

ENSENYAR LA SOLIDARITAT

Joan A. Traver Martí
Universitat Jaume I. Castelló

Resum

Podem ensenyar la solidaritat en classe mentres realitzem activitats de matemàtiques, música, socials o plàstica? Els vincles que es donen entre les accions cooperatives i les relacions solidàries obrin línies de treball estimulants per a activar este aprenentatge actitudinal. Les tècniques i estratègies d'aprenentatge cooperatiu ens ajuden a estructurar propostes de treball en l'aula per mitjà de la realització, entre els components d'un grup, d'accions col·laboratives que busquen un interès comú. En este article centrarem la nostra anàlisi en l'ús de la Tècnica Puzzle d'Aronson com a estratègia educativa adequada per a desenvolupar l'actitud de solidaritat entre el nostre alumnat.

Paraules clau:

Aprenentatge cooperatiu, solidaritat, tècnica puzzle d'Aronson, aprenentatge d'actituds

Resumen

¿Podemos enseñar la solidaridad en clase mientras realizamos actividades de matemáticas, música, sociales o plástica? Los vínculos que se dan entre las acciones cooperativas y las relaciones solidarias abren líneas de trabajo estimulantes para activar este aprendizaje actitudinal. Las técnicas y estrategias de aprendizaje cooperativo nos ayudan a estructurar propuestas de trabajo en la aula mediante la realización, entre los componentes de un grupo, de acciones colaborativas que buscan un interés común. En este artículo centraremos nuestro análisis en el uso de la Técnica Puzzle de Aronson como estrategia educativa adecuada para desarrollar la actitud de solidaridad entre nuestro alumnado.

Palabras clave:

Aprendizaje cooperativo, solidaridad, técnica puzzle de Aronson, aprendizaje de actitudes.

ENSENYAR LA SOLIDARITAT

Joan A. Traver Martí
Universitat Jaume I. Castelló

Tal com afirma Martínez Martín (1992: 136) , "l'educació moral no és, almenys exclusivament, un problema d'actituds. La seua impartició o el seu desenrotllament en algun moment exigeixen la introducció d'una sèrie de continguts, que poden ser de tipus informatiu, com fets o situacions que plantegen un conflicte de valors d'arrel social; de tipus procedimental, com el diàleg, que serveix de ferramenta per a considerar i solucionar els conflictes creats; o de tipus actitudinal i de valor, com la tolerància, el respecte i la solidaritat, com a valors desitjables, i el compromís actiu i coherent entre els criteris personals i el propi comportament". L'educació moral no és exclusivament un problema d'actituds, sinó més prompte d'educació en actituds; en definitiva d'educació, no d'instrucció acadèmica. Quan es pretén desenvolupar l'actitud de solidaritat, la podem i hem de treballar des d'una concepció global de l'educació, considerant els continguts conceptuals, actitudinals i procedimentals que han de vore amb ella.

La importància de la formació de valors i actituds per a l'educació del ser humà en la societat actual es recull en la majoria dels informes sobre educació dels organismes nacionals i internacionalsⁱ, i de les lleis educatives desenvolupades en les darreres dècades, com és el cas de la LOGSE. El repte que l'educació té plantejat actualment consisteix en assumir plenament l'educació en valors com a principi rector de tota acció educativa i, considerar els centres docents com a vertaderes escoles de ciutadania i fermes impulsores d'actituds èticament valuoses.

Per tal d'afrontar aquest repte, són moltes les veus dels estudiosos de l'educació que insisteixen en la necessitat d'introduir canvis en la manera tradicional de donar les classes. Passar d'una estructura de treball competitiu i individualista dintre de l'aula, a una organització basada en el treball cooperatiu de l'alumnat sembla ser una de les alternatives que cobren força en la investigació educativa.

D'entre les diferents tècniques de treball cooperatiu, la **Tècnica Puzzle d'Aronson (TPA)** (Aronson i altres, 1978; Aronson i Patnoe, 1997) s'ha mostrat com una estratègia adequada per a educar en actituds, per a promocionar actituds positives cap a l'escola, l'estudi i els companys, i en concret, per a l'ensenyament-aprenentatge de l'actitud de solidaritat entre l'alumnat (Sales, 1996 ; Llopis Bueno, 1999 ; Traver, 2001; Traver i García, 2004; etc.). La idea central d'esta tècnica consisteix a dividir el grup-classe en equips de treball, responsabilitzant a cada un dels components de l'equip d'una part diferent de la tasca a realitzar, de la que arriba a convertir-se en un "expert". Els estudiants de diferents equips amb la mateixa part del tema s'ajunten per a discutir-lo en grups d'experts i, després, tornen als seus equips originaris per a ensenyar als seus companys allò que han après. La realització de la totalitat del treball està condicionada per la mútua cooperació i responsabilitat entre l'alumnat.

Aronson i els seus col·laboradors van canviar l'estructura bàsica d'un expert –el/la professor/a- i un grup d'alumnes, fent grups reduïts de cinc o sis estudiants i canviant el rol del professorat. El docent deixa de ser el centre dels grups de treball; estratègia que obliga els alumnes a tractar-se uns a altres com un recurs necessari per a l'aprenentatge. Això s'aconsegueix bàsicament de tres formes:

- El procés d'aprenentatge s'estructura de tal manera que la competitivitat individual és incompatible amb l'èxit.
- L'èxit només pot aconseguir-se si hi ha cooperació entre els alumnes dins del grup.
- Tots els alumnes, sense importar el seu anterior *status* en la classe, estan en condicions de brindar als seus companys un obsequi únic de coneixement: informació, de la que només disposa cada estudiant dins del grup.

El procés que es dibuixa amb esta tècnica de treball, en la que cada alumne posseeix una peça vital de la gran totalitat, recorda a un trencaclosques, o puzzle, per la qual cosa rep aquest nom com a distintiu. Per mitjà d'esta tècnica de treball els alumnes deprenen dos coses importants: (1)

que cap d'ells pot aconseguir res positiu sense l'ajuda d'una altra persona del seu grup i (2) que cada membre contribueix de manera única i important al treball a realitzar entre tots.

La TPA, com a estratègia d'aprenentatge cooperatiu, troba la seua principal fonamentació teòrica en una concepció constructivista i interaccionista de l'educació; marc explicatiu que ens ofereix les principals claus i elements per a facilitar la seua implementació en classe, realitzar l'anàlisi dels seus resultats i afavorir els processos de regulació i millora en la seua utilització pràctica.

La seua consistència teòrica, junt amb la potencialitat educativa que -com a tècnica d'aprenentatge cooperatiu- entranya per a la millora del rendiment escolar, el desenrotllament d'actituds o la integració social dels alumnes, són les raons principals que aconsellen el seu ús per tal de treballar la formació i la millora de l'actitud de solidaritat en el nostre alumnat. Però, al mateix temps, tenint en compte la gran relació existent entre el que suposa ser solidari i el que realment és l'aprenentatge cooperatiu, la TPA ofereix condicions adequades perquè els alumnes puguin ser solidaris entre ells, exercitant accions cooperatives entre els membres del grup. A partir de la relació existent entre una actitud solidària i la realització de conductes cooperatives entre els alumnes emergeix la tercera raó fonamental que justifica la seua elecció.

A partir de la definició sobre què s'entén per la solidaritat, podem contrastar les característiques definitòries de les accions solidàries amb les pròpies del treball per mitjà de la TPA, i triar el grau de relació existent entre les dos. Es tractaria d'acostar-se a la resposta de la pregunta següent: ¿Cóm es deprén l'actitud de solidaritat per mitjà de la realització, entre els components d'un grup de treball, d'accions cooperatives que busquen un interès bo per a tots els membres del grup?

Igual que entenem que en les accions solidàries existeix una relació fraternal de mútua ajuda, que vincula als membres d'un grup en el sentiment de pertinença a ell i en la consciència d'uns interessos comuns, en el treball

amb la TPA s'assenten les bases perquè eixa relació es puga donar. A causa del disseny de la mateixa com una proposta de treball cooperatiu en forma d'un puzzle que cal construir, el seu desenvolupament depèn de la participació de tots i cada un dels alumnes. Així, és necessari assumir la proposta de mode col·lectiu/cooperatiu, ja que a tots afecta, però, a més a més, entendre que només des de la participació de tots i cadascun dels membres del col·lectiu es poden aconseguir els seus objectius. Per això tots estaran interessats en desenvolupar al màxim els objectius propis i col·laborar recíprocament en tot el possible. Aquesta acció només pot ser portada convenientment a cap si tot el món comparteix les idees, els propòsits i les responsabilitats amb els altres membres del grup. És a dir, construint, assumint i participant en el desenvolupament d'un projecte compartit.

En la dimensió pràctica de la TPA existeixen tres nivells complementaris d'actuació, que concreten les distintes relacions que es donen entre aquesta tècnica i l'actitud de solidaritat. Nivells que es corresponen amb tres elements bàsics del fet educatiu -continguts, estratègies i objectius- que, al participar d'un mateix fil conductor -la solidaritat-, augmenten la consistència i potencialitat de la proposta.

- Com a contingut d'aprenentatge, perquè junt amb el propi contingut específic de la matèria objecte d'estudi, es treballa la solidaritat com contingut procedimental i actitudinal, expressat pel desenvolupament de la pròpia tècnica. Aprendre aquest contingut és aprendre una concreció de la solidaritat.
- Com a estratègia d'aprenentatge, perquè s'utilitza una concreció procedimental de la solidaritat, expressada per mitjà d'una tècnica concreta d'aprenentatge cooperatiu per a realitzar els aprenentatges a l'aula.
- Com a objecte d'aprenentatge, perquè el que es pretén al treballar eixe contingut per mitjà d'eixa estratègia d'aprenentatge, és desenvolupar la capacitat d'adoptar actituds solidàries per part dels nostres alumnes, creant en ells una predisposició positiva cap a les accions solidàries per

mitjà del treball cooperatiu.

La potencialitat educativa de la TPA per a l'ensenyament de l'actitud de solidaritat varia en funció de què s'entenga per educació, de com es configure el propi estil docent, i de què s'entenga per solidaritat. Segons el punt de partida, serà objecte de l'atenció educativa no sols el o els continguts específics de la matèria de treball (matemàtiques, llenguatge, etc.), sinó també aquells que impregnen totes les disciplines i es troben diluïts entre els seus intersticis. Ensenyar a respectar les diferències individuals, a col·laborar i compartir, a buscar i aconseguir el consens, a planificar conjuntament, són objectius educatius bàsics per a poder atrapar una òptima potencialitat educativa de la TPA. Des d'aquest punt de vista, la mera aplicació de la tècnica, sense l'atenció explícita a aquests aspectes, posseeix una potencialitat educativa baixa per a l'ensenyament de l'actitud de solidaritat, i obté tan sols la permanència que atorga l'atribut de la novetat com a estimulant per a propiciar la implicació de l'alumnat en les propostes d'ensenyament. És necessari saber i saber fer per a poder ensenyar, però al mateix temps és necessari prendre en consideració la magnitud i el sentit dels aprenentatges a realitzar (no purament memorístics), i ser conscients que el seu aprenentatge depèn d'un treball explícit i sistemàtic sobre ells.

La TPA per si sola, la seua mera aplicació, no comporta el desenvolupament adequat de tots aquests aspectes. Depenent del grau de flexibilitat i obertura al mig social de les propostes educatives i de la importància i el tractament que es dona als processos de negociació i participació democràtica per a desenrotllar-les en totes les parts del seu procés de realització (planificació, implementació i avaluació), la seua utilització a l'aula possibilitarà majors i més adequades cotes d'aprenentatge de l'actitud de solidaritat i de la resta d'actituds, estratègies i procediments amb ella associats.

Per mitjà de la utilització de la TPA no s'aconsegueix que l'alumnat siga totalment solidari, però si que es creen les bases perquè aquest aprenentatge es done quan aquest tipus de treball aporte els seus fruits. Encara que al principi les accions dels alumnes poc solidaris responen més a l'orientació

d'una moral basada en l'interès personal, en la recerca de beneficis individuals, si es van treballant els altres aspectes, aquesta deriva progressivament cap a una moral basada en l'interès social amb tendència a l'universal. És així com comencem a entendre veritablement un projecte col·lectiu, de tots i totes, amb finalitats compartides. Per mitjà de la primera via arribem a consensuar les propostes de treball a partir del pacte estratègic; la segona es vehiculitza a través de la concòrdia (Cortina, 1988), del mutu enteniment. La TPA ensenya a treballar cooperativament, permet dependre a ser eficaços quan s'intenta ser solidari, ensinistra en la part tècnica, en l'ús de les estratègies que ens permeten ser eficaçment solidaris. Perquè el treball desborde el pacte estratègic i s'acoste cap al consens del projecte per mitjà de la concòrdia, l'acció educativa ha de ser més global i incidir en els altres aspectes curriculars que tenen lloc a l'aula, de forma especial, en aquells vinculats amb les característiques bàsiques del que Cortina anomena *l'ethos solidari i responsable, l'ethos dialògic, moral*. Des d'aquesta perspectiva, ensenyar-aprendre a planificar, a avaluar, a participar democràticament, a dialogar i consensuar permet aconseguir aprenentatges bàsics per a tan important finalitat. Aquests aprenentatges complementen i orienten adequadament els que per si sola pot generar la TPA.

A l'analitzar les possibilitats educatives que la TPA ofereix per a l'ensenyament de l'actitud de solidaritat, no es pot ignorar un problema crucial que afecta a l'educació i que complica la consecució de millors resultats educatius. Ens estem referint al tractament educatiu de la diversitat de l'alumnat. Com s'apunta en les "Orientacions per a l'atenció educativa dels alumnes amb necessitats educatives especials en l'Educació Secundària Obligatòria" de la Conselleria d'Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana (AA.VV, 1995: 13), "atenció a la diversitat és ensenyar valors de respecte, solidaritat, igualtat, dignitat i tolerància cap a les diferències ètniques, religioses, culturals o de capacitats". Entre les distintes característiques de la TPA, una de les que li donen major potencialitat educativa a la mateixa i que complementa la llavor educativa de treballar l'actitud de solidaritat, és la derivada d'aquesta cita. Quan es potencien actituds solidàries entre l'alumnat, es reforça simultàniament l'atenció a la diversitat. Depenent del contingut de la tasca a realitzar, amb la TPA s'ensenya als alumnes a establir llaços solidaris

entre ells, per a avançar en un projecte de treball compartit a partir de les diferències ètniques, religioses, culturals o de capacitats que existeixen entre ells. Només es pot ser solidari a partir del respecte a les diferències individuals i de la seua complementació en un projecte compartit en el que es persegueixen beneficis generals. Així, el respecte a les diferències individuals es manifesta com una de les actituds complementàries que estan en la base de les actituds solidàries. Per tant, atendre la solidaritat, passa necessàriament per promoure l'atenció a la diversitat i el respecte a les diferències individuals. Aspectes que es conjuguen per mitjà de la TPA.

La TPA presenta condicions vàlides tant per a ensenyar què és la solidaritat, com per a dependre a ser eficaçment solidari. Començar a sentir la interdependència de les finalitats que persegueix el grup de treball, a valorar la diversitat d'opinions i creences dels seus membres respectant les diferències individuals, així com entendre que només des de la cooperació i el consens mutu es pot arribar a l'assumpció i realització d'un projecte compartit, és començar a entendre en què consisteix la solidaritat.

Referències bibliogràfiques

- AA.VV (1995). *Orientaciones para la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en la Educación Secundaria Obligatoria*. València: Conselleria d'Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.
- ARONSON, E. i altres (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- ARONSON, E. i PATNOE, S. (1997). *The Jigsaw Classroom. Building Cooperation in the Classroom*. United States: Longman (Second Edition).
- CORTINA, A. (1988). *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*. Salamanca: Sígueme (2ª edició).
- LLOPIS BUENO, E. (1999). "Culturas musicales y aprendizaje cooperativo". *Cuadernos de Pedagogía*, 279, pp. 27-30.

- MARTÍNEZ MARTÍN, M. (1992). "La enseñanza de los valores en nla escuela". En AA.VV. *Educación y valores en España. Actas del Seminario de la Comisión Española de la UNESCO*. Madrid: MEC-CIDE.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- SALES CIGES, M. A. (1996). *Educación intercultural y formación de actitudes*. Tesis doctoral. Dpto Teoría de la Educación. Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educaió. Universitat de València.
- TRAVER MARTÍ, J. A. (2001): *Trabajo cooperativo y aprendizaje solidario: Aplicación de la técnica puzzle de Aronson para la enseñanza y el aprendizaje de la actitud de solidaridad*. Castelló, UJI. Editorial Universitària. Col.lecció CD Magna.
- TRAVER MARTÍ, J. A. i GARCÍA LÓPEZ, R. (2004) "La enseñanza-aprendizaje de la actitud de solidaridad en el aula: una propuesta de trabajo centrada en la aplicación de la técnica puzzle de Aronson", *Revista Española de Pedagogía*, 229, 419-437.

ⁱ Com per exemple a l'*Informe al Club de Roma* de Botkin, Elmandjara i Malitza (1979), a l'*Informe de la UNESCO* dels experts Rassekh i Vaideanu (1987), a l'*Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional per al segle XXI* de J. Delors i altres (1996) o a l'aportació d'Edgar Morin al debat impulsat per l'UNESCO del projecte transdisciplinari "Educatió per un futur sostenible" (2001).