



Asociación de Psicología de Puerto Rico

PO Box 363435 San Juan, Puerto Rico 00936-3435

Tel. 787.751.7100 Fax 787.758.6467

www.asppr.net E-mail: info@asppr.net

Revista Puertorriqueña de Psicología
Volumen 4, 1987

LA PSICOLOGIA SOCIAL: SU CONTEXTO UNIVERSITARIO
Y PEDAGOGICO*

Nydzá Correa de Jesús, Ph D.
Universidad de Puerto Rico

La universidad latinoamericana no ha sido únicamente una institución productora de cultura académica, sino -por sobre eso- un centro reproductor de los elementos político-administrativos del Estado. Esto ha implicado históricamente un entrelazamiento de los intereses estatales con los de la educación superior, más que con otros niveles de enseñanza. Aún cuando sabemos que toda educación es política, es decir cumple una función de vinculación y sostenimiento de determinado arreglo jurídico-político, es más cuanto más cerca se encuentra de la esfera gubernativa. De este modo, la universidad reproduce no sólo los técnicos que habrán de administrar el sistema de gobierno, sino también los intereses políticos-ideológicos que habrán de involucrarse en la vida política del Estado. La ideología, como parte de esta realidad, también se genera fundamentalmente en las universidades.

De tal forma, la universidad -en el contexto latinoamericano- constituye una herramienta de control de las ideas que regulan la vida política del país.

* Ponencia presentada en la convención anual de la Asociación de Psicólogos de Puerto Rico en marzo de 1987.

** Para comunicarse con el autor diríjase a:
Departamento de Psicología, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, Puerto Rico 00931.

Este control se ejerce por medio de los partidos políticos, los que tienden a su vez a dominar la vida universitaria para sus fines particulares. La universidad así vista es entonces un apéndice de los intereses intrapartidarios de los grupos sociales que detentan el poder. Como consecuencia, estos grupos o sectores pretenden ver a la universidad como una sostenedora y auspiciadora de sus determinadas visiones filosóficas del mundo. Esto trae como consecuencia, en la mayoría de las veces, una parálisis institucional y la instauración de la mediocridad como secuela. Esta realidad, que no es ajena a nosotros, se da mayormente en universidades jóvenes como las latinoamericanas. En éstas aún no se han diferenciado los intereses de los grupos políticos de los puramente académicos. La academia es vista como una extensión de las necesidades administrativas de la superestructura y de las tecnológicas de la infraestructura. Estado y economía determinan así, básicamente, cuál habrá de ser la función de la universidad en países dependientes, donde ni la técnica ni la política cumplen propósitos endógenos, sino que ambos se encuentran entrelazados a exigencias cada vez mayores de fuerzas exógenas.

Esta configuración ha imposibilitado que la universidad se desenvuelva dentro de determinados preceptos autónomos capaces de proponer:

1. nuevas visiones acerca de la realidad
2. cuestionamientos críticos
3. diversidad y pluralismo ideológicos
4. la búsqueda de la verdad mediante fundamentos libres y democráticos.

A estos efectos, Rodolfo Mondolfo (S.F.) señala lo siguiente:

La experiencia histórica puede ofrecer

indicaciones y enseñanzas fecundas especialmente cuando existe, como en las antiguas universidades europeas, una tradición plurisecular, que se ha formado y consolidado a través de múltiples y variadas vicisitudes, de éxitos y fracasos, de avances y retrocesos, rectificando y perfeccionando paulatinamente su dirección y sus métodos de actuación (p.3).

Así la Universidad de Bologna, en su historia casi milenaria, registra tres exigencias fundamentales como condiciones indispensables para hacer la Universidad:

1. la exigencia de la libertad académica - libertad de pensamiento y de conciencia, de estudio y de investigación, de meditación y de expresión - para discípulos;
2. el respeto absoluto e incondicional de los valores intelectuales y científicos como criterio fundamental para la elección de los maestros;
3. el esfuerzo de superación y la provisión adecuada y liberal de los medios de estudio e investigación necesarios al progreso de la ciencia y la cultura (Mondolfo, S.F., p. 3-4).

Estas exigencias que establece Mondolfo, no se cumplen a cabalidad en nuestras universidades. Por el contrario, en éstas predomina con marcado peso la visión partidaria y mecanicista. En términos generales, el funcionamiento de nuestras universidades -las más democráticas incluidas- operan desde puntos de vista limitantes y represivos. La libertad de cátedra, de pensamiento, de conciencia, de investigación y de expresión son coartadas por los sistemas políticos vigentes. La ausencia de

democracia en estas instituciones es un índice de las contradicciones internas que pesan sobre la vida académica, así como sobre la expresión de la cultura que se supone promueva. Una universidad que se sustenta, esencialmente, sobre formas autoritarias del pensamiento no puede sino reproducir estilos autoritarios de gobierno.

Constituye, pues, una contradicción fundamental ésta que propone una universidad al servicio de una forma particular de ver el mundo. No obstante, esa contradicción crea en sí misma su contrario, ya que como consecuencia de ella se desarrollan internamente otras visiones ideológicas cuya pretensión máxima es eliminar a la primera. Así, las nuevas ideas promovidas por nuevas concepciones políticas y educativas hacen patente, en la universidad, la lucha que existe en los niveles políticos y gubernativos. Y es que la universidad es en realidad parte de ese todo social que es afectado por las decisiones de gobierno. Pero no es únicamente parte de ese todo, sino, más que eso el lugar donde se inician los cambios esenciales que nutren con posterioridad las políticas estatales. De esta forma, entonces, es normal que el movimiento estudiantil que recibe tanto el flujo como el influjo de todas esas corrientes de pensamiento, también inicie y sugiera un proyecto particular.

En el caso latinoamericano esto se recoge desde la Reforma de Córdoba ocurrida en el 1918. Sin embargo, esto se ha hecho más notable, en el caso europeo, en dos momentos cruciales: París 1968 y París 1986. En las recientes manifestaciones estudiantiles, surgidas a la luz de un intento del Estado de promover una reforma universitaria manipulada, se demostró que no es posible iniciar siquiera estos cambios drásticos sin contar con la participación democrática del estudiantado y de la facultad afectados. Aquí se demostró, tanto en el 68 como en el 86, que no es posible ya imponer reformas unilaterales cuyo propósito básico no esté centrado en ese balance histórico, logrado en las universidades

européas, entre la política gubernativa y la política académica.

Desde luego, que en la universidad latinoamericana -como se ha establecido- no se ha producido este balance con la cimentación que ocurre en Europa. En nuestro caso, la lucha por la democratización del pensamiento, sometido en la mayoría de las instituciones a grandes presiones y represiones, cobra una vigencia de pasmosa energía. En particular, nuestras universidades responden a modelos políticos dependientes de centros metropolitanos externos y a fuerzas internas cuyos intereses principales se encuentran estrechamente vinculados a los anteriores. No es extraño pensar que estos modelos pretendan moldear a la universidad a su imagen y semejanza. El colonialismo, como fuerza política principal existente en la universidad latinoamericana, no propone otro proyecto que no sea aquel de ser centro de servicios a esas fuerzas externas cuyos objetivos primordiales consisten en controlar los recursos naturales y económicos de nuestros países.

Así, por ejemplo, en nuestro caso, la universidad es un centro promotor de la particular visión de mundo proyectada por los intereses metropolitanos estadounidenses. La educación universitaria es depositaria del estatus quo político que sirve a su vez a esos intereses. La enseñanza del inglés, la utilización de textos en inglés y más que eso, la implantación de los modelos y las reglas educativas estadounidenses han hecho de nuestra universidad -junto con muchos factores más- un centro reproductor de las ideas extrajerizantes cuyo fin (aunque no sea del todo conciente) es el de producir un/a estudiante mediocrizado cuyo pensamiento se oriente básicamente hacia el no pensar y cuya acción política sea la de servir de apoyo al sistema político vigente.

Frente a esta realidad, se hace urgentemente necesario buscar alternativas que promuevan el

pensamiento y la acción universitarias hacia nuevas formas y estilos verdaderamente universitarios. Proponer la educación como una práctica consonante de la libertad, como una búsqueda incansable de esa libertad mediante formas metodológicas que propicien las libertades antes mencionadas, es el reto. Una de esas visiones la constituye la establecida por Paulo Freire (1971). Este pedagogo brasileño que ha revolucionado la educación en nuestro continente, ha sentenciado ante la pregunta de: "Qué significa educar, en medio de las agudas y dolorosas transformaciones que están viviendo nuestras sociedades latinoamericanas, en esta segunda mitad del siglo XX? (p.7) que la verdadera educación es paxis, reflexión y acción del ser humano sobre el mundo para transformarlo.

La educación no consiste únicamente en pensar el mundo, sino sobre eso, en realizar una acción conciente que propenda a su transformación. Pero no a cualquier transformación cuyo fin podría ser alterar solamente la mecánica existencial, la llamada tecnologización, sino una transformación de los aspectos esenciales que nos permiten generar una convivencia humana. Desde esta perspectiva, la educación es vista como promotora de la democracia y aún más que de la democracia, como proponente de la existencia misma. Es decir, yo existo porque pienso, porque hablo, porque participo en condiciones similares. Valgo porque habito un espacio determinado en el cual ejerzo una función vital. Esa función es la de pensar el mundo para transformarlo; pero no la de que otros lo piensen por mí, por nosotros/as.

La pedagogía así vista pro Freire, constituye la antítesis de la pedagogía tradicional, educación bancaria, en sus propias palabras. La educación bancaria es aquella que ubica al/la educando como un mero receptor de datos, como un ser que sólo puede pensar en la abstracción, es decir en lo irreal. Pensar mi irrealidad es ante todo pensar en la no existencia, o sea, pensar enajenadamente. La

enajenación pasa, entonces, a ser la forma particular de relación predominante en nuestra universidad. Una educación enajenada sólo puede producir, en términos generales, educandos/as y educadores/as enajenados. Por lo tanto, la "desenajenación" sólo es posible mediante un acto reflexivo y participativo que inserte a la universidad en la mundo real, es decir, en la sociedad. Que la haga parte integrante de ésta, no sólo desde el punto de vista formal, sino vital. Así, pues, la educación debe ser dialógica. Debe integrar al ser humano con su realidad desde un punto de referencia reflexivo. En este sentido, la participación activa del/la educando es esencial, lo mismo que el estímulo del pensamiento crítico y la acción democrática. Esto nos conduce al planteamiento central; la humanización, la que "a pesar de haber sido siempre, desde un punto de vista axiológico", el problema básico, "asume hoy el carácter de preocupación ineludible" (Freire 1971).

La educación, así vista, no se establece para los educandos, sino con y por ellos. No responde a modelos exógenos carentes de significado vital para los/as educando y su realidad social inmediata, sino que integra la pedagogía y la sociedad en un todo inseparable cuyo fin óptimo es la libertad. Somos libres en la medida en que pensamos nuestro mundo, en la medida que actuamos sobre él concientemente y en la medida en que producimos cambios armónicos con nuestras expectativas vitales. Freire nos propone una búsqueda de la verdad y de su relación con el ser que no termina, sino que por ser precisamente constante se desdobra hasta el infinito, pero concurre con la satisfacción de las necesidades urgentes de entender nuestro mundo a cabalidad y dentro de éste nosotros. Sólo así la educación tiene verdadero sentido. Sólo así la educación puede generar ese balance tan necesario entre sociedad y universidad.

La psicología social como disciplina, recibe también el impacto de estas posturas ideológicas que permea tanto la universidad como su pedagogía. Es de

notar, que su desarrollo ha estado ligado casi exclusivamente a los Estados Unidos y, a su vez, a la concepciones de carácter neopositivistas. Hasta prácticamente la década del sesenta, las teorías y marcos conceptuales de la psicología social procedían de la realidad norteamericana. Surge para este tiempo lo que se ha llamado la "crisis de confianza" en la psicología social (Elms, 1975). La disciplina, estudiosa de las relaciones humanas -como toda ciencia social y psicológica- se enfrentó a un serio cuestionamiento por parte de sus proponentes. La psicología social no lograba la pertinencia a la que aspiraba; su énfasis operacionalista y empirista, individualista y universalizante no lograba dar cuenta de las obvias diferencias que el momento histórico y las formaciones sociales evidenciaban. De tal forma, la fragmentación y la falta de marcos teóricos integrados ofrecía como balance una serie de fenómenos de interés altamente importantes pero pobremente analizados e integrados críticamente. No poseía, entonces, poder de cuestionamiento, no incitaba a la reflexión; mucho menos retaba a la acción transformadora. Es imperativo señalar que durante el proceso de mayor crisis en la disciplina, los movimientos estudiantiles -particularmente en Francia- fueron elementos que propiciaron el debate cuando cuestionaban la capacidad de la psicología social para aportar a la denuncia y discusión de los problemas relevantes de la sociedad de ese momento.

La psicología social, entonces, asume la crítica y plantea la tarea de la construcción del paradigma. Expresa la necesidad de reincorporarse de forma interdisciplinaria en su análisis al movimiento de las ciencias sociales. Rechaza el empirismo y el operacionalismo (por tanto, el "experimentalismo") como bases para la investigación. Señala como inseparable en su quehacer el análisis de las circunstancias históricas específicas donde se ubica, tanto como las formaciones sociales donde se inserta. Así mismo, el análisis de las consecuencias, implicaciones y compromisos que su práctica social

genera son elementos de primer orden para su constitución.

De este modo, la psicología social recoge áreas de interés diferentes. Las áreas tradicionales (y fragmentadas) de comunicación, percepción, actitudes, roles, grupo, motivación y muchas más, se convierten en áreas que puedan dar cuenta de las relaciones humanas desde una perspectiva totalizante, específica, útil y sobre todo, pertinente. Se da paso a modelos que privilegian el estudio de la ideología, la conciencia, el lenguaje y la subjetividad humana. Se discuten las categorías económicas y sociales -base y esquemas- para la construcción social de la realidad. Se historiza la disciplina y se trazan las causas y consecuencias del surgimiento tanto del modelo academicista, antes señalado, como del modelo crítico alternativamente planteado. Se promueve el desarrollo de trabajos de investigación haciendo análisis socio-históricos, tanto como materialista-dialéctico. Ello permite dar cuenta de los fenómenos antes señalados, desde un perspectiva crítica en la que se fundamenten los elementos representativos para el ejercicio del criterio.

La psicología social así expuesta señala la tarea del/la profesional indisolublemente ligada a procesos de cambio social dirigidos hacia la solución de problemas sociales específicos. Su trabajo se orienta hacia el logro de procesos participativos y democráticos que redunden en mayor equidad y justicia social. Ello adquiere significancia vital en sociedades como la nuestra donde la desigualdad social, las relaciones de explotación la enajenación, por sólo mencionar algunos elementos, son constituyentes definitorios e innegables para práctica del psicólogo/a social.

Por último, la enseñanza y la práctica de la psicología social plantean una opción ético-política que se discute desde sus cursos básicos: en primer lugar, la crítica a su propia disciplina y autocrítica

de su praxis; en segundo lugar, la consideración de opciones políticas que cuestion e intenten rupturas con lo establecido;; y en tercer lugar, la convicción de que lo anterior sólo puede trabajarse mediante un proceso que trascienda el marco autoritario, antidemocrático e irreflexivo que ha caracterizado el sistema educativo tanto como la práctica de los psicólogos/as sociales.

REFERENCIAS

- Elms, A. (1975). The Crisis of Confidence in Social Psychology. American Psychologist, 33 (10).
- Freire, P. (1971). La educación como práctica de libertad. (3ra ed.). México: Siglo XXI., p. 3.
- Mondolfo, R. (sin fecha). La Universidad Latinoamericana como creadora de cultura. Deslinde: Cuadernos de Cultura Política Universitaria. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Recibido en junio de 1987.

Revista Puertorriqueña de Psicología
1987, Vol. 4, Núm. 1

PONENCIA PRESENTADA EN LA CONVENCION DE LA APPR EL
5 DE MARZO DE 1987

LA METODOLOGIA EN EL CURSO DE PSICOLOGIA SOCIAL:
UNA ALTERNATIVA PARTICIPATIVA

Irma Serrano-García, Ph. D.
Universidad de Puerto Rico

Introducción

El propósito de esta presentación es demostrar como los valores, contenidos y metas discutidos por los/as ponentes anteriores se concretan en el salón de clases, particularmente a través de la metodología de enseñanza y la evaluación del aprendizaje. Son éstas áreas que han requerido de nuestro equipo muchos intentos fallidos y mucho esfuerzo creativo. Esta dificultad y este reto podemos atribuirlos a la ausencia de diversidad metodológica con la cual nos enfrentamos en nuestra propia formación y a la escasez de modelos que nos guiaran en estos descubrimientos. También puede deberse a la presencia dominante de la pedagogía bancaria (Freire, 1977) en nuestro sistema.

Comenzaré la ponencia presentando algunos conceptos básicos de metodología de enseñanza y su relación con los objetivos del aprendizaje. Luego describiré los esfuerzos que hemos realizado en nuestros cursos. Continuaré con una sección breve sobre una filosofía y métodos de evaluación y

*Para comunicarse con el autor dirígase a:
Departamento de Psicología, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, Puerto Rico 00931.