competencia comparándola con la de los demás, como parte de un interminable proceso de clasificación».

Los mensajes imponderables como este son difíciles de transmitir, y de hecho no suelen comunicarse verbalmente, sino predicando con el ejemplo. Para que haya alguna posibilidad de éxito, es preciso que los alumnos confíen plenamente en el docente. «Si prestan atención y participan, verán que hacer lo que les pido vale la pena», dice en

efecto el docente. «Si lo intentan, apreciarán su valor por sí mismos. Yo no les haría desperdiciar su tiempo en esto si no fuera valioso». El mensaje sólo dará resultado si los alumnos piensan que ellos y los docentes pertenecen al mismo equipo, precisamente lo que no ocurre, por desgracia, en la escuela luchadora. Superar la actitud meritocrática y aceptar el valor intrínseco del compromiso intelectual es un desafío para los privilegiados alumnos de la escuela de mejor práctica. La presión que se ejerce sobre ellos para que sobresalgan es tan grande que la competencia resulta inevitablemente encarnizada. Cada día aporta nuevas oportunidades para preguntarse: «¿Cuál es mi posición respecto de los demás?». La actitud competitiva prevalece sobre el interés: «Debo practicar lo que hago bien y tomarle el gusto; de ese modo podré hacerlo aún mejor, y tal vez incluso mejor que nadie». En estas condiciones, constituye un verdadero desafío buscar y descubrir el valor intrínseco de cualquier actividad.

El plazo de que disponen los docentes para influir en la formación de esos valores puede ser breve, y es probable que concluya cuando los alumnos terminen la escuela media. Los docentes deben aprovechar la oportunidad para ganarse la confianza de los alumnos y convencerlos de que están trabajando juntos y pertenecen al mismo equipo. Y tienen que responder a esa confianza proponiéndoles actividades cuyo valor puedan comprobar fácilmente por sí mismos. A su debido tiempo, y gracias al frecuente trabajo en equipo, los alumnos concluirán que vale la pena tener las habilidades intelectuales que desarrollaron en esas actividades.

Fundamentos epistemológicos de los valores intelectuales

Hasta ahora nos hemos centrado, sobre todo, en los obstáculos que los alumnos deben vencer para desarrollar valores intelectuales, o sea, para considerar intrínsecamente valiosa la actividad intelectual. A continuación nos ocuparemos de una evolución provechosa que podría ser-

vir de base para el surgimiento y la consolidación de valores intelectuales firmes y seguros. La respuesta que propongo es que la comprensión que alcancen los alumnos respecto de lo que significa aprender y conocer resulta esencial para esa base.

El estudio sobre el desarrollo de la comprensión epistemológica en los alumnos llegó a su apogeo en la última década (véase una reseña en Hofer y Pintrich, 1997, 2002). Gracias a ello, hoy contamos con una descripción bastante convergente de una serie de pasos que configuran el proceso hacia una comprensión epistemológica más madura en los años que van desde la niñez temprana hasta la adultez temprana (cuadro 2.1).

Cuadro 2.1. *Pasos hacia una comprensión epistemológica madura.*

Nivel	Las afirmaciones son . . .	El conocimiento es . . .	El pensamiento crítico es. . .
Realista	Copias de una realidad externa.	De fuente externa; cierto.	Innecesario.
Absolutista	Datos que representan correcta o incorrectamente la realidad accesible.	De fuente externa; cierto pero no directamente accesible; produce creencias falsas.	Un vehículo para comparar las afirmaciones con la realidad y determinar su veracidad o su falsedad.
Multiplista	Opiniones libremente elegidas por quienes las emiten y de las que sólo dan cuenta a sí mismos.	Generado por mentes humanas; incierto.	Irrelevante.
Evaluativista	Juicios que pueden ser evaluados y comparados de acuerdo con criterios de debate y prueba.	Generado por mentes humanas; incierto pero susceptible de evaluación.	Valorado como un vehículo que promueve afirmaciones sensatas y aumenta la comprensión.

Los preescolares son *realistas*: consideran que lo que conocemos surge de una lectura inmediata de lo que hay afuera. Las creencias son copias fieles de la realidad: no son construidas por el sujeto cognoscente, sino que las recibimos directamente del mundo externo. No hay, entonces, versiones inexactas de los acontecimientos, ni posibilidad alguna de que haya creencias contradictorias, porque todos percibimos la misma realidad externa.

Hacia los cuatro años de edad, los niños comienzan a incluir en su concepción del conocimiento a un sujeto que conoce. Caen en la cuenta de que las representaciones

mentales, al ser producto de la mente humana, no reproducen necesariamente la realidad externa. Antes de adquirir el concepto de creencia falsa, los niños se muestran renuentes a atribuir a otra persona una creencia que saben falsa (Perner, 1991). Una vez que han adquirido ese concepto, el sujeto que conoce —y el conocimiento como conjunto de representaciones mentales producidas por sujetos que conocen— cobra vida.

Sin embargo, los productos de la actividad cognoscitiva están ligados al objeto conocido aún más firmemente que al sujeto que conoce. Por lo tanto, aunque la información inadecuada o incorrecta produce a veces falsas creencias, estas se pueden corregir con facilidad remitiéndose a una realidad externa: el objeto conocido. Si usted y yo discrepamos, uno de nosotros está en lo cierto y el otro se equivoca, y para resolver el problema sólo se requiere comprobar cuál de las dos creencias es la correcta. En este nivel *absolutista* de la comprensión epistemológica, el conocimiento se concibe como un conjunto acumulativo de ciertos datos (véase el cuadro 2.1).

Un nuevo progreso en la comprensión epistemológica puede describirse como una ampliación de la tarea de coordinar los elementos subjetivo y objetivo del conocimiento (Kuhn, Cheney y Weinstock, 2000). En los niveles realista y absolutista domina el elemento objetivo. Durante la adolescencia suele producirse un cambio radical en la comprensión epistemológica. Para expresarlo sucintamente, todos tienen razón. La causa probable de que los adolescentes admitan el carácter incierto y subjetivo del conocimiento es el hecho de que personas razonables —incluso expertos— discrepan entre sí. Empero, esta admisión cobra inicialmente proporciones tales que eclipsa el reconocimiento de toda norma objetiva que podría servir de base para la evaluación de las afirmaciones opuestas. Por lo general, los adolescentes caen en «un nefasto pozo de dudas» (Chandler y Lalonde, 2003), y caen hasta el fondo. En este nivel *multiplista* (llamado a veces *relativista*) de comprensión epistemológica, el conocimiento no consiste en datos, sino en opiniones libremente elegidas por sus defensores como posesiones personales y, por lo tanto, no impugnables.

Se considera que el conocimiento proviene del sujeto que conoce, y no del objeto. Esta concepción tiene un costo elevado, pues suprime la posibilidad de discriminar entre pretensiones cognoscitivas rivales. El eslogan omnipresente de la adolescencia —«cualquier cosa»— es dominante. El multiplista puede llegar a equiparar la imposibilidad de discriminar con la tolerancia. Dado que todos tienen derecho a opinar, todas las opiniones son igualmente correctas.

Salir del pozo de la multiplicidad y la imposibilidad de discriminar es más difícil que caer en él. Llegados a la edad adulta, muchos adolescentes —aunque por cierto no todos—, tras haber restituido al conocimiento su dimensión objetiva, comprenden que, aunque todos tienen derecho a opinar, algunas opiniones son en verdad más ciertas que otras, debido a que tienen mayor respaldo en el debate y en las pruebas. La justificación de una creencia pasa a ser algo más que una preferencia personal. «Cualquier cosa» ya no es la respuesta automática a cualquier afirmación: hay que hacer discriminaciones y elecciones legítimas. En este nivel *evaluativista* de la comprensión epistemológica, el conocimiento no consiste en datos u opiniones, sino en juicios que deben apoyarse en un marco de alternativas, pruebas y debate.

La evolución cognitiva descripta no puede dar lugar por sí sola a la valoración de la actividad intelectual que tratamos en este capítulo, pero proporciona una base esencial para su desarrollo. Los adolescentes que no logran superar la creencia absolutista en ciertos conocimientos, o la equiparación multiplista del conocimiento con una preferencia personal, no tienen ningún motivo para emprender una indagación intelectual persistente. Si los datos pueden establecerse con certeza y son de fácil acceso para cualquiera que los busque —como interpreta el absolutista—, o si cualquier afirmación es tan válida como cualquier otra —como piensa el multiplista—, no tiene demasiado sentido realizar el esfuerzo intelectual que requiere la evaluación de las afirmaciones.

Sólo en el nivel evaluativista se reconoce que el pensamiento y la razón constituyen el respaldo esencial de las creencias y las acciones. El proceso de pensar es el que nos

permite hacer elecciones bien fundadas entre afirmaciones opuestas. Comprender esto lleva a las personas a valorar ese proceso y a realizar de buen grado el esfuerzo que implica (véase el cuadro 2.1).

Cuadro 2.2. *Valores intelectuales y niveles de comprensión epistemológica (porcentajes).*

	Escuela luchadora	Escuela de mejor práctica		
	Alumnos de escuela media	Alumnos de escuela media	Alumnos de escuela secundaria	Padres
Valoran la indagación	10	36	—	—
Valoran el debate	14	40	52	77
Comprensión epistemológica evaluativista	33	60	70	82

Nota: Las personas clasificadas como «evaluativistas» respondieron a una mayoría de ítems según un patrón evaluativista. Las clasificadas como «Valoran el debate» respondieron «No estoy de acuerdo» a los tres ítems, y las clasificadas como «Valoran la indagación» respondieron «No estoy de acuerdo» al ítem relativo a la indagación.

Para evaluar las creencias epistemológicas en varios dominios se utilizaron cuatro ítems. En cada uno de ellos se identificaban dos opiniones opuestas; por ejemplo, «Robin piensa que la primera pieza de música que escucharon es la mejor, y Chris piensa que la segunda pieza de música que escucharon es la mejor». Se preguntaba al entrevistado: «¿Sólo una de estas opiniones puede ser correcta, o ambas podrían serlo en alguna medida?». Si la respuesta era que ambas podían ser en alguna medida correctas, se formulaba una segunda pregunta: «¿Una de esas opiniones podría ser mejor o más correcta que la otra?». Si el entrevistado respondía «Ambas» a la primera pregunta y daba una respuesta positiva a la segunda, el patrón de respuestas se consideraba evaluativista. Un patrón multiplista consiste en la respuesta «Ambas» a la primera pregunta y una respuesta negativa a la segunda, y un patrón absolutista consiste en una respuesta positiva a la primera pregunta.

Comprensión epistemológica y valores intelectuales de los alumnos

Las diferencias de origen y de experiencias educativas entre los alumnos de la escuela de mejor práctica y la escuela luchadora, ¿determinaron diferencias identificables en sus valores intelectuales y sus niveles de comprensión

epistemológica? Para responder a esta pregunta administramos mediciones de ambos constructos a alumnos de las dos escuelas: a 25 que cursaban desde el penúltimo grado de primaria hasta el primero de secundaria en la escuela de mejor práctica, y a 21 que cursaban el primer año de secundaria en la escuela luchadora. En el cuadro 2.2 presentamos un resumen de los resultados.

El instrumento utilizado para evaluar el nivel de comprensión epistemológica se basa en investigaciones realizadas por Kuhn, Cheney y Weinstock (2000). La cuestión que se planteó para determinar la valoración de la indagación intelectual fue la siguiente:

La gente suele tener ideas bastante buenas acerca de las cosas. Tratan de obtener más información, pero quizá descubrirán que las ideas que tenían desde un principio eran las mejores. ¿Está usted, al respecto, totalmente de acuerdo, más o menos de acuerdo o no está de acuerdo? Si no está de acuerdo, ¿qué piensa al respecto?

A continuación transcribimos una de las tres cuestiones planteadas para establecer la valoración de la argumentación y el debate intelectual:

Muchas problemáticas sociales, como las de la pena de muerte, el control de la posesión de armas y la asistencia médica, son discutibles, y no se puede decir con fundamento que la opinión de una persona sea mejor que la de otra. Por lo tanto, no es razonable que la gente se ponga a polemizar sobre estos problemas. ¿Está usted, al respecto, totalmente de acuerdo, más o menos de acuerdo o no está de acuerdo? Si no está de acuerdo, ¿qué piensa al respecto?

Los temas de las otras dos cuestiones eran el de los políticos que se postulan como candidatos para un cargo (se sugería que no valía la pena discutir porque las elecciones dependen de las preferencias personales) y el de la paz mundial (se sugería que no valía la pena discutir porque se trata de un problema cuya solución plantea demasiadas dificultades). Cabe observar que todas las cuestiones se presentaban en sentido inverso. Si el interrogado se li-

mitaba a manifestar que estaba de acuerdo con la afirmación propuesta, no correspondía atribuirle valores intelectuales. Debía manifestar que no estaba de acuerdo y explicar por qué. Entre las razones que adujeron los participantes a fin de justificar su desacuerdo estaba el supuesto valor de la discusión para aumentar la comprensión individual y colectiva, así como para resolver problemas y conflictos.

Como surge del cuadro 2.2, la mayoría de los alumnos de escuela media que estudiaban en la escuela luchadora consideraban que la indagación o el debate no eran valiosos, lo cual no es sorprendente. En general, opinaban que hablar sobre los problemas o buscar información no sirve de mucho. En el caso de los alumnos de escuela media que estudiaban en la escuela de mejor práctica, los porcentajes eran más altos. No obstante, menos de la mitad de ellos manifestaron una adhesión invariable a la indagación y el debate como actividades valiosas. Empero, los alumnos de la escuela de mejor práctica tenían más posibilidades de alcanzar la comprensión epistemológica evaluativista acerca de que, aunque tal vez no hubiera una única respuesta correcta, algunas respuestas lo eran más correctas que otras.

¿Es razonable suponer que la comprensión epistemológica y los valores intelectuales de esos alumnos seguirán desarrollándose en su tránsito de la adolescencia a la edad adulta? Fuimos afortunados al lograr que 27 alumnos de secundaria y 56 padres respondieran a nuestro cuestionario en la escuela de mejor práctica (véase el cuadro 2.2). No nos fue posible entrevistar a grupos equivalentes en la escuela luchadora, lo cual refleja la notable diferencia entre las dos poblaciones. Las familias vinculadas con la escuela de mejor práctica estaban interesadas en nuestra investigación, les agradaba participar en ella y ansiaban conocer los resultados.

Como puede verse en el cuadro 2.2, los alumnos de secundaria que estudiaban en la escuela de mejor práctica alcanzaron en todos los ítems un nivel más alto que sus pares de escuela media, y sus padres llegaron a un nivel más alto aún. Está claro, por consiguiente, que esos alumnos pertenecen a una subcultura en la cual tales valores

constituyen la norma, y es muy probable que ellos mismos los adopten.

Sin embargo, de esto no se deduce que para esos adolescentes privilegiados sus tareas escolares guarden mucha relación con el valor intrínseco, y no instrumental, de su inversión intelectual. Por eso, el desafío que enfrentan quienes les enseñan reside en establecer y fortalecer el vínculo entre el interés intelectual y el trabajo que se les pide que hagan en la escuela. Tal vez lo que más necesiten esos alumnos es que se los ayude a descubrir un propósito genuino en el contexto de su atareada vida escolar. Volveré a ocuparme de esta cuestión en el capítulo final.

Fomentar los valores intelectuales

Los niños están inmersos en una dilatada tarea de encontrarles sentido a las cosas, y la escuela es quizá la primera institución social importante a la que están obligados a hallarle sentido a una tierna edad. Nos gustaría pensar que la escuela facilita, en lugar de dificultar, el esfuerzo que realizan los niños para comprender. También nos gustaría pensar que son ámbitos que les hacen conocer a los alumnos la actividad intelectual y el valor que esta tiene, tanto para la vida como para la mente. Sin embargo, en definitiva, es el niño quien debe construir el significado y quien hará las elecciones consecuentes.

Podemos, no obstante, configurar un ámbito propicio para las habilidades y los valores cuyo despliegue deseáramos presenciar. Una manera de fomentar el desenvolvimiento de los valores intelectuales es hacer todo lo que esté a nuestro alcance para asegurarnos de que se desarrolle el fundamento necesario: la comprensión epistemológica. La transición del realismo al absolutismo y de este al multiplismo, representada en el cuadro 2.1, no requiere una gran ayuda externa. A menos que su experiencia sea inusualmente limitada, los niños advierten que las creencias de las personas difieren y que ellos deben hallar un modo de comprender este estado de cosas. La gran mayoría se da por lo menos un chapuzón breve —y más a menu-

do uno prolongado— en el pozo de la multiplicidad. La transición del multiplismo al evaluativismo, sin embargo, es harina de otro costal. Para ayudar a los jóvenes a salir del pozo multiplista se requiere la acción concertada de padres y docentes, sobre todo porque esta progresión es decisiva para el desarrollo de los valores intelectuales.

Como ya dijimos, los valores intelectuales no se pueden infundir en los jóvenes mediante la exhortación, diciéndoles que determinada clase de actividad es valiosa o explicándoles cómo y por qué lo es. Sólo su experiencia los convencerá de que la indagación y el debate razonado constituyen el medio más promisorio para elegir entre afirmaciones opuestas, resolver problemas y conflictos, y alcanzar metas. La función más provechosa de los adultos es iniciar a los jóvenes en actividades cuyo valor resulte evidente para ellos mientras las realizan y desarrollan las habilidades que su ejecución requiere. Un aspecto esencial del papel de los adultos es comunicar su creencia en el valor de la actividad y su interés por ella. Cuando la habilidad, el compromiso y la autodirección de los alumnos aumentan, la función del adulto declina.

Como lo prueba la observación de las clases que describimos en este libro, las actividades que se asignan a los alumnos en las escuelas no suelen tener esas características. Por lo tanto, es imprescindible introducir actividades que tengan valor intrínseco y lograr que los alumnos lo perciban por sí mismos al practicarlas. En las dos partes del libro que siguen analizaremos dos amplias familias de habilidades que poseen esas características: las habilidades de indagación, en la segunda parte, y las de debate, en la tercera.