
EXPLORANDO EL TERRENO PARA UNA CIUDADANÍA ÉTICA

IRISELA SÁNCHEZ PÉREZ

RESUMEN:

Introducimos al lector en el conocimiento del dispositivo grupal con aprendizaje cooperativo que usamos en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco para contribuir en la formación ciudadana y ética de los universitarios, presentando algunos elementos centrales del mismo, luego de reflexionar teóricamente sobre la ciudadanía, el aprendizaje cooperativo y algunos soportes de la psicología social en ambos dominios. Y reportamos los principales resultados de un ejercicio preparatorio para la experiencia académica cooperativa; donde sobresalen la desconfianza y falta de interés en el otro como condiciones subjetivas desfavorables, junto a la falta implícita de estrategias de manejo del conflicto. Y la disposición para discutir sentimientos de otras personas, como condición favorable.

PALABRAS CLAVE: ciudadanía ética, aprendizaje cooperativo universitario, desconfianza y desinterés en el otro.

INTRODUCCIÓN

Enfocamos la educación superior *ciudadana y ética*, la cual desborda la “formación en valores”; que en la práctica pedagógica se constituye en una *doctrina en determinados valores*, porque es un problema la falta de ciudadanía en jóvenes mexicanos actualmente y el estudio de las características psicológicas que inciden en la construcción de ciudadanía en el nivel superior, se torna necesaria. Al prever la creación, durante la enseñanza-aprendizaje, de nuevas experiencias sociales en las aulas para favorecer un cambio sostenido en las actitudes y papeles estudiantiles en la sociedad de pertenencia, tuvimos que indagar primero cuáles eran las características de los estudiantes y las posibles de desarrollar. Ante la interrogante de *¿qué ocurrirá con las pautas individualistas y competitivas observadas en la sociedad, si seguimos dejando que los procesos grupales de*

enseñanza-aprendizaje sean aleatorios?, decidimos diseñar situaciones de aprendizaje que orientaran *la emergencia de determinados procesos y pautas de interacción y comunicación en el aula*. Y un método de trabajo adecuado, que ha sido muy investigado en los niveles básicos, es el Aprendizaje Cooperativo (AC).

Nos interesa que los estudiantes de Psicología Educativa con quienes trabajamos regularmente, desarrollen estrategias de comunicación, resolución de conflictos y en general que adquieran las capacidades y habilidades que concebimos como núcleo estratégico para el desarrollo permanente de ciudadanía democrática; pues una de sus funciones profesionales es la de *asesorar al profesorado* de los distintos niveles educativos. No puede haber desarrollo democrático en un país, sin educandos que alcancen una nueva condición de *ciudadanos éticos*; que es a su vez, *factor constitutivo de la cultura política global* que el siglo XXI demanda. Bajo estas consideraciones diseñamos *un dispositivo grupal con un método de AC¹* que describimos comentando algunos efectos psicosociales esperados. Luego detallamos los ejercicios efectuados al iniciar los cursos para explorar las condiciones subjetivas favorables y desfavorables en que habríamos de operar el dispositivo, introduciéndonos en las primeras reflexiones que suscitan los resultados.

OBJETIVOS

1. Difundir el método de AC empleado en la Licenciatura de Psicología Educativa en la UPN Ajusco.
2. Analizar los resultados de los ejercicios propedéuticos y exploratorios en que participaron los estudiantes al inicio de los cursos cooperativos.

¹*Dispositivo* es para nosotros, siguiendo a Foucault: “un conjunto resueltamente heterogéneo que implica discursos, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias (...) enunciados científicos, proposiciones filosóficas morales, filantrópicas (...)”. (Cit. en: Araujo,1995:61).

REFERENTES TEÓRICOS

Sobre el concepto de ciudadanía no existe una teoría general (Bárcena *et al.*, 1999). La *ciudadanía* implica una *conciencia responsable de participación*. Y en consecuencia, *preparase para participar activa y críticamente en la sociedad* (Bárcena *et al.*, 1999). En contraparte, hemos constatado cotidianamente entre los estudiantes una *apatía generalizada* que invade las esferas académica, social, política y afectiva. Y relacionado con ella, *nula o poca responsabilidad personal por los propios actos y para posicionarse frente a los actos de los demás*.

Una *ciudadanía activa* implica el conocimiento de deberes y derechos y su *apropiación subjetiva*; una vez que han sido significados desde la subjetividad colectiva. Por “apropiación” entendemos la forma singular de percibir, desde las relaciones sociales, el derecho a tener un derecho determinado “con dos connotaciones importantes: *la del sentido de necesidad de satisfacer el derecho y la del sentido de rectitud moral de las demandas propias*. Lo que conlleva (...) a la *aspiración y (...) [a] realizar esos derechos*” (Sánchez, 2008:59).²

La *ciudadanía* como problema teórico tiene que ser pensada desde la dimensión *ética* en la que se constituye. La asociación que se da entre los miembros de una sociedad alcanza un máximo nivel de articulación en *la expresión ciudadana*, porque el sujeto que ha devenido *ciudadano* se articula con sus semejantes “mediante un compromiso total”.³ Para lograr este propósito es imprescindible propiciar cambios en las formas de pensamiento y actuación individualista y competitiva de los educandos; que les permitan articular sus esfuerzos y enfocarlos al bienestar *general*. Y es aquí donde encaja el AC, *que es grupal por definición*.

No hay posibilidad de operar sus consignas si no se coloca el profesor *@ frente al grupo en su conjunto como unidad de la acción educativa*. Y tampoco si el propio alumno se sustrae de la interrelación con el grupo; el sujeto se construye en

²El razonamiento correspondiente al *deber* puede derivarse del mismo texto en *La semiótica social*.

³René Lourau (1994) cita el pensamiento de Rousseau.

relación con el otro (Mèlich *et al.*, 2001). El AC previene la autoexclusión y la exclusión y contribuye a desarrollar *el sentido de comunidad*, imprescindible a la construcción de *ciudadanía* (Touraine, cit.en Bárcena, et. al.1999); que se despliega en una *comunidad solidaria*: aquélla en que sus miembros *conviven y son capaces de colocarse cada uno en el lugar de los otros*. Y donde cada uno *responde del otro* (Mèlich, op.cit.). Schujman (id.:31) propone la *acción comunitaria* para cumplir fines de formación ética y ciudadana, asequibles todos con AC; entre ellos, *establecer nuevos vínculos con la comunidad*.

Una cualidad más del AC atingente a los fines de la educación ciudadana, proviene de la que ha sido destacada desde la vertiente defensora de sus ventajas cognoscitivas; esto es, que incrementa la valoración positiva del alumnado hacia la materia de estudio (Díaz-Aguado, 2006). Y esta valoración positiva *se extiende a la del otro-en-el-grupo*, que resulta de la primera. El AC “motiva a los estudiantes a perseguir objetivos comunes” y permite desarrollar habilidades cívicas, como: “dialogar, adoptar múltiples perspectivas de las cosas, juzgar de forma colectiva, y actuar de forma colectiva en asuntos de interés común.” (Valero-García, s/f.:4). En una palabra: en la esfera pública.

La *ciudadanía democrática* añade la *noción de apertura histórica*: para ser democrática, la democracia debe admitir la posibilidad de su transformación para garantizar la dignidad del hombre. A propósito Schujman (2004) anota la falta práctica de solidaridad en las democracias de América Latina: “se produce así un desacuerdo evidente entre una supuesta igualdad política y una real desigualdad social” (p.29).

METODOLOGÍA

Trabajaríamos cooperativamente con dos grupos académicos de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, ubicada en Tlalpan, Distrito Federal, en el primer semestre del ciclo escolar 2007-2008. Cursaban “*Procesos Grupales y Enseñanza*” de 6º semestre, en el turno matutino. Se trató de

grupos que atendimos como producto del procedimiento institucional de asignación de horas docentes a los académicos.

Al iniciar los cursos hicimos un ejercicio de auto-evaluación de los estudiantes sobre su comportamiento *personal* y el de sus *grupos* anteriores de pertenencia: *más o menos constructivo o destructivo*. Para nosotros funcionó como propedéutico del trabajo en grupo y cooperativo, al ser un detonador de la autocrítica a su desempeño. Y nos permitió explorar el terreno psicológico del que partiríamos *para incidir en el sistema de relaciones sociales* que enfrentarían con el AC.

El instrumento usado se compone de la lectura de una *ficha de trabajo* y la ulterior *discusión en grupo* para elaborar alternativas a su comportamiento grupal previo y disonante con la cooperación (“desintegrador”), en su caso. Y una *escala de evaluación personal* de habilidades, capacidades y disposiciones. Usamos una adaptación del instrumento que publican Ortega, Mínguez y Gil (1996) y se aplicó en forma individual a todos los estudiantes que estuvieron presentes: 32 en el primer grupo y 21 en el segundo.

I. ALGUNOS COMPONENTES CENTRALES DEL DISPOSITIVO GRUPAL CON AC

Un *dispositivo grupal* establece constantes metodológicas que permiten la observación y lectura del proceso; lo que denomina Baz (1996) *encuadre*. Y un *rol diferenciado de los miembros del grupo*. El *encuadre* de cada *clase* incluye la especificación del lugar, duración, número de sesiones por secuencia didáctica, la tarea del grupo y la técnica de discusión a utilizar.

Explicamos a los grupos las características principales del AC: interdependencia positiva de objetivos, interacción cara a cara, igualdad de estatus, heterogeneidad en la integración de los grupos, evaluación sumativa asignando puntajes individuales y colectivos; entre otras. La profesora fungiría como *coordinadora y monitor* y los estudiantes trabajarían sin “jefes” y *elaborarían* el material *antes* de cada clase. Nuestra técnica diseñada *ex profeso* son *círculos conversacionales*. La figura del “círculo” remite a la *circulación de la palabra*, que

no debe detenerse en alguno de los miembros. La *conversación* constituye una forma de diálogo flexible; una plataforma de interacción en la cual van y vienen las ideas (Sánchez,2008). La *tarea* en cada círculo es *conversar y discutir horizontalmente el material para favorecer el aprendizaje del compañero y el propio*.

Evaluación sumativa. Consta de una calificación individual, más un “bono grupal” que se asigna a partir de la calificación *más baja* obtenida por un miembro del círculo. El puntaje individual está integrado por el que obtiene el alumno con las *tareas regulares* para cada clase y las *eventuales rotativas*; así como el obtenido en la *conversación con la coordinadora*, cuando es elegido por ésta como *embajador del conocimiento*.

Se elige a dos *embajadores de conocimiento* en cada círculo; aquellos que muestran *más debilidades sociales y más dificultades para comprender y comentar los textos*. Se espera que el resto de los integrantes incrementen su esfuerzo personal para ayudar a sus compañeros rezagados, en lugar de abandonarlos a su suerte. Esta decisión previene las pautas interactivas típicas del comportamiento competitivo: *a quien sabe más, sus propios compañeros le ayudan a aprender mejor, preguntándole y escuchándolo, adoptando actitudes de sumisión cognoscitiva*.⁴ *Se asume que si X tiene tal nivel de conocimientos y habilidades y no ha logrado más, es porque el pequeño círculo en su conjunto, no ha logrado más*.

Fundamentamos nuestro trabajo en dos principios de la *epistemología cualitativa*:

- a) el conocimiento es una producción constructiva-interpretativa y
- b) la producción del conocimiento tiene un carácter interactivo (González Rey,2000).

⁴Así llamamos a la creencia de un sujeto, de que *un Otro* – al margen de lo verdadero o falso que pueda ser – *tiene mejores formas de conocer que sí mismo*; con la consecuente abdicación del esfuerzo personal cognitivo.

II. DISCUSIÓN DE RESULTADOS DEL PRIMER EJERCICIO EN LOS GRUPOS

a) Comportamiento grupal previo integrador-desintegrador.

En todos los grupos de discusión afirmaron sin vacilar que identificaban en sus colectivos académicos anteriores, un comportamiento *en mucha mayor medida desintegrador que integrador a lo largo de su trayectoria en la universidad*. El comportamiento desintegrador que más apabulla a los estudiantes; que se desprende de la síntesis de su propia discusión y de las recomendaciones que se hacen a sí mismos, es el *divisionismo*; el cual vinculan estrechamente a las actitudes “individualistas” y “competitivas” y en buena medida al papel protagónico de unos cuantos que con su “excesiva competitividad” “boicotean” la participación de sus compañeros. Y justo los siguientes comportamientos desintegradores que deploran por igual son *su pasividad en la participación, la intolerancia frente a las diferencias y el querer imponer las ideas propias; como si fueran dogmas*. Merece especial atención el segundo comportamiento desintegrador después de ahondar divisiones, que es *mostrar antipatía e incompreensión*; ya que en la segunda parte del ejercicio, cuando hicieron su autoevaluación personal, 29 de 32 miembros del grupo 1 (90.6%), dijeron *ser capaces de escuchar a los demás en forma comprensiva*; mientras que 15 de 21 (71.4%) en el grupo 2 afirmaron tener esa capacidad *de hecho*. En realidad lo que están expresando al marcar “soy capaz” de escuchar comprensivamente, es *su deseo de ser así en el futuro y/o su capacidad potencial, más que actual*.

De cara a la concepción de ciudadanía que compartimos, es estimulante que al menos los grupos hayan identificado su precaria participación previa y se hayan propuesto superar este obstáculo mediante “dinámicas con grupos pequeños”, “concientización de cada uno” y actuar “democráticamente”.

b) Evaluación personal: cómo somos / cómo nos gustaría ser.

b.1) *Cómo somos*. En los dos grupos sobresalen las altas frecuencias negativas en dos capacidades personales que son buenas razones para justificar el

uso de AC durante las clases. El 50% de los alumnos del grupo 1 que contestaron (15) dijo sentirse *incómodo en situaciones de conflicto y emergencia de antagonismos*, mientras el otro 50% refirió ser *tolerante*. En el grupo 2 el 47.6% (10 alumnos) se dijo *tolerante* ante el conflicto y los antagonismos mientras poco más de la mitad (52.3%,11 alumnos) se declaró *incómodo*.

El otro dato psicológicamente relevante para el trabajo cooperativo es *la incapacidad para confiar en los demás*; 14 estudiantes del grupo 1 (46.8% del total) contra 18 (56.2%) se declararon *reacios a confiar en el otro*; en el grupo 2 los *reacios* fueron 38.0%. Aunque no con la misma intensidad, evidencia también un problema para *establecer vínculos*, al no querer confiar en los demás.

Por otro lado hay dos características favorables en los grupos; muy semejantes entre sí en cuanto a su distribución de frecuencias; que nos hicieron pensar desde el inicio que tendríamos amplias posibilidades de detonar cambios intersubjetivos importantes en el campo de la ciudadanía: la *disposición para discutir sentimientos de otras personas* (27 dispuestas contra 5 no dispuestas en el grupo 1; 20 contra 1 en el grupo 2).Y la *habilidad para influir en otras personas* (27 hábiles contra 4 que se dijeron inhábiles en el grupo 1; 13 contra 6 en el grupo 2).

- b.2) *Cómo nos gustaría ser*. En los dos grupos las respuestas que dieron marcando su asentimiento para el grado en que les gustaría poseer un rasgo, es problemática y su interpretación apenas la introducimos. En ninguna de las 8 características consideradas los grupos fueron unánimes al desear *el grado positivo más elevado de ellas*. Ni siquiera en el caso del *cariño que otros les expresen*, se interesaron todos en ser muy *capaces de aceptar esas muestras*; sólo 22 en el grupo 1 y 11 en el grupo 2.

El análisis en el inciso a) permite comprender porqué los alumnos del grupo 1 que colectivamente considerados habían calificado muy alto en su *capacidad para escuchar y comprender a los demás*, con 29 de ellos; redujeron a 18 el número de elecciones “5”. No debe interpretarse que sólo el 62% de los primeros desearían tener esa capacidad bien desarrollada; lo que contestaron antes *era en efecto un deseo de ser*. Y lo que luego marcaron como su elección del grado en que les gustaría tener esa capacidad, se distribuye, por modestia y una actitud realista, entre las diferentes opciones. En el grupo 2, de 15 “capaces” *de hecho*, 13 *desearían tener esa misma capacidad*; lo cual tampoco tiene lógica si se lee el dato aislado de la discusión grupal anterior; lo que confirma que antes habían manifestado su capacidad *potencial*. Y en este caso, no hay modestia en su deseo de alcanzar el máximo nivel de desarrollo para *escuchar a los demás en forma comprensiva*.

Las frecuencias bajan en el grupo 1, de 27 *dispuestas a discutir los sentimientos de otras personas*, a 15 que eligieron “5” como una disposición elevada para hacerlo; mientras en el grupo 2 la variación fue de 20 “dispuestas”, a 12 que *les gustaría tener esa disposición elevada*. Analizamos aquí, de nuevo en el contexto de los hallazgos de la discusión grupal previa, que lo realmente expresado por los estudiantes es que *no quieren manipular a otros miembros del grupo*; lo que fue señalado como comportamiento destructivo y criticable. Es posible que estén interpretando la afirmación de la escala “habilidad para influir en otras personas”, en ese sentido.

Lo que no admite dobles lecturas es su rechazo colectivo a ser “*tan concientes*” de los *sentimientos de los demás*. En el grupo 1, de 21 que se describieron *siempre al pendiente de tales sentimientos*, fueron solamente 9 los que después desearon tener esa característica y 13 *expresaron querer ser menos concientes*, marcando la opción “4”. Todavía 9 más desearon estar entre interesados en los demás y desinteresados. Hubo quien incluso se acercó a la opción “*me tienen sin cuidado*” los sentimientos de los demás, al marcar el numeral “2” de la escala. En el grupo 2, de 18 *siempre al pendiente* fueron la mitad (9) quienes marcaron su

deseo de mantener esa cualidad elevada. Seis *quisieran tener menos conciencia*; 3 estar entre interesados y desinteresados y 3 eligieron de plano despreocuparse parcial o totalmente de los sentimientos de los demás.

¿Qué representa que los alumnos *deseen ser menos concientes de lo que actualmente son, respecto de los sentimientos de los demás*?. Una posibilidad es la confirmación de nuestra observación cotidiana en la universidad: *la apatía generalizada, incluso afectiva de los alumnos*. Otra posible explicación es la contraria: no quieren sufrir implicándose emocionalmente y por ello preferirían ser indiferentes o *están avanzando hacia este lugar de la indiferencia*. En todo caso es preocupante lo detectado, tanto en el plano de la formación ciudadana y ética, como en el psicoeducativo del aprendizaje cooperativo; ya que *estar al pendiente de los demás*, es una condición psicológica positiva para el desarrollo del *sentido de comunidad*; y es a la vez un rasgo intrínseco al AC, que potencia el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación.

La reacción ante conflictos que se dificulta para ambos grupos, también se subraya como un atributo que *además no les gustaría tener*: de 15 en el grupo 1 que habían admitido ser tolerantes ante el conflicto el número bajó a 9 en el valor "5", que significa en esta segunda parte del ejercicio, *quisiera ser ampliamente tolerante en situaciones de conflicto y frente a los antagonismos*. En el grupo 2 casi se mantuvo la cifra, pero sólo 10 habían dicho *ser tolerantes de hecho* y ahora 9 refirieron desear mantener esa característica elevada.

Es posible que los estudiantes *no reconozcan al conflicto como consustancial a la vida en grupo* y por eso creyeron mostrar un comportamiento "integrador" al "rechazar" el conflicto. Es más obvia la deducción de que *no tienen estrategias de manejo del conflicto* y de ahí deriva el sentimiento de incomodidad.

En cuanto a *la capacidad de confiar en los demás* se repitió en el grupo 1 el número de miembros que *no están interesados en aprender a confiar*, con respecto a los que dijeron *ser reacios*: 15. Este factor inhibe la posibilidad ciudadana de que, en una comunidad solidaria, *se coloquen en el lugar de los otros y respondan por ellos* (Mélích). En el único contraste que encontramos respecto de todos los rasgos

analizados, en el grupo 2; de 8 que se describieron como reacios, subió a 9 el número de miembros a quienes *les gustaría estar plenamente dispuestos a confiar*.

COMENTARIO FINAL

Que los estudiantes de psicología educativa no muestren mayor interés por conocer al otro; evidencien confusiones y/o temores que suscita la vida en grupo; se asuman intolerantes en su historia grupal antecedente, pero sólo 17 del grupo 1 y 7 del grupo 2, quieran *aprender a aceptar los comentarios de los demás sobre sí mismos*; además de que justifica plenamente instrumentar el AC en las aulas universitarias; sustenta nuestra preocupación por la educación ciudadana y ética.

BIBLIOGRAFÍA

- Araujo Paullada, Gabriel (1995). *Aproximaciones a la relación subjetividad y poder*, Cuadernos del TIPI núm. 1, UAM-X, México.
- Baz, Margarita (1996). *Intervención grupal e investigación*, Cuadernos del TIPI núm.4, UAM-X, México, pp. 15 a 39,41, 86.
- Bárcena, Fernando, et. al. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Desclée de Brouwer, Bilbao, Caps. 1 y 2 y del cap. 6, de Bárcena, pp.157-167.
- Díaz-Aguado, Ma. José (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Pearson-Prentice-Hall, Madrid.
- González Rey, Fernando Luis (2000). *Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y Desafíos*. International Thomson Editores, México.
- Lourau, René (1994). *El análisis institucional*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Mèlich Joan-Carles, et. al. (2001). *Responder del otro. Reflexiones y experiencias para educar en valores éticos*. Institut de Ciències de l' Educació. Síntesis, Madrid.
- Ortega, Mínguez y Gil (1996). *La tolerancia en la escuela*. Ariel Educación, Barcelona, pp.94-95.

Sánchez Pérez, Irisela (2008). *Autonomía y significación de la norma*, tesis de maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones. UAM-X, México.

Schujman, Gustavo (coord.) (2004). *Cuaderno Formación Ética y Ciudadana: un cambio de mirada*, col. Educación en Valores, Octaedro. OEL, España.

Valero-García Miguel (s/f). "UPC, Institut de Ciències de l'Educació-GIAC Grupo de Interés" en *Aprendizaje Cooperativo*, En http://www.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/COLABORATIVO/ac_perque.pdf