

L'immigrant a l'escola. La metodologia del treball cooperatiu com a via d'integració social i acadèmica dels alumnes d'origen immigrant

Joan Rué Domingo

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain

Resum

Es presenta una contextualització d'allò que pot significar la categoria «immigrant» i de l'espai potencialment privilegiat d'integració que pot ser l'escola, amb la finalitat d'emmarcar les possibilitats i els límits de la metodologia que es presenta. La tesi que es defensa és que el treball cooperatiu (TC) és una via d'integració de «tercera generació». L'article descriu les condicions bàsiques per al desenvolupament del TC, a partir de la seva definició. Segons l'autor, el caràcter integrador del TC es fonamenta en la necessitat de realitzar una activitat des de la coordinació, entre els participants, dels seus punts de vista respectius. El TC com a metodologia s'ha d'inscriure en un marc d'actuació integradora global per part de l'equip de centre i del professorat a la classe.

Paraules clau: treball cooperatiu, immigrant, integració social i escolar, acció educativa.

Resumen

Se presenta una contextualización de lo que puede significar la categoría «inmigrante» y del espacio potencialmente privilegiado de integración que puede ser la escuela, con la finalidad de enmarcar las posibilidades y los límites de la metodología que se presenta. La tesis que se defiende es que el trabajo cooperativo (TC) es una vía de integración de «tercera generación». El artículo describe las condiciones básicas para el desarrollo del TC, a partir de su definición. Según el autor, el carácter integrador del TC se fundamenta en la necesidad de realizar una actividad desde la coordinación, entre los participantes, de sus respectivos puntos de vista. El TC como metodología se ha de inscribir en un marco de actuación integradora global por parte del equipo de centro y del profesorado en clase.

Palabras clave: trabajo cooperativo, inmigrante, integración social y escolar, acción educativa.

Abstract

First of all, this article contextualises what the concept of immigrant means, and considers the school as a potentially privileged space of integration, in order to realise all the possibilities and limits of the methodology that it proposes. The thesis of the author is that cooperative work (CW) is a «third generation» method of integration. Starting from that point, the basic conditions which allow the development of CW are described. As the aut-

hor sees it, the integrator character of the CW is based on the need of co-ordinating the points of view of all participants in every activity carried out at school. The CW as a methodology is framed in a context of a global action by the whole teaching staff and the individual teacher in the classroom.

Key words: Co-operative work, immigrant, social and school integration, educational action.

Sumari

- | | |
|---|--|
| 1. L'escola, un espai d'integració potencialment privilegiat | 4. Les condicions bàsiques del desplegament del TC |
| 2. El treball cooperatiu, una metodologia d'integració de tercera generació | 5. Els arguments respecte del caràcter integrador del TC |
| 3. Definició del treball cooperatiu | 6. Aportacions i límits d'una metodologia |
- Bibliografia

Qui és el subjecte «immigrant»? a qui ens referim amb aquesta denominació?

L'accepció del terme *immigrant* entès com qualsevol persona desplaçada des del seu lloc d'origen al lloc d'acollida és massa genèrica per derivar-ne una reflexió significativa en el pla educatiu. És insuficient per reflexionar sobre les possibilitats educatives d'una metodologia qualsevol en relació amb molts dels alumnes de les nostres escoles.

En aquest text es considera de manera especial el paper que pot fer el treball cooperatiu en aquell segment d'immigrants amb una problemàtica de socialització més agreujada, ateses les seves condicions de partida. Aquest segment es trobaria compost per persones a qui les condicions del seu lloc d'origen, la modalitat del seu desplaçament i les condicions del seu nou arrelament les situen en clar desavantatge en cada un o alguns dels plans següents:

- en el pla polític, en no tenir, en moltes ocasions, els mateixos drets que la resta dels ciutadans;
- en el pla econòmic i laboral, en tenir accés, moltes vegades, només a les ocupacions de menor qualificació, estabilitat i remuneració;
- en el pla cultural, perquè la cultura d'origen, en la seva més àmplia accepció, no és valorada ni considerada socialment en el nou context;
- en el pla social, per la seva marginació en l'habitatge, en els serveis, per la seva ghetització, la qual cosa enforteix la reproducció cultural del lloc d'origen, la seva cosmogonia, en la nova situació, com a única manera de salvar la pròpia autoimatge.

En síntesi, l'accepció del terme *immigrant* tendeix a focalitzar-se no en les persones provinents del grup «euro», europees o americanes, sinó que és simbolitzat preferentment per un subjecte d'origen africà o asiàtic probablement

sotmès a un triple procés de discriminació, el polític, el social i l'econòmic, el qual pot generar, al seu torn, situacions diferencials intragrup.

1. L'escola, un espai d'integració potencialment privilegiat

El paper integrador de l'escola només pot trobar el seu sentit més ple en un triple context.

En primer lloc, a partir d'un diagnòstic molt més afinat del subjecte escolar, de les seves característiques i condicions d'inserció social, es pot perfilar una anàlisi més exacta de les condicions de desigualtat que afecten molts subjectes immigrants. No hem d'oblidar que les situacions marginals produeixen una categorització social dels individus pertanyents als grups minoritaris per part dels components del grup dominant. I aquesta pseudoteoria predictiva sobre les conductes dels neoarribats pot esdevenir realitat a través de la categorització acadèmica i l'autoimatge consegüent. Un diagnòstic genèric del tipus «immigrant» o «magrebí», per exemple, no permet afrontar amb èxit la superació de les limitacions que imposen aquelles condicions.

D'altra banda, l'acció educativa de l'escola ha de situar la seva activitat en un espai d'interrelació amb la xarxa de serveis polítics, administratius i socials locals. L'acció coordinada amb altres instàncies municipals, assistencials, etc., és fonamental, atès que les causes legals i econòmiques de la marginació són poderoses i potencien de manera molt efectiva les inèrcies de segregació socio-cultural. Una acció educativa que pretengui contrarestar de manera aïllada la dinàmica segregadora dominant té més probabilitats de recollir fracassos, els quals afebliran la moral dels sectors prointegració dins els centres i seran les «proves» empíriques que posaran damunt la taula els sectors «realistes» del claustre dins un centre qualsevol.

En tercer lloc, una orientació integradora de l'acció educativa desenvolupada amb els subjectes requereix un tractament de caràcter global, metodològic, curricular i organitzatiu, especialment com més aguda sigui la seva problemàtica. En qualsevol cas, una actuació que se singularitzi en un dels àmbits apuntats, sense incidir en els restants, sempre tindrà uns efectes molt més limitats.

Hem de recordar aquí que l'adaptació dels subjectes a la norma escolar és clau en els processos d'integració, i que aquesta no només depèn de factors intrínsecs com la seva aptitud o de la voluntat dels seus ensenyants, sinó que també depèn de les condicions i l'aprofitament amb què es gestionen els recursos escolars en el seu conjunt. Un alumne immigrant qualsevol, amb les mateixes aptituds que els seus companys, té un handicap afegit si, per exemple, no domina la llengua en uns estàndards mínims que li permetin mantenir-se en els mínims exigits al seu grup d'edat o de classe. El seu professorat li pot dedicar un temps extra, a condició que no se senti superat pel dèficit de materials, pels propis horaris, pel nombre de situacions equivalents que es troben al seu càrrec, etc.

La superació amb èxit d'aquests problemes requereix un ventall d'accions complementàries a l'acció tutorial sobre el subjecte realitzat des dels centres

educatiu, accions que poden abastar des de la política de matriculació, fins al suport extraescolar dels serveis socials, des de la reflexió sobre les ràtios alumne-professor de certs centres, fins a l'ampliació del ventall de materials escolars a disposició de mestres i alumnes o una política de suport a l'acció dels equips de centre. Accions que, de vegades, caldrà organitzar des del propi centre, d'altres, articular-les amb altres agents socials i d'altres, encara, negociar-les o reivindicar-les, si fos el cas.

L'escola esdevé un espai potencialment privilegiat d'integració només en el cas que assumeixi, amb totes les seves conseqüències, que la seva acció ha de situar-se, almenys, en el marc que perfilen els anteriors paràmetres. Si una acció educativa de caràcter pretesament igualitari tendeix a oblidar les condicions apuntades, i, en conseqüència, no incideix en l'espai polític i social extraescolar, ni opera en el pla de la vertebració curricular, en el pla de l'acció tutorial, en la integració en l'acció didàctica pròpiament dita i en el tracte personal des de la referència de la discriminació d'origen, corre el risc de convertir-se en un agent més, no per involuntari menys eficaç, de neosegregació.

En síntesi, el tractament de la diversitat ha de treballar en l'espai aparentment paradoxal d'elaborar models i normes d'èxit comuns als quals s'arribi des de la diferència d'origen, de valors i d'actuació. Tot el contrari d'un ampli corrent de pensament i d'actuació educativa que basteix la seva pràctica sobre la concepció igualitarista de l'alumnat i que, incapacitada de proporcionar-los-la, ha de legitimar l'esgraonament o la fragmentació de les normes d'èxit escolar en nivells diferencials, els quals s'acaben traduïnt en principis de diferenciació i selecció, tant escolars com personals.

2. El treball cooperatiu, una metodologia d'integració de tercera generació

Qualsevol discurs de millora de l'educació, o que tingui l'escola com a plataforma d'acció, cal que esdevingui un discurs pràctic, és a dir, cal que pugui arrelar-se i ser desenvolupat a través de la pràctica dels ensenyants actuals. En altres paraules, un discurs que vulgui transcendir l'anàlisi ha d'esdevenir, finalment, una acció que afecti els plans organitzatiu, curricular i didàctic de l'escola, i és a través d'aquesta actuació, en un context determinat i en relació amb subjectes concrets, on es valida de manera plena.

En el marc d'aquesta ponència denomino el treball cooperatiu d'eina d'integració de tercera generació per analogia a les dominacions aplicades en la descripció del progrés tecnològic. El recurs d'integració social de primera generació el constitueix el fet mateix de l'escolarització. La segona generació, molt més recent, i en el cas nostre tot just estrenada, és la que s'ha esdevingut amb el currículum integrat o unificat conjuntament amb l'allargament de l'escolarització fins l'adolescència, mesura política que representa un avenç respecte als models d'escolarització en els sistemes duals.

Des dels treballs ja històrics de P. Bordieu fins a les notícies periodístiques de l'última recerca de l'INESE realitzada sota la direcció d'A. Tiana, sobre l'es-

tat de l'educació a Espanya, es posa l'accent en les causes de fons de les diferències escolars, causes que aquí no cal detallar, però que una vegada i una altra es demostra que rauen en les diferències socioculturals entre alumnes, i en el paper classificador del gènere si es comparen les poblacions masculina i femenina.

Per tant, l'escola integra, si bé de manera insatisfactòria des d'una perspectiva de democratització real de les oportunitats educatives. En qualsevol cas, el que els estudis comparats també han demostrat, com avalen els informes internacionals, per exemple de T. Husén, és que la unificació curricular i l'allargament de l'escolaritat obligatòria tendeixen a limitar el paper reproductor de la família d'origen i a potenciar els valors individuals desenvolupats a través de l'escolaritat.

El treball cooperatiu, en aquesta línia de progrés, esdevé una metodologia de tercera generació perquè, en continuïtat amb les anteriors, aporta elements que són crucials per a resoldre la interacció escolar en el pla més crític de l'acció educadora, en el procés mateix del desplegament del treball escolar.

Ara bé, seria precipitat entendre-ho com un simple recurs tecnològic, per comptes d'entendre'l en el seu sentit metodològic més ple. Si bé és una forma d'organització del treball, incideix en la selecció dels temes pel treball, en la manera d'afrontar-lo i en tot allò que un treball en interacció, en comunicació amb els altres, fa emergir.

Educar suposa comunicar-se, mobilitzar l'altre, i això requereix un dispositiu d'actuació didàctica executat des d'un apropament personal, requereix un grau de confiança, un assumir aquest altre, aspectes tots ells que només es poden donar des d'un intercanvi interpersonal i, en el cas que ens ocupa, intercultural. Sense un apropament interpersonal no es pot resoldre de manera significativa l'intercanvi intercultural que necessiten realitzar els subjectes que aprenen.

Elliott cita Harré (1983), qui qüestiona els pressupòsits correntment assumits segons els quals la cognició, les emocions i les motivacions són exclusivament propietat dels individus. Aquest autor apunta la noció de «simbiosi psicològica» segons la qual els estats dels individus són una resultant de les seves interaccions amb els altres.

Només quan es comencen a assumir responsabilitats sobre el propi desenvolupament, tot exercint l'autoregulació i l'autodomini, podem considerar que l'individu manifesta un estat psicològic propi. Però aquesta no és la situació més corrent. A partir de la conjunció de dos eixos, el de desplegament de la interacció social i el del tipus de situació, Harré deriva un model de quatre possibilitats de desenvolupament personal:

Situació	Col·lectiva	Individual
Desplegament públic	Espai I	Espai IV
Desplegament privat	Espai II	Espai III

1. Espai públic col·lectiu: l'espai de la «simbiosi psicològica». Per a aquell autor, normalment ens trobem en situacions que ell anomena de «simbiosi psicològica», en la qual cada un suplementa els errors psicològics de l'altre o dels altres.
2. Espai privat col·lectiu: on es produeix un desplegament individual de la identitat personal, mitjançant l'apropiació de creences, emocions i motivacions que operen en el col·lectiu de la mateixa manera que operen en l'individu.
3. Espai privat individual: l'àmbit més específicament personal en el qual l'individu és el seu propi interlocutor. És l'àmbit de la reflexivitat, l'individu crea un espai privat en el qual pot reflectir els propis estats en relació amb els propis orígens, la seva localització i les relacions amb el tipus de persona que vol esdevenir.
4. Espai públic individual: és l'espai on es mostra la pròpia imatge en públic i on aquesta és (auto)avaluada.

Per a Harré i altres (1985) el desenvolupament personal implica una sèrie de transicions a través dels diversos quadrants, en la direcció d'1 a 4. Però això no s'esdevé en forma d'estadis, per exemple, de manera que ara s'és en un quadrant, després, en un altre. Ben al contrari, els individus, en les diverses situacions en les quals es troben, recorren aquests camins segons les oportunitats que ofereix la pròpia situació.

Aquest és el marc que construeix el desplegament del treball en condicions de cooperació a l'escola. Els principals elements que aporta en el potencial integrador de l'escola són: la plataforma d'interacció social que requereix el seu desplegament, l'orientació social constructivista que proporciona a l'aprenentatge i una resolució dels treballs escolars contextualitzada en la coordinació sobre els punts de vista respectius i les experiències precedents dels subjectes que aprenen.

3. Definició del treball cooperatiu

Seria oportú definir, abans de continuar, què entenem per treball cooperatiu i com l'entenem. Aquesta concreció és la mateixa que vaig adoptar en la recerca sobre les condicions didàctiques necessàries per desenvolupar processos de treball cooperatiu a les classes, els anys 87-88 (Rué, 1991).

La definició és adoptada dels treballs de Johnson i Johnson i es pot recollir en la formulació següent: aquella producció en comú que, per realitzar-se, ha necessitat la participació en interdependència de dos o més subjectes.

És a dir, una producció en comú on cada component ha desenvolupat un rol específic, unes habilitats, ha seguit un procés, a la vegada diferenciat i complementari, i tan necessari com els de la resta dels components del grup petit. La interpretació d'una peça musical per part d'un trio o d'una orquestra és una bona imatge per exemplificar un treball cooperatiu.

Cada component pot assajar per separat, pot desenvolupar diferents habilitats musicals, assolir informació diversa, per exemple, amb la condició que hagin coordinat els punts de vista respectius respecte al que han de fer, a com les han d'interpretar, respecte a les dificultats que han de resoldre, en el suport mutu, i la voluntat d'assolir uns terminis i uns nivells comuns i determinats en la producció conjunta.

4. Les condicions bàsiques del desplegament del TC

Entre les condicions que cal destacar en la posada en funcionament del TC hi trobaríem les següents, a més de la ja esmentada de la realització d'un treball o d'una producció en situació d'interdependència:

- Pel que fa al perfil del grup:
 - un grup reduït d'alumnes, si és possible mixt i de tres persones;
 - uns components acadèmicament heterogenis.
- Pel que fa a la funció de l'ensenyant en l'organització del treball:
 - confeccionar els grups petits;
 - organitzar la classe, els mitjans, els materials, els recursos;
 - orientar-los en la confecció de les normes de treball, en l'atribució de les diverses responsabilitats, en el seu caràcter rotatori, etc.
- Pel que fa als processos de treball:
 - facilitar als alumnes les grans seqüències del treball: què farem, com, amb què, qui farà què, etc.;
 - proporcionar suport als membres més febles dels petits grups;
 - explicar els criteris de correcció o de regulació de la tasca individual i de la comuna.

5. Els arguments respecte del caràcter integrador del TC

Desenvoluparem breument els arguments avançats més amunt respecte al potencial integrador del TC.

La seva orientació constructivista prové del fet que no hi ha possibilitat d'una veritable coordinació entre els components del petit grup, sense que es vagin explicitant de forma progressiva i funcional els propis referents, a l'inici, durant o al final del treball; sense un determinat grau de coordinació dels significats del que s'ha de realitzar, els seus procediments bàsics; sense una coordinació dels punts de vista a través del llenguatge; sense adoptar referents comuns per anar revisant el progrés en l'acció. És a dir, no hi ha coordinació si no es genera entre els diversos components del petit grup una dinàmica de naturalesa metacognitiva, o una regulació de caràcter formatiu si volem utilitzar els termes que ha popularitzat Allal en l'avaluació.

La resolució dels treballs escolars contextuada en la coordinació dels punts de vista i les experiències dels subjectes que aprenen permet que les experièn-

cies personals de cada un dels components del petit grup aflorin i esdevinguin el suport de les interaccions i dels intercanvis, siguin conceptuals, procedimentals o de valors. En aquest sentit, el model o la norma escolar, allò que s'ha de fer i els seus codis, és assolit a partir dels propis referents, entre altres materials cognitius. De manera que les diverses experiències culturals d'origen no només esdevenen significatives pels propis portadors, sinó també elements d'intercanvi i fonts potencials de conflicte sociocognitiu, tal com ho defineixen Mugny i Pérez.

El TC, en requerir una base d'interacció social en el seu desplegament, sintetitza d'una manera, a la vegada natural i aguda, tres requisits clau en l'aprenentatge.

El primer és el dels aspectes psicodinàmics vinculats als processos d'aprenentatge: afavorir les actituds positives, o almenys no negatives, respecte del que cal fer o aprendre, incrementar el grau de perseverança o el centrament en la tasca, incrementar el grau d'autonomia personal sobre el que es fa, per les raons que hem indicat més amunt, sentir-se segur per la presència dels altres, la persistència d'un control de baixa intensitat exercit pels altres components, des de la mateixa dinàmica de cooperació, o un grau d'expectativa social respecte del que es fa, pel caràcter de reciprocitat que s'exigeix en les tasques i els aprenentatges, entre altres.

Tots aquests aspectes s'han posat de relleu en els treballs de Johnson i Johnson ja citats i també es manifesten clarament en la meua recerca ja citada.

Però aquests efectes no són els únics. Cal reprendre, en segon lloc, la situació de descentració, en el sentit piagetia, que la presència, les propostes i la interacció social i verbal amb els altres provoca. Aquests fenòmens poden ser causa dels conflictes de naturalesa sociocognitiva, i constitueixen font d'aprenentatges molt més significatius que els aprenentatges individuals, realitzats amb interacció amb el mestre o els materials individualitzats. D'aquí que el potencial d'integració que introdueixen les situacions d'aprenentatge cooperatiu és el més alt possible, perquè treballa precisament sobre els valors i recursos dels quals els subjectes són portadors.

Finalment, el desplegament del treball escolar a través de situacions de cooperació permet desenvolupar i fer assolir de manera imperceptible, com a resultat de la mateixa interacció, un conjunt d'aspectes que molt sovint tenen un pes molt important en les causes de la segregació escolar. Em refereixo a les convencions de signe ben divers amb les quals treballa cada ensenyant en concret. Aquestes convencions de signe arbitrari, sovint invisibles i d'ordre sociocultural, han estat apuntades per Perrenoud (1996). Aquestes convencions són una de les matrius més importants dels judicis i les valoracions que els ensenyants fem dels alumnes, valoracions que, no ho oblidem, són font de categoritzacions.

Entre d'altres convencions, aquell autor assenyala el sentit estètic, les normes canòniques de realització i presentació dels treballs, el bon ús personal, a criteri del mestre, de l'autonomia de treball que tenen els alumnes, la forma de participar i implicar-se, les actituds atribuïdes, els gustos personals, la creativitat, el «saber estar», la cura de les coses, dels materials, etc.

6. Aportacions i límits d'una metodologia

El TC és una metodologia pertinent en els esforços escolaritzadors dels nois i noies immigrants perquè afronta amb moltes possibilitats d'èxit les influències que s'ha demostrat que estan vinculades a les situacions de pobresa (Bruner, 1987): la necessitat de plantejar-se fites i de resoldre problemes, la necessitat d'utilitzar el llenguatge en una gamma al més gran possible de contextos, i arribar a sentir-se subjecte actiu en una relació social de reciprocitat.

Ara bé, aquesta metodologia no s'incorporarà amb èxit, no es desplegarà amb tot el seu potencial en una classe si no se situa en el marc que s'ha plantejat a l'inici, si no hi ha una actuació concordant del que hem comentat. Altrament, afectarà les condicions en què es porti a terme i pot esdevenir, fins i tot, una font addicional de segregació.

En el cas que ens ocupa, com a eina d'integració, els problemes que es plantegen en el procés del treball cooperatiu poden ser importants.

Prèviament a la situació de treball hi podem detectar situacions de rebuig entre els alumnes, símptoma d'intolerància o de desconeixement i d'incomprensió cap a la seva situació per part d'altres alumnes.

Es poden donar situacions d'estranyesa, per part dels alumnes autòctons, respecte d'històries, vivències o valors expressats pels altres, per desconeixement o per manca de marcs de referència per entendre-les, de la mateixa manera que aquests poden inhibir la seva expressió per manca de seguretat i confiança. Aquestes situacions porten al distanciament mutu.

El distanciament dels alumnes respecte de l'immigrat, en les situacions de treball cooperatiu, pot venir donat per un sentiment de pèrdua de competitivitat, de pèrdua de temps, en relació als altres. De la seva banda, els nous alumnes poden manifestar dificultats comunicatives en no dominar els registres comunicatius habituals del seu grup de referència, sigui un domini de l'idioma, sigui dels paràmetres culturals i dels codis de referència més comuns.

D'aquí que, com qualsevol altra metodologia, el TC no és suficient per si mateix com a eina d'integració si no s'insereix en un procés més global de resolució dels problemes, de creació, per part dels mestres, dels marcs de referència perquè el grup classe es pugui visualitzar socialment com a grup d'iguals, un grup on es practica la resolució compartida dels problemes socials, un grup on l'aprenentatge dels valors de la integració es deriva de l'anàlisi de la pròpia experiència viscuda en comú.

En aquest context, una metodologia com la comentada pot ajudar l'escola a passar de ser un espai d'integració potencial a ser un espai d'integració real.

Bibliografia

- ALLAL, L. (1979). «Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación». *Infancia y Aprendizaje*, 11, p. 5-22.
- BRUNER, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.

- ELLIOTT, J. (1989). «Appraisal of performance or appraisal of persons». A SIMMONS, H.; ELLIOTT, J. (1989) (eds.). *Rethinking appraisal and assessment*. Filadèlfia: Open University Press. Milton Keines.
- HARRÉ, R. i altres (1985). *Motives and mechanisms: an introduction to the Psychology of Action*. Nova York: Methuen.
- HUSÉN, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.
- MUGNY, G.; PÉREZ, J.A. (1988). *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropos.
- PERRENOUD, Ph. (1996). «L'infime et l'ultime différence, actes dels "Entretiens de la Sorbonne: L'École, diversités et cohérence"». (Alain Bentolila, coord., en premsa.)
- RUÉ, J. (1991). *El treball cooperatiu, l'organització social de l'ensenyament-aprenentatge*. Barcelona: Barcanova.