RIE-UANL
Revista de Investigación Educativa

COOPERACIÓN Y PARTICIPACIÓN COMO RESPUESTA A SITUACIONES DESAFIANTES EN LAS VIDAS DE ESTUDIANTES

Christine Schmalenbach
Technical University Dortmund

Resumen: En este texto se presentan diferentes enfoques y metodologías desarrolladas en diversos contextos en respuesta a procesos de exclusión y marginación en el ámbito educativo. Lo que tienen en común es un énfasis en la participación activa y responsable de estudiantes (y participantes en la investigación) y en la cooperación y el apoyo mutuo entre los que están involucrados en el proceso educativo. Estos enfoques se presentan como una posibilidad de responder creative y eficazmente a los desafíos que enfrentan los estudiantes en sus vidas diarias, respetando y valorando sus diversas experiencias, sus derechos y sus fortalezas.
Palabras clave: cooperación, participación, paradigma transformativo, aprendizaje cooperativo, inclusion.

Abstract: This text presents different approaches and methodologies developed in different contexts in response to processes of exclusion and marginalization in the educational field. What they have in common is an emphasis on the active and responsible participation of students (and participants in research) and on cooperation and mutual support among those involved in the educational process. These approaches are presented as a possibility to respond creatively and effectively to the challenges that students face in their daily lives, respecting and valuing their diverse experiences, their rights and their strengths.
Keywords: cooperation, participation, transformative paradigm, cooperative learning, inclusion

En contextos educativos muchas veces llegamos a trabajar con estudiantes que están viviendo situaciones desafiantes y que están en peligro de exclusión del sistema educativo. El tema de la inclusión educativa frecuentemente se mira concernientes estudiantes con necesidades educativas especiales. Es fácil olvidar que también puede haber otras situaciones o experiencias en las vidas de estudiantes que pueden dificultar su inclusión en el sistema educativo mientras este sistema no los toma en cuenta. La UNESCO publicó una lista de grupos en peligro de ser excluidos o marginados en el contexto de la educación:

Niños víctimas de abusos; niños refugiados o desplazados; minorías religiosas; niños indigentes; niños que trabajan en el hogar; minorías étnicas; niños que se encuentran en zonas de combate; poblaciones indígenas; niños con discapacidades; poblaciones rurales; huérfanos debido al VIH/SIDA; niños que trabajan; migrantes; niñas; minorías lingüísticas; niños de la calle; niños soldados; mujeres; niños nómadas (UNESCO, 2009, p. 7).

Esas son situaciones bastante diversas y en partes requieren respuestas diferentes para poder asegurar que estos estudiantes tengan acceso a la educación a la que tienen derecho. Sin embargo, la participación activa de los estudiantes (que tam-

bién se expresa en formas de cooperación y apoyo mutuo) es una respuesta que en cualquier caso es relevante si queremos asegurar una educación eficaz y de alta calidad para todos. En diferentes partes del mundo han surgido diferentes respuestas a situaciones retadoras que dificultan el acceso a la educación. Muchas de estas respuestas incluyen aspectos de participación y cooperación. No siempre definen participación y cooperación de la misma forma, pero lo que tienen en común es un énfasis en un rol activo y responsable del estudiante, en tomar en cuenta la perspectiva y la vida diaria de los estudiantes en el aprendizaje, y en las relaciones entre los participantes del proceso educativo, su interacción, y el apoyo mutuo. Estos proyectos y enfoques se desarrollaron por pedagogos e investigadores que se vieron confrontados con procesos de exclusión y marginación y buscaron maneras de superarlos. Tienen en común una perspectiva de derechos, inclusión y resiliencia y nos pueden inspirar a buscar respuestas creativas a situaciones desafiantes en las vidas de nuestros estudiantes y en el sistema educativo en el que trabajamos.

Aquí solo se pueden presentar de forma muy breve. Esto conlleva el peligro de reducción. Existen publicaciones más extensas sobre todos los enfoques y métodos presentados que se encuentran en la bibliografía para aquellos lectores interesados en más detalles.

Fundamentos teóricos

Una perspectiva de derechos, inclusión y resiliencia

Estas tres palabras – derechos, inclusión, y resiliencia - se usan muy seguido en el contexto educativo. Realmente no se pueden separar de enfoques participativos y cooperativos.

Si partimos desde una perspectiva de derechos humanos, nos damos cuenta que estos no solo incluyen el derecho a educación (Art. 26), sino también el derecho a participar activamente en la vida cultural y política del país. Según los artículos 18 al 21 y 23 al 24 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, cada ser humano tiene estos derechos: Libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; libertad de opinión y de expresión; libertad de reunión y de asociación pacíficas; derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos; derecho al trabajo y a formar sindicatos; derecho al descanso (ONU, 1984).

Estos derechos son retomados de forma adaptada en la CDN (Convención sobre los Derechos de la Niñez). Los contenidos de los artículos 12 al 17 y 31 de este documento han sido resumidos por Liebel y Martínez Muñoz como derechos de participación: Todas y todos los niños tienen el derecho a expresar libremente su opinión, a que ésta sea tenida en cuenta, y a tener acceso a información y medios adecuados, asimismo, a celebrar reuniones pacíficas y a conformar asociaciones. Tienen el derecho a que se les brinde las informaciones en forma adaptada a su edad y grado de madurez, y los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho de los niños a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, y están obligados a respetar la intimidad y dignidad personal de los niños. Al igual que las personas adultas, las y los niños tienen el derecho al descanso y al esparcimiento y a la participación en la vida cultural y artística (Liebel y Martínez Muños, 2009, p. 46).

Como explica Cussiánovich (2010) la participación y el protagonismo es un derecho humano y a la vez se tiene que aprender. La escuela es un lugar donde los estudiantes deberían poder vivir y aprender la democracia. Eso incluye ver en las diferencias individuales una oportunidad para aprender a per-

cibir la heterogeneidad como algo enriquecedor e inherente a la democracia. Según una definición de inclusión de la UNESCO (2017),

la formulación de políticas inclusivas y equitativas exige que se reconozca que las dificultades que enfrentan los estudiantes surgen de aspectos del propio sistema educativo [...]. Aún más importante es traducir este reconocimiento en reformas concretas, visualizando las diferencias individuales no como problemas que haya que solucionar, sino como oportunidades para democratizar y enriquecer el aprendizaje. (p.13)

Para lograr esa meta, la educación tiene que partir de la vida de los estudiantes y darles la oportunidad de tener control sobre sus propios procesos de aprendizaje: "Los currículos inclusivos se basan en la opinión de que el aprendizaje tiene lugar cuando los y las estudiantes participan activamente y toman la iniciativa para dar sentido a sus experiencias (Udvari-Solnar, 1996)" (UNESCO, 2017, p. 19).

Un problema con el que nos enfrentamos cuando tratamos de desarrollar una educación que cumple con estos criterios es que muchas veces tenemos una idea fija de lo que debería ser el niño/ la niña o el/ la joven ideal o por lo menos normal. La educación (y otras formas de intervención desde los adultos) sigue la meta de hacer que los educandos cumplan con este ideal. Varios pedagogos y otros profesionales de diferentes contextos en el mundo han criticado el hecho de que este ideal es desarrollado por una parte de la población mundial y no toma en cuenta la realidad de muchas diferentes formas de vivir infancia y juventud. Ungar (2004), profesor de trabajo social en Canadá, explica:

Expertos en el desarrollo de psicopatología y crimen insinúan en su trabajo que todos los niños crecen hacia algo que [...] explícitamente define resultados positivos en un modelo particular de funcionamiento. Típicamente el modelo encaja mejor con la forma en la que hombres blancos crean comunidades homogéneas y ordenadas que demuestran definiciones de lo que se supone que es normal (p. 12).

Varios profesores de educación especial de Alemania critican "la colonización del ambiente vital de niños y jóvenes que crecen en el margen de la sociedad por parte de la clase media" (Baur, Mack, Schroeder, 2006, p. 9). Schibotto (2013), un profesor de sociología de Italia que ha cooperado con muchas instituciones Latinoamericanas lo expresa de esta forma:

En este sentido la 'totalidad' de la realidad social no se percibe como pluriverso, como complejidad llena de contradicciones, ni como conflictualidad de distintas alternativas, sino como 'orden', universo en el cual las diferencias se reducen tan solo a distinciones jerárquicas o, a lo sumo, a indiferentes residuos de un folklórico y anticuado tartamudeo utópico [...] condena a la no-existencia, a la no-visibilidad todo un conjunto de prácticas sociales que son omisas, desaparecidas (p. 14).

Si la realidad y las experiencias de varios grupos de estudiantes son invisibilizados porque no encajan con la idea de infancia y juventud de la clase media occidental, fácilmente las diferencias entre ellos y otros estudiantes se interpretan como un problema que ellos traen, un déficit en ellos que tiene que ser arreglado. De esta forma se pueden pasar por alto las fortalezas que tienen y que han desarrollado a veces precisamente en las luchas que enfrentan diariamente. Estas fortalezas, las estrategias y procesos que ayudan a niños y jóvenes a mantenerse sanos y desarrollarse bien bajo condiciones estresantes, se pueden definir como resiliencia. Sin embargo, al tratar con este tema siempre tenemos que tener en cuenta quién define qué es ser sano y desarrollarse bien. El peligro está de nuevo en reconocer solo aquellos comportamientos que quedan bien con los ideales

de ciertos grupos privilegiados de la sociedad y de definir como problemas de salud mental los comportamientos que no quedan bien con estos ideales (Liebenberg & Ungar, 2009). La escuela puede apoyar la resiliencia de estudiantes, por ejemplo, al apoyar su desarrollo de capacidades para solucionar problemas y tratar con estrés, sentido de responsabilidad personal, autoeficacia, autoestima, competencias sociales y relaciones sociales (Beckrath-Wilking, 2013). Eso es especialmente relevante para estudiantes que han tenido experiencias traumáticas y se han sentido sin control en situaciones existencialmente amenazantes. Necesitan la experiencia de sentirse eficaces y de ser parte de una comunidad. Esto se puede lograr al ofrecer oportunidades para que los estudiantes tomen decisiones y noten que su opinión se toma en cuenta y al desarrollar relaciones sociales en el aula y un contexto seguro en el que los estudiantes puedan desarrollar nuevas competencias emocionales y sociales (Bausum, 2011; Biberacher, 2013; Kühn, 2011; Weiß, 2011). Al mismo tiempo hay que tomar en cuenta que estudiantes que han tenido experiencias traumatizantes causadas por otros seres humanos (tal como abandono, abuso sexual, u otras formas de violencia), pueden tener dificultades con confiar en otras personas y formar buenas relaciones (Bausum 2011). Para el trabajo eficaz con este grupo de estudiantes, parece relevante que educadores tengan saberes sobre procesos de grupo y los efectos que pueden tener experiencias traumáticas.

Otro reto que hay que tomar en cuenta al trabajar desde una perspectiva de resiliencia es el de no enfocarse solo en el estudiante y perder de la vista la situación social de marginación e injusticia que tiene que ser cambiada. Como explica Gorski, un profesor de pedagogía de EUA que investiga el tema de educación y estudiantes en contextos de pobreza:

> Educadores alfabetizados en equidad reconocen y parten de las resiliencias y otras fuentes de conocimiento acumulado por individuales y comunidades pobres y de la clase trabajadora, y rechazan las perspectivas de déficit que se enfocan en arreglar a los estudiantes desfavorecidos en lugar de arreglar los asuntos que desfavorecen a estudiantes (Gorski 2013, p.25).

Según Gorski (2013), como maestros tenemos que recordar el contexto social y trabajar en lo que podamos para cambiar las injusticias que conlleva. A la vez, nuestra tarea principal es el trabajo con los estudiantes y sus familias en el que tenemos que mantener una perspectiva de equidad. Para una educación eficaz desde la investigación que él resume, propone la implementación de pedagogías “de orden más alto, centradas en el estudiante, rigurosas” (2013, p. 119). Entre las estrategias propuestas están “enfoques de instrucción cooperativos y colaborativos y enseñanza y aprendizaje interactivo o ‘dialógico’” (Gorski, 2013, p. 123), ya que los métodos participativos y cooperativos facilitan mejor aprendizaje para estudiantes de diferentes trasfondos, también para estudiantes de contextos con bajo nivel económico.

Al fin, en la implementación de cooperación y participación como un aporte a una educación inclusiva que parte desde la resiliencia y se basa en derechos humanos, no solo se trata de tener las estructuras y métodos correctos, sino también de actitudes pedagógicas, de cómo se vive la relación y el diálogo entre docentes y estudiantes y entre estudiantes. Los enfoques citados aquí y en los próximos subcapítulos vienen de contextos muy diferentes. Sin embargo, tienen grandes intersecciones con la pedagogía de Paulo Freire quien en sus escritos enfatiza precisamente el diálogo entre los estudiantes y el maestro, la solidaridad, el respeto a las experiencias y los saberes de los estudiantes, y el esfuerzo por cambiar la realidad social cuando esta es injusta (1998).

Ejemplos internacionales de enfoques pedagógicos y metodológicos que parten desde la participación y cooperación de estudiantes

La metodología MultiGradoMultiNivel de la India
La Metodología MultiGradoMultiNivel surgió en Rishi Valley, un area rural en la India, en el estado de Andra Pradesh. En los años 1980, la pareja de pedagogos Padmanabha Rao y Anumula Rama se dieron cuenta de que en las escuelas rurales los estudiantes y los maestros se enfrentaban a varios retos: Los grupos eran muy heterogéneos- varios grados estaban en un aula y en el mismo grado los estudiantes tenían diferentes niveles de aprendizaje. Los métodos de instrucción eran muy rígidos y los contenidos no tomaban en cuenta el trasfondo cultural de los estudiantes y sus familias. Los maestros no estaban motivados, los estudiantes faltaban seguido por obligaciones familiares, una vez que se formaban lagunas en su aprendizaje, era más probable que desertaran la escuela. No había apoyo para estudiantes con dificultades de aprendizaje y muchos padres de familia se sentían alienados del sistema educativo. La respuesta a estos retos es la metodología MultiGradoMultiNivel. Se eliminaron los libros escolares y con los contenidos curriculares se desarrollaron escaleras de aprendizaje, planes de estudio visualizados con símbolos y números en los que los estudiantes pueden ver su propio progreso. Las actividades para cada parte del plan se encuentran en tarjetas que retoman los mismos símbolos y proponen actividades adecuadas a la realidad y cultura de los estudiantes. Así cada estudiante puede aprender a su propio ritmo, sin miedo, tomando responsabilidad por so propio proceso de aprendizaje. La metodología parte de la idea que „el niño/ la niña está en el asiento del conductor “(Müller & Schmalenbach, 2016, p. 54). A la vez el estudiante recibe el apoyo requerido cuando lo necesita: Dependiendo de la actividad que está haciendo y del apoyo que requiere, puede trabajar solo, con el apoyo del maestro o con el apoyo de compañeros. La metodología se ha adaptado a otros contextos, entre ellos Alemania, Nepal, y Kenya (Institut für flexibles Lernen, s.f.; Müller, Lichtinger, Girg, 2015; Müller & Schmalenbach, 2016; Rishi Valley, s.f.).
En otros contextos en los que maestros se enfrentan a grupos de estudiantes heterogéneos, se han desarrollado conceptos semejantes, por ejemplo, el concepto de la Escuela Nueva en Colombia (Gaviria, Jerez, & Castro, s.f.) y los materiales didácticos desarrollados en una escuela en un contexto de alto riesgo en Dortmund, Alemania (“Individualisierter Unterricht”, 2013).

La pedagogía de la ternura (y del protagonismo) del Perú

Este enfoque pedagógico es promovido, entre otros, por Manthoc, MNNATSOP, e IFEJANT como organizaciones de niñas, niños y adolescentes trabajadores y sus colaboradores adultos. Tiene varios trasfondos históricos y sociales. Uno de ellos es la realidad de los niños trabajadores. En América Latina hay alrededor de 14 millones de niños trabajadores. Si se cuentan aquellos que trabajan en el hogar, cuidan a padres enfermos o a hermanos menores, etc. son más de 17 millones (Schibotto, 2013). Las organizaciones que promueven la pedagogía de la ternura parten de la noción que el ser niño trabajador no implica solo una actividad sino una forma de vivir con propios retos y oportunidades: Los niños trabajadores enfrentan retos por la ilegalización de su trabajo que les dificulta la lucha por sus derechos, por la exclusión (entre otras la del sistema educativo) y por la invisibilisación de su forma de vivir. El potencial de sus experiencias y aprendizajes por medio del trabajo es ignorado en la educación formal. A la vez, el tra-

bajo en la infancia siempre ha formado parte de la educación en las culturas indígenas del Perú. Otro trasfondo para este enfoque es el conflicto armado de los 1980 y 1990, en el que formaban parte de la vida diaria la violencia, el aislamiento social, la frialdad emocional, y experiencias de incongruencia. Los maestros buscaban una respuesta a esta experiencia: "La Pedagogía de la Ternura es una respuesta de negación de la negación" (Cussiánovich & Schmalenbach, 2015, p. 66). La pedagogía de la ternura se resiste a reducir la expresión de emoción y cuidado al contexto privado, retirarse al contexto privado y sentir indiferencia hacia el sufrimiento de otros; se resiste a un énfasis desequilibrado en la racionalidad y el individualismo en la educación; se resiste a sentimientos de impotencia y desesperanza ante el sufrimiento y propone responder con "una restauración de la voz y del lenguaje que dieran cuenta de la propia identidad" (Cussiánovich, 2010, p. 58); se resiste a la explotación de emociones para el consumismo y la competitividad que postula que "si triunfas es tu mérito y si fracasas es tu problema" (Cussiánovich & Schmalenbach, 2015, p. 64); critica el paradigma actual de protección de menores de edad que muchas veces se usa como pretexto para "represión y control autoritario de la infancia" por parte de los adultos (Cussiánovich, 1997, p. 14) y la idea de "la peligrosidad, doctrina de la situación irregular y control social" (Cussiánovich, 1997, p. 30) que implica que niños que no se conforman a los roles sociales que se esperan de ellos (por ejemplo, niños trabajadores) son un peligro; y finalmente, se resiste a considerar una niñez como la norma e ignorar, adaptar o excluir las otras - el espacio educativo uniforme está en contraste con la complejidad y diversidad en el contexto social. Como respuesta, la pedagogía de la ternura pone un énfasis en la relevancia de las emociones, la conectividad, la responsabilidad por sí mismo y por otros y la capacidad del ser humano de hacer oir su voz. El objetivo principal de la educación es "aprender la condición humana", entendido como "aprender a amar, a ser amado y a amarse a sí mismo" (Erich Fromm según Cussiánovich, 2010, p. 96). Las diferentes dimensiones del ser humano (racional, emocional, social, política y ecológica) son vistas como inseparables. La tarea de los que participan en el proceso educativo es desarrollar hábitos y una cultura escolar consistente con estos valores. Por un lado, deben partir del conocimiento científico existente sobre el tema, por el otro de los/ las estudiantes concretos/as en el aula. El trabajo y el aprendizaje se ven en conjunto y como complementarios, lo que lleva al uso de estrategias como la didáctica por proyectos (Schibotto, 2013) y un programa de microfinanzas que fomenta el aprendizaje de emprendedurismo (Grández, 2018). La pedagogía de la ternura y del protagonismo es una pedagogía crítica, en contra de la naturalización de la injusticia, a favor del cambio. Se propone enseñar responsabilidad y autonomía, el ser sujetos de la propia historia individual y colectiva (Cussiánovich, 1997; Cussiánovich, 2010; Cussiánovich & Schmalenbach, 2015; Schibotto, 2013). Eso encaja con la vision del trato con normas que propone para el contexto educativo: Hay que respetarlas, mirarlas críticamente, y tener el "derecho de contribuir a mejores normas" (Cussiánovich, 2010, p. 131). Cussiánovich (2010) resume las ideas centrales de la pedagogía de la termura y del protagonismo con estas palabras:

Nuestra aspiración se mantiene adherida a poder contribuir a que cada persona pueda cultivar y desarrollar una personalidad que le permita ser, de hecho, co-constructora de una sociedad en al que se pueda sin pausa aprender la condición humana. En nuestro entender, ir siendo protagonista de su propia vida y a que los otros también lo vayan siendo, está inseparablemente ligado a devenir-

lo como resultado de relaciones marcadas por el afecto, por el cariño, por el amor humano. (p. 164)

El aprendizaje cooperativo como movimiento internacional

Una definición elemental de aprendizaje cooperativo es que son diferentes métodos y enfoques didácticos que tienen en común la idea central de „organizar el aprendizaje escolar de manera que los estudiantes se apoyen el uno al otro en la adquisición de conocimientos“ (Souvignier, 1999, p. 14). Desde hace siglos en la didáctica existe la idea de que estudiantes se pueden apoyar el uno al otro y aprender mejor juntos. Así, en diferentes países hay diferentes antecendentes históricos - por ejemplo el método mútuo de Lancaster o algunos de los planteamientos de la educación popular en América Latina. El término „aprendizaje cooperativo“ se empezó a usar hace algo más de 40 años. En ese tiempo se empezaron a desarrollar y evaluar métodos cooperativos sistemáticamente (Schmalenbach, 2018). Brody y Davidson (1998) cuentan 20 métodos diferentes con diversos objetivos de aprendizaje y niveles de dificultad. Han sido muchos los pedagogos e investigadores que desde diferentes países han desarrollado métodos que se asocian con este término. Desde 1979, muchos de ellos forman parte de la asosicación IASCE (International Association for the Study of Cooperation in Education), una organización internacional sin fines lucrativos que se dedica a promover el intercambio y el aprendizaje en este area (IASCE, s.f.). Se puede decir que el aprendizaje cooperativo no es solo una metodología sino un movimiento internacional (Pavan y Santini, 2013). Lo que hace diferir los métodos cooperativos de sus antecedentes históricos y de otras formas de trabajo en grupo son algunos principios que se reflejan en la estructura de los métodos. Una de las listas más conocidas de principios básicos es la de Johnson y Johnson (1975/1999; Johnson, Johnson & Holubec, 1994):

- Interdependencia positiva – los estudiantes se necesitan el uno al otro para alcanzar la meta;
- Responsabilidad personal – los aportes y el aprendizaje de cada estudiante son relevantes y visibles;
- Interacción promovedora – los estudiantes se apoyan en el trabajo que hacen juntos, compartiendo información y recursos, animándose y celebrando los éxitos de cada uno.
- Habilidades de cooperación y de trabajo en grupo – las competencias sociales son aprendidas y practicadas explícitamente
- Conciencia y reflexión del proceso en grupo – los grupos reflexionan sobre su trabajo, la medida en la que están alcanzando sus metas, cuáles conductas les están ayudando y cuáles deben cambiar.

Un ejemplo muy común de un método cooperativo es el rompecabezas (“jigsaw”) que se presta para aprender nuevos contenidos teóricos que se pueden dividir en partes. Los estudiantes forman grupos de máximo seis estudiantes. Dentro del grupo, cada estudiante recibe un texto con una parte de la información que van a necesitar. Por ejemplo, si los estudiantes están aprendiendo algo sobre diferentes enfoques filosóficos, cada estudiante recibe un texto sobre un enfoque diferente. Si aprenden algo sobre un personaje famoso, cada estudiante recibe un texto sobre un aspecto diferente de su vida o su obra. En la primaria, al aprender sobre mamíferos, cada estudiante recibe un texto sobre un mamífero diferente. Una vez que el tema esté divido, se forman grupos de expertos. Todos los que leen el texto sobre el mismo subtema forman un grupo de expertos, leen el texto, juntos extraen las ideas centrales y piensan en cómo mejor explicarlas. Luego regresan a sus grupos originales y

cada uno aporta la información que ha preparado – así al final todos en el grupo conocen todos los subtemas. Este método también es un ejemplo de cómo una situación social difícil puede llevar al desarrollo de nuevos métodos didácticos: El rompecabezas se inventó en el contexto de la desegregación de escuelas en EUA, que tenía la meta de la integración racial. Al notar que los estudiantes de diferentes etnias estaban en la misma aula, pero sin interacción positiva y con recelo, los investigadores inventaron el rompecabezas para apoyar la cooperación y las relaciones positivas entre los estudiantes (Aronson & Patnoe, 2011).

El Aprendizaje Cooperativo ha sido evaluado muy extensamente desde los años 70, incluyendo varios meta-análisis (se encuentra un resumen de los resultados en Schmalenbach, 2018). Slavin, Hurley y Chamberlain (2003) llegan a la conclusión que Aprendizaje Cooperativo tiene efectos positivos tanto en el aprendizaje académico como en el desarrollo social y emocional. Un meta análisis de estudios sobre aprendizaje asistido por pares muestra estos efectos positivos se muestran aún más en estudiantes de "grupos vulnerables" (pertenecientes a una minoría, de nivel socioeconómico bajo, de escuelas urbano-marginales) (Ginsburg-Block, Fantuzzo, & Rohrbeck, 2006).

Según Brody (1998), se puede promover el aprendizaje cooperativo con diferentes enfoques:

- Enfoque de transmisión: Énfasis en aprendizaje de contenidos, muy estructurado por el docente, motivación extrínseca.
- Enfoque transaccional: Educación como diálogo con el currículo, estudiantes como solucionadores de problemas, motivación intrínseca, aprendizaje contextualizado, apoyo de desarrollo intelectual complejo y aprendizaje de competencias sociales.
- Enfoque transformativo: Desarrollo integral del ser humano, el aula como modelo democrático, discusión de valores y sistemas de valores, tomar en cuenta diferentes perspectivas y la experiencia de los estudiantes, meta: justicia social y pensamiento crítico sobre procesos de marginación.

El último enfoque es el que está más cercano a las ideas de Paulo Freire.

Participación y cooperación en la investigación educativa

En la investigación social se han desarrollado varios paradigmas que enfatizan los aspectos de participación y cooperación. Dos de ellos son el paradigma transformativo y las metodologías de investigación postcolonial indígena.

El paradigma transformativo

Mertens (2009) usa el término "paradigma transformativo "como un término amplio para varios enfoques críticos, emancipadores y participativos. Parte de la idea de que hay diversas perspectivas de la realidad que tienen que ser consideradas desde su contexto. El grado de privilegio social influye cómo es percibida la realidad. Los enfoques investigativos que se pueden subsumir bajo este término tienen una perspectiva de derechos humanos, promueven la inclusión de las "voces ausentes, mal representadas marginalizadas" (Mertens 1999, p. 5) en la investigación, el reto a estructuras sociales opresivas, crear confianza y hacer transparentes las metas y las estrategias de la investigación en el proceso y la diseminación de resultados para el avance de justicia social. Desde este paradigma es posible usar métodos muy diferentes de investigación, pero es importante que la comunidad y los participantes estén involucrados en las decisiones lo más posible. Investigadores que parten desde este paradigma, toman una perspectiva de resiliencia – resaltan las fortalezas de los participantes

y sus estrategias de superación en las situaciones retantes que viven. Mertens critica el término de "triangulación" para la integración de diferentes métodos, datos y perspectivas en un proyecto de investigación ya que implica un producto completo y cerrado. Prefiere el símbolo de un cristal (usado primero por Richardson y Adams St. Pierre en 2008) que implica las diversas facetas del conocimiento que sigue creciendo y cambiando y que se ve diferente desde distintos ángulos. El paradigma es compatible con las enseñanzas del educador Paulo Freire quien exige el "diálogo crítico y liberador" (Freire, 1970/2000, p. 65) tanto con estudiantes como con participantes en la investigación (Mertens 1999, 2009).

Metodologías de investigación postcolonial indígena

La investigación indígena se ha estado desarrollando desde diferentes países en todo el mundo como respueta a las experiencias de marginación y opresión que pueblos indígenas han tenido en relación con investigación desarrollada desde países occidentales en los últimos siglos (Mertens, Cram, Chilisa, 2013). Los diferentes enfoques dentro de este paradigma tienen varios aspectos en común. Enfatizan la importancia de las relaciones entre los seres humanos (y la naturaleza viviente y no viviente), reflejada en el principio Africano „ubuntu" que se puede traducir (entre otras posibles traducciones) como: "soy porque somos; somos porque soy" (Chilisa, 2012, p. 108). El conocimiento es construido en conjunto. Los investigadores siguen "sistemas de valores éticos basados en respeto, conectividad, reciprocidad y un deseo de ver que la investigación contribuya a un futuro mejor" (Mertens, Cram, Chilisa, 2013, p. 17). Chilisa (2012) postula cuatro dimensiones de la investigación indígena:

(1) Se enfoca en un fenómeno local en lugar de usar una teoría existente del occidente para identificar y definir el tema de la investigación; (2) es sensible al contexto y crea constructos localmente relevantes, métodos y teorías derivadas de experiencias locales y conocimiento indígena; (3) puede ser integrativa, eso es, combinando teorías occidentales e indígenas; (4) en su forma más avanzada, sus presunciones son sobre qué cuenta como realidad y conocimiento y los valores de la investigación son formados por un paradigma indígena de investigación (p. 13).

Un proyecto de investigación en El Salvador

En el proyecto para mi tesis de doctorado procuré incluir cooperación y participación tanto a nivel de investigación como a nivel de métodos de enseñanza en el aula (Schmalenbach, 2013; 2018). El tema del proyecto fue la cooperación entre estudiantes en un escuelas en contexto de alto riesgo. La meta era ver qué formas de cooperación existen, cómo se relacionan con el contexto y la cultura local y cuáles conclusiones se pueden deducir para la implementación de métodos cooperativos en aulas en este contexto. Mi mayor fuente de datos fue un estudio etnográfico en una escuela. Pasé 11 meces en El Salvador. Durante un año escolar visité la escuela en una comunidad urbano-marginada por varios días a la semana. Recopilé datos principalmente por medio de observación participativa y entrevistas formales e informales con maestros y maestras, colaboradores de una ONG local, estudiantes y padres de familia. En la primera mitad de mi estadía el enfoque estaba en observar, aprender y entrevistar. Después empecé a introducir algunos métodos cooperativos nuevos en colaboración con dos de las maestras para ver cómo serían recibidos por maestros y estudiantes y cuáles adaptaciones requerirían. Trabajé sobre

todo con los grados 2 a 5. Introduje los métodos en un proceso de acción y reflección con docentes y estudiantes (p. ej. por medio de círculos de estudio y reflección de los métodos con los estudiantes en clase). Los estudiantes llenaron un diario sobre sus experiencias de cooperación. En entrevistas de grupos de enfoque hablé con ellos sobre situaciónes difíciles en la cooperación y ellos buscaron explicaciones para estas situaciones y posibles soluciones. Las maestras y yo planificamos y reflexionamos las clases juntas. Los estudiantes en esos grados no estaban muy acostumbrados a trabajar en equipos. Pero el tomarlos encuenta a ellos como expertos en su aprendizaje y reflexionar con ellos cuáles aspectos funcionaban y cuáles no fue significativo para ellos y poco a poco empezaron a darse cuenta de las ventajas de trabajar juntos y de que tenían (y estaban aprendiendo) estrategias para resolver problemas cuando estos ocurrían en el proceso (Schmalenbach, 2018).

En uno de los grupos de enfoque varios estudiantes de 4o grado explicaron que para ellos un aspecto para que funcionara el trabajo cooperativo era el involucrar a los estudiantes en las decisiones y los procesos y pedirles su opinión:

Edgar: Hasta ahora que Usted ha venido hemos visto las opiniones de que qué te gustó del grupo, qué no te gustó. Y antes a todos, a todos los grados puede ir a preguntar y nadie, ningún profesor hace eso, qué te gustó de tu grupo, nada. Si trabajaron bien, nada de eso.

Elisabet: Como nos ponían grupos y ya.

Edgar: //Y ahí estuvimos. //

Carolina: //Y, ahá,// y/

Edgar: Y si saliste bien, saliste bien, y si saliste mal, allá vos. (Citado en Schmalenbach, 2018, p. 267-268)

Una de las maestras había sido muy escéptica en cuanto al uso de métodos cooperativos en este contexto ya que ella creía que iban a crear un cáos innecesario y que los estudiantes no sabrían aprovecharlo. Sin embargo, estuvo dispuesta a hacer el intento en cooperación conmigo. Al final del año escolar su actitud hacia el tema había cambiado completamente. El aprendizaje cooperativo le había dado la oportunidad de encontrar nuevas capacidades en los estudiantes y de ver nuevas posibilidades que antes no había visto. En la entrevista final, ella expresó:

Para mí ha sido la experiencia, el aprendizaje de mi vida. Entonces, cuando yo vi ese cambio que involucrando los niños en que ellos se relacionaran, que ellos aprendieran a trabajar aquí (incomp.)/ entonces, yo siento que he aprendido bastante, mucho, mucho, no tiene idea en cuanto he aprendido [...] Sí he cambiado mi forma de verlos, de ver el trabajo. (Citado en Schmalenbach, 2018, p. 322)

Cuando la pregunté qué sugeriría a maestros que quieren usar el aprendizaje cooperativo, ella explicó:

Lo primero, que hay que confiar en el alumno. O sea, uno realmente nunca termina de descubrir las habilidades, las capacidades, las aptitudes, las destrezas de los niños. [...] Entonces, eso es lo que yo recomendaría a cualquier maestro, especialmente maestros o profesores que trabajamos con éste tipo de niños, que nos topamos con una infinidad de problemas casi todas negativas, verdad, irresponsabilidad, falta de interés, comodidad de parte de los padres. Entonces, quizás a ellos es a quienes más debemos de darles la apertura a lo nuevo. [...] Entonces, hay que confiar en los alumnos y hay que darles la oportunidad. Esa es mi recomendación. (Citado en Schmalenbach, 2018, p. 322)

Conclusión

Esta experiencia me dejó a mí aún más convencida del valor de la cooperación y la participación en la educación y la investigación educativa. Para aquellos que estamos convencidos de enfoques que implican la cooperación y la participación nos quedan preguntas para considerar:

- ¿Qué podemos hacer para fomentar más la cooperación y la participación (auténtica) de estudiantes tanto en la práctica como en la investigación educativa?
- ¿Con cuáles obstáculos nos topamos? ¿Cómo podemos enfrentarlos?
- ¿Qué necesitamos tomar en cuenta en la preparación de docentes e investigadores para que puedan fomentar la cooperación y participación?
- ¿Cómo podemos fomenter la cooperación internacional con otros que comparten las mismas convicciones?

Bibliografía

Aronson, E., & Patnoe, S. (2011). Cooperation in the classroom: The jigsaw method (2da ed.). London: Printer & Martin.

Baur, W., Mack, W., & Schroeder, J. (2006). Bildung von unten denken. In W. Baur, W. Mack, & J. Schroeder (Eds.), Bildung von unten denken: Aufwachsen in erschwerten Lebenssituationen - Provokationen für die Pädagogik (2nd ed., pp. 9–13). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bausum, J. (2011). Ressourcen der Gruppe zur Selbstbemächtigung: “Ich bin und ich brauche euch”. En J. Bausum, L. Besser, M. Kühn, & W. Weiß (Eds.), Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis (2da ed., pp. 185–193). Weinheim, München: Juventa.

Beckrath-Wilking, U. (2013). Ressourcenorientierte Arbeit und Resilienz. En U. Beckrath-Wilking, M. Biberacher, V. Dittmar, & R. Wolf-Schmid (Eds.), Traumafachberatung, Traumatherapie & Traumapädagogik (pp. 155–158). Paderborn: Junfermann.

Biberacher, M. (2013). Traumapädagogik. En U. Beckrath-Wilking, M. Biberacher, V. Dittmar, & R. Wolf-Schmid (Eds.), Traumafachberatung, Traumatherapie & Traumapädagogik (pp. 283–307). Paderborn: Junfermann.

Brody, C. M. (1998). The significance of teacher beliefs for professional development and cooperative learning. En C. M. Brody & N. Davidson (Eds.), Professional development for cooperative learning: Issues and approaches (pp. 25–48). Albany: State University of New York Press.

Brody, C. M., & Davidson, N. (1998). Introduction: Professional development and cooperative learning. In C. M. Brody & N. Davidson (Eds.), Professional development for cooperative learning: Issues and approaches (pp. 3–24). Albany: State University of New York Press.

Chilisa, B. (2012). Indigenous research methodologies. Los Angeles: Sage.

Cussiánovich, A. (1997). Jóvenes y niños trabajadores: Sujetos sociales: Ser protagonistas. Lima: Ifejant.

Cussiánovich Villarán, A. (2010). Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura. 2da ed. Lima: Ifejant.

Cussiánovich, A., & Schmalenbach, C. (2015). La Pedagogía de la Ternura - Una lucha por la dignidad y la vida desde la acción educativa. Diá-logos (16), 63-76.

Freire, P. (1970/2000). Pedagogy of the oppressed (30th anniversary ed.). New York: Continuum.

Freire, P. (1998). Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage. Lanham: Rowman & Littlefield.

Gaviria, M. C., Jerez, Á. C., & Castro, H. (s.f.). Escuela Activa Urbana: Modelo para mejorar la calidad de la educación y construir ciudiadanía. Bogotá: Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. Recuperado de http://escuelanueva.org/portal1/images/PDF/folletoeactiva.pdf

Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., & Rohrbeck, C. A. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. Journal of Educational Psychology, 98(4), 732–749.

Gorski, P. (2013). Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap. New York: Teachers College Press.
Grández, H. (2018). Pequeños protagonistas. El Peruano/ Variedades, 7. Recuperado de http://elperuano.pe/suplementosflipping/variedades/532/index.html

IASCE (s.f.): Home. Recuperado de http://www.iasce.net/

Individualisierter Unterricht mit dem neuen Matherad (Februar 2013, Pressemeldung Ernst Klett Verlag GmbH). Recuperado de https://bildungsklick.de/schule/meldung/individualisierter-unterricht-mit-dem-neuen-matherad/

Institut für flexibles Lernen (s.f.): International developments. Recuperado de https://www.iffl-regensburg.de/iffl-english-version/international-developments/

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1975/1999). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5a ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). Cooperative learning in the classroom. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Kühn, M. (2011). Traumapädagogik und Partizipation. Zur entwicklungslogischen, fördernden und heilenden Wirksamkeit von Beteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe. EJ. Bausum, L. Besser,

M. Kühn, & W. Weiß (Eds.), Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis (2da ed., pp. 133–142). Weinheim, München: Juventa.

Liebel, M., & Martínez, M. (2009). La Convención de 1989. En: Manfred Liebel & Marta Martínez Muñoz (eds.) (2009): Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica. Lima: Ifejant.

Liebenberg, L., & Ungar, M. (2009). Introduction: The challenges in researching resilience. In M. Ungar & L. Liebenberg (Eds.), Researching resilience (pp. 3–25). Toronto: University of Toronto Press.

Mertens, D. M. (1999). Inclusive evaluation: Implications of transformative theory for evaluation. American Journal of Evaluation 20 (1), 1–14.

Mertens, D. M. (2009). Transformative research and evaluation. New York: Guilford Press.

Mertens, D. M., Cram, F., Chilisa, B. (eds.) (2013). Indigenous pathways into social research. Voices of a new generation. Walnut Creek: Left Coast Press.

Müller, T., Lichtinger U., Girg, R. (2015). The MultiGradeMultiLevel-Methodology and its global significance. Ladders of learning - scientific horizons - teacher education. Immenhausen near Kassel: Prolog.

Müller, T., & Schmalenbach, C. (2016). Escaleras de Aprendizaje – Enseñando con la metodología MultiGradoMultiNivel. Diálogos (18), 47-56.

ONU (1984): La Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de: https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Pavan, D., & Santini, F. (2013). Co-operative learning and education for sustainable development. Journal of Co-operative Studies, 46(2), 57–61.

Richardson, L., & Adams St. Pierre, Elizabeth. (2008). Writing. A method of inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Collecting and interpreting qualitative materials (3ra ed., Vol. 3, pp. 473–499). Thousand Oaks: SAGE.

Rishi Valley (s.f.). Rural Education Centre (REC), Recobrado de https://www.rishivalley.org/rural-education-centre/

Schibotto, G. (2013). Educar desde la diversidad. Una pedagogía y una práctica didáctica desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores. Recuperado bajo: http://www.ifejant.org.pe/Archivos/librocifa.pdf

Schmalenbach, C. (2013). Learning co-operatively under challenging circumstances: Ethnography of c-operation among pupils in a high-risk school in the metropolitan area of San Salvador. Journal of Co-operative Studies, 46(2), 15-23.

Schmalenbach, C. (2018). Learning cooperatively under challenging circumstances - Cooperation among students in high-risk contexts in El Salvador. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Slavin, R. E., Hurley, E. A., & Chamberlain, A. (2003). Cooperative learning and achievement: Theory and research. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), Handbook of psychology: v. 7. Educational psychology (pp. 177–198). New York:

Wiley.

Souvignier, E. (1999). Kooperatives Lernen in Sonderschulen für Lernbehinderte und Erziehungsschwierige. Sonderpädagogik, 29(1), 14–25.

UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf

UNESCO (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592S.pdf

Ungar, M. (2004). Nurturing hidden resilience in troubled youth. Toronto: University of Toronto Press.

Weiß, W. (2011). Selbstbemächtigung - ein Kernstück der Traumapädagogik. In J. Bausum, L. Besser, M. Kühn, & W. Weiß (Eds.), Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis (2nd ed., pp. 163–176). Weinheim, München: Juventa.