

APRENDIZAJE COOPERATIVO: UNA EFICAZ APORTACION DE LA PSICOLOGIA SOCIAL A LA ESCUELA DEL SIGLO XXI

Anastasio OVEJERO BERNAL

Universidad de Oviedo

Los sistemas educativos de los países desarrollados están actualmente atravesando una profunda crisis tanto de rendimiento, que se refleja en las altas tasas de fracaso escolar, como de socialización, que se manifiesta en una alta frecuencia de problemas de disciplina. Pero tanto las tasas de fracaso escolar como los problemas de disciplina no afectan por igual a todos los alumnos, sea cual sea su origen sociocultural, sino que están muy desigualmente repartidos, afectando principalmente a los niños/as de clase baja y/o hijos de inmigrantes. Pues bien, tras mostrar la naturaleza psicosocial de los principales problemas que existen hoy día en educación, se proponen técnicas también psicosociales, particularmente el Aprendizaje Cooperativo, como solución eficaz tanto para los problemas de rendimiento como para los de socialización.

Palabras clave: Técnicas psicosociales; Aprendizaje cooperativo; Fracaso escolar.

Cooperative learning: an effective contribution of the social psychology to the XXI century school. The educative system of the developed countries are crossing now a deep crisis. This crisis is both of scholar achievement (reflected in the high academic failure), and of socialization (reflected in a high frequency of behavior problems). That crisis, and their attached problems, affects children differently according to their sociocultural origins: it is stronger and more frequent to those belonging to the lower socioeconomic status, worker class, minorities, immigrants, etc. In this paper we pretend to show the psychosocial nature of all these problems, and consequently, we propose the use of psychosocial techniques, particularly the cooperative learning techniques, as an instrument to solve all these problems.

Key words: Psychosocial techniques; Cooperative learning; Scholar failure.

LA APARENTE CRISIS DE LA EDUCACION

Este fin de siglo, de milenio incluso, estamos asistiendo en el campo educativo a dos fenómenos aparentemente contrapuestos y que, juntos, hubiesen hecho a nuestra época totalmente incomprensible a los ojos de los ilustrados. Me refiero a que, por una parte, nunca antes tantas personas tuvieron un nivel educativo formal tan alto, y sin embargo, por otra parte, nunca antes la so-

iedad estuvo tan preocupada por los problemas educativos, hasta el punto de que hoy día está generalizada la creencia de que el sistema educativo escolar se encuentra ante numerosos e importantes problemas de muy diverso tipo en todos los países desarrollados. Todo ello ha llevado a algunos a decir que la educación está actualmente atravesando una profunda crisis, crisis que se refleja tanto en un importante incremento del fracaso escolar e incluso del analfabetismo funcional (Lerner, 1981) así como en un aumento de los problemas de disciplina

y de falta de interiorización de las normas sociales y escolares, tanto dentro del aula como fuera de ella, la que ha llevado a Johnson y Johnson (1983) a hablar de la existencia de una crisis de aprendizaje y de una crisis de socialización en el mundo educativo actual.

Tal vez no sea cierto que el sistema educativo se encuentre actualmente en peor situación que en ninguna otra época anterior. Pero lo que sí es cierto es que al menos nunca anteriormente estuvo la sociedad tan preocupada como ahora por el problema. Ya no sólo en España preocupa la cuestión, ni siquiera en los países mediterráneos, sino que en países como Gran Bretaña o los mismos Estados Unidos se han disparado las alarmas de tal forma que están tremendamente asustados por el tema. De hecho, los datos de que informan Johnson y cols. (1984) pueden perfectamente ser representativos de otros países como Gran Bretaña. Es más, tales datos no parecen estar reduciéndose sino, por el contrario, aumentando y generalizándose a todos los países desarrollados, lo que parece apuntar a un fin de siglo francamente problemático con respecto a la educación en los países más avanzados. Están produciéndose cambios profundos en las estructuras tradicionales de la sociedad occidental y tales cambios tienen un lógico reflejo educativo. En concreto, los citados Johnson y cols. (1984) explican este estado de cosas hablando de dos clases de crisis que afectan a la educación:

1ª) *Crisis de rendimiento educativo*, reflejada principalmente en las altas tasas de fracaso escolar que estos últimos años están dándose en todos los países avanzados. De hecho, son muchos los índices que parecen ser síntomas de una profunda crisis de rendimiento escolar. Así, hace unas décadas, por ejemplo en nuestro país, era frecuente encontrar adolescentes o jóvenes con aptitudes para estudiar y altamente descosos

de hacerlo, pero que no podían ir a la Universidad por falta de medios económicos. Para solucionar este problema se instituyeron las ayudas económicas, con cargo generalmente al Estado, con la intención de alcanzar la igualdad de oportunidades. Hoy día, sin embargo, el anterior caso es sumamente infrecuente. Lo frecuente es justamente el caso contrario: familias que con cierto esfuerzo, e incluso sin él, pueden pagar los estudios superiores de sus hijos y desean hacerlo y hasta lo están deseando ardentemente para que sus hijos consigan lo que ellos no pudieran tener, pero los hijos no quieren estudiar. Y abandonan el sistema educativo.

Un par de datos más, relativos éstos a los Estados Unidos: en los últimos 25 ó 30 años se está produciendo un importante y hasta alarmante descenso de los alumnos en el S.A.T. ("Scholastic Aptitude Test") (véase Johnson y Johnson, 1983). Al parecer, y en contra de las afirmaciones de Baudelot, el nivel de los estudiantes de enseñanza obligatoria está descendiendo alarmantemente, lo que parece generalizable a otros países, entre ellos el nuestro, lo que lleva al segundo dato que queremos subrayar, también extensible a España: ya en 1975, alrededor del 20% de todos los americanos de 17 años eran funcionalmente analfabetos, es decir, no eran capaces de responder correctamente a simples cuestiones escritas sobre la vida cotidiana en la sociedad moderna (Lerner, 1981), y todo indica que tal porcentaje va en creciente aumento. En nuestro país son cada vez más los alumnos y alumnas que terminan E.G.B. (que más o menos, y desde luego oficialmente, corresponde al antiguo Bachillerato Elemental), y no dominan todavía bien ni siquiera la lectura, o no saben multiplicar o dividir correctamente.

2ª) *Crisis de socialización*: simultáneamente a la crisis de rendimiento, se da también una *crisis de socialización*. De

hecho, la sociedad actual está haciendo que sean cada vez más los niños con pocas probabilidades de interaccionar con otros niños de su edad a causa de la propia estructura de la sociedad actual, a causa de la tendencia de muchas familias a tener un solo hijo, al trabajo fuera de casa tanto del padre como de la madre, al mayor porcentaje de familias con un solo padre (por diferentes razones como el divorcio, madre soltera, muerte de uno de los cónyuges, etc.). Todo ello conlleva que un importante número de niños, adolescentes y jóvenes se sientan aislados, desconectados de sus padres y de sus compañeros, y sin una impresión clara de quiénes y qué tipo de personas son (Johnson, 1979, 1980). Tal falta de una adecuada socialización produce una serie de datos dramáticos referidos a delincuencia juvenil e incluso infantil, que está creciendo fuertemente en los últimos años; aumento de las tasas de suicidio en niños y adolescentes (Brofenbrenner, 1976), etc.

Todo lo anterior le concede un mayor protagonismo a la escuela de final de siglo y la exige particularmente ayudar a los alumnos potenciando y mejorando sus interacciones sociales, como forma privilegiada de solucionar todos sus problemas.

PRINCIPALES PROBLEMAS DE LA ESCUELA ACTUAL EN LOS PAISES DESARROLLADOS

Aunque hemos estado hablando en el anterior apartado de la existencia de una profunda crisis educativa en los países desarrollados, debemos añadir a renglón seguido que tal crisis no está igualmente repartida, sino que, por el contrario, afecta especialmente a los niños/as de los grupos más desfavorecidos (clase baja, minorías étnicas, etc.) y dicho eso, y dicho también que, efectivamente, los sistemas educativos de todos los países avanzados se encuentran

actualmente ante crecientes problemas, añadamos que tales problemas podrían ser englobados en tres categorías:

a) *Problemas relacionados con el rendimiento escolar*: sin entrar en la relación escuela-trabajo, sobre la que habría mucho que decir y que nos llevaría demasiado lejos, sólo diremos que a pesar de las afirmaciones de Baudelot en contra de la creencia de que se haya producido un descenso de nivel, y sin entrar tampoco ahora en la complejidad que tal creencia encierra, sólo diremos que, efectivamente, el fenómeno del fracaso escolar está creciendo como consecuencia de una serie de razones entre las que la propia generalización de la obligatoriedad de la enseñanza no es precisamente la menos importante.

b) *Falta de motivación*: a mi modo de ver, la falta de motivación es el más serio problema a que actualmente se enfrenta el sistema educativo en todos los países, falta de motivación que en gran medida lleva al bajo rendimiento así como a otras variables que inciden negativamente en el funcionamiento de la escuela actual (actitudes negativas tanto hacia la escuela como hacia las materias de estudio, etc.). Por diferentes razones, entre las que habría que destacar el sistema de valores que pretende inculcar y que está inculcando la sociedad de consumo, la escuela, y sus valores de esfuerzo, aplazamiento de los refuerzos, etc., va claramente contra corriente. De hecho, hoy día, como ya hemos dicho, no es frecuente encontrarse con jóvenes que deseen estudiar y que por razones económicas de la familia no puedan hacerlo. Lo frecuente es justamente lo contrario: padres que quieren que sus hijos estudien y, con más o menos esfuerzos, pueden pagarlo y están dispuestos a ello, pero los hijos no lo desean. Se trata ante todo, pues, de un problema de motivación.

c) *Problemas de integración escolar*: con ello quiero referirme a dos cosas diferentes. Por una parte, la escuela actual no tiene el éxito deseado a la hora de conseguir que los estudiantes interioricen sus normas y valores, con lo que un gran número de alumnos no están suficientemente bien integrados escolarmente. Pero ello no tiene por qué llevar a grandes dificultades a la hora de la integración social de esos estudiantes. En segundo lugar, me refiero también, y básicamente, a otro tipo de integración social. En efecto, las sociedades de los países desarrollados se caracterizan cada vez más por su carácter multiracial y, más aún, multicultural. Aunque este "problema" en España aún no alcanza, ni de lejos, el tamaño que tiene en países como los Estados Unidos, Alemania, Francia o Gran Bretaña, sin embargo todo indica que está aumentando y seguirá haciéndolo. Ahora bien, uno de los grandes problemas que plantea este carácter multiracial y multicultural es justamente el de una posible falta de integración de estos grupos diferentes racial y/o culturalmente, lo que podría llevar a profundas divisiones sociales en las citadas sociedades. Pues bien, una de las principales funciones que, en mi opinión, debería tener la escuela en las sociedades occidentales avanzadas sería precisamente la de integrar a esos grupos sociales diferentes para posibilitar así una mayor integración social de *todos* los grupos étnicos y/o culturales que forman cada país. Sin embargo, por el contrario, lo que hace generalmente la escuela es reflejar las divisiones en la sociedad, de tal forma que uno de los más serios problemas que posee hoy día la escuela es el de no ser capaz de integrar adecuadamente la diversidad de grupos sociales, culturales y/o raciales que conviven —a veces malviven— en su seno, con las dramáticas repercusiones que a largo plazo pudiera ello tener en esas sociedades (discriminación, enfrentamientos, etc.).

Y si tales rasgos son típicos de las sociedades avanzadas de final de siglo, probablemente más típicos lo serán aún del siglo XXI, pues todo indica que, sin haber llegado en absoluto al "fin de la Historia", que preconiza Fukuyama, sí parece que durante las próximas décadas el régimen político típico del mundo occidental, la democracia formal burguesa, seguirá generalizándose al menos entre los países más avanzados cultural y económicamente.

En suma, mientras a nivel mundial se den los desequilibrios económicos que ahora existen, mientras continúen las fuertes desigualdades Norte-Sur, y todo parece indicar que así continuará siendo, y mientras dentro de los países ricos existan también las importantes "bolsas" de pobreza que existen, y también aquí todo apunta que así seguirá ocurriendo, por una parte, los problemas sociales, la injusticia social y las profundas desigualdades seguirán instalados en las sociedades avanzadas, lo que, a su vez, tendrá repercusiones directas en las escuelas de esos países, y, por otra parte, las tendencias migratorias actuales se verán incluso incrementadas, lo que reforzará el proceso anterior de injusticia social, de desigualdades, y su reflejo en la escuela, lo que exigirá a ésta cambiar de métodos educativos. Los métodos tradicionales quedaron totalmente obsoletos ante la nueva realidad.

Además, los flujos migratorios en Europa y Estados Unidos están siendo hoy día mucho más frecuentes e importantes que en cualquier época anterior, lo que está ocasionando serios problemas sociales. Pero la seriedad de estos problemas no proviene solamente de la magnitud de esos flujos migratorios, sino sobre todo de que se dan en una época caracterizada por fuertes particularismos que por fuerza llevan a actitudes racistas y abiertamente xenófobas (véase Wiewiorka, 1992), particularismos que provienen de la historia cultural occidental del

último siglo. De hecho, su origen podemos situarlo, por fijar una fecha excesivamente concreta, en la publicación del libro de Herder "*Otra filosofía de la Historia*" (1774), aunque se afianzó definitivamente en el primer tercio del siglo XIX, pues el concepto de nación y de nacionalismo comenzó a extenderse tras la derrota de Napoleón, quedando asociado desde entonces el concepto de nacionalismo al de conservadurismo: los tradicionalistas utilizaron el concepto de nación de una forma reaccionaria, al querer detener el paréntesis histórico que supuso la revolución francesa y la época napoleónica. Y de aquellos polvos de entonces vienen estos lodos de ahora. Así, ya en 1926, Julien Benda denunciaba la alegría con la que los servidores de la actividad intelectual, en contradicción con su vocación milenaria, desprecian el sentimiento de lo universal y glorifican los particularismos, poniéndose al servicio de éstos, lo que, a mi modo de ver, es evidente caldo de cultivo para el prejuicio y la xenofobia. No es por azar que ya Herder dijera en 1774 (1964, pp. 185-187): "El prejuicio es bueno en su tiempo, pues nos hace felices. Devuelve los pueblos a su centro, los vincula sólidamente a su origen, los hace más florecientes de acuerdo con su carácter propio, más ardientes y por consiguiente, también más felices en sus inclinaciones y sus objetivos. La nación más ignorante, la más repleta de prejuicios es, muchas veces, a ese respecto, la primera: la época de los deseos de emigración y de los viajes llenos de esperanza al extranjero ya es enfermedad, hinchazón, malsana gordura, presentimiento de muerte". Y algo parecido escribía De Maistre un siglo después (1884, p. 376): "Todos los pueblos conocidos han sido dichosos y poderosos siempre que han obedido con mayor fidelidad la razón nacional que no es otra cosa que la aniquilación de los dogmas individuales y el reino ab-

soluto y general de los dogmas nacionales, o sea, de los prejuicios útiles". Así, pues, subraya Finkelkraut (1987, p. 25), "al proclamar su amor por el prejuicio, contrarrevolucionarios franceses y románticos alemanes rehabilitaron el término más peyorativo de la lengua de las luces, y —colmo de la audacia, suprema provocación— lo elevan a la dignidad de cultura".

Este proceso siguió ahondándose en Europa tras la guerra franco-alemana y la batalla de Sedán (1870) y la I Guerra Mundial, desembocando en el nacismo y la II Guerra Mundial. Pues bien, los acontecimientos de los últimos años en toda Europa y particularmente en Alemania, están indicándonos que la II Guerra Mundial no terminó con el prejuicio y la xenofobia sino que sólo supuso un paréntesis.

Y si parecía que la Unión Soviética, y en general los países socialistas, iban a ir por derroteros diferentes, pronto Stalin cambió el rumbo e hizo a la Unión Soviética tan nacionalista como el resto del mundo occidental. De hecho, Stalin definía la nación como "una comunidad humana, estable, históricamente constituida, nacida sobre la base de una comunidad de lengua, de territorio, de vida económica y de formación psíquica que se traduce en una comunidad de cultura" (Stalin, 1968, p. 85), lo que estaba frontalmente enfrentado al principio fundamental del materialismo histórico expresado claramente por Marx en "*La ideología alemana*": "No es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia". De ahí que no sea extraño que los movimientos de liberación nacional (generalmente progresistas, socialistas y marxistas) tanto en Europa (por ejemplo, ETA, H.B., I.R.A.) como en la Unión Soviética y en el Tercer Mundo olviden cada vez más el internacionalismo para convertirse en nacionalistas. "La identidad cultural se ha convertido en su única justificación: el fundamentalismo barre la fraseo-

logía progresista y la invocación de la colectividad prescinde a partir de ahora de cualquier referencia a la revolución del proletariado internacional” (Finkielkraut, 1987, p. 78). Evidentemente, todo ello se ha exacerbado tras la reciente caída del “Imperio Soviético”, surgiendo así una infinidad de “naciones” y nacionalismos a cual más intransigente.

Todo ello ha llevado a un final de siglo en absoluto desprovisto de prejuicios, racismos y xenofobia, sino justamente todo lo contrario. Y es que la filosofía de la descolonización ha confundido dos fenómenos históricos diferentes, de tal forma que paradójicamente ha combatido los errores del etnocentrismo con las armas del “Volksgeist”, creando así un nuevo etnocentrismo y dando vida de esta manera a gran número de nacionalismos, que no han hecho sino sustituir el concepto de *raza* por el de *identidad cultural*. Y así las cosas, tiene toda la razón Finkielkraut (1987, p. 83) al afirmar que “con la sustitución del argumento biológico por el argumento culturalista, el racismo no ha sido eliminado: simplemente ha regresado a la casilla de salida”, ha vuelto a Herder. Y es que el término *cultura*, en lugar de ser algo universalista, como en otras épocas, hoy día está siendo levantado “como estandarte humanista de la división de la humanidad en entidades colectivas, insuperables e irreductibles” (Finkielkraut, 1987, p. 90). Y eso es terriblemente peligroso, pues puede convertirse, y ya lo está haciendo, en la nueva máscara de los prejuicios y racismos de siempre. En efecto, no olvidemos que todo ello surge, o mejor dicho gana adeptos, coincidiendo con la crisis económica de los años 70 y el consiguiente y generalizado desempleo, cuando la llegada a Europa de mano de obra sin cualificar procedente de otros países comenzó a ser un problema, cuando ya no hacía falta. Justamente a partir de finales de los 70 la denominada

“Nueva Derecha” propugna en Europa claramente y sin ambages la existencia de un mundo pluricultural. Lejos de ellos la vieja idea imperialista de aplastar los particularismos, difundiendo por doquier los viejos valores occidentales: lo que pretenden es más bien librar a Europa de la nociva influencia de los usos y costumbres culturales foráneas. Hoy día seguramente son muchos los que le dan la razón al que fuera ministro del Interior francés, Michel Poniatowski cuando escribía en *Paris-Match* (8 de nov. de 1985): “Es una trágica ilusión pretender hacer coexistir en un mismo país a comunidades que tienen civilizaciones diferentes. En tal caso, el conflicto es inevitable. Los grandes conflictos no son conflictos de raza, sino de creencias y de cultura”, olvidando que las naciones actuales son el resultado de la unión en el pasado de culturas y razas diferentes.

Aplicado al ámbito escolar, todo ello significa dos cosas: primera, que la escuela va a ser cada vez más pluricultural y pluriétnica, como reflejo de la sociedad en la que está inserta; y segunda, a la escuela le será sumamente difícil conseguir integrar a esos niños diferentes étnica y culturalmente a causa de los particularismos y xenofobia hoy instalados en la sociedad, lo que, a su vez, hará difícil que la escuela alcance ni sus objetivos de socialización ni sus objetivos de aprendizaje/enseñanza.

Y por si la situación de la escuela actual fuera poco complicada, otro fenómeno reciente la ha complicado aún más: en los últimos años, por ejemplo en los Estados Unidos en 1975 y en España en 1985, los gobiernos de los países desarrollados han aprobado, acertadamente y con buen criterio en mi opinión, sendas “leyes de integración”, por las que, a diferentes ritmos, se integra en las “escuelas normales” a los niños disminuidos física y sobre todo psíquicamente. Pues bien, la principal cuestión que ello plantea es cómo integrarlos no sólo

formalmente, oficialmente, sino en la práctica real, pues, como se ha demostrado repetidamente (Gerard y Miller, 1985; Praeger y cols., 1986), estas leyes de desegregación están teniendo poco éxito, como poco éxito tuvo en su día la llamada "Ley Brown" publicada en 1954 en Estados Unidos y que obligaba a las escuelas a integrar a los niños pertenecientes a las minorías étnicas. Y están las dos teniendo poco éxito principalmente por no haber tenido en cuenta la "situación" en que actúan los alumnos desegregados. En concreto, mientras los niños tengan que interactuar en un contexto escolar individualista y competitivo, las leyes de integración seguirán fracasando (véase Ovejero, 1990a, cap. 8): sólo podrán tener éxito en un contexto de *interacción social cooperativa*.

NATURALEZA PSICOSOCIAL DE LOS PRINCIPALES PROBLEMAS EDUCATIVOS ACTUALES

Los tres grupos de problemas de que hablábamos son esencialmente problemas psicosociales. En efecto, psicosocial es el fracaso escolar, psicosocial es la falta de motivación y psicosociales son los problemas de integración escolar, y, por consiguiente, psicosocial deberán ser también las soluciones que se les intente dar. Que la falta de motivación es algo eminentemente psicosocial es obvio, baste con recordar los estudios sobre las expectativas del profesor (Rosenthal y Jacobson, 1968, Ovejero, 1988, cap. 4; Rogers, 1987), sobre la teoría atribucional de la motivación (Stephan y cols., 1978, 1979; Weiner, 1986; Ovejero, 1988, cap. 5), sobre la propia motivación (Ames, 1987, 1992; Ames y Archer, 1988; Blumenfeld, 1992; Weiner, 1990), o los trabajos sobre autoconcepto, ya que éste está estrechamente relacionado tanto con las expectativas del profesor y las atribuciones causales como con la propia motivación. En

concreto, la motivación de un alumno es algo que depende muy directamente de sus relaciones interpersonales en la familia y más aún en la escuela, destacando particularmente la interacción social con sus compañeros como principal determinante de tal motivación, sobre todo de la motivación intrínseca (Johnson y Johnson, 1989). Y si el problema es psicosocial, la solución también deberá serlo, lo que significa, por consiguiente, que la Psicología Social tendrá mucho que decir al respecto.

Y psicosociales son también los problemas de integración escolar. En efecto, la escuela no hace sino reflejar lo que ocurre fuera de ella, en la sociedad, más en concreto, en los barrios y en las familias. Es en el proceso de socialización en la familia, en el barrio y en la escuela donde los niños aprenden cómo deben convivir con los demás, cómo deben reaccionar ante los niños diferentes, etc. Las formas en que los individuos se relacionan con los otros son producidas por procesos psicosociales, interpersonales, en definitiva por la interacción social (Mead, 1934; Vigotski, 1930). Por tanto, también es la interacción social la principal determinante de las actitudes y conductas hacia los compañeros diferentes por razones físicas, psíquicas, étnicas o culturales. Y, también aquí, si el problema es psicosocial, debido sobre todo al predominio de unas ciertas interacciones sociales, la solución también deberá venir de técnicas psicosociales que fomenten las interacciones sociales adecuadas. También aquí, pues, la Psicología Social será básica.

Pero también los problemas de rendimiento, el fracaso escolar en definitiva, son claramente psicosociales. Y son psicosociales ante todo por su estrecha relación tanto con la motivación, como con la inexistente o deficiente integración. En efecto, respecto de lo primero, sabido es que el principal factor responsable del fracaso escolar es la falta de motivación, pero ésta, como ya

hemos dicho, es esencialmente psicosocial. Respecto de lo segundo, está empíricamente demostrado desde hace tiempo que, por ejemplo, el rechazo por parte de los compañeros lleva a menudo a problemas de rendimiento e incluso al fracaso escolar en el niño rechazado (Ullmann, 1957). Y al contrario, una buena integración en el grupo-clase se relaciona con unos más altos logros escolares (Harper, 1976; Laughlin, 1954; Muma, 1965, 1968; Porterfield y Schlichting, 1961, etc.). Y es que, como subrayan Michelson y cols. (1987, p. 23), “la aceptación de los compañeros y la popularidad parecen jugar un papel importante en la socialización infantil”. En el fondo, todo ello exige un replanteamiento de la perspectiva tradicional del fracaso escolar, especialmente en el caso de los niños pertenecientes a grupos sociales desfavorecidos (véase Tomlinson, 1992).

Las tasas de fracaso escolar son ahora mismo altísimas en España, y en general en todos los países occidentales, en concreto entre un 50 y un 80 por ciento, dependiendo principalmente de cómo lo midamos (ir en los estudios con uno o más años de retraso, abandonar el sistema educativo, etc.). Pero es importante señalar que tales estadísticas esconden un dato realmente serio: el fracaso escolar no se distribuye aleatoriamente entre los diferentes grupos y clases sociales, sino que afecta mucho más a los miembros de los grupos sociales menos favorecidos y, por tanto, con más bajos niveles económicos y, sobre todo, culturales. De ahí que hoy día debamos seguir haciéndonos la misma pregunta que llevamos haciéndonos hace años: ¿por qué fracasan tantos niños pobres, sobre todo si pertenecen a grupos étnica y/o culturalmente minoritarios? Pues bien, antes de dar nuestra propia respuesta, veamos las dos explicaciones más utilizadas, dejando de lado la herencialista, que no merece, en mi opinión, atención alguna:

a) *Explicación sociologista*: se basa en aspectos “macro”, en concreto en variables como la estructura social o la económica. Los sociólogos de la educación enfatizan particularmente la relación existente entre la escuela y la sociedad, subrayando que la escuela contribuye de una forma importante, con sus contenidos, procedimientos de selección, currículum oculto, etc., a la reproducción de las clases sociales existentes, para lo que debe conseguir que la escuela divida tajantemente a los alumnos en dos grupos: un grupo minoritario, que estaría constituido por los estudiantes pertenecientes a los grupos dominantes, que tendrán éxito en la escuela, lo que les llevará a puestos de élite en la sociedad, y un grupo mayoritario, que estará constituido por los estudiantes pertenecientes a los grupos sociales no dominantes, que no tendrán éxito en la escuela, lo que les obligará a ocupar puestos de más bajo status profesional, social y económico. Ello significa que la escuela está sirviendo exitosamente a la reproducción social. En resumidas cuentas, los sociólogos analizan los determinantes del éxito/fracaso escolar esencialmente a nivel del estudio del peso relativo de las variables socioeconómicas y culturales así como del estudio de la función social del aparato escolar. Como vemos, se trata de una explicación que puede estar en lo cierto, al menos en parte, pero que es a todas luces demasiado abstracta y, en todo caso, incompleta, pues no olvidemos que *quien fracasa en la escuela es el alumno concreto*, con sus características concretas y en un contexto también concreto. Por consiguiente, la explicación sociologista es claramente idealista, con las connotaciones ideológicas que ello tiene.

b) *Explicación psicologista*: los psicólogos, en contraposición a los sociólogos, descuidan en exceso las variables sociales, económicas y culturales, haciendo hincapié casi exclusivamente en las características concretas e individuales del alumno, lo que

la convierte en una explicación demasiado simple. Es más, el excesivo y tradicional psicologismo e individualismo de la explicación psicológica hace recaer la responsabilidad del fracaso escolar en el propio individuo que fracasa, en sus características individuales, en concreto en su baja motivación, en su pobre cociente intelectual, en su poco interés, en sus rasgos de personalidad, etc. Como vemos, también esta explicación psicologista puede estar en parte en lo cierto, pero también ella es claramente incompleta y simplista, por ser excesivamente concreta, lo que la hace a todas luces poco explicativa, ya que unas veces no explica satisfactoriamente, y otras no explica en absoluto, cuál es la causa de esa baja motivación, de ese bajo interés o de esos rasgos de personalidad, y no explica por qué los bajos cocientes de inteligencia y por qué las bajas motivaciones se concentran tozudamente en los alumnos pertenecientes a las clases y grupos sociales más desfavorecidos. Olvidar este dato es tomar una postura abiertamente reaccionaria. La psicología individualista, como teoría y como práctica terapéutica, es obviamente una falsa conciencia (Adorno, 1967, 1968): como teoría, ignora la forma en que las condiciones sociales objetivas afectan a la vida del individuo, la forma en que las contradicciones sociales son representadas, aunque no reflejadas, en la vida interna del individuo. Como dice el propio Adorno (1967, p. 77), "todas las variedades del psicologismo que toman al individuo como su punto de partida son ideológicas". Y relacionado con lo anterior, toda psicoterapia individual no hará otra cosa que reajustar al individuo, adaptarle a una sociedad irracional e injusta, contribuyendo de esta manera al mantenimiento de ésta.

c) *Explicación psicosocial*: las dos explicaciones anteriores son incompletas, pero en gran medida complementarias. Debería-

mos preguntarnos, con Perret-Clermont (1984), cuáles son los mecanismos por los que la inserción social de los niños se refleja en su conducta escolar y en los resultados de las pruebas psicológicas que se les administra, hasta el punto de que sistemáticamente nos encontramos con una incómoda y persistente relación entre condición social desfavorable, limitación intelectual y fracaso escolar. Pues bien, como ya hemos apuntado, ni la sociología ni la psicología, una por el carácter abstracto de sus explicaciones y la otra por el carácter excesivamente concreto de las suyas, están en condiciones de proporcionarnos una respuesta adecuada a estas preguntas. Sí puede hacerlo, en cambio, la Psicología Social, que además, como señala Adorno (1967, 1968), es necesaria para describir las relaciones entre lo interno y lo externo, entre la mónada individual y el todo social, y para evitar las ideologías tanto del psicologismo como del sociologismo objetivista.

En concreto, como hemos dicho, el discurso sociológico es excesivamente abstracto, centrándose demasiado en las estructuras sociales y económicas y demasiado poco en los individuos concretos, mientras que el discurso psicológico es excesivamente concreto, fijándose demasiado en los individuos concretos sin prestar apenas atención a la causación social de las características individuales. De ahí la necesidad de un *enfoque psicosocial* que permita combinar eficazmente el perfil individual (psicológico) y el perfil social (sociológico) del fracaso escolar, pues no olvidemos que la psicología social tiene como finalidad el estudio de aquellos fenómenos que son *a la vez* psicológicos y sociales. Y sin duda ninguna, el fracaso escolar es uno de esos fenómenos (véase Deschamps y cols., 1982; CRESAS, 1986; Ovejero, 1990a, cap. 1, 1990b, 1992). Pero ello exige necesariamente, a mi modo de ver, un enfoque también psicosocial del concepto de inteligencia.

La tesis que en este artículo se pretende defender es la de que el fracaso escolar es un fenómeno claramente psicosocial, ya que los factores que lo originan son eminentemente psicosociales (un lenguaje pobre o en todo caso diferente sustancialmente al exigido en la escuela; una motivación intrínseca muy limitada; unos niveles de aspiración bajos; unos intereses muy alejados de los escolares; un pobre autoconcepto académico, etc.). Y es en el proceso de socialización, en la *interacción social* dentro de la familia, del barrio, etc., donde se van formando y constituyendo ese lenguaje, esa motivación, esos niveles de aspiración, esos intereses o ese autoconcepto, que son, así, elementos claramente psicosociales que, por una parte, reflejan la inextricable relación entre individuo y sociedad, y, por otra parte, son los verdaderos responsables del éxito y fracaso escolares. Y todo ello está relacionado con el concepto de inteligencia, que a la fuerza tiene que ser también psicosocial. Así, y volviendo a la pregunta de por qué fracasan en la escuela tantos niños pobres, estoy de acuerdo con aquellos que responden que porque no son suficientemente inteligentes. ¿Cómo podría explicarse, sin ser herencialistas, que siendo dos alumnos igualmente inteligentes uno tenga éxito en la escuela y el otro fracase? Porque, por ejemplo, se niega con frecuencia que los niños de clase alta sean más inteligentes que los de clase baja. Suele decirse que son igual de inteligentes pero que uno de ellos, el de clase baja, a causa de su ambiente, no desarrolló suficientemente su inteligencia. Aparte de las dificultades de conocer realmente cuál es la inteligencia potencial de un alumno, ¿no significa ello admitir la existencia de una inteligencia, potencial eso sí, innata, heredada y/o genética? Justamente porque no soy herencialista y menos aún genetista, no puedo estar de acuerdo con tal postura, y afirmo que si en la escuela fracasan los alumnos pertene-

cientes a grupos sociales desfavorecidos es porque no son inteligentes o, mejor aún, porque no son suficientemente inteligentes. Lo que ocurre es que la inteligencia es un *constructo social*. Y lo es al menos en dos sentidos: por una parte, la inteligencia es algo construido socialmente, construido a través de la *interacción social*, como perfectamente ponen de relieve Vigotski (1930) o G.H. Mead (1934), así como los autores de la escuela de Ginebra (Mugny y Doise, 1983; Perret-Clermont, 1984, 1988; Mugny y Pérez, 1988) (véase Ovejero, 1990a, cap. 4). Por consiguiente, ya de entrada diremos que la inteligencia, ni siquiera potencialmente, existe en el niño al nacer, sino que se construye y se desarrolla al hilo de las interacciones sociales de su ambiente. Otra cosa es, evidentemente, que para ello se necesite imperiosamente un cierto bagaje biológico y neuronal (un sistema nervioso con ciertas características, etc.), pero ello no es lo mismo en absoluto que poseer ya esa inteligencia.

Pero además la inteligencia es un constructo social en otro sentido más profundo: la inteligencia no es algo físico y objetivo, que está ahí, sino solo una *convención*. Así, en nuestra sociedad y en nuestra cultura occidentales llamamos inteligencia a las capacidades, destrezas y conductas que sirven para alcanzar una adaptación exitosa (o sea, alcanzar éxito social, profesional y económico) en esta sociedad y no en otra. Más concretamente, se ha dicho algunas veces que inteligencia es la capacidad de adaptación. En parte estoy de acuerdo, pero quienes eso dicen suelen olvidar dos cosas: 1^a) que debemos referirnos a la capacidad de adaptación exitosa *a esta sociedad*; y 2^a) que esa capacidad de adaptación no es innata, sino que se aprende y se construye a través de la *interacción social*. O sea, que inteligencia será la posesión de las capacidades, destrezas y conductas, construidas e incorporadas en la interacción

social y gracias a la interacción social, y necesarias para tener éxito en los niveles altos de esta sociedad compleja y altamente tecnificada. Habrá personas, por ejemplo en una cultura tribal africana con una alta capacidad para adaptarse a su cultura y tener un gran éxito en ella. Pero a esas capacidades no las llamamos inteligencia y, por lo tanto, no es inteligencia. Porque la inteligencia, repito, es algo meramente *convencional*, y convencionalmente inteligencia será una cosa y no otra.

Por tanto, inteligencia será la capacidad de adaptación, pero no a cualquier cosa, sino a las exigencias de esta sociedad nuestra del siglo XX. Ahora bien, nuestra sociedad actual, al contrario que la rural de hace sólo unas décadas, es una sociedad altamente tecnificada, escolarizada y "meritocratizada". Y por tanto, serán inteligentes todos aquellos que sepan adaptarse a esta sociedad compleja y particularmente a sus niveles altos, o sea, que posean las capacidades, destrezas y conductas necesarias para triunfar en una sociedad altamente competitiva (se necesitará, por ejemplo, frialdad emocional, astucia y cinismo), muy compleja y tecnificada (se necesitará en alto grado capacidades de razonamiento abstracto y de aptitud espacial) y muy escolarizada y "meritocratizada" (se necesitará poseer una fuerte dosis de memoria y de aptitudes verbales). Y tanto los tests de inteligencia como las calificaciones académicas miden en líneas generales justamente esas aptitudes, porque para eso están, para eso fueron contruidos. Así por ejemplo, los tests no preguntan, mostrando a los sujetos una fotografía con tres espigas diferentes, cuál de ellas es la de trigo y cuál la de cebada. Porque el saber eso no es necesario para adaptarse a esta sociedad urbana. Y algo parecido podríamos decir de los textos escolares. Y es que, efectivamente, tanto el éxito en los tests de inteligencia como el éxito escolar tienen algo que ver con el éxito *en esta sociedad de ahora mismo*.

Hemos dicho que la inteligencia, o sea, las aptitudes, destrezas y conductas necesarias para adaptarse a esta sociedad, se aprenden en la interacción social. Pero esa interacción social es diferente en los diferentes grupos sociales. De hecho, tanto los tests de inteligencia como la propia escuela están diseñados para que en ellos tenga éxito el individuo con características "ideales" (varón, blanco, urbano, de clase media y alta, con muchos años de educación formal, etc.), de tal forma que cuanto más se aleje alguien de esas características prototípicas, más probabilidades tendrá de fracasar tanto en la escuela como en los tests. Y es que para adaptarse exitosamente a esta sociedad, para tener éxito en la escuela y para puntuar alto en los tests de inteligencia, unos niños están preparados mejor que otros *ya antes de entrar en la escuela*. La escuela no crea las diferencias, como a veces se ha dicho, pero sí las agranda y las justifica. Quien las crea es fundamentalmente la familia: el tipo de cultura *familiar*, la clase de lenguaje utilizado, las prácticas de crianza, las prácticas sociales potenciadas, etc., determinan el desarrollo de la inteligencia, pero en el sentido que aquí estamos defendiendo, o sea, conforman las aptitudes, las destrezas y las conductas que llevan el éxito o al fracaso escolar, y de ahí probablemente también al profesional y al social, y que viene *convencionalmente* a llamarse *inteligencia*.

Más específicamente, y dejando aparte por ser menos psicosociales, algunas variables importantes en el éxito escolar, como son la capacidad memorística o la de razonamiento abstracto, el éxito/fracaso escolar depende básicamente de estas cuatro variables: usos lingüísticos, autoconcepto, motivación intrínseca y nivel de aspiración. Pues bien, el alumno típico que hoy día fracasa en la escuela es alguien que maneja mal el lenguaje, que posee un pobre autoconcepto académico, con bajos niveles de

aspiración social y profesional y, sobre todo escolar, y, tal vez más importante aún que las anteriores, muy desmotivado hacia los estudios. Pero todas ellas son variables claramente psicosociales que van siendo conformadas por la interacción social dentro de la familia y en general del medio social en que se vive. Y los diferentes medios sociales se caracterizan por tipos diferentes de interacción social que, a su vez, van formando también diferentes aptitudes, destrezas y conductas, pero de tal manera que mientras la interacción social dentro de los ambientes de clase sociocultural media y alta conforma las aptitudes, destrezas y conductas necesarias para tener éxito en la escuela (y también, como hemos dicho, en los tests de inteligencia y en la propia sociedad), la interacción típica de los ambientes de los grupos más desfavorecidos conforman aptitudes, destrezas y conductas que no son las que se necesitan para alcanzar el éxito en la escuela (ni en los tests, ni en la sociedad). De ahí que los niños de los grupos desfavorecidos lleguen a la escuela en peores condiciones que los de otros grupos, como ya hemos dicho, y de ahí también que la escuela esté cumpliendo un importante papel en el proceso de reproducción social (Bourdieu y Passeron, 1964, 1970), ya que los niños pertenecientes a familias con un bajo nivel cultural tienen grandes probabilidades de fracasar en la escuela y, por tanto, de ocupar los puestos profesional y socialmente bajos que ya ocuparon sus padres, mientras que los niños pertenecientes a familias con un nivel cultural alto tienen grandes probabilidades de tener éxito en la escuela y, por tanto, de ocupar los puestos profesional y socialmente altos que ya ocupaban sus padres. Veamos sólo un ejemplo: los usos lingüísticos. Evidentemente, el lenguaje (vocabulario, gramática, sintaxis, etc.) se aprende en el proceso de interacción dentro del barrio y en especial de la familia. Pero el tipo de lenguaje que se aprende en

las familias de buen nivel cultural es muy similar al que se exige en la escuela, con lo que esos niños tendrán grandes ventajas escolares, pues cuentan con un buen instrumento de trabajo, que en la escuela no es otro que el lenguaje (tanto comprensión como fluidez verbal). En cambio, a los niños de familias de bajo nivel cultural les ocurrirá justamente lo contrario (véase Bernstein, 1961a, 1961b, 1971, 1973). La escuela, pues, ha sustituido exitosamente a la sangre como pieza clave en el proceso de reproducción social, pero cumpliendo su papel de una forma muy sutil y disfrazada de "meritocracia". Veamos: durante la Edad Media la reproducción social era prácticamente automática y dependía casi exclusivamente de la sangre. Los hijos de la nobleza constituían la nueva nobleza, mientras que los hijos de la gleba constituían la nueva gleba. Pero con la Revolución Francesa las cosas cambian y la sangre ya no garantiza la reproducción social. La sangre es sustituida por los méritos, especialmente por el dinero y la educación formal. Los puestos directivos de la sociedad ya no serán ocupados hereditariamente por los hijos de quienes los ocuparon anteriormente, sino por quienes más méritos tengan, que, curiosamente y como hemos explicado, son los hijos de los mismos que los ocuparon anteriormente. Así, pues, la escuela, ayudada por los tests de inteligencia, se ha convertido en la piedra angular de la reproducción social en la sociedad actual. Y lo hace con el beneplácito de todo el mundo, ya que la escuela *trata a todos los alumnos de igual manera* (el mismo profesor para todos los alumnos de la misma clase, los mismos textos, el mismo examen para todos ellos, etc.), lo que significa —se dice— que al ser tratados de igual forma, tanto el éxito como el fracaso escolares se deberán a los propios méritos o deméritos de los alumnos. Pero ahí es justamente donde está el engaño del proceso, el fraude

de la escuela. Lo que es visto como el gran mérito de la escuela (el tratar a todos de igual forma) es su gran injusticia, ya que *nada hay más injusto que tratar igual a los que son desiguales*. Por ello la escuela, como dice Althusser (1974), se ha convertido en uno de los más fundamentales aparatos ideológicos del Estado, que es tanto como decir de los grupos sociales dominantes.

Ante todo esto, ¿qué hacer? ¿Podemos, como psicólogos y como educadores, intervenir en algún lugar y de alguna manera para solucionar este, al menos aparentemente, determinismo sociologista?

UNA VIA DE SOLUCION A LOS PROBLEMAS EDUCATIVOS DE LA SOCIEDAD ACTUAL: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Ante todo debemos afirmar rotundamente que, en contra de lo que pudiera parecer, el proceso que hemos explicado no supone ningún determinismo. El fracaso escolar de los menos favorecidos social y culturalmente no es, como dice el grupo CRE-SAS (1986), una fatalidad. Algo se puede hacer desde la propia escuela, porque no olvidemos que si es cierto que la sociedad influye poderosamente en lo que ocurre dentro de la escuela, también es verdad que la escuela constituye uno de los más poderosos instrumentos existentes para influir en la sociedad. ¿Cómo? ¿Qué hacer? ¿Cómo solucionar este serio problema? ¿Qué hacer en favor de la igualdad de oportunidades? Algo ya se está haciendo en el campo educativo, tanto respecto a las minorías étnicas (véase Cross y cols., 1977) como respecto de los disminuidos físicos y/o psíquicos (véase García Pastor, 1992). Así, en la C.E.E. se creó en 1986 la Red Europea de Atención a la Infancia, como parte integrante del Segundo Programa para la Igualdad de Oportunidades de la Comisión Europea (véase Moss, 1990). La red está formada por doce

expertos, uno de cada Estado miembro y de un coordinador general, que es Peter Moss. En el seno de tal Red se han celebrado, entre otras actividades, una serie de seminarios, entre los que destaca el celebrado en Atenas (Abril de 1990) y que se dedicó a la atención de los niños en las familias de medio rural. Posteriormente siguieron desarrollándose nuevos Programas para la Igualdad de Oportunidades. En nuestro país el Centro de Estudios del Menor está publicando una serie de informes al respecto (1990, 1991a, 1991b, 1991c, 1992, etc.) que muestran claramente lo que ahora mismo se está haciendo en Europa para mejorar el problema de las grandes desigualdades que afectan a gran parte de los ciudadanos, básicamente por pertenecer a minorías de diferente tipo por razón de cultura, etnia, etc. Pero todo ello es claramente insuficiente y se hace necesario ir más al fondo, a la ideología que sustenta el propio concepto de inteligencia, como ya hemos dicho. Me parece muy bien que se amplíe el permiso del padre/madre para el cuidado de los hijos pequeños, pues es conocida la relación que existe entre el cuidado de los hijos y la igualdad de oportunidades. Pero es insuficiente. Una prueba de ello es que gran parte de las madres de clase muy baja y de ciertas minorías no trabajan fuera de casa y, por tanto, tienen muchas horas disponibles para cuidar a sus niños, y sin embargo no por eso está garantizada la igualdad de oportunidades de esos niños. Tales permisos son útiles e incluso necesarios, pero no sirven para los más necesitados, sino que, en todo caso, servirán sobre todo para las familias de clase media-baja en las que tanto el padre como la madre trabajan fuera de casa. Y es que el problema es más profundo y no se trata simplemente del número de horas que los padres pueden pasar y pasan con sus hijos, aunque ello sea, qué duda cabe, algo importante.

Y tampoco se trata de un problema meramente económico, a pesar de que a

ello apuntan los datos que nos proporcionan Aguinaga y Comas (1991, p. 195), tras preguntar a sus sujetos por las causas de la desigualdad de oportunidades escolares:

Causas que explican la falta de igualdad de oportunidades	
Recursos económicos	72,3 %
Condiciones familiares	11,1%
Discriminación	6,0%
Capacidades personales	6,3%
NS/NC	4,3%

Y de aquí que esos mismos sujetos propongan soluciones económicas, totalmente insuficientes y además muy poco relacionados con el fondo del problema (Aguinaga y Comas, 1991, p. 195): asignación económica por hijo, equipamiento y actividades escolares y extraescolares gratuitas, y becas.

Sin embargo, la Psicología Social nos da algunas pistas sobre el camino correcto a seguir. En concreto, si, como hemos intentado mostrar, es un tipo concreto de interacción social lo que va construyendo las aptitudes, destrezas y conductas que son las adecuadas para triunfar en la escuela, en los tests y en la sociedad, fomentemos esa interacción social en los niños y particularmente en los que, por su origen social y familiar, están más abocados al fracaso. En concreto, si las razones o "causas" del fracaso escolar son variables de tipo psicosocial formadas por y en la interacción social (el tipo de lenguaje utilizado, los niveles de aspiración, la motivación intrínseca o el propio autoconcepto), es fácil pensar que el posible remedio también debería ser psicosocial y debería incidir de tal forma en la interacción social de los niños más expuestos al fracaso escolar que incrementase la probabilidad de que la formación de su lenguaje, de sus niveles de aspiración, de su motivación intrínseca y de su autoconcepto fuese la que lleva al éxito escolar y no la

que conduce al fracaso. Y tal intervención debería llevarse a cabo dentro de la propia familia o, en su defecto, en la propia escuela y preferiblemente lo antes posible, o sea, en los niveles más bajos del sistema educativo (preescolar y E.G.B.). Y para conseguirlo eficazmente, en línea con lo que muchos autores están haciendo a lo largo de los últimos años (Aronson, Johnson, Slavin, etc.), propongo la utilización de las técnicas de aprendizaje cooperativo (una exposición concreta y detallada de qué son estas técnicas y cómo implementarlas puede encontrarse en Johnson y Johnson, 1989, y en Ovejero, 1990a). Y es que cómo se perciban unos estudiantes a otros, y sobre todo el cómo interactúen entre sí, son aspectos sumamente interesantes que afectan poderosamente al aprendizaje de los estudiantes, a su motivación y a sus sentimientos hacia la escuela y hacia los profesores, a sus niveles de aspiración y a su autoconcepto y autoestima, e incluso a sus relaciones y sentimientos mutuos. Afectan, por tanto, a los tres tipos de problemas a que antes nos referíamos como más típicos y genuinos del mundo educacional actual. Y la forma de interacción social más positiva y eficaz para enfrentarnos a tales problemas es la interacción cooperativa. Pues bien, aunque existen antecedentes más o menos remotos de las técnicas de Aprendizaje Cooperativo, y aunque el "trabajo en grupo" no ha dejado de ser utilizado desde hace muchos años, sobre todo por parte de los pedagogos, y aunque las bases teóricas de las actuales técnicas de aprendizaje cooperativo se encuentran en la psicología interaccionista de los años 30, en concreto en Piaget (1923) y sobre todo en Vigotsky (1930) y en Mead (1934), sin embargo podríamos, con toda legitimidad, considerarlas como una innovación desarrollada en los últimos quince años dentro del ámbito de la Psicología Social de la Educación, que recoge también las aportaciones interaccionistas de Sherif y

Lewin (véase Blanco, 1988), a través fundamentalmente del lewiniano Morton Deutsch (1949a, 1949b).

Pues bien, a pesar de la heterogeneidad de las técnicas hoy día existentes de Aprendizaje Cooperativo (Aronson y cols., 1978; Slavin, 1978, 1990; Sharan y Sharan, 1976; o Johnson y Johnson, 1989)(véase Ovejero, 1990a, Cap. 5), podemos verlas como un bloque de técnicas con características en gran parte similares y basadas en los mismos principios teóricos, que no son otros que los *interaccionistas*: el ser humano y sus elementos constitutivos (aptitudes intelectuales, personalidad, motivación, etc.) se desarrollan a lo largo de la interacción social y los déficits o anomalías en tales elementos provienen de unas deficientes y/o inadecuadas interacciones sociales. En consecuencia, la posible solución a los problemas intelectuales, de personalidad o motivacionales que están en la base del fracaso escolar pasa ineludiblemente por una sustancial mejora de la *interacción social* de quienes fracasan en la escuela. Justamente eso es lo que pretende el aprendizaje cooperativo. Porque la inteligencia, la motivación intrínseca, el nivel de aspiraciones o el autoconcepto son todos ellos construidos socialmente, en el proceso de socialización, al hilo de las interacciones sociales cotidianas. Y por eso fracasan en la escuela sobre todo los hijos de los grupos más desfavorecidos social, económica y culturalmente: sus interacciones sociales, sobre todo dentro de la familia, no son las más propicias para formar unos usos lingüísticos, unos niveles de aspiración o un autoconcepto que lleven al éxito escolar, que lleven al nivel y tipo de inteligencia exigido por la escuela.

En resumidas cuentas, lo que aquí propongo es la implementación en las escuelas de las técnicas de aprendizaje cooperativo, técnicas que han demostrado sobradamente ser altamente eficaces para mejorar los tres

grupos de problemas de que hablábamos: la intervención cooperativa mejora la motivación intrínseca, la autoestima y el funcionamiento de las capacidades intelectuales, aumentando particularmente las capacidades críticas y la calidad del procesamiento cognitivo de la información, todo lo cual se refleja, como indican las investigaciones existentes en este campo, en una sustancial mejora del rendimiento académico y una consecuente disminución del fracaso escolar.

Finalmente, en cuanto al tercer bloque de problemas, los relacionados con la integración escolar de los estudiantes diferentes y, por ende, con la integración social, las técnicas de aprendizaje cooperativo también han mostrado ser aquí suficientemente eficaces. Se sabe que el contexto cooperativo, comparado con el competitivo y el individualista, mejora sustancialmente unas actitudes positivas y una mayor atracción interpersonal hacia los alumnos diferentes cultural o racialmente y hacia los alumnos con limitaciones físicas o psíquicas (véase sobre todo Johnson, Johnson y Maruyama, 1983; Madden y Slavin, 1983 y una revisión en véase Ovejero, 1990a, Cap. 8). Pero como dice Epstein (1985), no es la segregación en sí o la desegregación lo que perjudica o mejora el rendimiento y la motivación de los estudiantes, y lo que mejora o empeora sus relaciones intergrupales, sino las prácticas responsables, activas y participativas. Y es el trabajo cooperativo el que facilita tales prácticas. En resumidas cuentas, la integración escolar de niños diferentes (disminuidos física o psíquicamente, pertenecientes a minorías étnicas o culturales, etc.), se basa en la premisa de que el hecho de colocar a estudiantes heterogéneos en la misma aula, pero en ciertas condiciones, facilitará unas relaciones y unas actitudes positivas entre ellos. Y esas condiciones las proporciona satisfactoriamente el aprendizaje cooperativo. Como dicen Johnson y Johnson (1986, p. 221), esta eficacia de las técnicas coope-

rativas en clase para la mejora de la atracción y aceptación interpersonales entre estudiantes y grupos heterogéneos se explica por unos modelos de interacción más constructivos, por unos sentimientos de un mayor apoyo y aceptación, por una mayor autoestima sobre todo en el caso de los estudiantes minoritarios por una percepción de los otros más precisa y más diferenciada, etc. (véase también Miller y Brewer, 1986).

CONCLUSION

Posiblemente nos encontremos actualmente en uno de los momentos más complicados, a nivel educativo, de la historia de los países desarrollados (véase Fernández Enguita, 1992), pues a los problemas derivados de la generalización de la educación obligatoria a prácticamente todos los niños/as y adolescentes de entre 2 y 16 años, se han añadido otros muchos de muy diferente tipo entre los que los derivados de los profundos cambios por los que está atravesando nuestra sociedad no son los menos importantes. Entre ellos habría que citar los siguientes: el descrédito de la teoría del capital humano (está hoy día muy extendida la idea, totalmente falsa, de que los estudios no sirven para nada) y la consiguiente reducción de los fondos públicos y privados para la educación; la creciente popularidad de la falsa representación de la escuela como "fábrica de parados" (véase Sanchís, 1991); la generalizada implantación de la sociedad de consumo, con los problemas derivados para la educación, como son la fobia hacia el esfuerzo y las dificultades, la incapacidad para aplazar el refuerzo, etc.; o el hecho de que nuestra sociedad, y por tanto también nuestras escuelas, sean cada vez más plurales, más multiculturales y más multiraciales. Todo ello está conformando en los últimos años una escuela tremendamente problematizada, con unos profesores que con frecuencia no saben qué hacer para

enfrentarse exitosamente a toda esta profunda problemática, lo que les ha llevado a un profundo y peligrosamente generalizado malestar (Esteve, 1987). Pues bien, las técnicas de aprendizaje cooperativo están demostrando sobradamente su enorme eficacia para enfrentarnos a estos problemas, eficacia que, a mi modo de ver, convierten a estas técnicas en las más apropiadas para la escuela de hoy y, tal vez más aún, para la del mañana, a la vez que contribuyen poderosamente a la creación de una auténtica Psicología Social Evolutiva (Pepitone, 1980).

Evidentemente, tampoco estamos ante la auténtica panacea que resolverá automáticamente todos los problemas de la educación actual. Por el contrario, la implementación escolar de estas técnicas está llena de dificultades y su eficacia no sólo no está, sin más, garantizada, sino que depende de muy diferentes variables como quién la utiliza, cómo son utilizadas y en qué contexto, etc. Así, por no referirnos sino al problema de la integración, diremos, con Yinger (1986), que "para entender la desegregación escolar debemos primero entender la segregación escolar -las fuerzas que la crearon y las fuerzas que la mantienen. Estas fuerzas van desde las estructuras institucionales de poder a las tendencias demográficas, a los procesos legales y de costumbres de toma de decisiones escolares, a las ambiciones y actitudes parentales, a las tendencias de estudiantes y profesores. Además, estos factores son altamente interactivos, sólo pueden ser entendidos como parte de un campo de fuerzas". Y es que en la escuela se reflejan y se manifiestan todos los problemas de la sociedad, sobre todo los conflictos intergrupales. Pero también es verdad que la escuela constituye una buena plataforma desde la que colaborar a solucionar todos esos problemas. Y para ello las técnicas de aprendizaje cooperativo le podrían ser de suma utilidad, sobre todo si se

complementan con un adecuado entrenamiento de ciertas habilidades sociales (cooperativas conversacionales, oposición asertiva, etc.).

Pero, para finalizar, tal vez la conclusión general más evidente a que nos ha llevado nuestro análisis es a la necesidad de una perspectiva explícitamente crítica¹ en

1. Como subraya Sally Tomlinson (1992, p. 44), "nunca se ha necesitado tanto como ahora la

Psicología Social de la Educación, perspectiva crítica que nos permite ver lo que hay más allá de las apariencias en la realidad educativa.

habilidad de pensar críticamente sobre la naturaleza y el propósito de esta expansión (de la educación especial) y el probable futuro de los que han recibido educación especial", pues no olvidemos que las escuelas no son en absoluto lugares ideológicamente neutros, ni tampoco desinteresados cultural o socialmente.

REFERENCIAS

- Adorno, T.W. (1967). Sociology and psychology, *New Left Review*, 46, 67-80.
- Adorno, T.W. (1968). Sociology and psychology, II, *New Left Review*, 47, 79-97.
- Aguinaga, J. y Comas, D. (1991). *La mirada de los adultos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Althusser, L. (1974). L'appareil idéologique d'Etat scolaire en tant q'appareil dominante, en A. Gross (ed.), *Sociologique de l'éducation*. Paris: Larousse.
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation, en M. Maehr y D.A. Kleiber (eds.), *Advances in motivation and achievement*, (pp. 123-148), Vol.5. Greenwich Conn.: JAI Pres.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation, *J. of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, R.E. y Ames, C. (1985). *Research on motivation in education, Vol. I: Student motivation*. Orlando: Academic Press.
- Aronson, E., Blaney, N., Sikes, J., Stephan, C. y Snapp, M. (1975). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Benda, J. (2926). *La trahison des clers*. Paris: J. J. Pauvert.
- Bernstein, B. (1961a). Social class and linguistic development: A theory of social learning, en A. H. Halsey y otros (eds.), *Education economy and society: A reader in the sociology of education*, (pp. 288-314). New York: Free Press.
- Bernstein, B. (1961b). Social structure, language and learning, *Educational Research*, 3, 163-176.
- Bernstein, B. (1971). Social class, language and socialization, en A.S. Abramson (ed.), *Current trends in linguistics*, Vol.12. Den Haag.
- Bernstein, B. (1973) *Class, codes and control*. London: Paladin.
- Blanco, A. (1988). *Las cinco tradiciones en la psicología social*. Madrid: Morata.
- Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory, *J. of Educational Psychology*, 84, 272-281.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers*, Paris: Minit.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*. Paris: Minit (Trad. cast., Ed. Laia, 1977).
- Brofenbrenner, U. (1976). Who cares for America's children?, en V.Vaughn y T.Brazelton (eds.), *The family: Can it be saved?*. New York: Year Book Medical Publishers.
- Centro de Estudios del Menor (1991a). *La atención a la primera infancia (0-6). Bases para una política socio-educativa de igualdad de oportunidades*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Centro de Estudios del Menor (1991b). *Acción socioeducativa en la escuela*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

- Centro de Estudios del Menor (1991c). *Experiencias internacionales de intervención con menores en conflicto social*: Holanda, Madrid: Ministerio de Asuntos sociales.
- Centro de Estudios del Menor (1992). *Análisis de la demanda de servicios para la primera infancia*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- C.R.E.S.A.S. (1986). *El fracaso escolar no es una fatalidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cross, D.E., Bayer, G.C. y Stiles, L.J. (eds)(1977). *Teaching in a multicultural society: Perspectives and Professional Strategies*. New York: Free Press.
- De Maistre, J. (1884). *Oeuvres complètes*. Lyon: Vitte.
- Deschamps, J. C., Lorenzi-Cioldi, F. y Meyer, G. (1982). *L'échec scolaire: Elève modèle ou modèle d'élève?*. Lausanne: P.M. Favre.
- Deutsch, M. (1949a). A theory of cooperation and competition, *Human Relations*, 2, 129-152.
- Deutsch, M. (1949b). An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process, *Human Relations*, 2, 199-231.
- Epstein, J. L. (1985). After the bus arrives: Resegregation in desegregated schools, *J. of Social Issues*, 41, 23-43.
- Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós.
- Finkelkraut, A. (1987). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- García Pastor, C. (ed.) (1992). *La investigación sobre la integración*. Salamanca: Amarús.
- Gerard, H. y Miller, N. (1985). *School desegregation*. New York: Plenum Press.
- Harper, G. F. (1976). *Relationship of specific behaviors to the academic achievement and social competence of kindergarten, first and second grade children*, Tesis doctoral no publicada, Kent State University.
- Herder (1964). *Une autre philosophie de l'histoire*. Paris: Aubier-Montaigne.
- Johnson, D. (1979). *Educational Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D. (1980). Group processes: Influences of student-student interactions on school outcomes, en J. McMillan (ed.). *Social Psychology of School Learning*. New York: Academic Press.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1983). The socialization and achievement crisis: Are cooperative learning experiences the solution?, en Y. Bickman (ed.). *Applied Social Psychology Annual*, 4, (pp. 119-164). Beverly Hills, CA: Sage.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1986). Motivation processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations, en C. Ames y R. Ames (eds.). *Attitudes and attitude change in special education: Its theory and practice*, (pp. 249-286). New York: Academic Press.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*, Edina, MN: Interaction New Company.
- Johnson, D., Johnson, R. y Maruyama, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research, *Rev. of Educational Research*, 53, 5-54.
- Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E. y Roy, P. (1984). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Laughlin, F. (1954). *The peer status of sixth and seventh grade children*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Lerner, B. (1981). *The minimum competence testing movement*. *American Psychologist*, 27, 1057-1066.
- Madden, N.A. y Slavin, R.E. (1983). Mainstreaming students with mild academic handicaps: Academic and social outcomes, *Rev. of Educational Research*, 53, 519-569.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press (Trad. cast., Buenos Aires: Paidós, (1972).
- Miller, N. y Brewer, M. (1986). Social categorization theory and team learning processes, en R. Feldman (ed.). *The social*

- psychology of education: Current research and theory*, (pp. 172-198). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moss, P. (1990). *Cuidado de los hijos e igualdad de oportunidades*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Mugny, G. y Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.
- Mugny, G. y Pérez, J.A. (1988). *Psicología Social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropos.
- Muma, J. R. (1965). Peer evaluation and academic performance, *Personnel and Guidance Journal*, 44, 405-409.
- Muma, J.R. (1968). Peer evaluation and academic achievement in performance classes, *Personnel and Guidance Journal*, 46, 580-585.
- Ovejero, A. (1988). *Psicología Social de la Educación*. Barcelona: Herder.
- Ovejero, A. (1990a). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U.
- Ovejero, A. (1990b). El fracaso escolar: Una perspectiva psicosocial, *III Congreso Nacional de Psicología Social (Libro de Ponencias)*, (pp. 19-37). Santiago de Compostela.
- Ovejero, A. (1992). Cooperative learning as an innovation educational psychosociological technic, *International Conference on Innovation in Social Psychology*: New Trends, Lisboa, dic. de 1992.
- Pepitone, E. A. (1980). *Children in cooperation and competition: Toward a developmental social psychology*, Mass.: Lexington Books.
- Perret-Clermont, A. N. (1984). *La construcción social de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor.
- Perret-Clermont, A.N. (ed.) (1988). *Interagir et connaître: Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1923). *La langue et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel y Paris: Delachaux et Niestlé.
- Porterfield, D.V. y Schlichting, G.F. (1961). Peer status and reading achievement, *J. of Educational Research*, 54, 291-297.
- Praeger, J., Lonshore, D. y Seamen, M. (eds.) (1986). *School desegregation research: New directions in situational analysis*. New York: Plenum Press.
- Rogers, C. (1987). *Psicología Social de la enseñanza*. Madrid: Visor.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1972). *Pigmalión en la escuela*. Madrid: Marova (Orig., 1968).
- Sanchis, E. (1991). *Del trabajo a la escuela*. Madrid: Siglo XXI.
- Sharan, S. y Sharan, Y. (1976). *Small-group teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Slavin, R. E. (1978). Student teams and comparison among equals: Effects on academic performance and student attitudes, *J. of Educational Psychology*, 70, 532-538.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*, Englewood Cliffs, N. J.: Printice-Hall.
- Stephan, C., Burnam, M.A. y Aronson, E. (1979). Attributions for success and failure after cooperation, competition of team competition, *Eur. J. of Social Psychology*, 9, 109-114.
- Stephan, C., Presser, N., Kennedy, J. y Aronson, E. (1978). Attributions to success and failure after cooperative or competitive interaction, *Eur. J. of Social Psychology*, 8, 269-274.
- Tomlinson, S. (1992). ¿Por qué Johnny no puede leer?: Teoría crítica y educación especial, en C. García Pastor (ed.). *La investigación sobre la integración*, (pp. 31-46). Salamanca: Amarú.
- Ullmann, C.A. (1957). Teachers, peers and tests as predictors of adjustment, *J. of Educational Psychology*, 48, 257-267.
- Vigotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo (Orig., 1930).
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.
- Yinger, J. M. (1986). The research agenda: New directions for desegregation studies, en J. Praeger y cols. (eds). *School desegregation research: New Directions in situational analysis*, (pp. 229-254). New York: Plenum Press.