

para trabajar, para la escuela, para salir de fiesta, para verano o invierno. ¡La idea subyacente en lo *mío* y lo *tuyo* es una sencilla clasificación del tipo de "o esto o aquello. . ." y a veces resulta difícil de enseñar!

En la preescolar, el jardín de infantes y en primer grado, los niños cuentan con oportunidades para trabajar con bloques, papeles y cuentas de diferentes tamaños, formas y colores; observándolos trabajar y jugar, se los ve improvisar esquemas de clasificación. En los años siguientes de su escolaridad, los niños van teniendo cada vez menos oportunidades de elaborar sus propios sistemas de clasificación. Por lo general éstos ya están explicados en el texto y el alumno sólo tiene que "aprenderlos".

En los primeros años los maestros suelen sugerir los encabezamientos, títulos o categorías para formar grupos y proporcionan a los niños un conjunto de objetos o palabras para que los distribuyan en esos sistemas de clasificación preestablecidos. A veces se les dan solamente los elementos y se les solicita que vayan buscando la manera de agruparlos. También en este caso comparten recíprocamente sus ideas y aprenden unos de otros. Perciben así nuevas y distintas formas de manejar los datos proporcionados.

En la escuela secundaria, elemental y superior (junior y senior), es posible desarrollar los principios que rigen un sistema de clasificación y la tarea de estructurarlos se llevará a cabo con mayor rigor. Viendolo que pertenece y lo que no pertenece, la labor de imaginar posibles encabezamientos de grupos, el afán de ensayar cosas y descartarlas si no ensamblan correctamente: todos son ejercicios que encierran un propósito definido.

Clasificar es poner orden en la existencia y contribuir a dar significado a la experiencia. Encierra análisis y síntesis. Alienta a los niños a ordenar su mundo, a pensar por sí mismos, a sacar sus propias conclusiones y es una experiencia que puede contribuir a que los jóvenes maduren positivamente.

La clasificación puede concebirse como una extensión de la comparación en que uno busca las semejanzas y las diferencias. Cuando se encuentran suficientes analogías, es posible formar un grupo; sus características se pueden distinguir de otro que

representa un conjunto distinto de semejanzas. Los grupos, por su parte, pueden ser comparados e incluidos en sistemas mayores aún. Esencialmente, esto es lo que sucede en el proceso taxonómico.

El uso del lenguaje usual es ya, en sí, una forma de clasificación. Por ejemplo, la palabra "vaca" identifica a un animal que tiene características comunes con otros de su clase. Come hierba, produce leche, es cuadrúpedo. El grupo "vaca" es usualmente más significativo para nosotros que una categoría mayor, "un objeto parduco". Este grupo más grande puede incluir muchas cosas cuyas diferencias podrían ser mayores que las semejanzas. Por eso, al seguir describiendo "vaca" como algo manchado o pardo o sin cuernos, lo colocamos en clases cada vez menores; continuando nuestras diferenciaciones, los propios subgrupos son subdivididos y así nuevamente.

Si queremos que los alumnos clasifiquen, les pedimos que formen grupos o categorías basados en la función, el tamaño, el efecto, la forma o la jerarquía o algún otro criterio. En esta operación, el pensar se vuelve equivalente a la correlación. Cuando uno correlaciona, es capaz de obtener una imagen más profunda y lúcida de los "distintos". Esas imágenes claras de los distintos son necesarias para la formación del concepto.

4. Interpretar

Cuando interpretamos una experiencia, explicamos el significado que ella tiene para nosotros. ¿Qué es, pues, interpretar?... Es un proceso por el cual damos y extraemos cierto significado de nuestras experiencias. Si se nos pregunta cómo lo deducimos, entonces abundamos en explicaciones y datos que respaldan nuestra interpretación. Hay que ofrecer a los alumnos gráficos, tablas, cartas, planos, imágenes, caricaturas, dibujos, mapas, informes y poemas. Cuando se les pregunta qué significado extraen de esta experiencia, se les pide que hagan una interpretación de los hechos y las cosas. De la interpretación de viajes y excursiones, de hacer comparaciones y resúmenes, de relacionar premios y castigos con conductas o inconductas, de todo ello se extraen asimismo significados. En todos los casos en que se reacciona ante determinada experiencia, es posible verificar nuestras conclusiones comprobando si los datos aportados respaldan la interpretación.

Muchas conclusiones requieren calificación. Solemos acompañarlas con palabras como *probablemente*, *tal vez*, *parece* y otras similares. A veces, nuestras conclusiones resultan mucho más seguras y nuestro lenguaje transmite esta convicción; pero hay ocasiones en que es imposible extraer de la experiencia elementos de clara significación. En tales circunstancias, indicamos que los datos disponibles son demasiado limitados para conseguir otro resultado.

Los niños (y también los adultos) tienden a generalizar fundándose en pruebas insuficientes. Existe también la tendencia a atribuir causalidad validez y representatividad a datos por demás dudosos. Los niños a veces recurren a analogías y metáforas sin fundamento. Suelen sacar conclusiones apresuradas y a menudo atribuyen significación, no avalada por los datos, a determinadas palabras.

En ciertas ocasiones, al interpretar hechos y cosas, primero los describimos y después explicamos el significado que hemos percibido. A menudo clasificamos así nuestras interpretaciones: interpretaciones de las cuales estamos razonablemente seguros, interpretaciones que suponemos probablemente ciertas y en fin, interpretaciones que nos parecen simples "corazonadas", dándoles significados quizá posibles, pero que exceden con mucho el límite de los datos disponibles.

La operación de interpretar se ocupa de las referencias y generalizaciones que pueden obtenerse de los informes. La interpretación no está limitada a la simple traducción; ésta se halla más próxima a la información. Interpretar es añadir sentido, leer "entrelíneas", llenar claros y extender un material dado dentro de los límites de ese material. Interpretar es comprender los informes: numéricos, pictóricos, gráficos, artísticos y literarios.

En cierta ocasión, John Stuart Mill dijo: "La gran tarea de la vida es extraer deducciones". Es casi inconcebible que podamos pasarnos todo un día sin interpretar los datos. A veces, tendemos a ir más allá de éstos y algunos quizá tengamos propensión a desfigurarlos con gruesos errores. En otras ocasiones, solemos exhibir un exceso de cautela, aunque, generalmente, la cautela es deseable. No es insólita la capacidad de interpolar y extrapolar, de ver un sentido

interior y un sentido por extensión, así como de ver las limitaciones de los datos y de reconocer cuándo se aplica la probabilidad. Baste con decir que aprender a correlacionar causa y efecto es una importante habilidad el pensamiento que parece merecer poca atención en las prácticas escolares.

5. Formular críticas y evaluar

La palabra griega *kritikos* significa habilidad para juzgar. Y juzgar significa establecer un patrón con el que se elige o se calcula o clasifica sobre un continuo de superioridad-inferioridad o de propiedad-impropiedad. Clasificar y calcular, desde ideas hasta granos, es agrupar y asignar jerarquía; la asignación de jerarquía sólo es defendible cuando se hacen conocer patrones de elección.

La crítica permite abrir juicios: analizamos y evaluamos según ciertos principios y normas implícitos en nuestras aseveraciones, o bien los establecemos explícitamente. Hacer crítica no es cuestión de buscar faltas o de censurar. Implica un examen crítico de las cualidades de lo que estamos estudiando; por ende, se trata tanto de señalar sus puntos positivos como sus defectos o limitaciones. De ordinario, nuestras críticas se fundan en nuestros propios elementos de juicio. La crítica se debilita allí donde no existe -o hay muy poca- base para abrir juicio y juzgar.

A los niños les gusta hacer crítica y que se les pida que abran juicio sobre los objetos, los procesos y el trabajo de la gente. Con frecuencia son capaces de hacer crítica de películas y de programas de radiofonía y de televisión. Critican los artículos de deportes, las "cartas al director" de los diarios y hasta los mismísimos editoriales. A menudo juzgan sucesos políticos, sociales y científicos.

En el caso de que formulen algunas críticas, es conveniente pedirles que porten pruebas en su apoyo y que averigüen qué criterio han seguido y contrastarlos con otros criterios que podrían haber sido aplicados. Es bueno aceptar la crítica de los niños y alentarlos a que reflexionen y la examinen con detenimiento; conviene también que sean escuchados y vistos y será provechoso para todos escuchar atentamente sus críticas sobre cualquier tema. En nuestras relaciones con ellos debemos darles la clara impresión de que los respetamos, reconociendo su

derecho a formular críticas y a participar en la elaboración de los valores que dirigirán sus vidas.

En la crítica, hay juicio. Hay algún patrón que comparar con el que uno está criticando. Quizás el patrón sea un valor: bueno o malo. Acaso tenga que ver con el hecho de que algo funcione o no, o sea o no útil. Quizá se relacione con el hecho de que la actividad sea o no entretenida. Acaso tenga que ver con el hecho de que hasta qué punto tiene éxito o no un escritor en la comunicación de ideas. Con prescindencia del patrón, hay criterios aceptados como bases para formar juicios.

A menudo, a los alumnos les gusta mucho opinar sobre las cosas. Los niños muy pequeños, cuando empiezan a leer, suelen formar listas de libros. Una de ellas podría ser "Los libros que me gustan". En ese caso, el patrón puede ser "Lo que me gusta". El maestro puede ayudar al niño a ver qué es lo que le gusta. Acaso sean dinosaurios, caballos u otros animales. El niño empieza a establecer algún patrón para criticar, aun en tan temprano nivel.

Cuando los alumnos establecen patrones para criticar, advierten que no es forzoso que censuren, sino que más bien deben indicar qué de los que tiene algo de bueno, qué es lo que tiene de malo y qué es lo que se puede mejorar. Las oportunidades de criticarse presentan con respecto a muchas actividades en la escuela. Hay editoriales, cartas de informaciones periodísticas, comedias, programas de actos, libros y muchas otras fuentes. Cuando a los alumnos les dan oportunidades de criticar, es probable que asuman un rol más activo en relación con su aprendizaje.

6. Imaginar

Imaginar es formar idea de algo no presente; es percibir mentalmente algo no enteramente experimentado. Se trata de una forma de creatividad. Nos vemos libres del mundo de la realidad y los hechos, libres de vagar por donde quizá nadie se aventuró ni se aventurará jamás. Pero "vagamos" en nuestra fantasía. Forjamos imágenes mentales. En otras palabras, imaginamos.

¿En ésta una forma de pensar? ¿A veces definimos al pensamiento como algo imaginativo? ¿Y queremos decir más o menos lo mismo cuando

expresamos: pensar creativamente?... Imaginar significa dejar atrás lo prosaico; envuelve una idea de inventiva y originalidad, una libertad de cultivar lo nuevo y diferente.

Cuando pedimos dar rienda suelta a la imaginación, no podemos solicitar datos que la respalden. La imaginación va más allá de ellos y de nuestra experiencia. Es volar lejos de la realidad... ¡Si hasta podríamos pedir en la clase de arte que dibujen un dolor de cabeza!... ¡O que nos hagan un relato circunstanciado de la vida en el espacio ultraterrestre! O que haría uno si sólo tuviera 24 horas de vida; o pedir que nos describan la existencia de una mujer de las cavernas; o que se proyecten hacia el futuro miles de años y nos cuenten cómo será la vida en tan remotos tiempos. O imaginar algún acontecimiento histórico que no tuvo lugar jamás; o pedirles que inventen un idioma y traten de "hablar" en él.

Imaginar, inventar, fingir, crear, son otras tantas maneras de liberarnos de la rutina diaria. No es deseable vivir en un mundo de imaginaciones, pero a buen seguro éstas pueden ocupar un lugar en nuestro esquema de las cosas. Es difícil defenderla como una operación que enseña a pensar, pero intuitivamente sentimos que está asociada y aliada al pensamiento en sentido amplio. Lo imaginado deberá aceptarse como "imaginado". Compartir lo que imaginamos suele introducir mayor flexibilidad en nuestro pensar. Por añadidura, es divertido.

7. Toma de decisiones

La toma de decisión implica elegir y seleccionar entre alternativas sobre la base de leyes, principios, generalizaciones y reglas. Las decisiones se toman en forma tal que ello permita resguardar valores. Preguntamos: "¿Qué se debe hacer? ¿Adónde llevará eso? ¿Es bueno o malo?" Los alumnos necesitan oportunidades de hacer verdaderas elecciones que impliquen comparar, observar, imaginar y realizar otras operaciones del pensamiento. El rol del maestro es ayudar a los alumnos a aclarar esos valores que ellos aprecian, afirman, repiten a menudo, en los que piensan y a los cuales les permiten penetrar en sus vidas. En cierto modo, el maestro le presenta al alumno un espejo verbal y le pregunta: "¿Es esto usted? ¿Es esto lo importante para usted? ¿Es así como lo ve?"

En la parte anterior se recalcó la importancia de las leyes, principios, generalizaciones y reglas. En este caso, las mismas no se omiten, pero en cambio se da mayor significado a la función de los valores. ¿Qué hacer y por qué? En este caso se presupone que el porqué revelará los valores que más aprecia el alumno. Algunos maestros, cuando presentan oportunidades propicias para la toma de decisiones, dicen a sus alumnos: "No importa cómo resuelvan este problema: ¿cuáles son los valores que desean preservar en la solución?" presuponen así que en los asuntos personales y sociales los valores son tan importantes, si no más, que los hechos.

Históricamente prestamos poca atención al papel que desempeñan los valores en la solución de los problemas. Desde la época de los griegos, hemos tenido conciencia de la posibilidad (por lo menos) de crear una sociedad estructurada conforme a la imagen de los valores que más enaltecemos. Trascendida la etapa de vivir bien, estamos en posición de crear un mundo conforme a nuestros ideales más íntimos. Pero: ¿qué queremos realmente? ¿Cuáles valores nos son más caros? ¿Qué apreciamos más? Pocos saben realmente qué es lo que más aprecian, la clase de mundo con que sueñan. Y las escuelas prestan poca o ninguna atención a esclarecer qué valores sustentan sus alumnos.

Conjeturamos aquí que, si presentáramos al alumno más situaciones que exigen decisiones, si requiriéramos con más frecuencia esos valores que el niño trata de destacar en las situaciones planteadas por los problemas, y si éstos pudieran ser compartidos y examinados en un libre debate escolar, entonces contribuiríamos a la creación de un mundo en el cual esos valores tendrían plena vigencia.

¿Son importantes los valores en estas operaciones? Creemos que sí. Nuestros deseos, esperanzas, propósitos, son los que más frecuentemente general el poder de pensar. Pensamos para alcanzar fines que consideramos valiosos. Pero con demasiada frecuencia no tenemos clara conciencia de las metas que anhelamos, o bien escondemos las causas de nuestras acciones. Se presupone aquí que habría que iluminar decididamente esos valores con

los que se tropieza en los problemas. Es una cuestión de selección, y se selecciona mejor comparando, observando, imaginando y efectuando todas las operaciones mencionadas.

8. Resumir

Si se solicitara al lector que resumiera lo anterior, sin duda convendría en que *para eso se necesita pensar*. Resumir es establecer, de modo breve o condensado, la sustancia de lo presentado, y replantear la esencia del asunto, de la idea o ideas centrales. Concisión sin omisión de puntos importantes.

Se empieza por reflexionar retrospectivamente sobre las experiencias pasadas, lo cual se puede hacer de múltiples maneras. Por ejemplo, enhebrando los recuerdos en una secuencia temporal; lo que vino primero, segundo, tercero, etc. O bien enumerar las ideas principales y luego resumirlas por separado. O también resumir un debate indicando qué personas sostenían determinados puntos de vista. No hay una sola manera de resumir y cada alumno hace la misma tarea de manera distinta.

Resumir es algo más que reunir una serie de pasos, algo más que relatar e informar sobre lo que ha sucedido: es discernir y evaluar lo que tiene importancia y o que no la tiene. Por lo tanto, implica tomar una decisión sobre lo que se incluye y lo que hay que dejar fuera reuniendo en una síntesis los conceptos principales. ¡Entre las habilidades vinculadas con el pensamiento, ésta es, quizá, la menos enseñada y la que más se da por sabida! Demasiados maestros creen que esta habilidad puede ser enseñada haciendo ellos el resumen *por* los que aprenden. Si así fuese, sería muy fácil de transferir y susceptible de imitación. Por desgracia, el resultado que deriva al proceder sobre la base de esa hipótesis es el individuo latoso y el excesivamente parco.

Todos conocemos al derrochador de palabras: cuando narra algo lo vuelca *todo*. Temiendo omitir algo importante, nos brinda una narración laberíntica de un detalle tras otro. ¿Es fastidioso porque no ha aprendido a omitir, a distinguir lo significativo de lo no significativo? En el otro extremo, está el individuo seco y enigmático, tan parco que, para él, intercalar

detalles es no ser económico. No parece importarle el hecho de que ello lo haría menos oscuro. ¿Es lacónico porque no ha aprendido a distinguir lo significativo de lo no significativo?

Existe la inferencia de que, aunque el resumen, como el interpretar, está vinculado con la información, no exige una simple reproducción ni una simple

traducción. En cambio, como una extensión de la interpretación, lee "entrelíneas" y avanza más allá de lo dado para extraer y depurar, para integrar y sintetizar los puntos importantes. Afronta este interrogante: ¿qué se debe incluir y en qué orden? La cantidad que ha de ser incluida en una síntesis es determinada habitualmente por la finalidad a la cual ha de servir esa síntesis.

EJERCICIO 2

Operación de Pensamiento: Observar

INSTRUCCIONES:

Con la finalidad de que pongas en práctica la operación de pensamiento de Observar, contesta el ejercicio siguiente. Apóyate en el análisis de la definición.

¿Cuáles son las características que consideras OBSERVAR en un proceso de pensamiento?

Observar es descubrir y describir cosas, personas, situaciones, etc. en un proceso de pensamiento que precede a la acción.

Observar y observación consisten en la vigilia, la percepción, la información y la descripción.

1. Observar

Es concentrarnos en los detalles (todas las características) y/o en lo sustancial (características esenciales) y/o en los procedimientos, a veces con gran exactitud y en otras nos basta que sea una sola aproximada.

Observa cuidadosamente el aula en la que tomas clase cuidadosamente y presenta un listado de las características que has OBSERVADO en un proceso.