

Psicología Hoy

N°8

En busca de lo social

El movimiento estudiantil aparece como una demanda por un discurso acerca de lo social. Los estudiantes secundarios y terciarios se lo exigen al Estado y al mundo adulto.



Solidaridad: una causa popular

UN ESTUDIO REALIZADO POR LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UAH DEMOSTRÓ QUE LA SOLIDARIDAD ES ALTAMENTE VALORADA POR LOS CHILENOS. *José Antonio Román Brugnoli** y *Sebastián Ibarra González***

**Director Magíster en Psicología Social, Facultad de Psicología, UAH.*

***Investigador Asociado Área de Psicología Social, Facultad de Psicología, UAH.*

¿Tiene la solidaridad alguna relación con la responsabilidad social del Estado y particularmente con las actuales demandas ciudadanas por mayor equidad en la educación? ¿Qué tiene que decir sobre esto la psicología social?

Son interrogantes necesarias en un mes dedicado a la solidaridad. Habitualmente la psicología social ha estudiado acciones vinculadas con la noción de solidaridad, como las conductas desinteresadas de ayuda a otro (altruismo) y las de ayuda recíproca (cooperación).

Sin embargo, fue el psicólogo social y jesuita Ignacio Martín Baró quien consignó a la solidaridad como un tipo particular de acción *prosocial*: una que contribuye simultáneamente a la responsabilidad colectiva y a la justicia social.

Mientras la primera significación tiende a subrayar el carácter voluntario y ocasional de la acción de ayuda, la noción de solidaridad de Martín Baró permite considerar un tipo de *prosocialidad* con un sentido mutualista de la responsabilidad y con una dirección política: la justicia social.

Buena parte del debate sobre solidaridad recoge esta tensión entre un sentido altruista (*voluntarista*) y otro mutualista (*responsabilista*), e incluye una discusión sobre el rol del Estado como agente responsable de la justicia social y del bien común (*solidaridad mutualista*) o como responsable de un rol subsidiario en un sistema en que la responsabilidad social se distribuye entre variedad de actores (*de solidaridad altruista*).

Nuestras investigaciones¹ indican que la solidaridad, en un sentido amplio, es altamente valorada por chilenas y chilenos tanto para la vida personal como para una buena vida en sociedad. También reconocen y valoran diferentes formas de solidaridad: la del Estado, en una distribución más justa del ingreso y de las oportunidades; la donación directa de bienes a los más pobres; una solidaridad cotidiana expresada en formas de respeto, cortesía y pequeños favores; las actividades de voluntariado; donaciones pecuniarias mediadas por instituciones y el mercado y una solidaridad de compromiso y acción política.

Frente a la tensión entre una solidaridad de Estado y otra mediada por el mercado, un 43% de los encuestados manifestó altos grados de acuerdo con ambos discursos y solo un 10% mostró bajos niveles de acuerdo con ambos. Un 26% fue selectivo en manifestar un alto grado de acuerdo solo con un discurso de la solidaridad de Estado y un 21% lo explicitó respecto de una solidaridad mediada por el mercado. Así, la solidaridad tiende a concitar, en cualquiera de sus versiones, una amplia aprobación.

En cuanto a la forma en que se concibe la responsabilidad social, entre una variedad de alternativas un 76% de los encuestados eligió al Ministerio de Educación como el primer responsable de resolver el problema de la desigualdad en educación, y un 78% señaló al Estado como el principal responsable de resolver la desigualdad en la distribución del ingreso en Chile.

Finalmente, sobre el rol del Estado en equidad social, el 65% manifestó que el rol del Estado debiera ser aumentar el gasto social vía impuestos, contra un 35% que declaró que el Estado debiera bajar los impuestos aunque esto significara disminuir el gasto social. Respecto de un modelo basado en la competitividad o en la igualdad de oportunidades, un 84% señaló que es obligación del Estado generar igualdad de oportunidades para todos, contra un 16% que planteó que las oportunidades deben ser para los mejores.

La actual demanda social al Estado chileno por equidad en educación es consistente con estos resultados, los que permiten pensar que una respuesta favorable en esta dirección contribuiría positivamente al anhelo de una sociedad chilena solidaria basada en la responsabilidad social y orientada hacia la justicia. ●

¹Proyecto Fondecyt N°1090534. Los datos presentados corresponden a una encuesta aplicada a una muestra aleatoria de 934 casos, con un 67% de representatividad nacional urbana y un 58% total país, 95% de confianza y un margen de error de +/-3,5%.



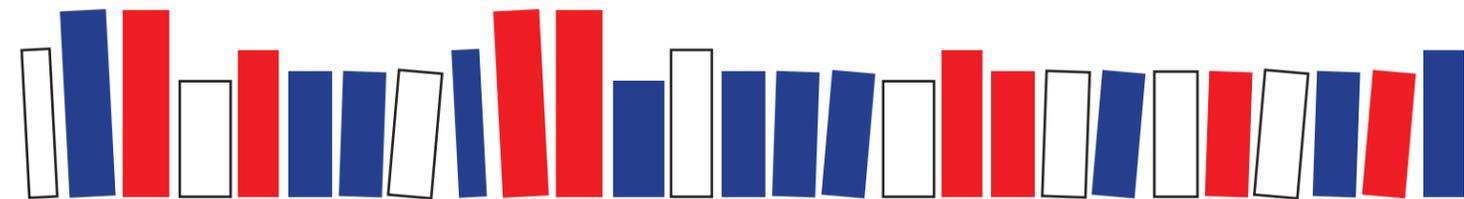


En busca de. *lo social*

EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL APARECE COMO UNA DEMANDA POR UN DISCURSO ACERCA DE LO SOCIAL. LOS ESTUDIANTES SECUNDARIOS Y TERCARIOS SE LO EXIGEN AL ESTADO Y AL MUNDO ADULTO.

*Antonia Larraín Sutil**

** Psicóloga y Doctora en Psicología, PUC. Profesora y Jefa del área de Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UAH.*



LA FALTA DE DISCURSO acerca de lo social ha sido la norma en nuestro país desde hace ya casi cuatro décadas. Para aquellos que nacimos en dictadura, esta ausencia de visión de la sociedad, la falta de pensamiento acerca de cómo organizarnos socialmente, fue el pan de cada día. Más allá de la intimidad de nuestras clandestinas sobremesas, no encontramos, a medida que crecimos, un discurso referente a pensar cómo y por qué queremos organizarnos como colectividad.

Probablemente la única visión de futuro disponible estuvo basada en la idea del “jaguar de Latinoamérica”, y la necesidad de crecer económicamente. Los individuos y la lucha de cada quien por subsistir fue la fuerza comandante de la teorización acerca de lo colectivo en el discurso público, y no al revés. Y esto fue así hasta ahora. El gobierno de quienes alguna vez lucharon por hacer realidad ciertas ideas de organización social solo legitimó esta ausencia de pensamiento sobre lo social, naturalizando la primacía del individuo y asumiendo el orden existente como necesario. La teorización de lo colectivo como condición de posibilidad de entender la experiencia humana simplemente desapareció del discurso público.

En este contexto, la discusión en educación, aunque clave, representa una parte de la cuestión. El sistema educacional chileno en todos sus niveles encarna cierta visión de lo social y produce, en consecuencia, una realidad. Sin embargo, nuestro sistema educacional habla de una visión que no fue discutida ni elegida: una que se escuda en el fracaso de visiones alternativas, se viste con el poder de lo necesario y cuyo marco solo permite pensar al individuo. En consecuencia, la demanda del movimiento estudiantil es respondida por el mundo adulto con adhesión o rechazo, con propuestas de cambio o intentos de negociación, pero no encuentra una visión de lo social en la interlocución. Y menos una invitación para pensarlo.

¿Qué tipo de sociedad queremos? ¿Qué rol tiene la educación en ella? ¿Qué rol le cabe al Estado en la educación y, en particular, en la superior? Lo que falta es un debate acerca del valor de un sistema educativo para nuestra organización social. Estamos acostumbrados a discutir acerca de educación dando por hecho por qué es relevante hacerlo. Las ideas generales de la educación como prioridad para los gobiernos y como derecho de la ciudadanía reemplazan al verdadero y necesario debate acerca del rol de la educación en nuestros planes a futuro como sociedad.

Habiendo crecido en dictadura, sin mayor participación en un debate acerca de cómo y por qué queremos organizarnos socialmente, me permito hacer sinceramente una pregunta políticamente muy incorrecta: ¿Por qué el Estado tiene que garantizar una educación de calidad para todos?

UNA PRIMERA RESPUESTA aparece casi de manera automática: porque es un derecho. Nueva pregunta políticamente incorrecta: ¿qué significa, entonces, que la educación es un derecho? ¿Es el fin de la discusión en torno a su importancia? Esta pregunta es relevante toda vez que los derechos no son una cuestión de naturaleza, sino de voluntad de poder. Digamos que los derechos fundamentales fueron instalados tras la Revolución Francesa e independencia de Estados Unidos, de manera de abolir todo privilegio de cuna y abuso arbitrario de poder. Son derechos fundados en una visión del individuo como motor de la sociedad cuyo centro es el derecho del este a la libertad, la que es definida como el poder de hacer todo aquello que el individuo quiera y que no perjudique a otro individuo.

Más aún: el Estado es quien garantiza el derecho del individuo a la libertad. Aunque el derecho a la educación no fue acuñado como fundamental sino hasta mucho después, la importancia de la educación para el iluminismo y la ligazón entre educación y libertad, merecen cierta detención. Donde la razón aparece como medio para el ejercicio de la libertad, la educación emerge como su condición de posibilidad. Sin embargo, mientras la educación sea solo para algunos, la libertad igualmente será solo para una elite ilustrada.

Esto se vuelve un problema cuando, en el siglo XIX, la igualdad emerge como parte de los derechos fundamentales, a la vez que libertad, y no solo ante la ley sino en términos de condiciones sociales y calidad de vida. No basta entonces con declarar que todos los seres humanos nacen libres y son iguales. Para el ejercicio real de estos derechos fundamentales hay que proveer a todos los individuos de las mismas condiciones. Una de ellas es la educación. ¿Es por esto que la educación es un derecho? ¿Se transforma en derecho para garantizar derechos aún más fundamentales, como la igualdad social y libertad?

Si este fuera el caso estamos en un problema. La primacía del individuo como sujeto desde el que se piensa lo colectivo, pone en una situación imposible al Estado. Por una parte, al ser la educación un derecho que sirve como medio para alcanzar derechos más fundamentales (libertad e igualdad), el Estado solo puede inclinarse a garantizarlo. Sin embargo, las mismas premisas en las que se funda la relación entre educación y libertad son discutibles. Ya lo decían teóricos sociales fundamentales del siglo XX: la educación lleva en su ADN su relación funcional con la elite. En este sentido, difícilmente puede ser fuente de igualdad social.

Durante el siglo XIX y albores del siglo XX, cuando surgen los sistemas educativos para forjar y afianzar la idea del Estado-nación, la necesidad de atender a grandes cantidades de estudiantes



con recursos limitados motiva la organización de muchos sistemas educativos en torno a grupos etarios. Los educandos se agrupan según su edad y, al hacerlo, aparecen una serie de desigualdades que el sistema no está preparado para revertir.

En teoría se trata de sistemas que se basan en la igualdad del grupo (una igualdad etárea), pero ella desnuda desigualdades más relevantes desde un punto de vista educativo: la desigual familiaridad con el discurso escolar. Si, además, se usa otro tipo de criterio de agrupación, por ejemplo, condiciones económicas, la situación es crítica: la educación, más que un remedio para la desigualdad social, se transforma en productora de ella. ¿Avanza el Estado en la garantía de derechos como la igualdad o libertad, al garantizar el derecho a la educación? ¿Se soluciona este problema ampliando el derecho a una educación de calidad? Las probables razones por las cuales la educación se convierte en un derecho se contradicen con su propia naturaleza histórica, y ponen en jaque el sentido que tiene el rol del Estado como garante de este derecho.

OTRA ALTERNATIVA. Al revisar el discurso público, nos topamos con una segunda respuesta a la pregunta por el rol del Estado como garante y proveedor de educación: la relación entre sociedad del conocimiento y desarrollo de capital humano avanzado. El Estado debe garantizar el desarrollo de lo humano como capital de manera de que los individuos sean más ricos y, con ellos, se enriquezca el Estado.

Para esto el Estado debe “invertir” en educación, con diferentes tasas de rentabilidad según el nivel educacional. El nivel más “rentable” para él es el preescolar, pero el que más retorno deja para los individuos es el nivel terciario. Es justamente en él donde se produce la tensión a la que se enfrenta el Estado como garante de

educación: si el “conocimiento” es un capital cuya rentabilidad para el Estado varía, pero siempre tiene rentabilidad directa para los individuos, ¿por qué el Estado debiera garantizar una educación haciéndose cargo de sus costos? ¿No estaría el Estado subsidiando el enriquecimiento de los individuos? ¿Es eso correcto? Probablemente las premisas fundamentales del neoliberalismo niegan esta posibilidad, pero entonces ¿cómo se enriquece el Estado, si no es a través de las rentas del individuo?

Estamos, entonces, en un nuevo problema. El interés del Estado en la educación por su valor económico tampoco le permite resolver su rol.

TANTO LA IDEA de la educación como derecho como su valor económico son ideas marco que no permiten resolver de manera concluyente el rol del Estado en la educación. La idea que educación debe ser garantizada por lo relevante que es para el desarrollo integral de las personas no parece ser suficientemente fuerte en el discurso público. En todo caso, este argumento se formula desde premisas que también se pueden discutir, pues suponen una relación casi natural entre educación y desarrollo moral y ciudadano.

Probablemente incluso esta respuesta es insuficiente, porque aunque se trata de ideas profundamente asentadas, se trata de una noción de lo social que piensa lo colectivo desde los individuos, ya sea como sujetos de derechos, como organismos económicos o como animales morales.

Lo que realmente se extraña es una conversación acerca de por qué la educación es importante para nosotros. ¿Para dónde queremos ir y qué se pone en juego en la educación? Este parece ser el real debate al que nos invita el movimiento estudiantil. Sería importante enfrentarlo con laboriosidad y democracia. ●



CIUDADANOS, A FORMARSE

Felipe Burrows Grau*

**Psicólogo y Licenciado en Psicología, P. Universidad Católica de Chile. (c) Doctor en Educación, Instituto de Educación, Universidad de Londres, Inglaterra.*

La formación para la ciudadanía forma parte de las tareas y propósitos de la educación escolar. Tiene por finalidad preparar a las personas para participar en la esfera social como sujetos formados en principios y valores de convivencia democrática, así como ciudadanos comprometidos en los asuntos y toma de decisiones relevantes para la vida en común.

En los últimos meses hemos sido testigos de movilizaciones sociales expresadas principal pero no únicamente en el movimiento estudiantil y en las movilizaciones ante proyectos eléctricos.

¿Qué puntos levantan estas movilizaciones en torno a la formación ciudadana?

En primer lugar, llaman a revisar la forma en que hemos estado interpretando ciertos antecedentes relativos al involucramiento de la ciudadanía en los asuntos públicos. Algunos fenómenos que se vienen observando en los últimos años, como la decreciente participación en elecciones y la falta de identificación con las formas de representatividad política, han sido vistos como señales de distanciamiento de los debates y decisiones que competen al conjunto de la sociedad. No obstante, las movilizaciones recientes dan cuenta de un escenario en el que, por vías distintas a los canales de participación institucionalizados, el compromiso por causas que trascienden intereses personales emerge y se instala en ámbitos de interés público.

Sin embargo, lo anterior configura un panorama que tensiona la

formación ciudadana en al menos dos sentidos opuestos pero complementarios. Una de estas tensiones emerge del hecho de que las categorías que se contemplan para esta formación corresponden principalmente a las formas de participación y representatividad institucionalizadas en el orden político, sin que se otorgue un tratamiento significativo a canales alternativos como el tipo de manifestaciones antes aludidas.

Esto implicaría que la educación escolar no está aportando claves relevantes con respecto al entorno social en el que se insertan los estudiantes ni a ciertas formas de participación que pueden tener lugar dentro de él. Esta es una situación que visualiza la necesidad de ampliar el horizonte de referencia de la formación ciudadana, de manera tal que ella contemple también las formas legítimas de participación que corren por vías alternativas a la política convencional.

Por otra parte, la formación ciudadana se ve tensionada a reforzar la relevancia atribuida a las vías institucionalizadas de participación y decisión, así como la disposición a involucrarse en ellas. El carácter democrático de una sociedad depende en parte importante de esta condición. Se requiere, por lo tanto, de una educación que contribuya a que la insatisfacción que pueda existir hacia estas vías no se transforme en desafección, y que promueva de manera efectiva tanto la comprensión de su relevancia, como la idea de que la superación de sus debilidades pasa, al menos en parte, por la participación en ellas. ●

PSICOLOGÍA

UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO

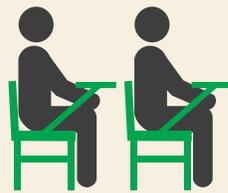
EXIGENCIA.

SOMOS
1 DE
LAS

3 UNIVERSIDADES
PRIVADAS CON MÁS
ALTO PROMEDIO PSU
PARA PSICOLOGÍA*

BUSCAMOS A LOS
MEJORES

*FUENTE: CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN, 2010, RM



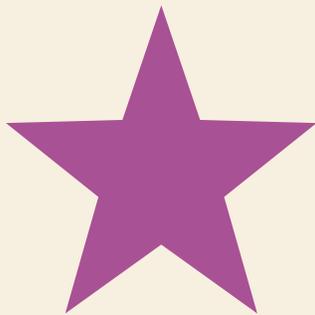
EXPERIENCIA PRÁCTICA.

NUESTRA ESCUELA
CUENTA CON

SALA DE ESPEJOS

Y UN CENTRO DE ATENCIÓN
PSICOLÓGICA ABIERTO A LA COMUNIDAD

ADMISIÓN.



LA UNIVERSIDAD ALBERTO
HURTADO AHORA ES PARTE DEL
SISTEMA ÚNICO
DE ADMISIÓN

DE LAS UNIVERSIDADES TRADICIONALES

CALIDAD ACADÉMICA.

EL 85% DE NUESTROS PROFESORES DE PLANTA
TIENE ESTUDIOS DE POSTGRADO



EL 54% TIENE UN DOCTORADO



Y CONTAMOS CON
1 PROFESOR
POR CADA
9 ALUMNOS



TRABAJAMOS POR EL BIENESTAR DE LA SOCIEDAD →