

IDEAS PARA UN EPILOGO

"La juventud es un producto social emergente de condiciones históricas de nuestra sociedad; y como tal, debe ser reconocida y analizada."

Conferencia Iberoamericana de Juventud, *Primer informe sobre la juventud de América latina* (capítulo II, "El concepto de juventud"; 1990, pág. 63)

Los dos aspectos analizados en este estudio, manejo del pensamiento lógico y escalas de valoraciones, han sido presentados en un despliegue de los últimos 25 años con la intención, más allá de la comparación estadística, de advertir la incidencia de la cultura y de la educación en el desarrollo mental y valorativo de una pequeña muestra de nuestra juventud.

A partir de un número considerable de psicodiagnósticos que, como dije al inicio, atienden a una amplia gama de aspectos personales - de los cuales, en esta presentación, se han tomado solamente dos -, se puede inferir que la sistematización de tales psicodiagnósticos nos lleva a dibujar un sociodiagnóstico. Un estudio de tipo sociológico nacido de una parcela de realidad: un grupo de edad que, fruto de la educación recibida, tanto formal como no formal, intenta integrarse al mundo cultural y laboral.

El tema fundamental es, ahora, reflexionar a partir de estos datos, quizás ya conocidos o intuitivos (porque, más allá del testimonio cuantitativo, tenemos la vivencia de que esto es más o menos así).

Por lecturas diversas, en contextos cercanos o alejados geográficamente, se escuchan voces que hablan en lenguajes semejantes. Husén, desde Suecia nos dice:

"La juventud de hoy parece reaccionar universalmente, más o menos, de la misma forma. Al fin y al cabo, son individuos que experimentan el mundo más directa y tangiblemente que las generaciones anteriores; sobre todo a partir de la televisión, y para los que existen formas muy distintas de las que había en el pasado para compartir experiencias"⁷⁹.

El documento de la Oficina de Montevideo de la CEPAL también reflexiona sobre las investigaciones con jóvenes uruguayos, que ya hemos citado:

"Preocupa que la élite de nuestra juventud preuniversitaria marque este perfil, porque está llamada a ser el mejor 'producto final' que doce años de educación formal tienen para ofrecer a la sociedad, a la vez que una adecuada 'materia prima' para la especialización ulterior. El fracaso de estos objetivos, no sólo denuncia las debilidades de la enseñanza recibida, sino que también compromete la calidad de la que se pueda obtener en el futuro"⁸⁰.

Lejos de lamentarnos y de quejarnos, considero que los testimonios deben servir para lograr una toma de real conciencia. Ser conocedores del derroche de posibilidades de nuestros jóvenes nos convierte a todos en culpables. Y si la visión hacia el futuro se presenta problemática, *es misión de educadores crear el futuro*. Una expresión leída hace algún tiempo en una propaganda me ha quedado grabada. La maestra norteamericana Christa McAuliffe, que fue astronauta, cuando le preguntaban a qué se dedicaba en su

vida cotidiana, contestaba: *I touch the future, I teach* ('Yo toco el futuro, yo enseño').

Pues bien, reflexionemos sobre los aspectos considerados en el presente estudio.

De la comparación en el tiempo, tanto de la pérdida de riqueza cognoscitiva como de los cambios valorativos operados, advertimos la relación significativa entre el paulatino deterioro de la operatividad lógica y la lenta, pero firme, desvalorización del conocimiento científico en sus aspectos teóricos y aplicados o técnicos.

Mi tarea con los jóvenes me ha permitido sacar ciertas conclusiones al respecto. Se ama lo que se puede hacer bien. Estos jóvenes desechan el saber científico porque les es muy difícil acceder a él, toda vez que les cuesta el uso de las funciones mentales. También la dificultad de atender con mayor detenimiento a algo parece desempeñar un papel muy especial. Considero que el atender propone disponerse a "ver lo que la cosa es". Esto requiere tiempo, disponibilidad, conciencia, alerta y vigilia. Usar el pensamiento lógico es atenerse al objeto físico o mental, indagar en lo que "es" más allá de lo que "me parece".

El tema de la objetividad que requiere todo pensamiento lógico se reemplaza por la subjetivación, en la que se da prioridad al "me parece", "esta es mi manera de ver", "me gusta así", etcétera. El tema de la subjetividad está particularmente desarrollado y acentuado por ciertas líneas del pensamiento posmoderno, dignas de ser tenidas en cuenta como signos de un mundo que hará de la "incomunicación" un estilo. Este es un juicio personal.

W. Barnett Pearce, Director del Departamento de Comunicación del College of Art and Sciences de la Loyola University de Chicago, dice con respecto a los nuevos paradigmas referidos al conocimiento:

"El nuevo paradigma consiste en el pasaje de la teoría a la praxis. La etimología de la palabra 'teoría' es muy clara: significa 'espectador'. Si uno iba a los juegos olímpicos, podía hacerlo como participante o como teórico. Quien iba como teórico se sentaba en las gradas a observar lo que pasaba. Quien era participante entraba en el campo de juego y debía adaptarse al fluir de los movimientos de los otros participantes... Evidentemente, somos participantes y esto implica interrogarnos acerca de qué clase de conocimiento es el adecuado para los participantes... En lugar de aspirar a la 'episteme' (el conocimiento de las cosas verdaderas) tenemos que aspirar a la 'frónesis' (cómo funcionan las cosas)... Lo que sugiero es que no sólo sigamos cuestionando lo que sabemos, sino también, cuál debería ser la forma de nuestro conocimiento; y propongo que el nuevo paradigma debe aspirar a la *frónesis* y a la *praxis*"⁸¹.

Esta fuerte posición contra el conocimiento objetivo, contra la *episteme*, parece ir irrumpiendo agresivamente. No cabe duda de que, desde una posición historicista, la objetividad es intersubjetividad. Pero los planteos subjetivistas, en algunas tendencias intelectuales, arremeten aun contra la intersubjetividad. Yo creo en la importancia que la objetividad tiene para un real conocimiento lógico y una real comunicación dialógica.

La comunicación significa participar de algo en común. El pensamiento lógico une, la opinión personal separa. Esta idea de "algo en común" puede trasladarse al plano

valorativo. Así, las normas de vida unen (*ethos*), el "hago lo que me place" separa. Se me ocurre propicia una frase de Piaget: "La lógica implica reglas y normas comunes: es una moral del pensamiento"⁸².

Debemos saber como educadores *qué significa pensar y cómo se aprende*, única forma de estimular el pensamiento creativo, del cual tanto se habla.

Considero que el *aprender a aprender* tiene que ver con esta necesidad del *comportamiento creativo*, expresión insistente para todas las propuestas del siglo XXI. La creatividad no significa la innovación por la innovación misma sino la modificación natural que todo fenómeno cultural padece cuando pasa por el tamiz del pensamiento del que aprende.

La creatividad está ligada inexorablemente al aprendizaje:

"El aprendizaje no aparece como adición a conductas antiguas de ciertas conexiones determinadas... sino como una alteración general del comportamiento que se expresa en una multitud de acciones. Aprender no es, pues, nunca, volverse capaz de repetir el mismo gesto, sino de proporcionar a la situación una respuesta nueva por diferentes medios"⁸³.

Considero que algunas líneas actuales de la psicología cognitiva, que penetran con mucha fuerza en algunas posiciones pedagógicas, están comprometidas con esta urgente necesidad de dar real dimensión al aprender. Las experiencias de Reuven Feuerstein⁸⁴, psicólogo clínico israelí cuyo programa (conocido como Enriquecimiento Instrumental - E.I. -) ha sido aplicado ya en muchos países, proponen utilizar un determinado modo de aprender a pensar, aplicado a diferentes áreas cognoscitivas. Ha dado lugar, también, a una renovación de la formación de los docentes para convertirlos en verdaderos didactas.

Con una modalidad diferente de trabajo y de fundamentación científica, irrumpe en la propuesta de enseñar a pensar Edward de Bono, quien crea una terminología diferente para señalar el aprendizaje creativo: el "pensamiento paralelo"⁸⁵.

"El elemento común a estos métodos - considera John Nisbet, cuando se refiere a todos los intentos de enseñar a pensar y que se trabajan intensamente desde la psicología cognitiva: E.I., FACE, CoRT y otros - es la 'metacognición' que aumenta la percepción de los procesos de pensamiento, externaliza estos procesos y abre la posibilidad de una autoorganización más efectiva del pensamiento"⁸⁶.

La metacognición eleva la conciencia de los procesos mentales. Este concepto de "metacognición"⁸⁷ tiene que ver con una profundización del trabajo introspectivo. La toma de conciencia de lo que se sabe, se puede, se hace, se piensa, relaciona este planteo con lo valorativo: "¿Qué es lo que valoro, prefiero, elijo?". De allí que, en la metodología usada por mí para los psicodiagnósticos, haya empleado la tarea introspectiva, que considero muy enriquecedora.

Curiosamente, Gardner convertirá esta metodología del análisis personal en una inteligencia a desarrollar. Disiento en que se utilice la palabra "inteligencia" cuando éste

es un trabajo metodológico que compromete a toda actividad del hombre: el pensarse a sí mismo. Dice Gardner:

"Si tuviese que escribir hoy las partes pertinentes del capítulo X [Las inteligencias personales], señalaría lo importante que es contar con un modelo viable de uno mismo y poder recurrir a él en el momento de tomar decisiones acerca de la vida personal"⁸⁸.

Las valoraciones constituyen el puente entre la subjetividad y la objetividad. El "preferir" y el "elegir" implican un conocimiento previo del espectro valorativo que la sociedad despliega. De ahí que el valorar signifique un ejercicio de libertad, siempre y cuando la persona conozca lo que la sociedad le ofrece.

La educación vuelve a tomar aquí su misión esencial: poner en bandeja los valores para que los jóvenes puedan preferir y elegir (en latín, *praeferre*, 'elegir entre varios'). Sólo el aprender a optar permite el ejercicio de la libertad. Siempre me ha parecido muy rico el texto de Mannheim a pesar de los muchos años que han pasado desde la edición en español. Es que esta cuestión de los valores queda suspendida siempre en el tiempo histórico:

"El primer paso que han de dar las democracias, en contraste con su previa política de 'laissez-faire', consiste en el abandono de su completa falta de interés en lo relativo a los valores ... La democracia no significa una sociedad sin forma, una sociedad sin una política sobre los valores, sino una en la cual tiene lugar la integración del consenso en planos diferentes"⁸⁹.

La dinámica que muestran las diferentes escalas de valoraciones y de actitudes valorativas a lo largo de estos últimos 25 años nos van mostrando con toda claridad la movilidad de nuestros aportes a las jóvenes generaciones.

Hoy (1994-1995) parece ser tiempo de valoración de lo social: el 53 por ciento de los jóvenes lo manifiestan así. Pero las actitudes (léase elecciones concretas) hacia valores señalan que lo social - estar con otros, relacionarse, agruparse - es preferido por un 74 por ciento de la población estudiada en este período, mientras que la actitud asistencial y solidaria es preferida por un 31 por ciento de esa población.

Hoy (1994-1995) parece ser tiempo de valoración de lo económico (lo útil, lo práctico, lo material), como lo señala un 45 por ciento. No es mucho. Pero si de elecciones concretas hablamos, lo económico es elegido por un 58 por ciento. Supera bastante al mero acto de valorar lo económico.

Hoy (1994-1995) la valoración de lo político decrece, pero las actitudes políticas, entendidas como el ejercicio de poder, van en aumento y toman aspectos diferentes de lo político propiamente dicho.

Pero lo que más puede preocuparnos es que, en un mundo en crecimiento científico y tecnológico, la valoración de la ciencia sea admitida por un 26 por ciento de la población (193 jóvenes en este último período estudiado de 1994 y 1995); mientras que la elección concreta hacia la ciencia, en tanto investigación y pensamiento teórico, sea preferida

sólo por un 9 por ciento, y hacia lo científico aplicado y técnico, por un 19 por ciento.

Sabemos que este desdén por lo científico y tecnológico cuenta con un cierto grado de universalidad. "Hemos percibido entre los jóvenes una tendencia cada vez mayor a evitar los estudios de ciencia y tecnología, a los que ven con recelo"⁹⁰. Yo agrego: si se convierten en meros usuarios de la tecnología sin comprenderla, llegaremos a una humanidad devorada por la máquina, tema sobre el que una literatura abundante de años pasados advertía como terrible y desdeñable.

Con un espíritu justificador y constructivo, podríamos admitir que el idealismo de los jóvenes muestre el rechazo por un avance científico y tecnológico devastador en algunos aspectos y que esa fuese la causa de la baja valoración de lo científico. Si esto es así, ¿cómo se explica el "idealismo" en el *aumento de las actitudes utilitarias* (económicas), *gregarias* más que asistenciales, y *autoritarias* (ascenso paulatino del gusto por el ejercicio de poder)?

Doy fin a este trabajo artesanal, que llamo así por su carácter de trabajo directo con jóvenes, cara a cara, de cuyos estudios psicodiagnósticos organicé, mediante un instrumental también artesanal - lápiz, papel y calculadora -, esta sistematización de datos para comunicar mis preocupaciones, que deben ser nuestras preocupaciones como educadores. "*La investigación hacia el futuro también puede ayudarnos a crear ese futuro*"⁹¹.

NOTAS

- ⁷⁹ Husén, *Nuevo análisis...* pág. 289.
- ⁸⁰ CEPAL, *Los bachilleres...*, pág. 375.
- ⁸¹ W. Barnett Pearce, "Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: El pasaje de la teoría a la praxis, del objetivismo al construccionismo social, y de la representación a la reflexividad", en Dora Fried Schnitman, comp., *Nuevos paradigmas: Cultura y subjetividad* (Buenos Aires: Paidós, 1994), págs. 280-281.
- ⁸² Piaget, *Psicología...*, pág. 207.
- ⁸³ Merleau-Ponty, *La estructura...*, pág. 144.
- ⁸⁴ Reuven Feuerstein, *Instrumental Enrichment* (Baltimore: University Park Press, 1980).
- ⁸⁵ Edward de Bono, *El pensamiento paralelo* (México: Paidós, 1995).
- ⁸⁶ John Nisbet, "Métodos y enfoques", en Stuart Maclure y Peter Davies, *Aprender a pensar...*, pág. 230.
- ⁸⁷ H. Flavell, "Metacognitive Aspects of Problem Solving", en L. Resnick, *The Nature of Intelligence* (Hillsdale, N.J.:Erlbaum, 1976); Child Haller y Walberg, "Can Comprehension Be Taught? A Quantitative Synthesis of Metacognitive Studies", *Educational Researcher* 17 (1988).
- ⁸⁸ Gardner, "Prólogo", en *Estructuras...*, pág. 17.
- ⁸⁹ Karl Mannheim, *Diagnóstico de nuestro tiempo* (México: Fondo de Cultura Económica, 1944), págs. 42-47.
- ⁹⁰ Husén, *Nuevo análisis...*, pág. 297.
- ⁹¹ Husén, *Nuevo análisis...*, pág. 283.