

¡A PENSAR

SE HA DICHO!

ATREVERSE A PENSAR: UN VERDADERO RETO ACTITUDINAL PARA MUCHOS JÓVENES

**María Cristina Lara
Bada**

Docente de la Escuela Normal
Superior "Dr. Manuel Suárez
Trujillo"

"He aprendido a pensar, incluso con orden, porque mis maestros han puesto mucho empeño en que lo haga, pero no me atrevo a pensar por mí mismo", expresaba un chico talentoso. En el siguiente escrito explicaré por qué considero que atreverse a pensar por sí mismo es un verdadero reto para muchos estudiantes adolescentes de nuestro país.

Pocos autores del medio educativo se han dedicado a generar modelos integradores en donde se tome en cuenta la relación entre las actitudes (consideradas en este texto como la ponderación de un valor manifestado en una conducta) y el desarrollo del pensamiento ordenado. Desde 1998 trabajo con un modelo integrador para el de-

sarrollo de las habilidades del pensamiento basado en competencias. Como parte de este modelo me he propuesto ver la crisis actitudinal escolar como un proceso natural para la formación armónica de los estudiantes. Por eso encuentro que la actitud que revelan algunos alumnos de no atreverse a

pensar por sí mismos merece ser considerada por los docentes, ya que en ella convergen aspectos problemáticos, tanto de la práctica docente como del contexto en el que se desenvuelven los adolescentes mexicanos. Mi idea central es que miremos a través de un enfoque integrador algunas de las razones que impiden que el estudiante en cuestión dé el paso y tome el reto de atreverse a pensar,



Sebastián Viveros Pahuamba

para de esa manera alcanzar la autonomía de pensamiento y de acción.

Procederé de la siguiente forma. Primero, definiré la etapa de la adolescencia (la situaré en el ámbito escolar, sin desligarla de los demás ámbitos, para mostrar una situación que al no ser bien manejada impide tomar el reto de pensar por sí mismo). Después relacionaré el tema de los modelos curriculares (rígidos-flexibles, desintegradores-integradores) con el tema de atreverse a pensar. Finalmente, expondré algunas consideraciones que me parecen relevantes para entender y ver el proceso de aceptación de una crisis escolar-adolescente como un cambio viable hacia la integración, ante el hecho de atreverse a pensar por sí mismo.

1. La adolescencia es una fase de maduración del niño hacia la etapa adulta; tiene tres factores básicos: uno temporal o cronológico (la edad), uno psicológico (desarrollo biológico, cognitivo y de adaptación a este desarrollo) y uno cultural (independencia económica, status social, etc.). Estos factores no necesariamente empiezan y terminan al mismo tiempo, de ahí que una persona pueda transitar la edad adolescente sin haber concluido su etapa de desarrollo biológico y de adaptación a éste; más aún, afectado por una cultura como la mexicana, las más de las veces sin alcanzar su independencia económica. Este desarrollo adolescente, en el cual los factores no están en armonía, explica por qué un estudiante vive en esta etapa una fragmentación que el medio social no reconoce como natural, necesaria y positiva. Al contrario, a dicha fragmentación, resultado de una maduración por áreas, se le descalifica fuertemente. En este sentido, son al menos cuatro los ambientes que intervienen calificando o descalificando este proceso natural de desequilibrio: la familia, la

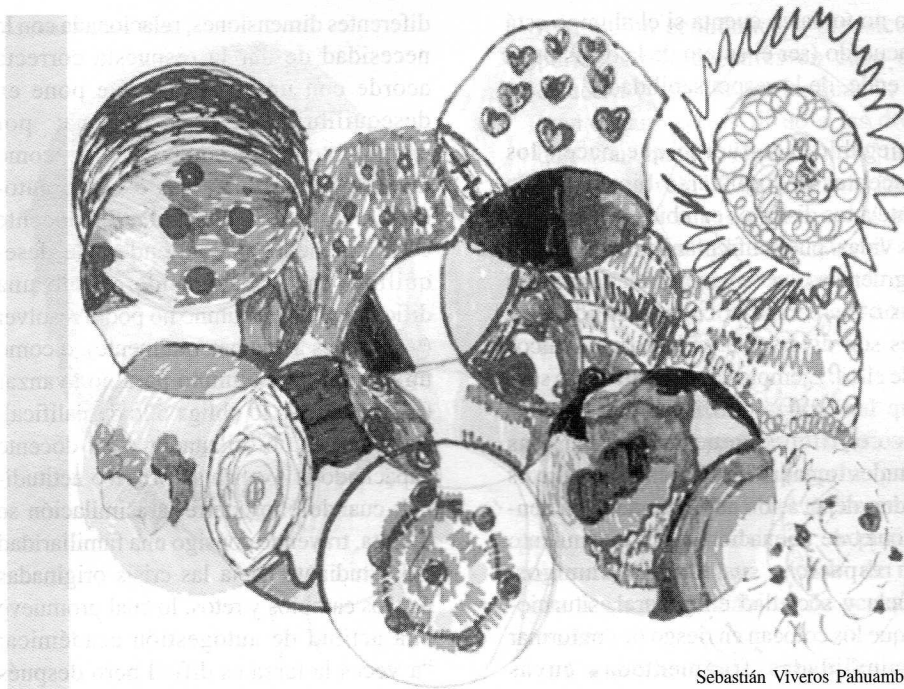
escuela, el medio social (los requerimientos y posibilidades que presenta) y la relación consigo mismo. Es frecuente desacreditar un punto de vista intelectualmente maduro en un adolescente, argumentando que éste es de corta edad para manifestarlo, lo que limita su expresión y le impide ser aceptado y reconocido como alguien que piensa por sí mismo. El derecho a pensar por sí mismo, el derecho a expresarse o a atreverse a ser él mismo se ve postergado “para cuando crezcas”, “para cuando seas adulto”.

2. Aprender a pensar de manera autónoma implica una serie de competencias. Para Campirán¹ una competencia es “una red de conocimientos, habilidades y actitudes”. Coincido con este autor en cuanto a que la aplicación de ciertos diseños curriculares desintegran la experiencia académica en lo que se refiere a lo epistémico, heurístico o axiológico y, por lo tanto, propician un desarrollo incompleto en el estudiante. Por ejemplo, en México el Sistema Educativo tiene un modelo curricular teórico que se encuentra estandarizado y, en concomitancia, en la práctica escolar es frecuente que el rol del docente, basado en el énfasis disciplinario, genere en la formación del alumno una fragmentación cognoscitiva, heurística y hasta actitudinal. Por este motivo no es casual encontrar a un estudiante que manifieste unas actitudes en una clase y algunas muy distintas en otra; que muestre habilidades en una materia y las oculte en otra.

¹ Campirán, A. “Taller, competencia y transversalidad”, en A. Campirán (comp.). *Habilidades de pensamiento crítico y creativo: transversalidad*. Vol. II, México, Universidad Veracruzana, 2000, p. 22.



Nubia Castañeda Moctez



Sebastián Viveros Pahuamba

Asimismo, la educación básica (de preescolar a secundaria) actualmente pretende, sin conseguirlo del todo, convertir en posibilidades de implementación en la vida cotidiana una serie de propósitos cognoscitivos que se plantean los respectivos planes. Sin embargo, es indiscutible la presencia de rígidos esquemas de pensamiento basados en creencias inamovibles con respecto a lo que la escuela debe propiciar en los alumnos (valoraciones que presentan tanto éstos como los padres de familia y la planta docente de muchas instituciones del nivel básico); por lo tanto no es muy difícil comprender por qué todavía en nuestros días el atreverse a pensar por sí mismo es para muchos jóvenes un verdadero reto.

Aunado a lo anterior, los programas que favorecen el aprendizaje centrado en el estudiante llevan a éste a una nueva situación descrita por teóricos como Piaget: encontramos a chicos que, al participar en experiencias educativas que tienen como principal pretensión “enseñar a pensar”, presentan el natural desequilibrio cognitivo planteado por este autor cuando se enfrentan a tareas de tipo individual y al ahora llamado conflicto sociocognitivo (término acuñado por los seguidores de la escuela de Ginebra), al

momento de abordar situaciones donde sea necesario escuchar y tomar en cuenta las opiniones colectivas que difieren del punto de vista personal; esto es, poder observar los juicios divergentes basados en una metaobservación de la propia postura y la de los demás.

Esta situación “desequilibrante” genera ambivalencia para atreverse a pensar, pues por un lado el alumno quiere hacerlo pero en la mayoría de las veces el seguimiento inflexible del programa por los docentes y su propia fragmentación personal se lo impiden.

3. Los cambios que la escuela promueve, aunque cuantitativa y cualitativamente sean benéficos, no siempre pueden ni deben ser considerados como promotores de un desarrollo armónico pues, a mi modo de ver, un *genuino desarrollo*² implica que dichos cambios sean conscientes, voluntarios, auténticos e integradores. Por ejemplo, promover un cambio actitudinal hacia la erudición, aunque resulta positivo porque trae consigo el manejo de mayor información, no siempre será integrador si se le desfasa de su correspondiente hacer o se le desliga de los intereses y voluntad del alumno; es decir, el maestro promueve el manejo de la información argumentando que es lo mejor (saber y estar informado es lo importante)

² Un genuino desarrollo es aquél que le permite al estudiante adquirir una formación competente: un equilibrio entre el saber, el hacer y el ser. En otras palabras, sólo se da este tipo de desarrollo cuando el estudiante, mediante un proceso metacognitivo, decide encarar actitudinalmente el medio de manera ligada a lo que le resulta significativo (no finge estar interesado), y expresa emocional y cognitivamente su punto de vista acerca de su propia formación (no oculta sentirse fragmentado o estarse integrando) sin menoscabo de sus valores. Véase mi definición de *actitud* en términos de procesos psicológicos diversos, acciones y valores. Estos últimos a su vez tienen componentes afectivos, informativos y volitivos. Ver: “Supuestos ético-psicológicos del modelo col”, en A. Campirán *et al.* (comps.). *Habilidades de pensamiento crítico y creativo*. Vol. I, México, Universidad Veracruzana, 2000, pp. 130-131.

Con las pruebas de tamiz prenatal se pueden detectar problemas *in utero*, tales como anencefalia, errores innatos del metabolismo, displasias óseas y aberraciones cromosómicas.



pero no toma en cuenta si el alumno está de acuerdo (ser el sujeto de la decisión y, por ende, de la responsabilidad).

Es innegable el esfuerzo que hacen los adolescentes por ajustarse biopsicológicamente a los distintos cambios que ocurren en sus vidas, pues enfrentan los conflictos e incongruencias que se generan en su relación con las otras personas, cuyas identidades y valores son diversos e incluso antagónicos a los de ellos. Ejemplos de esta situación son:

- a) Los conflictos generacionales. Las actitudes tomadas frente a estos conflictos pueden dejar a los adolescentes con sensaciones de alienación o distanciamiento con respecto a sus familias, amigos, escuela y sociedad en general, situaciones que los colocan en riesgo de conformar personalidades fragmentadas cuyas conductas revelan, entre otras cosas, aislamiento, rebeldía.
- b) Los conflictos escolares. Cuando los estudiantes se enfrentan con requerimientos intelectuales mayores a su actual desempeño frecuentemente viven una crisis de

diferentes dimensiones, relacionada con la necesidad de dar la respuesta correcta acorde con una tarea, lo que pone en desequilibrio a toda su persona; por ejemplo, tomarlos como desafíos, como dificultades insuperables o como auto-devaluación. En las aulas el docente cotidianamente malentendiendo este desequilibrio natural, considerándolo una dificultad que el alumno no podrá resolver (y entonces actúa paternalmente), o como un pretexto del alumno para no avanzar (y en este caso lo obliga o lo descalifica). Pocas veces un orientador o un docente capacitado le explica su proceso actitudinal; cuando ello ocurre la asimilación se facilita, trayendo consigo una familiaridad del estudiante hacia las crisis originadas por los cambios y retos, lo cual promueve una actitud de autogestión académica: “a veces la tarea es difícil pero después le entiendo”, “si me esfuerzo lo conseguiré”, “debo esperar pues este proceso toma tiempo”, etc. Raras veces un docente que enfrenta a este estudiante autogestivo de su proceso actitudinal lo comprende y flexibiliza sus tiempos programados, pues



Mariana Riveros Pozos



la mayoría considera más importante los contenidos, el avance grupal, su imagen como profesor o la evaluación externa. De este modo deja de lado la experiencia actitudinal personal de sus alumnos.

c) Los conflictos sociales. Este tipo de conflictos está relacionado con el lugar que ocupan los adolescentes en nuestra sociedad mexicana, por lo que es interesante preguntarnos: ¿Hay lugares especiales para niños? ¿Hay lugares especiales para ancianos? ¿Hay lugares especiales para adolescentes? En general los lugares se diseñan para "todo público", pero en su eficacia biopsicológica la mayoría de las veces ni el niño ni el anciano ni el adolescente encuentran su lugar. ¿Es su recámara su verdadero y mejor espacio? ¿Es la escuela, es el parque, es el espacio virtual que le sugiere la estrella juvenil del momento? Por otra parte, una arista más de estos conflictos está relacionada con las posibilidades de desarrollo que posee un adolescente en nuestro país, vale la pena cuestionarnos entonces: ¿Hay lugares en donde desean emplearlo por su propio valor? ¿Es aceptada su fuerza de trabajo por autorrecomendación? ¿Hay una buena

retribución económica y biopsicológica para los adolescentes en caso de que estudien ("estudia y triunfarás"), que se mantengan sanos ("di no a las drogas"), que sean buenos ciudadanos ("tienes el valor o te vale")? Difícilmente creo que podríamos responder que sí a estas preguntas; es indudable que el adolescente mexicano tiene poco interés en llegar a adulto, pues los referentes no le son siempre halagüeños.

El nivel de desarrollo actitudinal que presenta un alumno para abordar estos requerimientos está relacionado principalmente con dos aspectos: el nivel de desarrollo en general y las múltiples experiencias contextuales que han servido de modelo para sus actuales hábitos de pensamiento y acción.

Cuando se trabajan cursos de desarrollo del pensamiento es necesario tener en cuenta también un desarrollo actitudinal de manera integral. Tener claro estas posibles crisis, entendidas como estados transitorios de desequilibrios provocados por potencialidades nuevas en el individuo o por novedosos requerimientos externos, le posibilitará un desarrollo integral.

Cuando las habilidades, conocimientos y actitudes que poseen los alumnos para hacer frente al trabajo escolar (tareas intelectuales, afectivas, heurísticas, motrices, etc.) son inadecuados a las nuevas tareas que requieren algunas experiencias de aprendizaje, ocurren situaciones de tensión en donde cabe destacar que confluyen agentes diversos. De ahí la importancia de que el docente fortalezca aspectos que favorezcan en los jóvenes el atreverse a pensar como una actitud ante la vida.

Mariana Riveros Pozos

