

El compromiso ciudadano

El decreto 1527 de julio 24 de 2002, en el capítulo I, artículo 4º, en lo que corresponde a los aspectos curriculares básicos, señala que todo programa de formación profesional en psicología propenderá, entre otras cosas, por promover el compromiso social, el respeto a la diferencia y la responsabilidad ciudadana. ¿Qué significa esto y cómo es posible que ello se convierta en un objetivo permanente en cualquiera de las actividades del Programa de Psicología de la FUNLAM? Responder esta pregunta supone, en primer lugar, ponerse de acuerdo sobre lo que se entiende por cada uno de esos propósitos trazados.

¿Qué significa tener compromiso social? Un compromiso supone un pacto con otro; y pactos hay de todo tipo: fastos -felices- o nefastos, incluso pactos que conducen a la muerte. Quizás se pueda introducir algunos elementos para pensar de qué compromiso social se está hablando en el Programa de Psicología si se recurre a los planteamientos de Enrique Pichón-Rivière. Él propone que todo proceso formador debe posibilitar en el sujeto una «adaptación activa» a la realidad. ¿Qué significa esto? Significa en primer término que es preciso darle lugar al Otro, a lo que existe, a lo ya construido como tradición, al legado del padre y la madre. Y darle lugar al Otro supone, entonces, que el sujeto se pueda acoger a los pactos, leyes y normas ya establecidas por la cultura y sus instituciones. En términos concretos, los estudiantes entrarán a formar parte de algo ya establecido por otros, de una institución educativa que tiene una tradición y unos reglamentos; y recibirán un legado de conocimiento.

Al respecto, Savater, citando a Hanna Arent dice:

“Quien pretenda educar se convierte en ciento modo en responsable del mundo ante el neófito... si le repugna esta responsabilidad, más vale que se dedique a otra cosa y que no estorbe. Hacerse responsable del mundo no es aprobarlo tal como es, sino asumirlo conscientemente porque es y porque sólo a partir de lo que es puede ser enmendado. Para que haya futuro, alguien debe aceptar la tarea de reconocer al pasado como propio y ofrecerlo a quienes vienen tras de nosotros. Desde luego, esa transmisión no a de excluir la duda crítica sobre determinados contenidos de conocimiento...”¹

En esa misma línea Pichón propone a su vez, poder ir un poco más allá de lo establecido. Y es aquí en donde el significante «activa» tiene sentido, pues se opone a la adaptación pasiva, a la sumisión ciega a lo establecido como si ello fuese verdad absoluta, posición muy característica del débil mental, quien repite de manera mecánica todo significante amo que recibe del Otro. Se trata por el contrario, de poder señalar y develar prácticas, creencias e ideologías que cosifican al ser humano, y que por lo tanto, contribuyen a la autorización de modos de satisfacción personal que destruyen el vínculo social.

Entonces, el compromiso social se puede hacer equivale a la construcción de una adaptación activa, la cual a su vez remite al reconocimiento del legado de la cultura, y a la posibilidad de que el sujeto sea causado en su deseo, por aquello no resuelto e incompleto en el conocimiento, en el caso de las instituciones educativas.

Pero, ¿de qué manera el Programa de Psicología de la FUNLAM contribuye a incentivar el compromiso social? Estimulando en el estudiante el conocimiento del reglamento estudiantil y de las producciones académicas, de tal modo que conozca la tradición a estos niveles; es preciso entonces que comprenda que dice la institución y la tradición académica del Programa, y ello supone que los estudiantes obtengan unos conocimientos ya construidos por las generaciones que le anteceden. Partir de reconocer lo que existe es fundamental para poder trasformarlo.

Savater agrega a lo anteriormente citado:

“No hay peor desgracia para un alumno, que el educador empeñado en compensar con sus mítines ante ellos las frustraciones políticas que no sabe o no puede razonar frente a otro público mejor preparado. En ves de explicar el pasado al que pertenece, se dilema de él como si fuese un recién llegado y bloquea la perspectiva crítica

Maria Paulina Mejía

Mg. en Ciencias Sociales y Humanas. U. de A.



Colloque Sentimental, 1944.
Salvador Dalí

que deberían ejercer los neófitos, a los que enseña a rechazar lo que aún no ha tenido la oportunidad de entender". 2

Será preciso entonces que el Programa pueda evaluar la comprensión de las teorías que ha transmitido. Pero, tampoco se trata entonces de que el estudiante se quede repitiendo la teoría. Es preciso que él pueda interlocutar con esta, interpelarla, ponerla en tensión. Karl Popper dice, a propósito de los principios para una nueva ética profesional: "También en nuestras teorías mejor corroboradas pueden ocultarse errores, y es tarea específica de los científicos el buscarlos" 3. Entonces, el estudiante podrá interlocutar, debatir, proponer y poner a prueba eso que recibe como legado de la cultura de su época, con el fin de formar un espíritu científico, es decir, un sujeto con deseo de saber.

Ahora bien, ¿cómo potenciar el deseo de saber por sobre la pereza y la inercia que caracteriza a cualquier ser humano? Una de las mejores formas de incentivar ese deseo, es que los estudiantes se encuentren con un docente que a su vez ame el saber. Es claro que no todo va a depender del docente, pero la posición del docente frente aquello que enseña, también transmite ese deseo de saber. Es decir, debajo del enunciado, de la literalidad de la teoría, hay un sujeto que le transmite al estudiante una posición frente al saber.

El segundo propósito que plantea el decreto 1527 alude al respeto a la diferencia. Resulta muy extraño que sea necesario hacerle este llamado al ser humano, que sea respetuoso de la diferencia, pues si ello fuese parte constitutiva de su ser, no habría necesidad de proponerlo como ideal. El ideal es, pues, colocado allí donde algo falta. Lo anterior indica que la diferencia no se soporta fácilmente entre los seres humanos; en el ser humano la tendencia a no tolerar lo distinto, a suponer que lo otro es lo malo y lo propio lo conveniente, a ponerse en el lugar del centro, del referente, es constitutiva de su ser. Esto supone que el otro, el semejante, es en principio más un estorbo que un buen aliado. Y que el respeto a la diferencia es el resultado de algún tipo de intervención, es decir, poder soportar al otro sin convertirlo en el blanco de las agresiones y burlas por no ser igual.

Una explicación posible sobre el origen de ese no soportar lo diferente, es que el ser humano es una construcción simbólica, y esta misma dimensión hace que él nunca logre saber quién es; pregunta por el ser que habita a todo ser humano. Por esta razón, una manera de responder a esto es a través de los ideales sociales. En tal sentido, hombres y mujeres se pliegan a ideales en el intento de responder la pregunta por su ser extraviado. La cultura, por su lado, todo el tiempo promueve infinidad de «deber ser»; muestra de ello es la moda.

Se puede decir, por tanto, que si es la cercanía a cierto tipo de ideales lo que le da un lugar y una valoración social al sujeto, el que se aleje de ellos será sancionado y se convertirá en el blanco de la burla. Es notorio que los grupos de amigos se vistan, hablen y hagan casi todo igual; si alguno se separa de esos marcos será excluido del círculo. ¿Cómo puede, entonces, el Programa de Psicología, promover el respeto a la diferencia? Al respecto se puede decir que quizás colabore en tal propósito el no promover la homogeneización entre sus estudiantes, es decir, un modelo al cual todos se deban plegar. Esto no implica el que se permita que los grupos transiten por el tiempo lógico del "todos iguales", pero no promoviendo que se queden en este momento; por el contrario, habría que animarlos a evidenciar sus distintas posiciones; es fundamental.

Es muy común encontrar estudiantes que dicen que ellos no participan por el miedo al rechazo, a la burla y que a su vez se homogeneizan para no ser excluidos. Independientemente de lo que de la subjetividad este en juego en el sujeto frente a la sanción de los otros, la universidad y el docente en particular puede o no alimentar ese temor. El Programa, en particular, cuenta con la técnica de los Grupos Operativos como un medio para tramitar ese tipo de temores, hasta donde los sujetos se dispongan.

Por último, sobre la responsabilidad ciudadana, se puede decir que, nuevamente es preciso aclarar qué se entiende por responsabilidad. La responsabilidad alude a la capacidad que tiene un individuo de responder por sus actos; la forma como responde un sujeto en determinada situación es la que señala que en efecto "allí hay un sujeto". En otras palabras, cuando el individuo niega cualquier implicación en aquello que causa, se escucha decir: "Para qué hablar con él si ahí no hay un sujeto". Y se puede decir que lo más escaso, lo más extraño, es encontrarse con personas que en determinado momento puedan reconocer que son responsables de las consecuencias de sus actos.

Lo más común es encontrar la tendencia a hacer al otro responsable de lo malo que le pasa al sujeto; y por el contrario, lo bueno es considerado el resultado del esfuerzo solitario. Ahora, la pregunta que concierne al Programa supone esbozar algunas líneas sobre cómo promueve la responsabilidad ciudadana en sus estudiantes. Primero que todo, nada está más en contravía de generar responsabilidad que una posición paternalista, es decir, una posición de los docentes o directivos en la que disculpen a los jóvenes de sus comportamientos. Y en esa misma línea, nada más nocivo que un exceso de derechos frente a un mínimo de deberes, como se pueden observar en ciertas instituciones educativas. Ello produce, en la mayoría de los casos, posiciones cínicas, reivindicativas, en las cuales los

jóvenes justifican todo el tiempo su falta de compromiso estudiantil, buscando terceros como responsables.

En segundo lugar, hay que considerar la posición que el Programa tenga frente a sus excesos; quien ocupa cargos de autoridad frente al estudiante es definitivo en la transmisión de posiciones responsables. Si quien representa la autoridad justifica todos sus excesos, de alguna forma se desautoriza como aquel que tiene la función de promover la capacidad de responder por los actos. Por lo tanto, una institución con reglamentos claros para cada una de sus instancias, que permita la rectificación, es decir, la capacidad de responder, reconocer y corregir si es del caso, puede crear condiciones para que la responsabilidad se sostenga como deseable en el horizonte de cada uno. Es decir, para que se procure ser responsable en medio de la dificultad que ello produce. De otro lado, la universidad cuenta con una serie de instrumentos de autoevaluación que se constituyen en mecanismos que invitan a cada persona a pensar su responsabilidad subjetiva en cada uno de sus actos.

En ese sentido se puede decir: no hay nada más nefasto para una sociedad que las posiciones de ciertos sujetos que representan la ley pero no se acogen a ella. Este país es reflejo en gran medida, de esta profunda inconsistencia que resquebraja la cultura y poco a poco vuelve a todos los sujetos semejantes, es decir, sin terceros que regulen esa tendencia a la hostilidad que existe entre los seres humanos. A pesar de esto y aunque exista algo de imposible en el educar, es decir, algo del ser humano que no se deja regular, ello no significa que no haya nada para hacer y colaborar en la preservación de la cultura.

Dice Savater:

"Los primeros grupos humanos de cazadores-recolectores educaban a sus hijos, así como los griegos de la época clásica, los aztecas, las sociedades medievales, el siglo de las luces o las naciones ultratecnificadas contemporáneas. Y ese proceso de enseñanza nunca es una mera transmisión de conocimientos objetivos o de destrezas prácticas, sino que se acompaña de un ideal de vida y de un proyecto de sociedad. Cuando se le reprochaba el excesivo subjetivismo de sus juicios, el poeta José Bergamín respondía: "Si yo fuera un objeto, sería objetivo; como soy un sujeto, soy subjetivo". Pues bien, la educación es tarea de sujetos y su meta es formar también sujetos, no objetos ni mecanismos de precisión: de ahí que venga sellada por un fuerte componente histórico-subjetivo, tanto en quien la imparte como en quien la recibe".⁴

¹ SAVATER, Fernando. El valor de Educar. Barcelona: Editorial Ariel, 1977. Pg. 150

² Ibid, Pág. 151

³ Tres filósofos defienden vigencia de las tesis de Karl Popper. En: Literario Dominical de El Colombiano. Medellín, 24 de noviembre de 2002.

⁴ SAVATER, Fernando. El valor de educar. Barcelona: Editorial Ariel, 1977. Pág. 145