

La modernización de la educación y la psicologización de los problemas sociales: o de cómo se enseña a las víctimas a culpabilizarse

Prof. Jesús María Redondo¹

Me gustaría partir con una introducción que situará el tema en el contexto de este Seminario, por esto planteo en primer lugar algunas anotaciones al título del mismo.

1.1. Sobre la comunidad.

La situación real de las personas (joven, fracaso escolar, cesante) en nuestra sociedad no tiene causas naturales; sino que deviene del modo de funcionar de nuestro mecanismo de producción y reproducción; porque particulariza unos problemas que, por el contrario, son sociales por su propia estructura y afectan a la relación entre el individuo y la comunidad.

“La estrategia de los derechos (sociedad democrática de derecho-formal/ contrato social) es un débil sustituto de la disolución de la tradicional solidaridad de clase y de las relaciones basadas en la familia (vínculos de sangre); y en definitiva puede neutralizar la necesidad de solidaridades nuevas y de espacios y de lugares distintos para construir relaciones interpersonales de tipo comunitario” que intentan recuperar la vinculación social y evitar que *“el universalismo jurídico y la economía monetaria, al entregarnos a cada uno de nosotros a la indiferencia del dinero y del derecho abstracto, a la confusión y a la indeterminación de las formas de vida, destruya toda articulación posible de la*

identidad y de la diferencia”. En definitiva puede acabar con la capacidad del reconocimiento del otro que es *“el espacio de la relación entre el yo y el otro el que sigue siendo aquel en que ethos y eros están frente a frente; el espacio en el que se puede tener aún la experiencia del límite que hay que oponer a la concepción moderna de la ilimitada manipulabilidad del mundo que hasta ahora ha impedido pensar concretamente en algo común perteneciente a todos”* (Barcellona, P., 1992,108).

Se trata de recuperar la reciprocidad no dineraria; y no se trata, por tanto, de retornar a la comunidad opresiva y autoritaria del antiguo régimen; sino a la comunidad como lugar donde se defiendan y se valoren las particularidades individuales. Supone volver a pensar *“la concepción social del individuo humano y la alienación en tanto mecanismo básico de sus relaciones con la sociedad y de la vida en la sociedad”* (Schaff, A. 1993,52) Ambas aportaciones originales de Marx (ahora que el marxismo no está de moda).²

¹ Departamento de Psicología, Universidad de Chile

² Para una profundización en los aspectos señalados en este apartado puede consultarse (Redondo J.M. 1995). Capítulo V: “Garantía social en un estado social y democrático de derecho”, especialmente los fundamentos del Estado Social Internacionalizado en páginas 277 y ss

1.2.- Sobre comunidad y subjetividad en América Latina: el rol de la psicología.

Tomando las palabras del Dr. Ignacio Martín-Baró³ podemos señalar que el aporte social de la psicología en Latinoamérica es más bien pobre; hay un desencuentro entre la academia y la práctica profesional mayoritaria de los psicólogos por una parte, y las necesidades de las mayorías latinoamericanas por otra.

“En un contexto cultural latinoamericano que tiende a conceder un importante papel a las características de las personas y a las relaciones interpersonales; y que por tanto tiende a personalizar y aún a psicologizar todos los procesos, la psicología tiene un vasto campo de influjo.(...) Y sin embargo, en vez de contribuir a desmontar ese sentido común de nuestras culturas que oculta y justifica los intereses dominantes trasmutándolos en rasgos de carácter, la psicología ha abonado – por acción o por omisión – el psicologismo imperante.(...) Actualmente, con la creciente subjetivización de los enfoques predominantes, la psicología sigue alimentando el psicologismo cultural ofreciéndose como una verdadera “ideología de recambio” (Deleule, 1972), (ante el fin de las ideologías). El psicologismo ha servido para fortalecer, directa o indirectamente, las estructuras opresivas al desviar la atención de ellas hacia los factores individuales y subjetivos”. (Martín-Baró, JL.1998,286).

La psicología latinoamericana ha estado y/o está esclavizada (Martín-Baró 1998,287-292) de:

a) Un mimetismo cientifista del “hermano mayor” (EE.UU), y sus modas.

b) La carencia de una epistemología adecuada, que está caracterizada por:

a. positivismo: que subraya el como; pero deja de lado el qué, por qué y para qué (parcialización de la existencia humana que le ciega a sus significados más importantes). Es ciego (y por tanto cie-

ga a la psicología) sobre todo para la negatividad (principio dialéctico): *“al no reconocer más que lo dado le lleva a ignorar aquello que la realidad existente niega, es decir, aquello que no existe pero que sería históricamente posible si se dieran las condiciones”* (Martín-Baró 1998,290).

b. Idealismo metodológico: que antepone el marco teórico al análisis de la realidad, no explora los hechos más que en la medida que lo indica la formulación de las hipótesis (muchas veces copiadas de otras latitudes).

c. Individualismo : el sujeto último de la psicología es el individuo como entidad de sentido en sí mismo.

d. Hedonismo: partir del supuesto teórico de que detrás de todo comportamiento humano hay siempre y por principio una búsqueda del placer o satisfacción. En el fondo es asumir, al nivel de la subjetividad o de la naturaleza del ser humano, el principio del lucro/máximo beneficio/acumulación que caracteriza el funcionamiento de un sistema socio-económico capitalista.

e. Visión homeostática: recelosa de todo lo que es cambio, desequilibrio; valorar como malo aquello que represente ruptura, conflicto, crisis, violencia. Los desequilibrios inherentes a las luchas sociales pueden ser interpretados, y de hecho lo son, como trastornos personales; y los conflictos generados por el rechazo al ordenamiento social como patológicos.

f. Ahistoricismo: Evidenciado en el uso de instrumentos de medida, test (CI), DSM IV, etc, de forma transcultural, sin consideraciones contextuales e históricas suficientemente críticas y adecuadas.

³Psicólogo y sacerdote jesuita asesinado en el Salvador hace unos años, en un artículo escrito en 1986 y titulado: “Hacia una psicología de la liberación”.

1.3.- El fondo de la violencia (releer a Rene Girard, 1972-1978)⁴

a) La fatal ambigüedad de la violencia:

La violencia es experimentada como buena y necesaria, precisamente porque sólo ella es capaz de afrontar y vencer a la violencia. Pero es maléfica y fatal porque, en su enfrentamiento con la violencia, desencadena siempre otras violencia nuevas (entre las que ya está ella misma).

Este proceso es tan inevitable que es independiente de la buena o mala voluntad de los violentos. La lógica es coherente: precisamente por que se teme a la violencia, hay que oponerse a ella. Cuanto más se la quiere dominar, más se la alimenta.

b) La víctima emisaria: acto creador de la comunidad / sociedad.

Los hombres no son capaces de reconciliarse más que a expensas de un tercero. (canalizar la violencia de todos hacia fuera del grupo). Acontece la necesidad del sacrificio como la única violencia sin riesgo de venganza.. Es preciso un Enmascaramiento/ocultamiento: la eliminación de la víctima no debe creerse que es obra de la violencia sino de un imperativo absoluto. La víctima debe parecerse y ser diferente a los miembros del grupo.

c) La institucionalización del sacrificio y su crisis.

En todas las instituciones humanas se trata siempre y en primer lugar de reproducir ese linchamiento reconciliador por medio de nuevas víctimas.

La crisis del sacrificio/víctima es la pérdida de la diferencia entre violencia impura y violencia purificadora. Es una crisis de las diferencias. En este marco se inscribe la aparición de la transgresión como fenómeno social. En él la violencia recíproca destruye todo lo que la violencia unánime había edificado. Entonces: “*ya no es el valor intrínseco del objeto lo que provoca el conflicto al excitar los deseos rivales, sino que es la violencia misma la que valora los objetos inventando pretextos para desencadenarse más*” (Girard R., 1972,292). Ella dirige el juego y se ríe sucesivamente de todos.

d).En la raíz . el deseo mimético.

“*No son los deseos de los hombres quienes entran en conflicto, sino que son los conflictos quienes hacen coincidir los deseos*” (Gonzalez Faus, JL.1998, 241): “*el sujeto desea el objeto porque el rival también lo desea.*” (Girard, R. 1972,204). ¿Tendrá esto algo que ver con las estrategias de la publicidad en la actual sociedad de consumo?.

De modelo a imitar a rival (Edipo): “ *El objeto del deseo es el objeto prohibido, no por la ley (Freud), sino por aquél que nos lo señala como deseable al desearlo él mismo* “ (Girard, R. 1978,320) (doble vínculo).

“*El niño propiamente no tiene conciencia del modelo como rival, ni deseo de usurpación propiamente tal. ¡ Es el modelo quien hace esa lectura!*” (Gonzalez Faus, JL.1998,242). Así “*el discípulo se cree culpable sin saber exactamente de que se le juzga; indigno de poseer el objeto que desea.(. . .) Así se esboza la orientación del deseo hacia objetos protegidos por la violencia del otro. El lazo que se ata aquí entre lo deseable y la violencia puede que ya no se desate nunca*” (Girard, R. 1972,243; 1978,320).

Pero esto tiene también una lectura cultural. La cultura actual (de consumo globalizada) “*dispara el deseo y no solo carece de recursos para satisfacerlo, sino que incluso niega a muchos aquellos objetos que ofrece como solución para el deseo, mientras propone como modelos a los pocos afortunados que acapararon esas presuntas soluciones. De forma que este mecanismo de liberación del deseo mimético hace que nuestro mundo sea a la vez enormemente creador y enormemente angustiado: ambas cosas.*” (Gonzalez Faus, JL. 1998,243).

Los modernos se imaginan siempre que sus angustias y sus disgustos provienen de las trabas que e oponen al deseo los tabúes religiosos, las prohibiciones culturales y las protecciones legales de los sistemas judiciales, incluso en nuestros días: “*Piensen que una vez demudadas esas barreras se expansionará el deseo: su maravillosa inocencia dará por fin sus frutos.*”

⁴Realizamos una presentación esquemática a través de la presentación del pensamiento del autor y de las traducciones de los textos de(Gonzalez Faus, JI. 1998, 299 ss).

Pero esto nunca es verdadero. A medida que el deseo elimina los obstáculos exteriores, sabiamente dispuestos por la sociedad tradicional para prevenir los contagios del deseo, el obstáculo vivo del modelo, inmediatamente convertido en rival, sustituirá a la prohibición desafiante con ventaja (o mejor con desventaja). En lugar de aquel obstáculo inerte, pasivo, benévolo por idéntico para todos y, por eso, nunca seriamente humillante y traumatizador, los hombres se encuentran con el obstáculo activo, móvil y feroz, del modelo metaforizado en rival. Un obstáculo activamente interesado en contradecirles personalmente, y maravillosamente equipado para conseguirlo.

En suma: cuanto más creen los hombres realizar sus utopías del deseo, cuanto más abrazan ideologías liberadoras, más trabajan en realidad pro el perfecciona-

miento de un universo competitivo en cuyo seno se ahogan... La mejor manera de castigar a los hombres es darles siempre lo que piden... Todo el pensamiento moderno es falseado por la mística de la transgresión, en la que cae incluso cuando quiere escapar de ella. En Lacan el deseo es instaurado por la ley. Y hasta los más audaces de nuestros días no reconocen lo esencial, que es la función protectora de la prohibición frente a los conflictos que provoca inevitablemente el deseo. Tendrían miedo de pasar por reaccionarios si lo hicieran.

En el pensamiento que nos domina desde hace cien años, no conviene olvidar el miedo a pasar por ingenuo y sometido, el deseo de jugar a liberado o a revolucionario: deseo que basta con halagar para hacer decir cualquier cosa a los pensadores modernos.” (Girard, 1978, 310-311).

2.- MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACION Y PSICOLOGIZACIÓN DE LOS PROBLEMAS SOCIALES.

2.1.-Contexto: Tres aspectos a destacar:

Primeramente, se afirma que estamos ante /en/ dentro de una época de mercado mundial único, de globalización cultural, de fin de siglo / milenio; de **crisis de civilización** o epocal; de fin de la historia. ¿Qué caracteriza esta época o transición?

Coinciden muchos autores en señalar como el aspecto central el paso de la sociedad del trabajo a la sociedad de la cesantía, a la civilización del desempleo. Esta realidad implica el fin del mito industrialista de la sociedad del trabajo; el fin de la sociedad keynesiana del bienestar, de la integración social por el trabajo (integración económica) y la educación (integración simbólica). Ambas integraciones legitiman la democracia capitalista; y por tanto su crisis desemboca en una crisis de los valores, la cultura, las leyes que contienen la violencia. La legalidad democrática no se legitima en las conciencias de los individuos. (Redondo, JM. 1995, 9-50).

En segundo lugar, esta constatación remite, en el fondo, a una conexión que es importante develar, y que está presente cuando se formula el título de este seminario. Y se refiere a la relación entre “estructura social” y “subjetividad” (Joignant, A 1998). Es una **problemática epistemológica**, y por tanto política y ética.

Se habla hoy de : “la construcción social de las subjetividades”, “la subjetivización de las estructuras sociales”, “la construcción social de la realidad”, e incluso de “la realidad / virtualidad de las construcciones sociales”. Cualquiera de estas posiciones trae, en el centro, desde todos las áreas del conocimiento (antropología, sociología, psicología, lingüística, pedagogía, biología, etc.) el tema de la “cognición”: sea esta entendida como cognición social, biológica o psicológica. Se habla de las ciencias cognitivas (teoría de sistemas, lin-

güística, procesamiento de la información, PNL, Redes neuronales, redes sociales o incluso comunitarias, etc.)

Por último, la **transmisión de la cultura y/o la educación** se fundamenta metodológicamente, en alguna de estas opciones “epistemológicas”. Hoy asistimos a una crisis triple en este campo de las transmisiones (Duch, LL. 1997, 13-84):

a) Crisis de las estructuras de acogida (lugares y tiempos de desarrollo/creación de la cognición social, biológica y psicológica: familia, escuela, comunidad local).

b) Crisis de la tradición (tradere, transmitere) reflejada en: a) somos seres de memoria (oral, pala-

bra, logos, narración, etc.) en crisis. b) Se ha ido produciendo a lo largo de toda la modernidad una excisión entre sabiduría y ciencia. c) Asistimos a una perversión de la tradición en poder (de autoritas a autoritarismo).

c) Crisis pedagógica acotada por: a) los mensajes de las estructuras de acogida no son creíbles (¿qué papel ha jugado la introducción, en sus tiempos y lugares, de los medios de comunicación?). b) se da, progresivamente, un agotamiento del poder (evocador, invocador, convocador, provocador) de las palabras, que son sustituidas por acciones e imágenes no elaboradas (¿). c) Nos encontramos en un proceso de deseuropeización de la cultura, y los sistemas educativos están basados en ella.

2.2. Modernización de la educación y/o psicologización de los problemas sociales.

La modernidad ha degenerado en mera racionalidad técnica. Esta racionalidad realiza una neutralización del mundo; “*la realidad ya no está constituida por cosas sino por relaciones*” (Galimberti, cit. Barcelona, 1992, 16). De forma que la ciencia y la teoría autolegitiman la técnica desde el criterio de la eficacia del resultado. Por este camino se llega a que « *la modernidad no sabe ofrecer ningún terreno común que no sea la neutralización de la tensión entre las diferencias individuales en la forma del intercambio mediado por el dinero*” (Barcelona, 1992, 20). En el mercado global. A esto se llama modernización. En este nuevo contexto de desacralización o relativización de todo (post-modernidad), curiosamente, queda divinizado e idolatrado el mercado y el dinero, con su liturgia de consumo que consume al consumidor.⁵

Modernizar la educación es precisamente hacerla capaz de dar respuesta a estos desafíos actuales de la modernidad/postmodernidad:

- Desafíos económicos, desde la globalización del mercado (productividad, creatividad, valor añadido, tecnología).
- Desafíos políticos, desde la democracia formal (ciudadanía, legitimidad, control del poder).
- Desafíos culturales, de reconstruir valores, actitudes, normas y símbolos (ética-moral, integración social, desarrollo personal).

Se requiere, ciertamente, otro modelo escolar más tecnificado, más racional, más neutro (tolerante), más democrático. Se requiere otra pedagogía, más constructivista, más activa, más comunitaria. Pero es imposible responder al mismo tiempo a todos los requerimientos económicos, políticos y culturales; ya que son contradictorios.

La reforma educativa actual en Chile parte, en el contexto señalado, con una ambigüedad estructural: la ambigüedad de la descentralización (de la gestión y curricular) como forma de conseguir más equidad y más calidad.⁶

⁵Para una profundización de estas reflexiones puede acudirse a lo citado en la nota primera, explícitamente al apartado referido al “mito de la modernización”.

⁶Un desarrollo mayor de esta ambigüedad puede encontrarse en (Redondo JM. 1995), y sobre todo para el caso chileno en (Redondo, JM. 1997, 15-17).

La dinámica escolar es estructuralmente un proceso que transforma las diferencias en desigualdades, a través de: a) La desigualdad y uniformidad de trato de las diferencias de los alumnos, desde las expectativas sociales de los agentes de la educación, especialmente de los profesores. b) El diseño de la tarea basado en la normalización, más que en el logro. c) La evaluación normativa y no criterial.

Desde esta dinámica social y escolar, la subjetividad de los jóvenes/alumnos se estructura caracterizada por: a) Vivencia del éxito como propio, bien por la posesión de capacidades “naturales”, bien por el mérito de aguantar la escuela tanto tiempo. b) Vivencia del fracaso escolar como fracaso personal, pérdida de la oportunidad, culpabilizándose por la ausencia de capacidades “naturales”, o por no haber aguantado la escuela más tiempo.

La opción por la exclusión (subcultura del abandono escoar) resuelve de modo imaginario los problemas que, a nivel material, permanecen sin resolver. La convergencia de la cultura obrero-popular, la cultura postmoderna del ocio-consumo adolescente y la subcultura delictiva se presenta como el único espacio de supervivencia para estos jóvenes (Redondo, JM. 1998)

En el fondo los adolescentes parecen ser conscientes del valor de uso real de la oferta educativa que consumen: aparcamiento y control social sin proyección de futuro; y buscan alternativas al menos para el hoy, aquí y ahora (subsistencia). La subjetividad de la subsistencia sin proyecto de futuro, sin proyecto de vida. (Redondo, JM. 1995).

3.- DE COMO SE ENSEÑA A LAS VICTIMAS A CULPABILIZARSE

La institución escolar tiene sus víctimas “ocultas” que la mantienen como mecanismo de legitimación de las desigualdades sociales basadas en las diferencias “naturales” o presuntamente decididas (abandono escolar).

Las víctimas han experimentado o el rechazo autoadjudicado, o la decisión de abandonar. Han sido marcados por fuera (título o certificación escolar) y por dentro (autoconcepto); justo en la edad (adolescencia-juventud) en la que se define la propia identidad, pertenencia y proyecto de vida.

En las víctimas/fracasados escolares podemos encontrar la lógica real del sistema más allá de los discursos, las intenciones o los derechos y leyes. Se ha materializado la violencia constitutiva de la legitimidad del sistema social. Y se ha materializado no solo en la estratificación social por el mérito escolar/título; sino también en las conciencias o subjetividades de los individuos; tanto para los que tienen éxito como para los que fracasan. Realizando así una psicologización y subjetivización de una problemática que es esencial y estructuralmente social.

Pero me interesa una última palabra sobre la culpabilidad como elemento que está a la base de la cultura humana; en recuerdo de Freud y su “malestar de la cultura-civilización”.

La existencia de cultura, de comunidad más allá del gregarismo; tiene el precio de la represión de los deseos biológicos y subjetivos o su transformación sublimada en deseos culturales y sociales (aceptados). Esta transformación utiliza el mecanismo de la culpabilización, mecanismo que se aprende en el propio proceso socio-cultural personal (creación/desarrollo de la cognición). En su origen es miedo a la pérdida de la relación de amor, pérdida del reconocimiento del otro a mi yo como otro valioso para él; o miedo a la pérdida de la lógica del don y la gratuidad (P. Ricœur). La experiencia del doble vínculo (lógica del don, lógica de la justicia).

Pero también, al mismo tiempo, es la realización del proceso de renuncia a la omnipotencia de los deseos y pensamientos, adentrándose en el misterio de la alteridad, la reciprocidad, el diálogo con el

otro yo; en la comunidad y hacia lo real; dentro del conflicto e incluso de la violencia y la muerte. Ni la religión (aparentemente antigua y caduca), ni la nueva religión de la ciencia y la técnica y su gran dios el mercado, pueden responder a ese deseo de omnipotencia.

Es por esto que

“recurrir a lo fragmentario como terreno donde se asienta lo humano; ajustarse a la limitación (de la muerte sobre todo) como borde que la realidad impone y que es necesario aceptar; apelar a lo simbólico como orden en el

que la presencia se combina con ausencia, necesariamente, y lo conquistado con lo perdido; aceptar, en definitiva que en la esencia de lo humano se inscribe una carencia que nada ni nadie puede llenar, no significa resignarse a un orden de cosas en el que el sueño y la fantasía, el proyecto y la utopía no tengan ya alcance ni significación. Sencillamente es trata de proporcionar a esos sueños y fantasías, a esos proyectos utópicos, el único lugar donde pueden echar firmes raíces: tierra como lugar idóneo para el hombre y como único lugar donde puede advenir Dios”. (Domínguez, C. 1990, 506)

Bibliografía

- Barcellona, P. (1992) “Postmodernidad y Comunidad. El regreso del vínculo social”. Barcelona: E. Trotta.
- Deleule, D. (1972). “Psicología y mito científico”. Barcelona: Anagrama.
- Domínguez, C. (1991) “Psicoanálisis freudiano de la religión”. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Duch, LL. (1997) “La educación y la crisis de la modernidad”. Barcelona: Paidós.
- Girard, R. (1972) “La violence et le sacré” París: Grasset.
- Girard, R. (1978) “Des choses cachées depuis la fondation du monde”. París: Grasset.
- Gonzalez Faus, JI. (1998) “Fe en Dios y construcción de la historia”. Madrid: E. Trotta.
- Joignant, A. (1998) “Agente, estructura y cognición. Preguntas de investigación a partir de la sociología de Pierre Bourdieu y Anthony Giddens” en Perspectivas Críticas en Teoría Política. Centro de Investigaciones Sociales. Documento de Trabajo nº 26. Universidad ARCIS..
- Martín-Baró, JL. (1998) “Psicología de la liberación”. Madrid: E. Trotta.
- Redondo, JM. (1995) “Análisis de la situación social de los jóvenes desfavorecidos y propuesta de un programa integral de garantía social” Tesis doctoral. Edición Microficha. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Redondo, JM. (1997) “La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad”. Revista de Psicología Universidad de Chile. Vol VI.; 7-18.
- Redondo, JM., y otros (1998) “El mundo de los jóvenes y la reforma de la enseñanza media. La necesidad y la posibilidad de construir comunidades educativas autónomas y responsables”. Revista de Psicología Universidad de Chile. Vol VII. 35-50.
- Schaff, A. (1993) “Humanismo Ecuménico”. Barcelona: E. Trotta. Artículo de ARCIS.

**Prof. Laura Moncada,
Presentación de Hugo Rojas**

El Profesor Hugo Rojas, Psicólogo y Psicoterapeuta Psicoanalítico, es docente del Area Clínica desde la perspectiva psicoanalítica en nuestro Departamento y además Director del CAPs. (Centro de Atención Psicológica). Desde su lugar como psicoterapeuta, nos presenta una reflexión sobre la agresión en el vínculo terapéutico y su relación con la cultura.