

## **D'ensenyar i d'aprendre... omplint l'agenda de bones intencions**

**Montserrat Castelló**

Un país lejano puede estar cerca  
puede quedar a la vuelta del pan  
Pero también puede irse despacito  
y hasta borrar sus huellas

en este caso no hay que rastrearlo  
con perros de caza o con radares

la única fórmula aceptable  
es excavar en uno mismo  
hasta encontrar el mapa.

**Mario Benedetti, *Inventario uno***

.....

Había aprendido sin esfuerzo el inglés,  
el francés, el portugués, el latín. Sos-  
pecho, sin embargo, que no era muy  
capaz de pensar. Pensar es olvidar di-  
ferencias, es generalizar, abstraer. En  
el abarrotado mundo de Funes no ha-  
bía sino detalles, casi inmediatos.

**Jorge Luis Borges, *Funes el memorioso***

*En la majoria de debats, publica-  
cions, congressos i reflexions científiques  
sobre el present i el futur de l'educació,  
quan es tracta de fixar-se en els processos  
d'ensenyament-aprenentatge, destaquen,  
tant per la seva freqüència com per la  
unanimitat a l'hora de considerar la seva  
importància, dues qüestions que fan re-  
ferència, en primer lloc, a la necessitat de  
pensar, de considerar, que l'objectiu fona-  
mental de qualsevol procés d'ensnya-  
ment-aprenentatge és el de mobilitzar  
processos d'abstracció, de reflexió; i, en  
segon lloc, al paper que la consciència ju-  
ga o hauria de jugar a l'hora de facilitar  
un aprenentatge de qualitat. L'article  
analitza les implicacions que poden -o  
que haurien de- tenir aquestes qüestions;  
a què ens obliga el fet d'ensenyar i apre-  
ndre a pensar, com s'aconsegueix aprendre  
"a consciència". El treball es clou amb  
una reflexió a l'entorn de les característi-  
ques del context sociohistòric en el qual se  
situa el debat sobre els reptes de l'educa-  
ció en aquest final de segle, tot argumen-  
tant que són precisament aquestes carac-  
terístiques les que donen sentit a les qües-  
tions analitzades.*

Molts autors, institucions i col·lectius han afirmat darrerament que l'educació és el repte del nou mil·lenni; sota aquest títol s'han organitzat congressos i conferències dels quals han sorgit diversos informes i publicacions nacionals o internacionals. D'altra banda, la majoria de països europeus han culminat, aquests darrers anys, reformes educatives que han propiciat debats interns al voltant dels objectius i els mitjans educatius vàlids per encarar l'inici del nou mil·lenni.

En tots aquests debats, al costat d'altres aspectes prou importants relacionats amb la política i l'organització educatives o amb els aspectes socials de l'educació, quan es tracta de fixar-se en els processos d'ensenyament-aprenentatge, destaquen, tant per la seva freqüència com per la unanimitat en considerar la seva importància, dues qüestions que, des de perspectives molt diferents, il·lustren les cites que encapçalen aquest article. Aquestes qüestions fan referència, en primer lloc, a la necessitat de pensar, de considerar que l'objectiu fonamental de qualsevol procés d'ensenyament-aprenentatge és el de mobilitzar processos d'abstracció, de reflexió; i, en segon lloc, al paper que la consciència juga o hauria de jugar a l'hora de facilitar un aprenentatge de qualitat. Em proposo, al llarg de les pàgines següents, analitzar què impliquen aquestes qüestions, a què ens obliga el fet d'ensenyar i aprendre a pensar, com s'aconsegueix aprendre "a consciència". La meua aportació, doncs, se centra a analitzar com ens haurien d'afectar, com a actors d'escenaris educatius, aquestes qüestions que esdevenen cabdals quan ens proposem reflexionar sobre el tarannà de l'educació en aquest final de segle i, probablement, en el futur immediat, és a dir, en els primers anys del segle vinent.

### **Ensenyar i aprendre: més enllà de l'acumulació d'informació**

Segurament, molt poques vegades, en la literatura especialitzada sobre educació, s'ha fet palès un acord semblant al que es pot observar en els darrers vint anys sobre la necessitat de fomentar, per part de qui aprèn, la creació de significats personals més que no pas d'emmagatzemar dades i informació. Tanmateix, l'acord al qual em refereixo és relativament recent i malauradament encara traspua poc en l'àmbit quotidià (especialment en els nivells superiors del sistema educatiu). Fins no fa gaires anys, la creença més o menys explícita de la majoria dels professionals de l'educació i d'un bon nombre d'investigadors proposava un "conjunt" de sabers, prou ben acotats, que calia traspasar als estudiants.

Els canvis científics, tecnològics i culturals dels darrers anys ens han abocat a una necessària revisió d'aquesta creença. Actualment, és pràcticament impossible definir i acotar aquells "sabers" rellevants per tal d'exercir com a ciutadans competents en la societat actual. No solament perquè aquests sabers són exponencialment creixents sinó, sobretot, perquè la postmodernitat ens ha fet desconfiar de la mateixa noció de "saber" com a independent de la seva comprensió per part d'un determinat individu o grup d'individus. No es tracta ja, doncs, d'oferir als

estudiants coneixements acabats, ja elaborats i culturalment rellevants. Es tracta, sobretot, d'aconseguir que aquests estudiants analitzin aquests sabers, els relacionin amb les seves experiències i coneixements, en construeixin significats personals --necessàriament influïts pel context sociocultural en què es mouen i per la manera en què es relacionen amb aquests sabers--; es tracta, en definitiva, que "pensin" sobre aquests sabers.

Això és el que actualment entenem per aprenentatge i això, alhora, que ningú s'espanti, implica també adquirir coneixements. Aquest èmfasi en el pensament constructiu de l'aprenent ha revolucionat, i crec (espero) que ho farà més encara, la nostra manera d'entendre l'ensenyament; des dels objectius, passant per les activitats, els materials, fins al rol de l'ensenyant; han estat --i són encara-- objecte de reflexió per tal d'ajustar els processos d'ensenyament a un aprenentatge diferent que no pretén només la reproducció dels sabers existents.

Des de perspectives ben diferents, s'ha intentat donar resposta a la necessitat d'aconseguir un aprenentatge més reflexiu. Així, hi ha autors que parlen d'auto-regulació, altres de significació, d'estratègies de gestió i regulació del propi pensament, de reflexió sobre l'acció, etc. En tots aquests plantejaments, com a comú denominador, hi ha la intenció de promoure processos de pensament per aconseguir aprendre i alhora... garantir aquests processos de pensament per part dels docents!

Al meu entendre, aquest és un objectiu relativament llunyà que caldrà encarar com un dels reptes més urgents que té plantejats l'educació als propers anys. El nou segle haurà d'assumir la pregonia necessitat de fer realitat, en tots els nivells educatius --des de l'educació infantil fins a la universitària--, el canvi d'un aprenentatge centrat en l'acumulació i la repetició, centrat en el "fer" i en el resultat, cap a un altre centrat en la reflexió i la comprensió, en els processos i en la construcció.

Per aconseguir-ho, crec que l'agenda de l'educació hauria de preveure tres grans línies d'acció com a prioritàries:

- En primer lloc, es necessari promoure l'anàlisi a fons i encetar una reflexió seriosa, tant de les concepcions dels ensenyants sobre el que és aprendre, com de les seves creences respecte al rol que l'ensenyament juga en l'aprenentatge. Quina part de la responsabilitat s'atorguen aquests ensenyants en el procés? A quins factors atribueixen l'èxit de l'aprenent? Quines accions els semblen més adequades per aprendre? Com han après --i com ho continuen fent-- ells?

- En segon lloc, caldrà apropar encara més la recerca educativa al "dia a dia" de les aules per copsar i entendre els mecanismes d'influència educativa que tenen a veure amb aquest tipus d'aprenentatge més constructiu i reflexiu. Quines

intervencions del professor promouen processos de pensament en els estudiants? Quins mecanismes es posen en marxa en diferents contextos davant de determinats problemes d'aprenentatge? Com, i fins a quin punt, comuniquen --negocien i/o comparteixen-- els professors les seves intencions educatives? Com interpreten els estudiants les propostes dels seus professors?

■ Per últim, caldrà avançar en la comprensió de les complexes interaccions que s'estableixen entre els processos d'ensenyament i els d'aprenentatge, tot considerant que ensenyar i aprendre en una situació particular o en un escenari concret esdevenen les dues cares d'una mateixa moneda. Com s'interpreten les ajudes que els professors ofereixen per millorar l'aprenentatge? Quan i per què determinades actuacions són més adients que d'altres? Quines són les condicions òptimes perquè es construeixin significats conjunts entre professor i alumnes? Com es promou la construcció d'un nou coneixement en diferents contextos d'ensenyament-aprenentatge?

Aquest aprenentatge centrat en la reflexió i que promou processos de pensament complexos es complementa amb la segona qüestió que hem apuntat a la introducció i que té a veure amb la consideració de la consciència com a eix vertebrador i finalitat última de l'aprenentatge.

## Ensenyar i aprendre a consciència

Vigotski ja emfasitzava, a principis de segle, el paper clau de la consciència en el desenvolupament humà. Com es prou conegut, argumentava que la consciència sorgeix de l'organització funcional de la resta de processos cognitius, que orienta intencions i motius i que és un dels trets fonamentals que ens distingeix i ens diferencia de la resta de les espècies.

Bruner, en una època molt més propera, reprenia algunes d'aquestes idees i, situant-les en el terreny educatiu, assegurava que un dels objectius fonamentals de l'educació hauria de ser que els aprenents fossin conscients dels seus coneixements (o desconeixements!), que l'educació hauria de promoure fonamentalment la reflexió sobre el coneixement i sobre un mateix, és a dir, la presa de consciència. Posteriorment, molts han estat els autors que han recollit aquests punts de vista i que han proposat mesures i camins per aconseguir que els aprenents siguin cada vegada més autònoms i conscients.

Malgrat la diversitat de posicions i d'enfocaments, crec que tots podrien estar d'acord en l'apreciació que cal promoure, de manera explícita, la reflexió sobre el propi aprenentatge per ser-ne cada vegada més conscient; que no n'hi ha prou amb el desenvolupament d'un cert nivell de consciència que es produeix sense que hi hagi una actuació educativa específicament destinada a promoure aquesta reflexió conscient sobre el propi aprenentatge.

També hi ha consens en considerar que la intencionalitat, els motius i els objectius que guien qualsevol actuació són el punt de partida a l'hora de prendre consciència d'aquesta actuació. La reflexió sobre els propis motius i intencions és el primer graó, doncs, per a un ensenyament i un aprenentatge més conscients i reflexius.

Des del meu punt de vista, les consideracions anteriors plantegen un conjunt d'exigències que, al costat de les que han estat desenvolupades en el punt anterior, completant-les, caldrà també tenir presents en aquesta futura agenda educativa, almenys quan es tracti de dissenyar situacions d'ensenyament-aprenentatge, de decidir sobre el tipus d'intervenció més adequada en una aula determinada i també a l'hora de reflexionar i prendre mesures sobre la formació que han de rebre els futurs professors (de qualsevol nivell educatiu).

La primera d'aquestes exigències té a veure amb les tasques d'aprenentatge. Sembla que cada vegada més, les tasques proposades als estudiants haurien de ser concebudes com a problemes a resoldre i no com a simples exercicis. Massa sovint, la majoria del treball que es fa per afavorir l'aprenentatge té a veure amb la repetició de tasques tancades que impossibiliten --encara que aquesta sigui la intenció-- la reflexió sobre els coneixements que vehiculen i sobre els procediments per resoldre-les. Per "problemes", hauríem d'entendre aquelles tasques complexes i obertes per a les quals no es disposa d'una rutina o d'un procediment automatitzat. De fet, quan els estudiants hagin d'utilitzar allò que han après en un context diferent, gairebé sempre ho hauran de fer en situacions problemàtiques (obertes, complexes, noves...) en què allò que esdevé més important per a la seva resolució és segurament l'anàlisi de les condicions rellevants en aquella situació per tal de prendre les decisions adients en cada cas. Això és el que caldria garantir de manera preferent en situacions d'ensenyament-aprenentatge: l'anàlisi de situacions complexes i la presa de decisions ajustada a aquestes situacions.

La segona d'aquestes exigències, estretament relacionada amb l'anterior, té a veure amb la necessitat de dissenyar espais i situacions per parar-se a pensar sobre l'aprenentatge i sobre un mateix, espais i situacions específicament destinats a ensenyar a planificar la pròpia actuació, a controlar-la i a revisar el que s'ha après de manera periòdica.

Aquesta tasca de planificació i de regulació o control constant del propi aprenentatge, que tradicionalment es considerava pròpia del professor, hauria de ser també objecte d'ensenyament-aprenentatge, si volem que la consciència esdevingui una de les principals protagonistes de l'escenari educatiu. El professor hauria d'aconseguir que els estudiants finalment no el necessitessin, que fossin autònoms a l'hora de dissenyar i supervisar els seus aprenentatges, en definitiva que ho fossin fins i tot per continuar aprenent.

Per últim, la tercera de les exigències que anunciava unes línies més amunt té a veure amb la possibilitat de ser capaços d'analitzar els processos, discutir-los, fer-los aparèixer i posar-los en relació amb els resultats. És prou conegut que la tasca fonamental dels professors rau en l'oferiment d'ajudes i d'eines als seus estudiants per obtenir millors resultats en l'aprenentatge, però sobretot aquesta tasca hauria de tenir com a objectiu explícit que els alumnes s'apropiïn d'aquestes ajudes, aprenguin a autoajudar-se, i, per tant, aprenguin a aprendre. Sembla que això només és possible si es dedica una atenció preferent a les diferents opcions de resolució d'una tasca, si s'analitza el "com", la manera en què els estudiants han arribat a un resultat. Aconseguir que qui aprèn (a qualsevol edat i en qualsevol context) conegui i utilitzi adequadament les eines cognitives i materials de què disposa millora, evidentment, els resultats, però, per damunt de tot, millora el desenvolupament dels aprenents com a persones, els permet pensar sobre les relacions que s'estableixen entre els mitjans i els resultats o les finalitats, els ajuda a prendre consciència dels seus propis recursos i els responsabilitza, en definitiva, dels seus aprenentatges.

### **Algunes consideracions finals: la societat de la informació i la societat de l'aprenentatge**

Les consideracions anteriors no s'entenen ni tenen valor fora del context històric i cultural en què estem immersos. No fa gaires anys es va popularitzar l'expressió "societat de la informació", que, de fet, recollia allò que tots estàvem patint: una explosió d'informació que, des de diferents canals i sense ni tan sols avisar-nos, ens arribava, tant a casa, com al carrer, a la feina, etc. Aquella fita educativa que havia estat motor de canvi dels anys 70-80, i que estava relacionada amb saber buscar i trobar informació; de sobte, havia quedat obsoleta. No es tractava ja de buscar informació (ara més aviat és la informació la que ens busca), sinó sobretot de seleccionar-la, filtrar-la i d'escollir només aquella que ens és necessària.

Tanmateix, tot i que aquesta és encara una fita educativa rellevant, des d'alguns àmbits, s'estan ja aixecant noves veus que reclamen una nova comprensió de la situació actual; aquestes veus, posen l'accent precisament en l'aprenentatge<sup>1</sup>, en la necessitat constant d'actualització, fruit de l'abundant informació que continuament es renova, i parlen de la necessitat de personalitzar, de "repensar" aquesta informació que gairebé sempre ens arriba despersonalitzada. Les noves veus parlen ara de la "societat de l'aprenentatge"<sup>1</sup>.

De fet, mai com ara havia estat necessària i freqüent la formació continuada. La majoria de professionals ha de reciclar-se i dur a terme cursos, lectures, mò-

1 Si us interessa aquesta qüestió, podeu llegir la introducció que fan J. I. Pozo i C. Monereo al llibre *Aprendizaje estratégico* publicat per Santillana aquest any 1999, en la que tracten amb més amplitud algunes idees que jo els he demanat en préstec.

duls, màsters..., per actualitzar allò que saben, per adaptar-se a situacions diferents i canviants, per trobar noves vies de treball i per continuar oferint una feina de qualitat, sigui quin sigui el seu àmbit de treball.

Així, gairebé tots nosaltres, en un moment o altre, "necessitem" ampliar el nostre coneixement d'idiomes, utilitzar un nou programa d'ordinador, aprendre a confeccionar una pàgina web, conèixer les darreres tendències en la nostra disciplina, aprendre nous balls de saló o desxifrar com es programa el nou vídeo digital de 33 funcions de les quals només arribarem a utilitzar dues o tres.

No és només que hàgim de continuar aprenent moltes coses noves al llarg de la vida, és també que els aprenentatges als quals ens encarem són molt diversos i variats (entre el context d'aprenentatge del curset de cuina oriental i el seminari d'aprofundiment sobre epistemologia de la ciència hi ha molt poques similituds). Qui més qui menys ha de fer front a diferents aprenentatges que requereixen també diferents modalitats d'ensenyament i exigeixen posar en marxa processos diversos (de pensament, afectius, d'actuació) per part de qui aprèn. Això també suposa un augment espectacular d'aquells que es dediquen a ensenyar. Per diferents motius i amb intencionalitats diverses, un gran nombre de persones, que en cap cas s'han format com a ensenyants, prenen aquest rol en situacions ben acotades i, a voltes, compromeses. Si és cert que, mai com ara, les persones ens hem vist en la necessitat de continuar aprenent al llarg de la vida, no ho és menys que mai com ara hi havia hagut tanta gent dedicada a "ensenyar", a facilitar aquests nous aprenentatges.

Des d'aquesta perspectiva, amb la qual crec que cal enfocar els propers anys, he destacat les qüestions comentades com a prioritàries. És en el context sociohistòric de la "societat de l'aprenentatge", en què pren sentit la insistència i l'èmfasi en els processos de pensament i de construcció per part dels aprenents i la seva presa de consciència respecte a allò que estan aprenent, així com en relació als procediments i les eines que requereixen per continuar-ho fent.

Tanmateix, és obvi que cal matisar i que l'afirmació general admet i requereix puntualitzacions que la precisin; no és el mateix aprendre el funcionament del teclat d'un ordinador que entendre les causes de l'increment de l'atur. cal distingir entre uns aprenentatges mecanitzats, automatitzats, que requereixen poc nivell de consciència (i molta repetició) i d'altres que suposen un problema i un repte per a qui aprèn. És, evidentment, en aquests últims en els que sempre caldria garantir la reflexió conscient per afavorir la qualitat de l'aprenentatge.

Queden molts temes per comentar que no podré ni encetar en el reduït espai d'aquest article. De totes maneres i només amb l'ànim de no cloure el debat, no em resisteixo a apuntar-ne alguns dels que resulten més evidents, més urgents o preocupants, si bé de manera necessàriament sintètica; aquests tenen a veure amb:

- La necessitat d'ajustar aprenentatges diversos (com els que he comentat) a aprenents també molt diversos: aprenents que són diferents en funció d'allò que ja saben quan accedeixen a un nou aprenentatge; que ho són també en funció del que volen, dels motius que els impulsen a aprendre; que ho són en funció de les seves capacitats i habilitats, de la seva situació social, etc.

- La importància de revisar a fons els continguts que s'ensenyen en tots els àmbits, però, especialment, en els àmbits corresponents a l'ensenyament formal. Quins continguts són prioritaris i per què a l'ensenyament obligatori? I a les etapes postobligatòries? Què hauria de prioritzar-se en els programes dels diferents estudis universitaris? Aquesta és una polèmica, en alguns casos encetada; però, en general, encara no resolta, que té repercussions fonamentals, no només en allò que s'acaba ensenyant (i aprenent), sinó també en la manera com s'acaba ensenyant (i aprenent).

- La possibilitat de dissenyar i dur a terme plans de formació per als futurs ensenyants (de tots els nivells i contextos educatius) per tal d'afavorir situacions d'ensenyament-aprenentatge que permetin processos de construcció de coneixement més reflexius i, per tant, aprenents més autònoms.

- La rellevància de la recerca educativa centrada en l'estudi dels processos d'ensenyament-aprenentatge en contextos reals i diferenciats. Les investigacions en el camp de l'ensenyament i l'aprenentatge encara estan fortament vinculades a situacions d'educació formal i a contextos escolars. Hem avançat en el nostre coneixement respecte a aquelles condicions que permeten garantir determinats aprenentatges en aquestes situacions prototípiques; però, de fet, sabem encara molt poc dels mecanismes diferencials que són responsables d'un aprenentatge de qualitat en situacions específiques: quin tipus d'interacció s'hauria de promoure entre el contingut i els adults que l'aprenen, per exemple, en una presó? Quins haurien de ser els objectius d'un curs de tècnica floral? Com es promou la reflexió en l'àmbit universitari?, són algunes de les múltiples qüestions que caldria encarar els anys vinents, justament per donar resposta a les exigències d'aquesta "societat emergent de l'aprenentatge".

M'agradaria, en el terreny ja del desig, que dins d'uns anys fos evident, per a tothom, que la millor manera d'interioritzar la cultura, de situar-se en el món, segurament té a veure amb repensar les pròpies formes culturals, no només amb repetir-les i fer-ne un ús. M'agradaria que al costat de l'esforç i el neguit que suposa pensar, fos evident per la gran majoria d'aprenents el plaer que també proporciona la reflexió, la satisfacció que prové del fet de ser conscients del que sabem, de com ho sabem i de com podem accedir a més coneixement. Això potser ens apropiaria a un nou concepte d'expert, a una nova idea de saviesa que, ja l'any 1992, Glaser preconitzava quan deia que *la reflexió i la consciència sobre el propi aprenentatge permeten "entendre el que s'està fent, refer-se amb rapidesa i elegàn-*



*ciadels errors i aprofitar qualsevol oportunitat per obtenir solucions i descobriments més harmoniosos i precisos. Així, ser expert té a veure amb alguna cosa més que amb la pura eficiència i els coneixements; a mesura que es van adquirint es converteixen en un motiu per aprendre de l'experiència i qüestionar-la, de tal manera que aquests coneixements s'acaben reorganitzant i obrint camí a noves idees i accions"*

Tant de bo aquest desideratum comenci a fer-se realitat, en la majoria de situacions educatives, ben aviat!

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- GLASER, R. (1992) *Expert Knowledge and processes of Thinking*. Dins D.F. Hlapern (De.), *Enhancing thinking skills in the sciences and mathematics*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- VIGOTSKY, L.S. (1978) *Mind and society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. (Trad. cast. de S. Furió: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona: Crítica, 1979)
- BRUNER, J.S. (1983) *In search of mind*. Nova York: Harper&Row.

## ABSTRACT

*En la mayoría de los debates, publicaciones, congresos y reflexiones científicas sobre el presente y el futuro de la educación, cuando la atención se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje, destacan, tanto por su frecuencia como por la unanimidad a la hora de considerar su importancia, dos cuestiones que hacen referencia, la primera, a la necesidad de pensar, de considerar que el objetivo fundamental de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje es el de movilizar procesos de abstracción, de reflexión; y, la segunda, al papel que la conciencia juega o debería jugar en el momento de proporcionar un aprendizaje de cualidad. Este artículo analiza las implicaciones que pueden –o que deberían– tener estas cuestiones, a qué nos obliga el hecho de enseñar y de aprender a pensar, cómo se consigue aprender "a conciencia". El trabajo concluye con una reflexión en la que, en relación con las características del contexto sociohistórico en el que se sitúa el debate sobre los retos de la educación en este final de siglo, se argumenta que son precisamente estas características las que dan sentido a las cuestiones analizadas.*

• • • •

*In most discussions, publications, conferences and scientific reflections about the present and future of education, focusing on teaching-learning processes, two issues stand out both for their frequency and the unanimous recognition of their importance. These issues are firstly related to the need to think, to consider that the main goal of any teaching-learning process is that of enhancing processes of abstraction, of reflection; and secondly to the*

*role consciousness plays –or should play– when providing a quality learning. This article analyses the implications that can –or should– imply these issues; what does the fact of teaching and learning to think compel us to do, how can we learn "conscientiously". The paper finishes with a reflection concerning the characteristics of the socio-historical context of the debate with regard to the challenges of education at the end of this century, arguing that these same characteristics give sense to the analysed issues.*

• • • •

*Dans la majorité de débats, publications, congrès et réflexions scientifiques sur le présent et le futur de l'éducation, quand il s'agit de fixer notre attention sur les procès d'enseignement - apprentissage, deux questions sont mises en relief autant pour leur fréquence comme pour l'unanimité de leur importance. Celles-ci font référence premièrement au besoin de penser, de considérer que l'objectif fondamental de n'importe quel procès d'enseignement - apprentissage est celui de mobiliser des procès d'abstraction, de réflexion; et, deuxièmement au rôle que la conscience joue ou devrait jouer au moment de faciliter un apprentissage de qualité. L'article analyse les implications que peuvent –ou devraient- avoir ces questions; à quoi nous oblige le fait d'enseigner et d'apprendre à penser, comment réussit-on à apprendre "à conscience". Le travail se termine par une réflexion sur les caractéristiques du contexte socio-historique dans lequel se situe le débat en ce qui concerne les défis de l'éducation de cette fin de siècle, en argumentant que ce sont précisément ces caractéristiques celles qui donnent un sens aux questions analysées.*

• • • •