

VALORES SOCIALES INVISIBLES: UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA RESPONSABILIDAD EN LA PARTICIPACIÓN. PRIMEROS RESULTADOS¹

ANTONI GAVALDÀ

Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia
Universitat Rovira i Virgili
antoni.gavalda@urv.cat

JOSEP MARIA PONS

Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia
Universitat Rovira i Virgili
josepmaria.pons@urv.cat

INTRODUCCIÓN PRELIMINAR

Esta comunicación es fruto de una investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales sobre la enseñanza de los valores cooperativos que se está realizando por un equipo de profesores universitarios y maestros de educación primaria, coordinado desde la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona.² Un trabajo que parte de la convicción de que no sólo determinados grupos humanos o identidades de todo tipo han resultado históricamente “invisibles” para el discurso dominante: también ciertos valores se han situado demasiado a menudo al margen de la percepción general de cómo debe ser nuestra sociedad y cómo debe educar la escuela.

En este sentido, los valores cooperativos pueden resultar un buen ejemplo. Los siete principios cooperativos definidos por la Alianza Cooperativa Internacional son: adhesión abierta y voluntaria, sin discriminación de género, raza, clase social, posición política o religiosa; control democrático por parte de sus miembros; participación económica de los socios; autonomía e independencia; educación, formación e información; cooperación entre cooperativas y, por último, compromiso con la comunidad. Con estos principios, es posible concretar determinados valores que pueden ser trabajados en el ámbito educativo para formar a futuros ciudadanos activos e implicados socialmente.

¹ Este texto se inscribe dentro del proyecto “L’aprenentatge des de la cooperació, a les didàctiques de les ciències socials i les matemàtiques: lligam entre universitat i escola” (2014 ARMIF 00004), financiado por la Agència de Gestió d’Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya.

² Se pueden consultar unos primeros trabajos publicados en Giné, Grau, Piñana y Suñé (2014) y Gavalda y Pons (2014).

Existen escuelas que están realizando una labor excelente en fomentarlos, con actividades que van desde la creación y gestión de cooperativas por parte de los alumnos hasta otras con el “aprendizaje-servicio” o involucradas en los denominados “problemas sociales relevantes” - “cuestiones socialmente vivas” (Éthier, 2008). Tienen en cuenta que, para que los grupos de alumnos funcionen de manera cooperativa, se tienen que dar unas determinadas condiciones como que exista un ambiente amigable y positivo, que haya solidaridad entre sus integrantes, que haya una interdependencia positiva que favorezca el apoyo mutuo, que se valoren positivamente las diferencias y que se desarrollen sinergias (Pujolàs, 2008 y Kagan et. al., 1995).

Sin embargo, en muchas ocasiones el modelo social predominante transmitido a los alumnos ha sido el del beneficio individual, y la empresa capitalista maximizadora a corto plazo de la rentabilidad de las inversiones realizadas. Algunas referencias de la reforma educativa impulsada por el gobierno del Partido Popular insisten en esta misma línea. No es extraño encontrarse todavía con metodologías docentes que se limitan a la retórica sobre valores, teorizando sobre la solidaridad o la participación, pero sin la mínima reflexión crítica que les permita madurar su conciencia ciudadana.

A partir de esta constatación, nuestro trabajo partió de una lista propuesta hace años por Antoni Gavalvà (2001) de valores relacionados muy directamente con el cooperativismo, en la medida que este movimiento representa una vía alternativa al capitalismo dominante y pretende construir una sociedad más justa y equitativa. Aquellas regiones donde el cooperativismo tiene una presencia destacada así lo demuestran, ya que también presentan mejores índices de bienestar (Zamagni y Zamagni, 2010). El movimiento cooperativista implica la asunción de valores no sólo en la gestión de las entidades sino también en la convivencia ciudadana diaria. Comprometerse quiere decir asumir un estilo de vida concreto y posicionarse activamente hacia el progreso de uno mismo y del grupo (Galcerán, 2004). Estas razones son las que motivan a emprender la investigación que a continuación presentamos, centrada en uno de los valores planteados en su día por Antoni Gavalvà: la responsabilidad en la participación.

PLANTEAMIENTO

Actualmente estamos analizando los resultados obtenidos en las respuestas de alumnos de educación primaria, de los tres ciclos, a una batería de ejercicios que pretenden detectar hasta qué punto tienen asimilado el concepto de responsabilidad en la participación y cómo se reflejaría este valor en sus actitudes ante posibles situaciones reales. Son bien conocidas las estrategias de enseñanza-aprendizaje más eficaces para abordar el valor de la responsabilidad en la participación, como las entrevistas o los trabajos por proyectos, pero no siempre es posible aplicarlas con toda su potencialidad (Slavin, 1995).

Aunque existe bibliografía abundante sobre valores cooperativos y especialmente sobre qué dinámica exige el trabajo cooperativo en el aula, opinamos que debemos conocer mejor hasta qué punto el alumnado de educación primaria posee un dominio apreciable de estos valores y ha desarrollado una moralidad autónoma basada en su propia capacidad de reflexión. A partir de esta comprensión podremos plantear estrategias didácticas de manera que, más allá de los discursos, sean útiles para que este valor obtenga la visibilidad necesaria en el ámbito educativo, sea incorporado de una manera más consistente y contribuya al desarrollo del pensamiento social del alumnado.

Las escuelas que han colaborado son suficientemente heterogéneas como para aumentar el interés de los resultados que obtengamos. Cinco de las seis están situadas en la provincia de Tarragona: una ZER (Zona Escolar Rural), una escuela pública situada en un municipio poco poblado de interior, otra pública en un municipio turístico costero, otra pública tradicionalmente preocupada por la innovación docente y una concertada (estas dos últimas de la ciudad de Tarragona). La sexta escuela, activa y con tradición en proyectos de centro, está situada en un municipio próximo a la localidad barcelonesa de Vic. El número total de ejercicios contestados por alumnos de educación primaria que serán analizados superará el millar.

Los ejercicios se han preparado diferenciados, por ciclos de Primaria. Para su pase en las escuelas se ha hablado del proyecto con los equipos directivos buscando su implicación, dando pautas concretas por escrito a cada maestro que lo había de pasar en el aula que es tutor, en aras de una uniformidad de planteamiento. El tiempo establecido para la realización con los alumnos ha oscilado entre 60' y 90'.

El bloque del primer ciclo sólo se ha pasado a alumnos de 2º curso, atendiendo que el nivel de primer curso está en fase de aprendizaje de una incipiente lectura y escritura. Los ejercicios se han leído por parte del profesor para una correcta comprensión. En este ciclo se ha optado por un diseño de cinco preguntas, dando especial relevancia a las respuestas de señalar con el lápiz, dibujos y marcando casillas. En el cuestionario se ha partido del hilo conductor de los responsables o delegados de clase y de su relación con el resto de alumnos. Consideramos que es un adecuado planteamiento porque partimos de unas vivencias que los alumnos perciben a diario. Las preguntas pasan por comprender la responsabilidad en la participación que tiene el alumno como tal y la relación que se establece con otros compañeros. La cuestión número uno buscaba una ordenación de preferencia respecto cuatro cargos de clase, que gustan más o menos. La número dos, a partir de una serie de palabras dadas, se preguntaba qué características eran las más adecuadas para ejercerlo. La siguiente buscaba una relación causal que debería poseer un responsable, debiendo optar por posibles soluciones. La cuatro se centró en la actuación no adecuada del delegado, debiendo optar por posibles soluciones y la cinco perseguía, a través del dibujo, plasmar las consecuencias en la clase de la actuación de responsables que realizan bien o mal la tarea encomendada.

Un ejemplo de cuestión tratada, atendiendo al espacio de la comunicación, sería la número 4 que presentamos:

4.- Si un encarregat no fa la seva feina, què podem fer? Marca una de les opcions.

- El fem fora del càrrec immediatament i en posem un de nou.
- Li donem una altra oportunitat i, si no ho fa bé, haurà de deixar el càrrec.
- És el seu torn com a encarregat i, tot i que ho faci malament, ha de continuar.

Si has triat "Li donem una altra oportunitat i, si no ho fa bé, haurà de deixar el càrrec."
Marca quina de les dues opcions tries.

- L'encarregat ha de buscar solucions per millorar la situació.
 - La classe ha de buscar solucions de manera conjunta."
-

El bloque de ciclo medio para alumnos de los cursos 3º y 4º contiene también cinco preguntas, la mayoría desglosadas en subapartados. El nivel de reflexión se ha previsto acorde con su edad mental, por lo que algunas respuestas escritas permiten dilucidar los porqués, en aras de comprender las decisiones complejas. El eje de reflexión del bloque pasa por saber tomar decisiones con responsabilidad ante los preparativos de unas colonias escolares, en los que surgen problemas que deben resolverse referidos a cómo repartir las habitaciones para dormir sin molestar a compañeros recién llegados y sin que un grupo intente imponer su criterio en beneficio de sus intereses. El ejercicio permite visualizar posturas individuales, de pequeño grupo, de delegados, de clase e incluso de la maestra. La responsabilidad en la participación se capta a diversos niveles, destacando el individual y el de clase.

El ciclo superior parte de la premisa que el abuelo de un alumno va invitado a la clase a hablarles de cuando él iba a la escuela y de las formas de actuar. Se busca la comprensión de los cambios habidos entre su clase y la de su nieto. El ejercicio abre un debate sobre la responsabilidad en la participación escolar, comparativamente entre un escuela de corte autoritario representada por la explicación de la persona mayor y la escuela democrática en la que ahora están los alumnos, en temas diversos como la segregación escolar, la disciplina, la forma de enseñar, la ambientación de la clase, etc. La resolución se lleva al campo de las decisiones de cómo se deben abordar los problemas escolares, basados en el razonamiento y la discusión responsable.

RESULTADOS A PARTIR DE DOS ESCUELAS

Las escuelas que presentamos son la de un municipio costero –escuela núm. 1- y la de Tarragona ciudad –núm.2-. En la escuela pública situada en un municipio costero turístico y con un elevado nivel de inmigración extraeuropea en la primera década del siglo XXI, con alumnado muy heterogéneo, se han detectado algunas características:

Ciclo inicial (sólo de segundo curso, 24 alumnos).

A raíz de las preguntas en torno a los encargados de aula, el alumnado comprende su importancia y, entre varias opciones, la preferida ha sido la de encargado de pizarra. Mayoritariamente saben identificar las características idóneas que debe reunir cualquier encargado, en particular la necesidad de ser responsable, y perciben los elementos positivos y negativos del ejercicio de sus funciones. Ante la situación de un comportamiento inadecuado de un encargado, la mayoría de los alumnos se inclinan por otorgar una nueva oportunidad al compañero antes de expulsarlo de su cargo, aunque tienen dificultades para determinar cómo harían reflexionar a este encargado que ha actuado de manera incorrecta.

Ciclo medio (tercer y cuarto curso, 48 alumnos).

En conjunto, saben denunciar malas prácticas por medio de mecanismos democráticos y entienden la votación como una de las mejores maneras de dar voz. Perciben la complejidad y la existencia de problemas en las tareas relacionadas con la organización escolar, y en particular ante el caso planteado de una salida. Pero a algunos alumnos les cuesta comprender que, ante conflictos que afectan al colectivo, es preferible asumir la responsabilidad y buscar soluciones también de manera colectiva: muchas respuestas se centran más en la búsqueda de culpables que en la de soluciones y tienden a trasladar responsabilidades decisorias al maestro. En general, los de tercero no tienen bien asimilada la noción de responsabilidad y, a la hora de decidir (ante un problema organizativo) quién debe ser excluido de una excursión, dan una importancia especial a los resultados académicos de los niños como un hecho determinante independientemente del comportamiento del niño. A menudo aportan soluciones poco maduras y aceptan que dos compañeros se sacrifiquen si esto permite que ellos no resulten perjudicados; los alumnos de cuarto curso suelen plantear respuestas con mayor conciencia de responsabilidad.

Ciclo superior (quinto y sexto curso, 51 alumnos).

El alumnado en general sabe identificar y reflexionar sobre los derechos y deberes que les afectan y, en algunos casos, defienden con argumentos sólidos la necesidad de asegurar sobre todo derechos como la escolarización. Son capaces de desarrollar propuestas reales ante conflictos sociales existentes, aunque en ocasiones apuestan por la simple aplicación de castigos como la manera más pragmática de afrontarlos. Entienden la diversidad como una herramienta positiva para la mejora personal y colectiva, en particular en su preferencia por la escuela mixta, y saben discriminar formas diferentes de ser y de actuar. Los alumnos de quinto tienen mayor tendencia, ante una situación propuesta de un alumno que no puede continuar los estudios, a desentenderse de sus problemas y a proponer que sea él mismo quien busque una solución.

En cuanto a la escuela privada concertada, situada en la ciudad de Tarragona, con alumnos de clase media y media alta, los resultados presentan similitudes y algunas diferencias:

Ciclo inicial (sólo de segundo curso, 22 alumnos)

Entre las varias opciones propuestas de encargados, y en contraste con la otra escuela, en este caso la menos preferida ha sido la de encargado de la pizarra. También saben identificar el comportamiento que debe tener un encargado, y marcan como primeras opciones ser tranquilos y responsables. Tienen tendencia a preferir que las personas busquen por su cuenta soluciones a sus problemas, antes que plantearlos de forma conjunta con todo el grupo. Ante un comportamiento incorrecto del encargado, y al igual que la otra escuela, la mayoría daría otra oportunidad al compañero pero también tienen reticencias en involucrarse en la resolución del conflicto y prefieren que sea el implicado quien busque una solución.

Ciclo medio (tercer y cuarto curso, 45 alumnos)

En los alumnos de tercero vuelve a percibirse una dificultad particular a la hora de tomar una decisión con responsabilidad, ante una problemática presentada relacionada con una salida escolar, mientras que los de cuarto son más generosos y desarrollan un pensamiento crítico que les permite tener opiniones más complejas. Una parte importante de los alumnos del ciclo critica que se quiera manipular una votación para conseguir determinado resultado, defiende la necesidad de que todo el mundo se exprese libremente, pero luego en la práctica son reticentes a comprometerse en la resolución de problemas y tienden a pasar la responsabilidad al delegado o al maestro.

Ciclo superior (quinto y sexto curso, 47 alumnos)

En conjunto, son conscientes de su derecho a la escolarización y de los beneficios que les reportará en el futuro, y la mayoría considera que todo el mundo debería tener acceso a una educación gratuita en el caso de tener dificultades económicas. También prefieren la escuela mixta, sin segregación en función del sexo. Son inflexibles ante situaciones de falta de respeto a las normas del aula o insultos. Y resulta sorprendente que tengan la percepción que, aunque la escuela franquista fuera peor que la democrática, antes los niños tenían un mejor comportamiento. Las respuestas de los alumnos de sexto curso, de un estilo similar, muestran una mayor influencia de los comentarios de medios de comunicación y de familiares; también son capaces de modular mejor la aplicación de castigos ante comportamientos incorrectos.

ALGUNAS CONCLUSIONES

- La conciencia ciudadana y los valores, en nuestro caso los valores vinculados a la cooperación, no se pueden “aprender” simplemente sino que sólo consiguen sentido

en la práctica (Tonucci, 2009). Por tanto, el valor de la responsabilidad en la participación tiene una gran potencialidad didáctica en la medida que no se presente de manera puramente retórica, sino que propicie la capacidad de reflexión autónoma y guiada de los alumnos.

- Un aspecto de las dos escuelas es que en ambas hay alumnos que tienen buen anclaje respecto la forma de entender y ejercer la responsabilidad en la participación. Esto permite afirmar que este valor cooperativo tiene una base familiar en qué sustentarse y crecer, y que debe ser la socialización escolar la que debe favorecer su comprensión y generalización. No obstante se detectan disfunciones entre alumnos de la misma clase en ambas escuelas, lo que implica que no haya homogeneidad.
- En los alumnos de ciclo inicial se percibe una variabilidad en la responsabilidad en la participación. Mientras los alumnos de la escuela más heterogénea –la número 1- son más receptivos a los cargos, los de la escuela de clase media-alta –la número 2- se resisten más a ciertas responsabilidades. Respecto a las características que deben poseer los cargos se observa reflexión positiva en ambos grupos. La diferencia más notoria está en que en el centro 1 los alumnos muestran un sentido de ayuda para conseguir superar dificultades, dentro de la solidaridad, frente a algunos de la escuela 2, más autónomos y competitivos, intentando que sea el mismo alumno el que consiga soluciones.
- En los alumnos de ciclo medio se ha observado una diferencia entre los de tercero y los de cuarto, estos últimos más maduros de planteamiento. Los de la escuela 1 i 2 han respondido ante el problema potenciando el papel el maestro en la decisión a tomar. Algunos de la escuela 1 han señalado para una posible solución los resultados académicos. Los de la escuela 2 han optado más por soluciones a partir del voto.
- Los alumnos de ciclo superior de ambas escuelas parecen tener una conciencia clara de su derecho a la escolarización y apuestan por la escuela mixta de manera mayoritaria. Llama la atención la importancia que conceden a los castigos como método adecuado para conseguir el cumplimiento de las normas de convivencia, lo que explica que los alumnos de la escuela 2 afirmen que el comportamiento en la escuela franquista debía ser mejor que en la actual.
- En conjunto se ha detectado cómo, desde el ciclo inicial, los alumnos de educación primaria tienen referencias intuitivas para tratar este valor en situaciones reales. La perspectiva de canalizar desde la óptica cooperativa el valor de la responsabilidad en la participación creemos que ha de estar ligada a unas primeras prácticas generales, extraídas de la clase, para luego poderlas revertir en todas y cada una de las disciplinas del currículum.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Éthier, M. A. (2008). Investigación sobre el desarrollo de competencias en ciencias sociales a partir de prácticas políticas y comunitarias. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 58, 89-107.
- Galcerán, M. del M. (coord.) (2004). *Aprender a participar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Gavaldà, A. (2001). L'aprenentatge de valors cooperatius. Anàlisi i actuació. *Cooperació Catalana*, 236, 20-26.
- Gavaldà, A. y Pons, J.M. (2014). Los valores cooperativos en la Educación Primaria. Equidad y responsabilidad en la participación: una propuesta didáctica. En J. Pagès y A. Santisteban (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 185-192). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona y AUP-DCS.
- Giné, S., Grau, V., Piñana, M. y Suñé, J. (2014). La responsabilidad en la participación: un valor cooperativo en la educación primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 28, 95-107.
- Kagan, M. et al. (1995). *Cooperative Structures for Classbuilding*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Slavin, R. (1995). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la escuela*, 68, 11-24.
- Zamagni, S. y Zamagni, V. (2010). *Cooperative Enterprise. Facing the Challenge of Globalization*. Cheltenham y Northampton: Edward Elgar.