

Los desafíos grupales de la cooperación en la educación

The group challenges of cooperation in education

Gustavo Martínez Tejada*

RESUMEN

En el presente trabajo se analizaron las implicaciones del concepto *cooperación* y se propuso diferenciar entre cooperación instrumental y cooperación no instrumental. Se examinaron las limitaciones de la cooperación instrumental, en el caso de la concepción individualista del altruismo. También se consideró la concepción del altruismo no sólo como un atributo personal, sino como un valor, lo que ofrece la posibilidad de desarrollar una perspectiva psicosocial de la cooperación no instrumental. Por otra parte, en el contexto del grupo se compararon las interpretaciones de la cooperación, desde el modelo del «dilema del prisionero», con la derivada de la teoría de la identidad social. A partir de esta última, se concluyó que la cooperación está determinada por la identidad social de los implicados, más que por la interdependencia positiva en la interacción. Finalmente, se describieron las implicaciones para la interacción cooperativa desde perspectivas que enfatizan en el papel del lenguaje como realizador del mundo. En particular, se examinaron los casos de la pragmática lingüística, la etnometodología y la retórica. Se concluyó que la interdependencia positiva, como base del aprendizaje cooperativo, conduce a fomentar el interés individual, ya que se funda en la conveniencia individual de los involucrados.

Palabras clave: Cooperación, aprendizaje, interacción.

ABSTRACT

The present paper analyzes the implications of the concept of cooperation and proposes to differentiate between instrumental cooperation and non - instrumental cooperation. The limitations of instrumental cooperation were examined in the case of the individualist conception of altruism. The conception of altruism was also considered, not only as a personal attribute but as a value; Which offers the possibility of developing a psychosocial perspective of non-instrumental cooperation. On the other hand, in the context of the group the interpretations of the cooperation, from the model of the prisoner's dilemma, with the one derived from the theory of social identity, were compared. From the latter it is concluded that cooperation is determined by the social identity of those involved, rather than by positive interdependence in interaction. Finally, the implications for cooperative interaction are described, from perspectives that emphasize the role of language as the maker of the world. In particular, the cases of linguistic pragmatics, ethnomethodology and rhetoric were examined. It is concluded that positive interdependence, as the basis of cooperative learning, leads to the promotion of individual interest, since it is based on the individual convenience of those involved.

Keywords: Cooperation, learning, interaction.

Artículo recibido el 22 de junio de 2017
y aceptado el 5 de julio de 2017

* Gustavo Martínez Tejada es profesor titular de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Participó en la conformación de la línea curricular denominada Psicosociología de la Educación, en la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Es maestro en Psicología Social. Integrante del Seminario Permanente en Psicología Colectiva. Es también integrante del Comité Editorial de la revista de Psicología Social El Alma Pública. <gmtpsiupn@yahoo.com>.

GUSTAVO MARTÍNEZ TEJEDA

Introducción

La cooperación entre los integrantes de un aula ha sido vista como una ruta de innovación educativa. La investigación de los fenómenos psicosociales del pequeño grupo resulta estratégica en el desarrollo de una propuesta influyente en las acciones de mejoramiento de la calidad educativa. A la propuesta más reconocida en este sentido se le ha denominado aprendizaje cooperativo, fundada en el efecto de la interdependencia positiva entre los integrantes de un aula. Se ha desarrollado un amplio trabajo empírico que representa una base sólida para continuar el desarrollo de esta perspectiva.

Si bien los aportes de esta investigación han derivado en el desarrollo de técnicas concretas de cooperación de probada eficacia en el aula, prevalecen varios desafíos teóricos y prácticos. Desde este contexto, en este trabajo se pretende valorar los aportes de la teoría de la identidad social, del análisis etnometodológico y del discurso de la interacción social, como rutas que respondan a las limitaciones de la propuesta tradicional del aprendizaje cooperativo, fundado en la interdependencia positiva. Una de las limitaciones a este enfoque tradicional consiste en la asunción de la existencia de un grupo cooperativo; sin embargo, en la práctica en un aula se configuran diversos grupos, deduciéndose de ello que la dinámica de un aula es una dinámica de relaciones intergrupos. De ahí resulta relevante el enfoque de la teoría de la identidad social como explicación más próxima a la realidad de un aula.

Por otra parte, se considera que los planteamientos del análisis etnometodológico ofrecen la posibilidad de elaborar un concepto de cooperación más cercano a las relaciones de interacción social humana, es decir, de orden simbólico. Ambos enfoques permiten un replanteamiento del enfoque tradicional del aprendizaje cooperativo en el aula, que posibilitaría el mejoramiento sustancial tanto teórico como aplicado de dicha propuesta.

Las limitaciones de la cooperación en la educación están relacionadas con lo que Sánchez (2002) ha denominado «individualización de la interdependencia grupal». En lo general, se refiere a la reducción de los fenómenos sociales a una concepción interpersonal de tales procesos sociales. Esto lleva a la idea de que, para una delimitación y comprensión del fenómeno de la cooperación como valor compartido, es necesario «reivindicar la dimensión social, lo que supone, según Tajfel (como se

LOS DESAFÍOS GRUPALES DE LA COOPERACIÓN EN LA EDUCACIÓN

cita en Sánchez, 2002:141), “considerar a la conducta social «en función del” contexto social en que tiene lugar y que entre ambos hay una influencia recíproca. Hemos olvidado, sigue afirmando Tajfel, que los sujetos emiten determinados comportamientos sociales en función de las expectativas sugeridas por las distintas situaciones que, por definición, serían compartidas en alguna medida, en cualquier contexto social» (Sánchez, 2002).

Como parte de ese contexto social, los aportes de la investigación de las relaciones intergrupos y los enfoques discursivos del análisis de la interacción social, representan una serie de consideraciones importantes en la comprensión y el logro de un esquema de trabajo verdaderamente cooperativo en la educación.

La clase o el grupo clase

Una de las inquietudes que me han provocado los planteamientos del aprendizaje cooperativo se refiere a la heterogeneidad social de la composición de un grupo escolar. La literatura sobre el aprendizaje cooperativo da la impresión de que los participantes de las estrategias del aprendizaje cooperativo son homogéneos, socialmente hablando, o de que se parte de un grupo establecido. En realidad, una sesión educativa se constituye por una diversidad de grupos, así que más que considerar la clase como un todo homogéneo, deberíamos entenderla en la dinámica de las relaciones intergrupo; desde este punto de vista, ello implica una reconceptualización del aprendizaje cooperativo más allá de las posibilidades de la interdependencia positiva.

Inclusión y exclusión de grupo

Desde el paradigma del grupo mínimo, que plantea la valoración del endogrupo y la devaluación del exogrupo, se puso de manifiesto que la conducta intergrupar discriminativa respecto al exogrupo tiene lugar sin necesidad de ningún conflicto de intereses. Pregunto: ¿cuáles son las posibilidades del aprendizaje cooperativo en una clase típica configurada por una serie de grupos? El concepto de categoría social es central para la explicación de las relaciones intergrupos e intragrupo. La pertenencia

GUSTAVO MARTÍNEZ TEJEDA

a diversas categorías sociales da lugar a diferentes formas de categorización social. Este proceso implica ignorar ciertas diferencias entre objetos individuales, si son equivalentes para ciertos propósitos.

Simultáneamente, se ignorarán ciertas similitudes si resultan irrelevantes para los propósitos involucrados, junto con las acciones, creencias, actitudes, intenciones o sentimientos del categorizante. Cabe notar que la categorización no sólo es un recurso que organiza y simplifica el medio social, sino que además crea y define un lugar para el individuo en el sistema social.

Las implicaciones de la categorización social, en las relaciones intra-grupo e intergrupos, acentúan las diferencias intergrupales y las semejanzas endogrupales, lo que está relacionado tanto con estímulos físicos, como con la configuración de estereotipos sociales que, a final de cuentas, van dirigidos a garantizar una identidad social positiva. En suma, la secuencia es: categorización social, identidad social, comparación social y diferenciación endogrupal positiva.

El significado de la interdependencia en el grupo

Como he descrito, un concepto total del aprendizaje cooperativo es el de interdependencia positiva. Al respecto, cabe recordar el señalamiento de Turner (1990) en relación con el concepto de interdependencia y la transformación de su interpretación como explicación de la vida en grupo. En el inicio, como lo plantearon Sheriff, Asch y Lewin, la idea de interdependencia grupal se daba en el contexto del concepto totalidad (Gestalt) del grupo. Presupone que los integrantes de un grupo formaban una totalidad diferenciada de los individuos que la constituían. Es decir, se consideraba al grupo como una realidad distinta de la del individuo; se daba una discontinuidad psicológica entre los individuos aislados o agregados y las personas interdependientes en grupo; la relación entre los individuos en el grupo estaba mediada por su pertenencia al mismo.

Cuando los investigadores comenzaron a investigar el detalle de los procesos que subyacen a la interdependencia en las personas, se prescindió del sentido gestáltico de la interdependencia grupal, siendo reducido a una interdependencia entre personas aisladas, equiparando las relaciones interpersonales con las intragrupales, donde la relación diádica se convierte en el paradigma empírico por excelencia. En lo que corres-

LOS DESAFÍOS GRUPALES DE LA COOPERACIÓN EN LA EDUCACIÓN

ponde a la investigación de la cooperación y conflicto intergrupales, han sido investigados como relaciones interpersonales o diádicas en juegos experimentales, como el «Dilema del prisionero».

A pesar de la tendencia a individualizar la dinámica del grupo, la tradición en la investigación en el paradigma del «grupo mínimo» parece demostrar que la atracción y la interdependencia entre individuos concretos no son condiciones necesarias para la formación del grupo y que la simple imposición a las personas de la pertenencia compartida a un grupo puede ser suficiente para generar atracción entre ellos.

Las hipótesis básicas en este sentido son de Turner (1990:59): (1) que las personas están motivadas para establecer una distinción, valorada de modo positivo, entre los grupos con los que se identifican y los exogrupos relevantes, y (2) que, cuando la identidad social, basada en la pertenencia a un grupo es insatisfactoria, los miembros de éste tratarán de abandonar el grupo (en sentido psicológico o en la realidad) para unirse a otro que se distinga de manera más positiva o para hacer que su grupo se diferencie más positivamente.

Una derivación importante de la teoría consiste en que la competición (en busca de distintividad mutua) puede desarrollarse entre los grupos cuando no hay conflicto de intereses. Según Turner (1990), hay suficientes evidencias empíricas de que la discriminación intergrupaleleva la autoestima de los miembros del grupo. Cabe considerar que esta teoría no afirma que las personas tengan siempre una identidad social positiva, sino que, en determinadas condiciones, la identidad negativa es, desde el punto de vista psicológico, aversiva y motivadora. Además, no afirma que las personas discriminen siempre a favor de los grupos propios, frente a los otros, ni que haya una correlación positiva sencilla entre la identidad social positiva y el favoritismo endogrupal, ya que no es el único camino para lograr una identidad social positiva y sólo se da en condiciones específicas.

La cooperación como base de la interacción social

Las descripciones de Harcourt sobre varios ejemplos de lo que considera cooperación entre animales, expuestos en su trabajo *Ayuda, Cooperación y Confianza en Animales* (1995), plantea varias dudas sobre el significado del concepto *cooperación*, con frecuencia equiparado a conceptos que

GUSTAVO MARTÍNEZ TEJEDA

parecieran afines, como colaboración, simbiosis o ayuda mutua. No obstante, debemos diferenciarlos.

Trataré de definir lo que en este trabajo entiendo por el acto social de la cooperación. Para ello, me basaré en la diferenciación que George H. Mead (1982) establece entre una conversación de gestos y una conversación mediada por símbolos o gestos significantes. El primer caso puede interpretarse como de encadenamiento de conductas entre organismos. Así, cuando el cocodrilo que abre sus fauces para que el chorlito picotee entre sus dientes y tome los restos de comida, que al ser removidos quizá eviten posibles infecciones y, a la vez, son alimento para el chorlito, es un ejemplo que puede explicarse por encadenamiento de estímulos y respuestas, articulados por una historia de aprendizaje. Este tipo de comportamientos interactivos pueden ser complejos, favoreciendo la sobrevivencia de las especies implicadas en este acto social arcaico. Preciso que un acto social no sólo es la interacción *per se* descrita entre los organismos. También incluye la historia de aprendizaje entre organismos, así como las respectivas transformaciones transgeneracionales que probablemente faciliten o propicien ese tipo actividades entre organismos.

De hecho, a esta clase de interacciones podríamos denominarlas como adaptativas y, partiendo de este criterio, se trata de interacciones inteligentes. Sin embargo, este comportamiento no exige ningún grado de conciencia reflexiva, ya que basta con la conciencia sensible para constituir sistemas de encadenamiento conductuales complejos y adaptativos. Por ello, me parece que los ejemplos descritos por Harcourt (1995) son más bien relaciones simbióticas.

Al analizar la narración de otro de los ejemplos expuestos por Harcourt (1995), se puede identificar la sobreinterpretación de lo que está siendo «descrito». Examinemos con más detalle dicho ejemplo: *Los machos del martín pescador moteado sin nido visitan*² los nidos de parejas no emparentadas con ellos que se encuentran criando e intentan alimentar a las crías. Cuando hay abundancia de alimento, los padres expulsan agresivamente a los *potenciales ayudantes*. Uli Reyer y Klass Westerterp han mostrado que los padres *aceptan la ayuda* cuando ellos mismos están próximos a la inanición y no pueden alimentar a sus crías.

¿Por qué es *rechazada la ayuda* inicial, dado que puede aumentar las probabilidades de supervivencia de las crías? La respuesta es que

LOS DESAFÍOS GRUPALES DE LA COOPERACIÓN EN LA EDUCACIÓN

los machos, con ayudantes no emparentados, tienen más probabilidad de perder su nido y su pareja —ante el ayudante— que los machos sin ayudante. *El padre de las crías se beneficia* cuando recibe ayuda, pero puede incurrir en costes posteriores; el ayudante no obtiene beneficios en el momento de ayudar, salvo una asociación con la hembra, pero, en ocasiones, *posteriormente obtiene un beneficio* muy grande en forma de compañera y nido (Harcourt, 1995:31).

Los martín pescador moteados *visitan, tienen ayudantes, aceptan o rechazan la ayuda, según las circunstancias*, y además *se benefician*. Desde mi punto de vista, resulta aventurado pensar que el martín pescador sea capaz de tales proezas, pero concediendo el beneficio de la duda uno puede construir «descripciones» alternas. Veamos a continuación algunos ajustes a tal descripción: tal vez el martín pescador, más que visitar, sólo es atraído al nido, el padre de las crías no lucha por debilidad, ya que «está próximo a la inanición», y más que «el padre de las crías se beneficia» (porque transmite sus genes), las crías simplemente sobreviven en el juego de las circunstancias.

Examinando estos ajustes a la descripción original, uno puede darse cuenta del posible grado de atribución contenida en la narración del observador. Por lo general, las acciones de visitar, ayudar y beneficiarse, están referidas a una anticipación. La anticipación va a ser una de las características que para Mead (1982) diferencian el acto humano del actuar de otros organismos biológicos. En cierta medida, el actuar de los animales es más bien circunstancial, mientras que el de las personas está basado en la anticipación.

Proponer estos ejemplos de la vida silvestre (Harcourt, 1995) como situaciones cooperativas es algo aventurado. Tenemos que diferenciar entre las situaciones de interdependencia y de cooperación. En el primer caso, se pueden definir como encadenamientos conductuales, sin necesidad de asumir una dirección particular. Que un observador, con sus recursos de conciencia reflexiva, los pueda colocar en el campo de las consecuencias de esa interdependencia, es ya otra cosa. El acto de cooperación no sólo requiere de interdependencia, sino también de la orientación hacia un objetivo común; sólo es posible anticipando las consecuencias de los actos que proyectamos, y esto es posible gracias a los recursos simbólicos con que contamos.

Partiendo de esta precisión, entonces cuando me refiero al acto cooperativo estoy implicando un acto realizado en las condiciones de la

GUSTAVO MARTÍNEZ TEJEDA

interacción simbólica. La interdependencia pareciera ser una circunstancia que posibilita la cooperación, pero también puede posibilitar un espectro de relaciones entre interactuantes, que distan de ser afines al concepto de cooperación. Desde un punto de vista técnico, cualquier formato de interacción social es de orden cooperativo; por ejemplo, no hay esclavos sin amos y viceversa. Cada quien aporta, desde el desempeño de sus roles, a la constitución de sistemas relacionales concretos. De esta manera, y entrando en sutilezas, cuando hablamos de cooperación podemos estar refiriéndonos a un sentido coloquial del término, o a un concepto fundamental a cualquier tipo de interacción social. Esta diferenciación del ámbito de sentido, del concepto de cooperación, me permitirá desarrollar las implicaciones del aprendizaje cooperativo como proceso y como meta educativa.

El problema del altruismo social

Para fines del desarrollo de este trabajo, más que una revisión de los avances en la investigación sobre el concepto de altruismo y la conducta prosocial, me interesan algunas implicaciones de los debates que se han dado en torno a ese tema. Considero que uno de los principales debates que se han dado en torno al altruismo es el referido a la motivación del comportamiento que causa algún tipo de beneficio al receptor de él.

El centro de esta discusión se encuentra en torno a si está implicado un interés o desinterés personal en el desarrollo del comportamiento altruista o prosocial. La dicotomía altruismo-conducta prosocial nos habla de una solución práctica, pero elusiva, del interés central de la discusión. Debido a las aparentes dificultades para indagar sobre los motivos de un comportamiento desinteresado, se ha propuesto quedarse sólo con su efecto. De esta manera, hay quien definirá el altruismo como aquel comportamiento que beneficia de alguna manera al objeto de dicho comportamiento.

Para Fulz y Cialdini (1995), el comportamiento de ayuda al otro va a ser uno de los núcleos que definen la identidad del comportamiento altruista. Nos hacen notar tres cualidades de la ayuda a otros: ésta puede estar dirigida a satisfacer necesidades básicas fisiológicas, psicológicas o de seguridad para el que ayuda, siendo que la satisfacción de estas necesidades puede incluso llegar al autosacrificio. En pocas palabras,

LOS DESAFÍOS GRUPALES DE LA COOPERACIÓN EN LA EDUCACIÓN

la ayuda puede convertirse en un medio instrumental para alcanzar un beneficio propio. Pretendiendo esclarecer cómo se puede dar este tipo de comportamiento, se propone considerar al receptor de la ayuda como un «evaluador de la ayuda».

Esto implica algún grado de consideración por el otro por el que emite la ayuda. Este tipo de «consideración» puede estar relacionada con la satisfacción de necesidades de pertenencia, aceptación y amor propio de quien emite la ayuda. Dado que ayudar a otros puede evaluarse positivamente por los demás, ello implica mayor aprecio social y consecuentemente un incremento del amor propio del emisor de ayuda. La ayuda hacia el otro, como resultado del reconocimiento de sus necesidades, deseos y metas, es decir, la ayuda como un fin en sí mismo, es algo diferente del caso de la ayuda como un medio en la obtención de un beneficio personal.

El estudio de Weiss (como se cita en Fulz y Cialdini, 1995) concluyó que la visión del dolor ajeno provocaba malestar en los observadores y que la oportunidad de ayudar aliviando el dolor era un suceso gratificante, ya que al auxiliar al doliente se lograba disminuir el malestar fisiológico o psicológico del observador. La reducción del malestar como motivo para la ayuda permitió a Piliavin y sus colegas proponer una teoría del comportamiento prosocial a través de su libro *Emergency Intervention* (Fulz y Cialdini, 1995:159). Se considera que hay suficiente evidencia sobre el papel del grado de excitación que se experimenta al observar a una víctima en una situación de emergencia, como predictor del comportamiento de auxilio.

Este principio tiene su excepción, cuando la conducta de ayuda es más costosa que otras opciones, como dejar de ver el sufrimiento de la víctima, o dejar de pensar en el abandonado. A partir de su modelo excitación/costo, Piliavin señala que si queremos incrementar la conducta prosocial se debe aumentar el contacto entre las personas y reducir los costos de la ayuda. La paradoja que encierra esta propuesta consiste en que si las personas se sienten motivadas a reducir el contacto con los demás a causa de la perturbación que experimentan y de los costos que implica dicha ayuda, las consecuencias de ello resultan poco satisfactorias.

En general, las investigaciones sobre efectos de formas sutiles y manifestaciones de autogratificación básica a través de la ayuda tienen en común la presuposición de que los factores de la personalidad influyen poco sobre la conducta prosocial, que las necesidades básicas son universales y que

GUSTAVO MARTÍNEZ TEJEDA

los factores situacionales que influyen en la magnitud de esas necesidades y la facilidad con que se satisfacen son las principales determinantes del comportamiento de ayuda.

Otro aspecto en la explicación del comportamiento de ayuda se refiere al significado que pueda tener. Como se mencionó, puede haber necesidades de un orden superior relacionadas con el sentimiento de pertenencia, de aceptación por los otros y de amor propio. Por ejemplo, ayudar puede estar motivado por el deseo de ser visto por los otros y por uno mismo como una persona amable y bondadosa. En este sentido, una de las consideraciones se refiere a la preocupación por ser evaluado por los demás positivamente por ayudar o negativamente por no hacerlo.

Dicha preocupación puede variar en función de características de personalidad, como el grado de autocontrol, la tendencia a orientarse hacia los demás e intentar presentarse de manera favorable. Otro aspecto se refiere a la influencia del aprendizaje de normas de ayuda en la tendencia a ayudar. Finalmente, también están las normas personales dirigidas a incrementar el aprecio personal por la ejecución de comportamientos de ayuda hacia otros. Este brevísimo recorrido por las posibles fuentes de interés por ayudar muestra que hay una amplia diversidad de motivos egoístas tras los comportamientos de ayuda a otros.

También hay otras explicaciones más generosas que egoístas del comportamiento de ayuda. Un ejemplo de este tipo de explicaciones es representado por la hipótesis de la emoción empática vicaria (empatía), como vínculo del altruismo desinteresado, aunque las definiciones del concepto de empatía no han sido unívocas. De acuerdo con Fulz y Cialdini (1995), esta explicación es una de las concepciones que ha resultado útil para el estudio del altruismo genuino.

La emoción empática vicaria es una respuesta emocional al sufrimiento ajeno que se va a caracterizar por sentimientos de simpatía, compasión, ternura y similares, y que son la base para beneficiar a otra persona. Esta explicación ha recibido el nombre de hipótesis de la empatía-altruismo y fue propuesta por Batson (como se cita en Fulz y Cialdini, 1995). A diferencia de los posibles motivos egoístas de ayuda, esta hipótesis nos dice que una persona empática ayudará sólo para beneficiar a la víctima. No obstante, Fulz (como se cita en Fulz y Cialdini, 1991) encontró que en las investigaciones de Batson las respuestas de ayuda no eran anónimas, con lo cual se presentaba la posibilidad de que la empatía estuviera orientada a evitar evaluaciones negativas de los demás. Sin embargo, al

LOS DESAFÍOS GRUPALES DE LA COOPERACIÓN EN LA EDUCACIÓN

tratar de comprobar este aspecto, se encontró que la empatía se asociaba a una mayor ayuda, aún en una condición de anonimato.

¿Cómo son vistas por otras personas las conductas prosociales?, ¿qué interpretaciones o atribuciones hacen los observadores acerca de quiénes ayudan a otros?, ¿cuándo tienen una connotación positiva y cuándo no?, son algunas de las preguntas que se plantea Swap (1991) para intentar la definición del concepto de altruismo. Las implicaciones de la respuesta a este tipo de cuestionamientos permitirían saber si las conductas altruistas deben implicar siempre algún sacrificio personal, si la explicación de la ayuda depende de la atribuciones causales, si la fuente de la ayuda interna o externa se relaciona con la probabilidad de ejecución de la ayuda y, sobre todo, si este conjunto de factores son un referente para que el propio actor ejecute comportamiento altruista.

Desde esta perspectiva, los motivos de interés personal del proveedor de ayuda juegan un papel más secundario, en contraste con la consideración de la forma en que este tipo de comportamiento es percibido. En este sentido, el altruismo quedaría definido en términos del beneficio que produce en otros, en relación inversa con el beneficio personal y la valoración de la ayuda en función del rol desempeñado en una situación; es decir, en la atribución de mayor mérito, en la medida en que no corresponda a ese rol. Por ejemplo, un paramédico auxilia como parte de su trabajo, pero a quien en términos de las formalidades de su rol no le corresponda emitir ayuda, gozaría de un mérito social más alto si así lo hiciese. Otro de los aspectos se refiere a si hubo o no intención de ayudar; el primer caso resulta de mayor valor que una ayuda como resultado del azar.

En este rápido recorrido por la complejidad que presenta el concepto de altruismo, Jean Heal (1995) nota que las coordenadas en las que se ha movido la reflexión e investigación sobre el altruismo han sido en torno a la gratificación del individuo. Sea inmediata o diferida, este es el punto nodal que explica el comportamiento altruista. Las preguntas que se ha hecho frente a este esquema hedonista en la explicación del altruismo le han llevado a plantearse otras acerca de lo que resulta gratificante a las personas, y si esta respuesta es siempre de orden individual. Esto nos sugiere que el fenómeno altruista está referido a valorar la ayuda, más que a un cálculo de beneficios personales. Dicha valoración permite la disposición a ceder o sacrificar algo en beneficio de los otros, porque tiene sentido valorar el bienestar de los demás.

GUSTAVO MARTÍNEZ TEJEDA

Las reflexiones de Heal (1995) permiten un posible replanteamiento del concepto de altruismo más en el orden social que en el individual. Cuando plantea el esquema de la valoración de beneficiar a otros, nos lleva a pensar en una interpretación del altruismo, más en términos del consenso social que pesa sobre el comportamiento individual. En este sentido, Triandis (1991) plantea la comparación entre culturas colectivistas e individualistas: la valoración y el significado del altruismo para cada una será diferenciada. Esta condición definirá en gran medida su expresión o inhibición. Lo interesante de la propuesta está en el reconocimiento de las presiones sociales como determinantes del comportamiento altruista.

La interdependencia positiva interpersonal es un concepto poco esclarecedor de la cooperación, considerando que la interdependencia es una condición para una amplia diversidad de relaciones sociales, no sólo la de orden cooperativo. En cierta forma, todo mundo coopera, desde el desempeño de sus roles, al desarrollo de los sistemas sociales. Como lo había ejemplificado, la relación amo-esclavo, que se desarrolla en formas concretas de la sociedad esclavista, es gracias a una forma de cooperación que se da entre ambos. Incluso, si tomásemos en cuenta uno de los posibles sistemas motivacionales implicados en dicha relación, pensaríamos que se pueden encontrar sistemas simbióticos de motivaciones, en donde se da la conveniencia entre ambos; por ejemplo, el esclavo sin preocupación por planear la producción de bienes y sólo operando las órdenes del amo, y el amo usufructuando el valor agregado del trabajo del esclavo.

Mi propósito no es llevar este análisis hasta sus últimas consecuencias. Es suficiente señalar las limitaciones del concepto de interdependencia interpersonal como condición para la cooperación. Finalmente, a su vez, este último concepto también resulta confuso en sus consecuencias. Decir que el esclavo «coopera» con su «amo» y viceversa sonaría extraño cuando se considera la orientación del comportamiento de los interactuantes. Cuando hablamos de cooperación, tiene importancia la orientación del sentido del término. Otra cosa es afirmar que el esclavo tiene la orientación hacia ser explotado por su amo, o de que el amo tiene la orientación explícita de explotar al esclavo. Para delimitar el concepto de cooperación, es importante que entre en juego el papel de la orientación explícita de que se persigue un fin común. En un primer estado arcaico, se puede aceptar que la mera conveniencia mutua es una de las posibles condiciones del comportamiento cooperativo. Orientarse hacia fines en común nos lleva a algún grado de identificación entre los cooperantes.

LOS DESAFÍOS GRUPALES DE LA COOPERACIÓN EN LA EDUCACIÓN

Como hemos podido observar en este recorrido sobre la investigación acerca del comportamiento altruista, se aprecian las limitaciones de recurrir a la mera gratificación o al cálculo costo-beneficio interpersonal como explicación del altruismo. El espectro entre lo elemental, lo complejo y lo sutil de aquello que puede ser gratificante o valioso deriva, tarde o temprano, en la idea de que el altruismo tiene una esencia egoísta. El significado del altruismo como examen de las acciones desinteresadas va a definir el sentido de los actos cooperativos relevantes. En este sentido, decir que tiene una esencia egoísta implica que también lo es la cooperación; sin embargo, tanto el altruismo como la cooperación presentan una complejidad que rebasa con creces los motivos y las cogniciones de los individuos.

Heal (1995), al plantearse el problema del altruismo en términos de la valoración de la ayuda hacia el prójimo, perfila una explicación más en el plano colectivo que en el interpersonal. La idea del altruismo o la cooperación como valores nos remiten al sentido de un comportamiento solidario. Dos aspectos relacionados con la consecución de los comportamientos solidarios han llamado mi atención. Por una parte, las aportaciones que se han hecho desde la investigación de las relaciones intergrupales sobre los procesos de inclusión y exclusión grupal; por otro, las aportaciones de la psicología discursiva en el análisis de la interacción social. Me parece que una cooperación solidaria estará mediada en gran medida por los procesos de inclusión y exclusión grupal y la identidad social implícita en ellos. Sin abandonar el plano de la interacción social, es importante hacer notar que uno de los aspectos que me resulta relevante para este análisis es que, si bien es cierto que los individuos son capaces de hacer cálculos costo-beneficio en sus interacciones, no quiere decir que sus acciones sean determinadas por ello y sí más por las peculiares situaciones de interacción, como lo han señalado los análisis de la interacción social que consideran sus determinantes discursivas y culturales.

Cooperación social e interés personal

Como hemos mencionado, un ejemplo paradigmático de la interpretación de la cooperación como fenómeno interpersonal está representado por los experimentos del «dilema del prisionero». En este esquema de

GUSTAVO MARTÍNEZ TEJEDA

investigación se perfila la hipótesis de que la interdependencia positiva como medio de una maximización del interés personal conduce a la cooperación.

El interés de este paradigma plantea el conflicto entre la competición individual y la cooperación conjunta. Debido a que la estructura de recompensa es tal que si ambos jugadores tratan de maximizar sus beneficios personales sin la consideración del otro y mediante la competición, saldrán peor parados que si ambos cooperasen. Según Turner (1990), el resultado más sorprendente a partir de estos estudios fue la ausencia de cooperación entre los participantes; sin embargo, se han descubierto algunos de los factores que favorecen la cooperación en escenarios de motivo mixto. La vía para mejorar el nivel de cooperación entre jugadores se ha dado mediante la manipulación de la relación social o psicológica. Algunas de las variables que nos describe Turner (1990:62-63) son:

- 1) Instrucciones explícitas para actuar cooperativamente, como actuar como «socios» o «conseguir el bien común» etcétera.
- 2) Comunicación e interacción anticipada entre jugadores.
- 3) Grado de proximidad social entre jugadores como amistad o intimidad, etcétera.
- 4) Grado de semejanza percibida entre jugadores como pertenencia a un grupo.
- 5) Experiencia de un destino común o de amenaza compartidos.
- 6) Toma de decisiones frente a un público compartido contra anónimo y privado.
- 7) Presentación de recompensas donde sea evidente la interdependencia de la voluntad de cada uno para cooperar.
- 8) Condiciones que faciliten y estimulen el desarrollo de la confianza y empatía mutuas, la atribución de las respuestas del otro a sus intenciones cooperativas y la expectativa de que el otro cooperará.

Por otra parte, Pruitt y Kimmel (como se cita en Turner, 1990:63) resumen estos datos en la teoría de la «meta/expectativa». Indican que la cooperación mutua en escenarios de motivo mixto depende del desarrollo de la «meta de establecer y/o [sic] mantener una cooperación mutua continuada» y la «expectativa de que el otro cooperará»... «a veces denominada confianza».

LOS DESAFÍOS GRUPALES DE LA COOPERACIÓN EN LA EDUCACIÓN

Otros aspectos que mejoran la cooperación entre jugadores en el dilema del prisionero multipersonales, según Dawes (como se cita en Turner, 1990:63) son:

- 1) La comunicación y contacto entre los jugadores.
- 2) La dimensión reducida del grupo (que puede interpretarse como proximidad social, cohesividad, intimidad, etc.); la cooperación decrece cuando aumenta el tamaño del grupo (es decir, cuando aumenta la distancia social entre los integrantes).
- 3) Hacer elecciones en público, más que en privado.
- 4) Las expectativas de que el otro cooperará (confianza).
- 5) La apelación a normas compartidas de actuar para el bien común.

Concluye que «precisamente la rentabilidad final lleva a que los jugadores no compitan, ya que las aspiraciones conectadas con el altruismo, las normas y la conciencia llevan a cooperar y enfatiza el conocimiento de la «moralidad» (rentabilidad social) y la confianza».

Turner (1990) considera que en estas revisiones se abandona la hipótesis de que la cooperación conjunta surge de manera más o menos directa de la estructura objetiva de interdependencia positiva entre los interactuantes. Nos hace notar que estas variables psicosociales que intervienen en la cooperación permiten que los involucrados se consideren a sí mismos como una unidad colectiva o conjunta, a tener la sensación del «nosotros», de estar unidos en la misma situación frente a idénticos problemas, es decir, de convertirse en un grupo psicológico. De esta forma, la afirmación que se hace desde la teoría de la interdependencia respecto a cómo la interdependencia positiva conduce a la cooperación y a su vez conduce a la formación del grupo psicológico, es cuestionada por la evidencia expuesta. Más bien, parece indicar que la formación del grupo psicológico puede ser la base de la acción cooperativa.

Tomando al grupo psicológico como base de la cooperación, Wilson y colaboradores (como se cita en Turner, 1990:65) comparan las elecciones en el dilema del prisionero de los miembros del mismo equipo jugando entre ellos (intragrupo), con las dadas con otros equipos (intergrupales), y encontraron que las respuestas cooperativas intragrupalas eran el doble de las intergrupales. Esta evidencia perfila la idea de que la pertenencia al mismo grupo puede inducir la cooperación con relativa independencia de la estructura objetiva de recompensas de la situación;

GUSTAVO MARTÍNEZ TEJEDA

por otra parte, la pertenencia a distintos grupos parece incentivar la competencia.

Identidad

Por otra parte, la teoría de la categorización del Yo (Turner, 1990) plantea que la formación de un grupo depende del yo y de los otros como unidad cognitiva. Frente a otras personas diferentes dentro del marco psicológico de referencia, las personas que se reúnen en grupos desarrollan la percepción de lo que tienen en común de las características que los distinguen de otros grupos. En este sentido, la despersonalización del yo implica una despersonalización del interés personal, de tal manera que la identidad de uno mismo y los miembros del endogrupo conducen a una identidad percibida de intereses respecto a las necesidades, objetivos y motivos asociados con la pertenencia endogrupal.

Esta comunidad de intereses implica: (1) un altruismo empático, según el cual los objetivos de los otros miembros del endogrupo se perciben como propios, y (2) la confianza empática en virtud de la que se supone que los demás miembros del endogrupo comparten los objetivos propios. La cooperación intragrupal surgirá de la percepción mutua y compartida por los miembros del endogrupo de que sus intereses son intercambiables. De esta manera, los factores que incrementan la identificación endogrupal tienden a incrementar la cooperación intragrupal. Además, los factores que tienden a personalizar o individualizar las relaciones grupales (como la gratificación personal), o que facilitan la categorización de los integrantes como miembros del exogrupo, disminuirán la cooperación mutua.

En conclusión, a pesar del papel estratégico prioritario que se le ha atribuido a la interdependencia positiva en la conceptualización del desarrollo del aprendizaje cooperativo en el grupo escolar, pareciera que está más bien en función de la formación del grupo psicológico. No sólo es un asunto de reposicionamiento conceptual, sino que la explicación misma del concepto de cooperación tendría un significado más próximo al deseable en el terreno de una oferta educativa. No cabe duda de que la interdependencia positiva pueda provocar un comportamiento en apariencia cooperativo. En este sentido, más bien estamos hablando de la emulación de la cooperación. Actuar cooperativamente por conveniencia

LOS DESAFÍOS GRUPALES DE LA COOPERACIÓN EN LA EDUCACIÓN

mutua no es precisamente la oferta educativa más deseable; de ahí la importancia de la conceptualización de la cooperación en la dirección que proponen la teoría de la identidad social y la autocategorización del yo, ya sea por la vía de la gestión adecuada de la relación intergrupos y sus características inherentes, o por el esfuerzo de desarrollar un genuino grupo educativo.

Entre los factores que propician la personalización de las relaciones intragrupales son los que llevan a los integrantes del grupo a sentirse privados, aislados, separados, distantes, anónimos, diferentes, etcétera. Los factores que facilitan la cooperación son la semejanza, el destino común, proximidad, interacción social, competición intergrupal y distancia social reducida, etcétera.

La reconceptualización de la cooperación en función de la relación intragrupo e intergrupo nos lleva hacia un desafío más complejo que la planeación de experiencias de aprendizaje en el contexto de la interdependencia positiva. Ese desafío se refiere, más bien, al esfuerzo continuado por el desarrollo de un grupo psicológico en el ámbito educativo que permita una identidad positiva de sus integrantes.

Desde la perspectiva de la teoría de identidad social, el aprendizaje cooperativo podría interpretarse más en el terreno del endogrupo. Esta interpretación contrasta con el supuesto generalizado de que la interdependencia positiva, por sí misma, es suficiente para propiciar la cooperación. Si fuera así, deberíamos asumir que hay el previo reconocimiento de que se forma parte de un genuino grupo de aprendizaje, o que de alguna manera el problema de la discriminación de los exogrupos no existe. Las condiciones de discriminación del exogrupo no son las idóneas para la cooperación.

En la práctica, los integrantes de un aula se componen de varios grupos. En estas condiciones, la consecución de los supuestos efectos del aprendizaje cooperativo requiere que se supere la división de los grupos, mediante una categoría supraordenada a la de los grupos involucrados en el aula, que logre superar los efectos de discriminación del exogrupo al desarrollarse un nuevo endogrupo.

Al respecto, es pertinente recordar los estudios de campo sobre el conflicto intergrupal de Sherif. Dichos estudios comprendían tres experimentos donde los participantes creían que participaban en un campamento de verano. En la primera fase, las actividades del campamento fueron habituales, implicaron el desarrollo de amistades interpersonales

GUSTAVO MARTÍNEZ TEJEDA

normales entre los integrantes del campamento. En la segunda fase, los integrantes del campamento se dividieron en dos grupos que tenían actividades y dormitorios diferentes; los niños resolvieron problemas, jugaron y dividieron el trabajo para lograr en conjunto poner su esfuerzo en común en el logro de sus respectivas metas. A pesar de que los grupos se habían formado de tal forma que no coincidieran las amistades desarrolladas en la primera fase, se desarrollaron fuertes vinculaciones y una sólida organización intragrupal de tal manera que la elección del 90% de las amistades pertenecía a su propio grupo.

La explicación de Sheriff de estos resultados era que cuando un conjunto de individuos sin relación previa interactúan en condiciones tales que los objetivos a lograr son atractivos para ellos y en su logro se requiere de la interdependencia, emergerá una estructura de grupo con posiciones de estatus y roles diferenciados. En la tercera fase entraron en contacto ambos grupos mediante actividades y juegos competitivos que producían un notable conflicto de intereses entre ellos. En esta situación, se pasó de una rivalidad amistosa a una hostilidad abierta. La hostilidad estaba marcada por estereotipos y actitudes negativas hacia el exogrupo y la solidaridad y orgullo intragrupal.

Finalmente, los grupos tuvieron que enfrentar una serie de objetivos supraordenados que sólo se lograban por la cooperación de ambos grupos, condición que eliminó gradualmente la hostilidad entre los grupos. Una conclusión es que la cooperación intergrupala conduce a la formación de un grupo supraordenado, la interdependencia negativa entre grupos en forma de conflicto de intereses creó una división psicológica entre los grupos y la interdependencia positiva en intereses cooperativos y supraordenados produjo pertenencia al grupo y la organización intragrupal disminuyendo el conflicto intergrupala, así como aumentando la cooperación intergrupala.

Cabe señalar, sin menospreciar la influencia de la interdependencia positiva, que la clase es una situación social claramente acotada espacial y temporalmente, donde, una vez que es finalizada, se reingresa de lleno a las condiciones sociales que dominan en nuestras vidas. Lo que quiero decir con ello es que aunque pretendiéramos decir que una clase se puede interpretar como un solo grupo quizá a partir de que todos sus integrantes persiguen la obtención de una calificación aprobatoria, aprender, etc., no estoy tan seguro de que esta circunstancia tenga el poder de ser un referente de identidad grupal. Es importante considerar que la

LOS DESAFÍOS GRUPALES DE LA COOPERACIÓN EN LA EDUCACIÓN

discriminación del exogrupo y el favoritismo del endogrupo operan sin la necesidad de un conflicto de intereses; es decir, todos pueden tener intereses en común, como aprobar el curso en el que se integran, pero el peso de la pertenencia social acaba imponiéndose.

Esto se ve claramente en la configuración de diversos grupos que confluyen en una clase típica, en la diversidad de estrategias para acreditar un curso. Algunos de estos grupos vienen predefinidos, otros se configurarán en el desarrollo del mismo curso y creo que no porque se les someta a una condición de interdependencia positiva los grupos que confluyen en una aula se diluyan. En esta circunstancia es más probable que los grupos que confluyen a una sesión de clase prevalezcan y, por tanto, más que una cooperación basada en la interdependencia funcional deberíamos entrar en el terreno de aquellos procesos que por lo menos amortigüen el efecto de la discriminación intergrupal.

Aunque los experimentos de campo sobre conflicto intergrupal de Sherif son una muestra de cómo encaminarse a gestionar los efectos de las relaciones intergrupales, es importante evaluar las posibilidades de la interdependencia positiva, claramente diferenciadas de los efectos del desarrollo de una identidad intragrupal. Como lo he señalado, el significado de interdependencia ha variado y ello podría propiciar una fusión en la lectura que se haga de estos estudios de Sherif.

Uno puede deducir que la interdependencia a la que se refiere está mediada por el grupo y no es una interdependencia interpersonal, como lo examinado en los estudios del dilema del prisionero, o a la que han apelado los investigadores del aprendizaje cooperativo. Es de esta forma como la consecución de una experiencia genuinamente cooperativa en el aprendizaje implica, antes que nada, abordar el desafío del desarrollo del grupo educativo.

Lenguaje e interacción social

Aunque los modelos grupales que he analizado en la sección precedente permiten vislumbrar un desarrollo más sólido de la gestión de la experiencia cooperativa en la educación, dichos procesos van a estar mediados en alguna medida por los procesos de interacción de sus respectivos participantes. El reduccionismo a lo individual no sólo se da en la concepción de los procesos de grupo, sino en la concepción misma

GUSTAVO MARTÍNEZ TEJEDA

de la interacción social; habiendo reconocido la necesidad de recurrir a conceptualizaciones más integrales que den cuenta de los procesos complejos de la cooperación, resultan relevantes los aportes recientes que, descentrándose de lo cognitivo y privilegiando los procesos lingüísticos, se convierten en un factor relevante en la comprensión de cómo se puede propiciar la cooperación a través de la comprensión del papel del lenguaje, como el sistema simbólico por excelencia en la comprensión de la interacción social entre personas.

Como lo podemos constatar, hasta el momento una parte importante de la psicología social ha estado más interesada en la descripción del comportamiento o de las cogniciones involucradas en la interacción interpersonal, intragrupal e intergrupal, que en el papel que juegan en ella los fenómenos en torno al lenguaje. Sin embargo, a partir de lo que se conoce como el giro lingüístico en las ciencias sociales, se han desarrollado algunas propuestas, como las del construccionismo social de Kenneth Gergen, o de la psicología discursiva de Jonathan Potter (1998), que consideran este tipo de fenómenos como centrales a la comprensión de la interacción social.

La complejidad de los procesos lingüísticos en la interacción social se ha traducido en una diversidad de enfoques de su investigación; resultado de la convergencia de diversas disciplinas interesadas en la investigación de esta área, son de interés considerar algunos de sus aportes a la explicación psicosocial de la interacción cooperativa.

Una de las ideas más fructíferas para la comprensión de la interacción social se refiere a la transformación de la concepción del lenguaje como sistema representacional del mundo, a una concepción del lenguaje como potencial realizador del mundo; es decir, el lenguaje no sólo representa, sino que realiza o produce la realidad.

La concepción representacional del lenguaje se articula sin mucho problema con los modelos psicológicos conductuales o cognitivos. Desde estos referentes, no era difícil concebir el lenguaje sometido a las reglas del aprendizaje asociativo o como expresión del pensamiento, pero cuando el lenguaje es concebido como una «actividad» que hace cosas, sobre todo las referidas a la acción sobre los demás, la interpretación de los procesos psicosociales se ve enriquecida y replanteada.

Dentro del giro lingüístico en las ciencias sociales (Ibañez, 2006), la corriente analítica centrada en el lenguaje cotidiano plantea la necesidad de redefinir el concepto de realidad. La insistencia de la Escuela

LOS DESAFÍOS GRUPALES DE LA COOPERACIÓN EN LA EDUCACIÓN

de Oxford en la concepción del lenguaje como actividad ha tenido su impacto en el desarrollo del pensamiento psicosocial, como lo son los casos del socioconstruccionismo de Keneth Gergen o John Shotter y el Análisis del Discurso desarrollado por Michael Billig, Ian Parker y Jonathan Potter.

Sin que pretenda profundizar sobre cada uno de estas corrientes, para los objetivos de este trabajo es importante considerar que en el caso de la identidad grupal, más que considerarla como una realidad subyacente a un individuo, esta más determinada por el lenguaje, las estrategias argumentativas de las diversas prácticas discursivas, especialmente las referidas a construcciones lingüísticas sexistas, racistas o de tipo estigmatizante son esenciales a la comprensión de los procesos cooperativos. La cara productora de realidad del lenguaje define lo verdadero o lo falso de las expectativas, de las formas de organización y de la construcción misma de las condiciones interpersonales y grupales para la cooperación.

En general, dentro de la lógica productora de la realidad, a través del lenguaje se da atención a una de las críticas reiteradas a la psicología social hegemónica, el problema de la contextualización que permite dar sentido a la acción social. A continuación, presentaré una pequeña muestra de algunos puntos de interés desde algunas corrientes de investigación impulsadas por el giro lingüístico de las ciencias sociales para darnos una idea de los aspectos que uno pudiese preguntarse acerca de la cooperación vista desde estos enfoques.

Grice (como se cita en Íñiguez, 2006) plantea que no hay un significado del lenguaje estable, preexistente y codificable unívocamente; más bien, hay un proceso de comunicación donde la contextualización es la única posibilidad de comprensión. Lo que se dice siempre tiene un sentido más allá del significado de las palabras; puede haber habla intencional o no intencional; ambos casos requieren de un contexto para su comprensión que pueden ser de orden físico, relacional y social. En ello hay dos aspectos clave. Por una parte, están los elementos que vinculan el lenguaje con el contexto (indicadores de lugar, cosas, personas, tiempo) que son de tres tipos: (1) de personas (rol en la interacción, hablantes), (2) de localización de objetos y personas en la conversación y (3) de tiempo (en qué momento sucede).

Levison (como se cita en Íñiguez, 2006) plantea deícticos del discurso y sociales. En el caso de las correspondientes al discurso, son realizaciones de referencias a partes del discurso anteriores o posteriores en las que se

GUSTAVO MARTÍNEZ TEJEDA

formula el enunciado. Los déicticos sociales se refieren a la codificación de las diferencias sociales de roles de los participantes en la conversación, en particular cuando indican relación entre ellos.

Otro de los aspectos que señala Grice (como se cita en Íñiguez, 2006) es el que se refiere a las implicaturas. Se trata de las inferencias que los participantes realizan a partir de los enunciados. Se diferencia lo que se dice de lo que se comunica (toda la información que transmite el enunciado, toda esa información no sólo se extrae de las palabras, sino también de las normas de conversación y del contexto de interacción). Hay implicaturas convencionales y no convencionales. Las convencionales dependen del significado convencional de las palabras; las no convencionales dependen de las reglas contextuales, como las implicaturas conversacionales, que son consecuencia de enunciados, pero llevan una producción de sentido más allá del significado convencional de las palabras. El desarrollo de implicaturas se da en un principio de cooperación entre hablantes. Conversar implica un deseo de colaborar con los otros y requiere de objetivos compartidos o cuando menos se van constituyendo con base en una orientación recíproca aceptada.

Las máximas del principio de cooperación entre hablantes según Grice son:

- 1) Máxima de cantidad de información, o las cuotas de información que se aportan a la conversación y las formas en que se modula en su transcurso.
- 2) Máxima de cualidad, o cómo se alude a la «verdad» de la información y sus respectivos «avales».
- 3) Máxima de relación o relevancia de las contribuciones pertinentes al centro de la cuestión de conversación.
- 4) Máxima de modo, que es la forma de expresar el «contenido» (claro, conciso, preciso).

Según Grice, una implicatura conversacional se construye cuando se respetan las máximas o cuando se violentan todas o alguna de ellas; para que puedan considerarse implicaturas conversacionales y no convencionales ha de ser inferida y deberá apoyarse en datos como:

- 1) El significado convencional de las palabras dichas, así como la identidad de las referencias implicadas.

LOS DESAFÍOS GRUPALES DE LA COOPERACIÓN EN LA EDUCACIÓN

- 2) El principio de cooperación y sus máximas.
- 3) El contexto lingüístico y extralingüístico en que se dicen las palabras.
- 4) Otras informaciones de fondo.
- 5) El supuesto de que los interlocutores conocen cada uno de los detalles relatados en los apartados precedentes y que están a su alcance.

Aunque toda implicatura conversacional debe cumplir con el principio de cooperación en la conversación, éste se puede eludir y cancelar en casos específicos, ya sea que se haga explícito el no respeto o a través de un contexto que no deje dudas de que tal principio no se asumirá.

La verdad de una implicatura no se deriva de lo que se dice, ya que puede ser verdadero o falso; más bien, ésta se asume de lo que se infiere en el desarrollo de la conversación.

Las principales críticas a este enfoque se refieren a que su análisis se basa en frases cortas, lo que impide abordar problemas sociales; sin embargo, no es imposible desarrollar un análisis más global a partir de la pragmática del lenguaje.

La etnometodología

Centrada en el análisis de las actividades prácticas cotidianas y sus contextos inmediatos, concebidas como métodos a los que recurren las personas para que estas actividades puedan ser explicables (visibles, racionales y comunicables) para sus propósitos prácticos, la etnometodología asume que no hay una realidad social independiente de los individuos, que sólo se conoce por la teoría y por métodos ajenos o especiales distintos al sentido común. Con el sentido común se puede construir la realidad social, además de conocerla y dar cuenta de ella.

Cuatro de los conceptos clave de la etnometodología son:

- 1) Competencia, o uso que se hace o puede hacerse del lenguaje natural (a diferencia del concepto de pertenencia en psicología social); es ser capaz de actuar con conocimiento de los procedimientos, métodos y estrategias, que permiten la adaptación y desempeño exitosos en el contexto social en que se habla, donde no hay ne-

GUSTAVO MARTÍNEZ TEJEDA

cesidad de integrarse por que los otros hacen lo que hacen y que se aceptan prácticas sociales y se conocen los implícitos de las conductas. ¿Cómo se constituyen las normas en la interacción o actuación?

- 2) Indexicalidad, que se refiere a que todo lenguaje natural es indexical en la medida en que su significado depende del contexto de su propia producción.
- 3) Reflexividad, la descripción de una situación simultáneamente con su construcción, con el entendimiento de lo que está aconteciendo y con la explicación de dicho entendimiento.
- 4) *Accountability*; se refiere a la capacidad de dar cuenta de una acción con base en que es accesible, dado que podemos contarla, describirlo y entenderlo, gracias a que las personas lo desarrollan y realizan cotidianamente en sus acciones prácticas, ya que el mundo no es preexiste, sino que se realiza continuamente.

Las implicaciones de la etnometodología son:

a) Lo manifiesto y lo oculto

A pesar de que en la mayor parte de las ciencias sociales se da la dicotomía entre lo manifiesto y lo oculto, siendo este último el desafío constante de sus análisis, en la etnometodología se asume que no hay nada oculto; lo que hay es exclusivamente lo que se está diciendo o haciendo. No hay normas que estén en otro sitio para descubrirse; la norma es la acción. De esta forma, resulta suficiente saber cómo se hacen las cosas. El hacer es una forma de decir.

b) Acción social y estructura social

Toda acción social, por minúscula, irrelevante y cotidiana que sea, está estructurada por el marco social en que se desenvuelven; aunque su contribución sea infinitesimal, permite la actualización de la estructura social.

c) Etnometodología y lenguaje institucional

Un análisis de prácticas institucionales no es incompatible con la etnometodología, ni con el interés por lo que esté más allá de la cotidianidad; aunque analíticamente se distinga lo formal de lo espontáneo, forman una unidad de la propia producción de la realidad social.

LOS DESAFÍOS GRUPALES DE LA COOPERACIÓN EN LA EDUCACIÓN

d) Foucault y el discurso

Según Foucault, el discurso es una práctica social de la que se pueden definir sus condiciones de producción, o conjunto de relaciones que articulan un discurso, que actúan como regulaciones del orden del discurso, mediante estrategias que hacen circular enunciados en detrimento de otros para producir un objeto útil a ciertas prácticas sociales.

Al hacer un repaso de lo revisado hasta el momento, pareciera que los involucrados en los procesos analizados están mudos, o más bien no habría diferencia si se habla o no en su desarrollo. Sin embargo, el giro de una concepción del lenguaje como un recurso representacional al de un lenguaje como actividad. Este brevísimo recorrido por los ejemplos de corrientes analíticas del discurso de la interacción social permite definir algunas de las preguntas en torno a la acción del aprendizaje cooperativo.

Podemos notar que en la descripción y análisis realizados hasta el momento, la voz que hemos seguido es la del investigador de los procesos examinados, a pesar de que durante un amplio periodo la voz del investigador o teórico científicos se consideró con una autoridad especial y superior, ya que había logrado afincarse en el trono de la verdad objetiva y racional; dichos conceptos no han estado exentos de una continua reflexión crítica. Esta actividad ha permitido examinar las consecuencias sociales y políticas de asumir dichas creencias tan dominantes en el pensamiento de nuestras sociedades. En este sentido, la solidez de estos conceptos se ha visto ablandada a la luz de sus consecuencias sociales y políticas; en muchas ocasiones, a favor de relaciones de dominio de un grupo social sobre otros.

En particular, lo que se le ha denominado el giro lingüístico de las ciencias sociales ha hecho notables aportaciones a dicha reflexión crítica y al desarrollo de concepciones innovadoras del pensamiento psicosocial. El giro lingüístico representa una amplia variedad de líneas de pensamiento que no están en una articulación perfecta e, incluso, plantean entre ellas tensiones importantes a resolver. Sin embargo, una porción más o menos representativa sigue ideas o llega a conclusiones importantes que vale la pena considerar en el análisis que se expone en este trabajo.

El recorrido que he realizado sobre el aprendizaje cooperativo y el concepto de cooperación parece darse en el silencio de sus actores, ya sea en términos de la organización de la tarea o de procesos sociocognitivos

GUSTAVO MARTÍNEZ TEJEDA

de grupo; la acción social correspondiente se desarrolla vitalizada por los procesos lingüísticos.

Para una porción de la psicología social, la preocupación por los procesos centrados en el lenguaje ha sido marginal o nula. Parte de la explicación la encontraremos en concebir la conducta o la cognición de los individuos al lado de una concepción representacionista del lenguaje. Al concebirse como elementos relativamente independientes, pareciera que el punto de interés es el de develar una articulación mecánica entre ellos; de esta forma, el lenguaje es visto como un medio de expresión de los procesos cognitivos, o como un recurso que designa elementos de la realidad dura. En esta lógica, el lenguaje juega un papel más o menos secundario o, en el mejor de los casos, como una variable complementaria a la explicación de los procesos psicosociales.

A partir de la crítica a la concepción representacionista del lenguaje, adquiere relevancia la idea del lenguaje como acción sobre el mundo. Dentro de ese mundo, la acción del lenguaje sobre otros es de especial interés para el pensamiento psicosocial. La crítica a la concepción representacionista del lenguaje va a dar cabida a varias concepciones sobre el lenguaje. Ejemplos representativos son las concepciones estructuralista, autorreferencial y la retórica del lenguaje.

El estructuralismo plantea una estructura subyacente al lenguaje como tal. En este sentido, se plantean díadas como lo explícito y lo implícito, lo superficial y lo profundo o lo visible y lo oculto; resultan las coordenadas que irán configurando un pensamiento en que se definen los alcances de lo aparentemente controlado por algo oculto y elusivo. Un ejemplo paradigmático de esta lógica de pensamiento es el psicoanálisis con la dualidad consciente e inconsciente. Sin embargo, este planteamiento, si bien aporta la idea de que la descripción es controlada por la estructura (Gergen, 2005), como explicación teórica resulta en lo que se podría entender como una lógica circular, ya que a final de cuentas para develar las estructuras subyacentes son también descritas con los mismos recursos de lo que se considera como aparente.

Considerando la crítica de circularidad del pensamiento estructuralista, se apela al carácter autorreferencial del lenguaje. En primer lugar, este enfoque niega la idea de una estructura subyacente como tal, ya que es descrita; entonces, lo único que hay es lenguaje. Es decir, todo constructo lingüístico adquiere su significado haciendo referencia a otros constructos lingüísticos o palabras.

LOS DESAFÍOS GRUPALES DE LA COOPERACIÓN EN LA EDUCACIÓN

El sentido del término *significado* en el terreno del autor refiere, posibilita algún grado de autonomía del lenguaje de la realidad material o cognitiva, implicando con ello que todos los significados asociados a estos términos no representan algo fuera del propio lenguaje, ya que se explican en el poder autorreferencial del mismo. Un ejemplo importante para la psicología lo encontramos en Rorty, cuando señala la invalidación del término «mente» como reflejo de un mundo externo, y le da estatus de una metáfora, resultado del poder autorreferencial del lenguaje.

Otro aspecto del lenguaje como acción sobre los otros se refiere a la retórica, o la comprensión del poder de persuasión de los constructos lingüísticos. Ejemplos de las preguntas que se han planteado desde este enfoque del lenguaje son: ¿cómo una forma de hablar adquiere poder de influencia sobre el comportamiento de otros? O ¿cuáles son los argumentos que sí tienen influencia sobre los otros? ¿Qué condiciones se asocian a un poder persuasivo del habla o la escritura? Una consideración es que ese poder de persuasión en cierta forma delimita la realidad posible, lo que es digno de crédito y lo que no; en su poder de persuasión está implícito el acto evaluativo o crítico de uno sobre otro. Entre los campos de investigación más representativos de los enfoques descritos han estado el análisis del discurso teórico de diversas disciplinas y de la interacción de las personas en la vida cotidiana; ambos son de interés para completar el presente trabajo.

Más allá del grado de articulación de los enfoques que parten de la idea del lenguaje como acción o productor de la realidad, está la preocupación central por el contexto; sea de naturaleza estructural, autorreferencial o ideológica, ese contexto es estratégico en la elaboración de su conceptualización del lenguaje.

Una primera pregunta general que me planteo se refiere a cuál es el contexto lingüístico del aprendizaje cooperativo. La pregunta puede ser una respuesta sencilla o tan compleja como las implicaciones del lenguaje como productor de realidad. En el caso de una concepción representacionista, una posible respuesta sería que parte del contexto lingüístico de la cooperación es un lubricante involucrado en la interacción que se derive de la estructura de interdependencia.

Vale la pena considerar las investigaciones de Basil Bernstein (1998) sobre la comunicación, con base en el dominio de los códigos pertinentes a la interacción. De esta manera, en la medida en que procesos de

GUSTAVO MARTÍNEZ TEJEDA

codificación y decodificación sean adecuados y compatibles resultará una interacción eficiente.

Un caso ilustrativo y muy relacionado con los procesos de cooperación en el ambiente educativo se refiere a los problemas de integración en el medio escolar por las diferencias de léxico en función de la clase social de origen del alumnado. La idea general que se plantea a partir de sus investigaciones en escuelas inglesas es que los alumnos provenientes de clase social proletaria presentan mayor fracaso escolar respecto a los de clase media. En gran medida, se explica por las dificultades de comunicación con el profesor; el léxico limitado del alumnado complica la interacción comunicativa con el profesor. A partir de esta condición, se derivan una serie de procesos que terminan en condiciones y comportamientos asociados al fracaso escolar.

Si partimos de una concepción representacionista del lenguaje, el problema comunicativo se resolvería solucionando de alguna manera lo que se ha interpretado como «déficits» del léxico, pero si asumimos un punto de vista del lenguaje como productor de realidad, las diferencias de léxico son inherentes al mundo de la clase social a la que se pertenece. Se puede aprender un léxico y desarrollar la habilidad para manejarlo, y tal vez mejore en alguna medida la interacción *per se*, pero esto no garantiza que las relaciones sociales se modifiquen. Quedarse en el habla por sí misma, en el mejor de los casos, lograría una apariencia, pero cuando se entra en el terreno de la interpretación del sentido, se va más allá del léxico; la relación social puede estar definida por el conflicto o la cooperación.

Conclusión

Como se ha examinado, la idea que se sugiere es que la cooperación está basada en la pertenencia al grupo. En el plano de los procesos de lenguaje, la pertenencia implica, más que un código común, un código compartido. La condición de compartir lingüísticamente implica una competencia comunicativa plena, en contraposición a una comunicación simulada. Visto desde esta perspectiva, encontramos una posibilidad de ampliar el significado del concepto de cooperación, en contraste con el significado restringido, basado en la interdependencia instrumental. Esta ampliación nos obliga a entrar en el terreno del sentido y del significado del término *cooperación*. Tenemos que diferenciar entre el significado

LOS DESAFÍOS GRUPALES DE LA COOPERACIÓN EN LA EDUCACIÓN

operacional que pueda tener para los investigadores de los modos de interacción en una situación de interdependencia instrumental, a lo cual, por decirlo de algún modo, «acuerdan» denominar «cooperación» del sentido que tenga para otras comunidades. Particularmente, son de interés la de los participantes de las situaciones de interdependencia instrumental. ¿Qué tanto podemos decir que el apoyo, ayuda mutua o colaboración entre pares se puede denominar «cooperación»? O por plantearse la pregunta de otra manera: ¿en qué medida es compatible el sentido del término «cooperación» entre la comunidad de investigadores y la de los actores involucrados?

Podemos apreciar una diferenciación entre la idea del tipo de «cooperación» asociada a una condición de interdependencia instrumental e interpersonal, de la que parece definirse a partir de las teorías de la identidad social y la autocategorización del yo. Desde la propuesta de los teóricos de la identidad social y de la autocategorización del yo, la cooperación es antecedida por la integración del grupo psicológico de quienes cooperan. Es decir, cada una presenta explicaciones fuertemente contrastantes y con implicaciones empíricas de diverso orden. No es lo mismo planear una experiencia educativa, en el entendido de que es suficiente diseñar tareas que impliquen una interdependencia interpersonal positiva, que planear una experiencia educativa que propicie la formación de una identidad social de grupo. En dicho proceso, el papel del sentido compartido expresado en el lenguaje resulta indispensable en la configuración de una genuina identidad educativa.

Referencias

- BERNSTEIN, B.
 1998 *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Pearson.
- FULTZ, J. y R.B. Cialdini
 1995 «Determinantes situacionales y de personalidad de la cantidad y calidad de ayuda». R. A. Hinde y J. Gruebel, *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid: Visor.
- GERGEN, K.

GUSTAVO MARTÍNEZ TEJEDA

- 2005 «La construcción social: emergencia y potencial». M. Packman (comp.), *Construcciones de la experiencia Humana*. Vol. I. Barcelona: Gedisa.
- HARCOURT, A. H.
 - 1995 «Ayuda, cooperación y confianza en animales». R. A. Hinde y J. Gruebel. (1995), *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid: Visor.
- HEAL, J.
 - 1995 «Altruismo. R. A. Hinde y J. Gruebel». (1995), *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid: Visor.
- IBÁÑEZ, T.
 - 2006 «El giro lingüístico. L. Íñiguez (ed.), *Análisis del discurso. Manual para ciencias sociales*. Barcelona: UOC.
- ÍÑIGUEZ, L.
 - 2006 «El lenguaje en las ciencias sociales: fundamentos, conceptos y modelos». L. Íñiguez (ed.), *Análisis del discurso. Manual para ciencias sociales*. Barcelona: UOC.
- MEAD, G.H.
 - 1982 *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- POTTER, J.
 - 1998 *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- SÁNCHEZ, J.C.
 - 2002 *Psicología de los grupos. Teorías, procesos y aplicaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- SWAP, W.C.
 - 1991 «Percepción de las causas del altruismo. R. A. Hinde y J. Gruebel
 - 1995 *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid: Visor.
- TAJFEL, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- TRIANDIS, H.C.
 - 1991 «Diferencias interculturales entre asertividad/competición y lealtad al grupo / cooperación. R. A. Hinde y J. Gruebel (1995), *Cooperación y conducta prosocial*. Madrid: Visor.
- TURNER, J.C.
 - 1990 *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Morata.