

Joan Rué. (2000). Aula de Innovación Educativa. [Versió electrònica]. Revista Aula de Innovación Educativa 90

La cooperación en el aprendizaje, o cómo incrementar las oportunidades educativas para disminuir la desigualdad

Joan Rué

Diversidad-oportunidades educativas

La educación, en nuestra realidad, presenta rasgos que, no por conocidos, debemos dejar de profundizar en ellos. En este texto analizamos las consecuencias de la situación de *diversidad* del alumnado en relación con las *oportunidades* que ofrece la actual cultura docente y organizativa de la enseñanza, y, también, considerar la cooperación en el trabajo y en el aprendizaje de los alumnos desde una perspectiva de las oportunidades educativas a las que puede acceder un alumno determinado.

En una organización educativa como es la escuela o una clase, la situación de una persona cualquiera puede ser analizada desde dos puntos de vista distintos: el de los objetivos alcanzados, o aquello que es capaz de lograr, y el de las oportunidades que realmente ha tenido para poderlos alcanzar.

Habitualmente, los alumnos son considerados desde el primero de dichos puntos de vista y, así, en una clase se tiende a comprender la diversidad del alumnado en términos de realizaciones, puesto que, se argumenta, las oportunidades que se ofrecen para todos son las mismas y se presentan de un modo idéntico, en igualdad de condiciones.

Este razonamiento, sin embargo, no parece tan claro si en vez de contemplar las *realizaciones* consideramos las *oportunidades* de que realmente disponen distintos tipos de alumnos y el modo como las utilizan o las pueden utilizar desde su situación personal o académica. Para comprender esta afirmación debemos considerar la evidencia de que si se dispensa a todo el mundo unos mismos recursos para el aprendizaje, no todos los usarán del mismo modo para convertirlos en aprendizaje y mejora personal.

Este punto de vista puede ser comprendido desde una perspectiva económica. No importa de qué bien se trate (un salario, una dieta o una herramienta) y se ofrezca a una diversidad de sujetos. Al cabo de un tiempo, distintas personas lo habrán convertido en ventajas personales de modos muy distintos entre sí. ¿Por qué la educación, o la actividad educativa, entendida como un recurso susceptible de mejorar el bienestar personal, debería ser diferente? Es precisamente la propia diversidad humana la que hará que un mismo tipo de recursos docentes se transforme en una pluralidad de posibilidades, que un mismo recurso posea distintas potencialidades de desarrollo educativo, más ventajosas para algunos, más limitadoras para otros.

¿Expresa lo anterior un punto de vista pesimista en relación a las posibilidades de progreso de ciertos sujetos? Depende. Ciertamente, desde el punto de vista anterior, el de la oferta igualitaria, las cosas parecen que no pueden mejorar mucho. Sin embargo, es precisamente este enfoque el que hay que modificar si queremos que la atención a la diversidad sea algo más que un recurso retórico, y acentuar otro aspecto, el de las oportunidades de que realmente pueden disponer los alumnos en un centro o aula.

Las concepciones educativas basadas en las teorías clásicas del "igualitarismo", que consideran potencialmente iguales a todos los individuos, acaban derivando en prácticas docentes realmente muy poco igualitarias, al no considerar el hecho de que el trato igualitario suele acabar traduciéndose en un trato desigual para aquellas personas que se encuentran en una situación desfavorable de partida, o en una situación de des-ventaja durante el desarrollo del proceso de enseñanza.

Es precisamente la polivalencia real de actuaciones que en principio se consideran uniformes u homogéneas (ya sean las explicaciones del profesor, las intervenciones docentes, los tiempos mínimos asignados para realizar las tareas, o bien el lenguaje usado en las intervenciones docentes y el tipo de argumentos proporcionados, u otras) las que, al incidir sobre la heterogeneidad del alumnado, introducen una pluralidad de efectos y no precisamente de homogeneidad, por lo que sus consecuencias suelen verse traducidas en desigualdad.

Formulando lo anterior en otros términos, podríamos decir que el progreso de la igualdad ante la escuela no vendrá de la mejora de los estándares de la intervención, sino de la multiplicación y diversificación de las oportunidades de aprender y trabajar los alumnos y alumnas sobre las distintas propuestas de enseñanza.

Precisamente la enorme variedad que se da entre cualquier grupo de alumnado es la que justifica la necesidad de considerar la diversidad de las intervenciones educativas en términos de las oportunidades reales que se ofrecen a los alumnos, en vez de percibirlas desde su homogeneidad. Ahora bien, ¿cómo incrementar las oportunidades educativas reales para todo el alumnado?

En sintonía con lo dicho, no se trataría, pues, de ofrecer (sólo) mejores estándares de intervención docente, sino de incrementar los recursos reales de los alumnos que, a su vez, les permitan explotar mejor una variedad de oportunidades. En este sentido, hay algunos parámetros docentes sobre los que cabe intervenir y que permiten una mejora real, en número y calidad, de las oportunidades que se brindan a los alumnos. Examinaremos tres de ellos:

- La complejidad y polivalencia de los trabajos que se le propone al alumnado.
- La posibilidad de intercambiar puntos de vista, de confrontar modalidades de ejecución, y de compararse en el trabajo con los demás, durante todo el complejo proceso de la propia realización de éste.
- La atención brindada por el profesor a los alumnos y alumnas durante una actividad de aprendizaje.

La complejidad y la polivalencia de los trabajos que se proponen a los alumnos

Cualquier intervención docente, sea una explicación, la presentación de un tema, el desarrollo de un concepto o el relato de una experiencia, suele traducirse, a su vez, en una intervención del alumno, en una experiencia susceptible de promover aprendizaje. Sin embargo, no todas las experiencias son del mismo calado ni exigen lo mismo de los alumnos y alumnas.

Así, hay experiencias en las que el alumno percibe que lo fundamental es que sean recordadas (¿hasta cuándo?); otro tipo de enseñanzas entiende que deben ser comprendidas; un tercer tipo de experiencias educativas derivan hacia aplicaciones de lo leído, explicado, etc. Muchos de los ejercicios escolares son de este tipo: ejercicios de aplicación. Aunque las anteriores son las experiencias más corrientes, en cualquier caso las más evaluadas, existe otro tipo de experiencias educativas: por ejemplo, las que se basarían en el análisis, en llegar a síntesis, en proponer estimaciones y elaborar opiniones evaluativas sobre una determinada cuestión.

Los alumnos y alumnas con algunas dificultades se ven sometidos a las limitadoras consecuencias de una doble hipótesis que en realidad afectan enormemente a sus oportunidades de desarrollo educativo. La primera de dichas hipótesis aconsejaría que este alumnado realizara fundamentalmente trabajos de *memoria-comprensión-aplicación*. La segunda, que este tipo de trabajo se simplificara hasta adaptarse a sus necesidades o particularidades individuales.

Contrariamente a lo anterior, otro tipo de actividades, como las de comparar, argumentar, observar y registrar, buscar información, pensar qué hacer, desarrollar iniciativas personales, clasificar datos, contrastar con otros criterios o informaciones, ofrecen un abanico de oportunidades de desarrollo personal mucho más amplio que el de las situaciones educativas más estandarizadas. Demasiado a menudo se olvida que memorizar o aplicar un conocimiento no son actividades que se justifiquen en sí mismas, sino en función de un porqué, o un para qué. Y estas razones últimas sólo pueden provenir de una necesidad más elaborada o compleja, un tipo de actividad que sea percibida por el propio sujeto como una actividad vinculada a su propia experiencia personal.

Así, frente a la simplificación de las actividades educativas para cierto alumnado, plantearíamos la tesis contraria: situarles frente a unas actividades de mayor complejidad, en la medida en que dichas situaciones son susceptibles de ofrecer una mayor cantidad de "puntos de anclaje" para las diversas experiencias humanas de diferentes personas.

La posibilidad de intercambiar puntos de vista, de confrontar modalidades de ejecución y de compararse en el trabajo con los demás, durante todo el complejo proceso de su realización

Normalmente, el trabajo escolar se apoya en la creencia de que debe ser desarrollado y ejecutado individualmente. Es obvio que todo aprendizaje tiene por finalidad el progreso individual. Ahora bien, lo que está en discusión no es el fin, sino el proceso.

¿Qué produce un mayor progreso individual? ¿Un ejercicio realizado en solitario, en una situación de relativo aislamiento con respecto a los demás, o bien un trabajo que debe coordinarse con el de los demás? Llegar a acuerdos sobre algo, contrastar lo realizado con otras personas, contrastar los propios propósitos con los de los demás, observar otros modelos de pensar, hacer y resolver son situaciones de aprendizaje social que multiplican las oportunidades de aprendizaje de las personas inmersas en ellos.

Prácticamente en todas las situaciones de aprendizaje no escolar, *los demás* son una referencia importante en el control y desarrollo de nuestro propio trabajo y aprendizaje. ¿Por qué no extender, mejorada, esta situación al aprendizaje escolar? ¿Por qué no explotar todas las posibilidades de la interacción social entre iguales y aplicarlas a los procesos de aprendizaje?

La atención brindada por el profesor a los alumnos durante una actividad de aprendizaje

En una situación de clase, el profesor puede ser considerado un recurso de aprendizaje en la medida que atiende, presta su atención, proporciona apoyo afectivo, introduce un reto estimulante, ofrece referencias, informa, permite aclaraciones, etc.

¿En qué medida determinados alumnos tienen acceso a sus profesores, a su tiempo, a sus estímulos u orientaciones? ¿En qué medida el apoyo del profesor alcanza a las distintas necesidades de diferentes alumnos? Obviamente, mucho menos de lo que cada profesor o profesora quisiera, ya que la capacidad de trabajo y la disponibilidad de atención y de seguimiento son recursos limitados y no alcanzan a toda la clase ni al modo como determinados alumnos exigen.

Sin embargo, cuando los alumnos disponen de mayor autonomía en su trabajo, es decir, cuando saben qué hacer y cómo, con qué criterios y recursos deben trabajar, cuando los alumnos tienen en ciertos compañeros un apoyo para sus interacciones en el trabajo, cuando las normas de clase son funcionales al trabajo realizado, cuando éste puede realizarse atendiendo a distintos criterios de profundidad y de exigencia personal por parte de distintos alumnos, varía significativamente el uso del tiempo por parte del profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en relación al modo como es utilizado en una clase en la que el alumno y la alumna llevan directamente el control de la supervisión y del desarrollo de la sesión de trabajo.

Las anteriores son algunas de las aportaciones de la modalidad de *organización del trabajo de los alumnos en cooperación*. Dichas aportaciones, además de las ventajas demostradas sobre una mejora de la calidad de los aprendizajes, nos muestran cómo es posible incrementar la calidad de los recursos disponibles y de las oportunidades para favorecer el desarrollo personal en el contexto de la diversidad humana.

Cuando los alumnos desarrollan trabajos académicos orientados hacia un cierto grado de complejidad, en los que la memorización, la comprensión y las aplicaciones no constituyen una finalidad en sí mismas, sino que son necesidades de un fin más complejo, realizar un *proyecto* o un *producto* en común, que a su vez incorpora actividades de naturaleza más compleja, se generan más oportunidades de aprendizaje para más alumnos.

Cuando este trabajo puede ser ejecutado en el seno de un grupo pequeño de iguales, un grupo organizado por el profesor para que aquellos puedan brindarse exigencias y apoyo mutuo, se incrementan asimismo las oportunidades para todo el alumnado, en el sentido de que más alumnos tienen acceso directo a otras formas de ver, de proceder y de autorregularse; en definitiva, de aprender.

Finalmente, si alumnas y alumnos son capaces de hacer y resolver por sí mismos una parte significativa de sus tareas, gracias a la información precedente, a los medios puestos a su disposición, gracias a las normas de trabajo, a los criterios de resolución y de contraste del propio trabajo, se redistribuye el tiempo del profesorado y del propio alumno y la modalidad de su uso. Un tiempo que puede ser aprovechado en una atención más selectiva hacia determinados alumnas y alumnas y hacia los problemas de aprendizaje más relevantes en cada tipo de tarea propuesta.

Hem parlat de:

Educación
Enseñanza
Diversidad
Igualitarismo

Direcció de contacte

Joan Rue
Dpto. Pedagogia Aplicada. UAB