

ESTRATEGIAS COLABORATIVAS ADAPTADAS A LA INICIACIÓN INSTRUMENTAL

Javier Osvaldo Mazzocoli

Introducción

El presente trabajo es el resultado de una experiencia pedagógica llevada a cabo durante más de una década en las escuelas 12 y 17 del distrito escolar 11, y partió tanto de una necesidad como de una convicción.

La primera resultante de la escasez de tiempo a la que nos encontramos sujetos los profesores y a la cantidad de alumnos a los que debemos dedicar nuestra atención. Es menester aclarar que la enseñanza de un instrumento requiere una atención personalizada, es decir el maestro necesita sí o sí interaccionar cara a cara con todos y cada uno de los alumnos. En definitiva no es preciso aclarar que tales requisitos son casi imposibles en las escuelas primarias donde cada aula tiene 30 niños y se cuenta con escaso tiempo semanal.

La segunda resulta de la convicción de que en toda situación de aprendizaje resulta más importante que el contenido explícito que se enseña la forma o estrategia que se utiliza para hacerlo dado que en toda estrategia educativa existen poderosos aprendizajes ocultos o implícitos que podrán servir para dominar o independizar al ser humano.

Si bien históricamente se ha intentado mostrar tanto al sistema educativo de masas como al modelo pedagógico dominante como neutros y ascéticos, todo un conjunto de investigadores de la corriente crítica han mostrado que, en lo que ellos han denominado currículum oculto, existen funciones latentes o no declaradas como el disciplinamiento de masas, la inculcación de la ideología dominante, la homogeneización y el control social, tendientes todos, según Apple, a la dominación política económica y cultural del individuo.

Sintetizando. Unidireccionalidad, pasividad, transmisividad, individualismo, meritocracia, son algunas de las características de las estructuras y pedagogías dominantes de las cuales no resulta muy fácil deshacerse. Y no obstante creemos que existen estrategias que son capaces de burlarlas.

Una de estas estrategias es la educación colaborativa. Ésta parte de una concepción diferente de las cosas. En ella el sujeto de aprendizaje aprende interactuando con otros, mientras que el saber y el conocimiento circulan en todas direcciones y son entendidos como una construcción social conjunta y compartida por todos los actores y no como una posesión individual.

Este trabajo entonces pretende sintetizar uno mucho más amplio que cuenta con gran cantidad de análisis bibliográficos, registros escritos, registros fílmicos, que se fueron acumulando en todos estos años y se siguen ampliando día a día realizando una adaptación de las estrategias de Educación Colaborativa estudiadas y descritas por Johnson, Holubec, Slavin y otros autores, adaptadas y aplicadas, en este caso, a la iniciación instrumental escolar.

Intentaremos mostrar que mediante la aplicación consciente de esta herramienta en la que los alumnos se enseñan entre sí y el profesor obra casi como guía-coordinador:

a) Se pueden obtener mayores logros en cantidad y calidad de aprendizajes “materiales” mediante una economía de tiempo y esfuerzo logrando que en poco tiempo adquieran un buen dominio del instrumento.

b) Permite enseñar a gran cantidad de alumnos y, al mismo tiempo, respetar los tiempos de aprendizaje de todos y cada uno de ellos pudiendo tener alumnos en diferentes niveles dentro del mismo grado.

c) Por último, y más importante aún, que en ella subyacen supuestos diferentes a los del modelo educativo transmisivo dominante, que se traducen en procesos de metacognición, de asimilación de objetivos de orden superior (como el de aprender a aprender), de independencia y autogestión y en la adquisición de valores y conductas sociales que se corresponden con los principios de una sociedad democrática, inclusiva y respetuosa de las diferencias.

El Modelo Colaborativo

Tanto los gremios medievales como la educación mutua o las experiencias de Cèlestin Freinet podrían ser tomadas como antecedentes históricos de la educación colaborativa. No obstante, hacia la segunda mitad del siglo pasado, y a partir de las ideas como la “persona más” y, la cognición física, simbólica y socialmente distribuida de David Perkins, y trabajos como los de Cohen, Lotan, Slavin, entre otros muchos, será cuando comienza a instalarse cada vez con más fuerza, la idea de la educación colaborativa. A partir de entonces se han ido desarrollando tanto modelos teóricos como experiencias áulicas cuyos resultados han llegado a mostrar, que los alumnos que aprenden mediante la educación colaborativa demuestran:

***Rendimiento académico:** mayores esfuerzos por lograr un buen desempeño, un rendimiento más elevado, mayor productividad por parte de todos los alumnos, mejor retención a largo plazo, motivación intrínseca, más tiempo dedicado a las tareas y un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico.*

Sociabilidad: relaciones más positivas, solidarias y comprometidas, incremento del espíritu de equipo, respaldo personal y valoración de la diversidad y cohesión.

Salud mental: fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración, autoestima, sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones. (Johnson, Johnson, Holubec, 1999)

A lo que Shulman, Lotan y Whitcomb agregan que, los alumnos formados mediante el trabajo grupal colaborativo demuestran una mayor aceptación interracial e interétnica.

Todos estos modelos de enseñanza-aprendizaje se diferencian ampliamente de los modelos tradicionales. Para Johnson el aprendizaje cooperativo consiste en el trabajo en conjunto de los alumnos para el logro de objetivos comunes, en él, los alumnos trabajan en forma mancomunada para maximizar sus objetivos y el de todos los demás, contrastando con las tipologías de aprendizaje que son sostenidos y promovidos por el modelo educativo dominante, es decir:

“...con el aprendizaje competitivo en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares...que solo uno o algunos pueden obtener” cómo también *“... con el aprendizaje individualista en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos.”* (Johnson, Johnson, Holubec, 1999)

Pero dividir la clase en grupos no implica que se esté trabajando colaborativamente y esto es debido a que los grupos de aprendizaje colaborativo son solo uno entre varios tipos de grupos que pueden darse, algunos de los cuales, en vez de favorecer el aprendizaje lo obstaculizan como ser el Grupo de Pseudoaprendizaje o el grupo de Aprendizaje Tradicional. En verdad, para poder lograr conformar verdaderos grupos de aprendizaje colaborativo cada uno de los participantes deben ir desarrollando, progresivamente una serie de habilidades que Jhonson resume en:

Interdependencia Positiva: sin la cual no es posible la cooperación. Los miembros deberán tener en claro desde un comienzo que los esfuerzos personales los beneficiaran individual y colectivamente creando un compromiso con el éxito grupal además del propio.

Responsabilidad Individual y Grupal: nadie puede aprovecharse del trabajo del otro y debe cumplir con la parte asignada solicitando ayuda de ser necesario o brindándola a quien la necesite.

Interacción Estimuladora: preferentemente cara a cara, es decir que deben realizar juntos una labor compartiendo los recursos, ayudándose, respaldándose, enseñando lo que sabe a sus compañeros.

Prácticas Interpersonales y Grupales: en este sentido el aprendizaje cooperativo es más complejo que el competitivo o el individualista puesto que requiere que los alumnos

aprendan, no solo los contenidos de la materia, sino también y al mismo tiempo, que experimenten e internalicen las prácticas interpersonales y grupales necesarias para el buen funcionamiento del equipo, pero por este motivo es también mucho más rico que los anteriores. Estas prácticas consisten en el aprendizaje del liderazgo, la toma de decisiones, el manejo de los conflictos, el respeto por las diferencias, etc. Es por ello que la labor docente consistirá en enseñar estas prácticas con la misma seriedad con la que aborda los contenidos de su materia.

Evaluación Grupal: la misma tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están logrando sus metas académicas y, a la vez, relaciones eficaces de trabajo. Deben poder determinar qué acciones resultan positivas o negativas tomando las decisiones necesarias para mantenerlas o modificarlas.

No obstante, el máximo aprovechamiento de todos estos recursos no es inmediato ni se da en forma natural, puesto que se necesitan desarrollar conductas sociales (como ser la distribución de tareas, la comunicación fluida, la resolución de conflictos o el saber pedir ayuda); también habilidades metacognitivas (como organizar, planificar, análisis de la tarea, diseño de estrategias); además del dominio del conocimiento de orden superior, el cual sí, debe residir en la persona (o grupo de personas) no pudiendo delegarse en algo físico. Es en este sentido que la escuela debe ofrecer las estrategias necesarias para que los alumnos puedan desarrollar las anteriores habilidades. *“...los estudiantes necesitan que se les enseñen explícitamente las aptitudes para la cooperación, la colaboración y la resolución de conflictos, y que también necesitan practicarlas constantemente antes de internalizarlas y convertirlas en comportamientos grupales de rutina...”* (Shulman, Lotan, Whitcomb 1999)

Los docentes que quieran poner en práctica esta estrategia tendrán que tener en claro, entonces, que deberán promover y enseñar estas prácticas y habilidades con la misma seriedad con que se abordan los contenidos de su materia. Además de, especificar contenidos, tomar decisiones generales, supervisar todo el proceso, intervenir para brindar apoyo cuando sea necesario, evaluar constantemente el proceso rectificando lo que corresponda y realizar la evaluación final ayudando a determinar el nivel de eficacia o explicando las falencias y aconsejando para la superación de las mismas.

Por último, según el mismo Johnson, cualquier tema de cualquier materia y con alumnos de cualquier nivel podrá ser abordado en forma colaborativa, y será a partir de aquí entonces, en que intentaremos realizar nuestro pequeño aporte aplicando esta estrategia a la iniciación instrumental escolar.

La Estrategia Colaborativa y la iniciación instrumental escolar

Como explicamos al comienzo, la enseñanza de un instrumento musical requiere de una interacción casi individual con el alumno dificultando la misma en la escuela primaria en las condiciones actuales por las obvias razones de cantidades de alumnos y tiempo disponible. Es

por ello que, si nos rigiéramos por un pensamiento absolutamente pragmático, podríamos decir que la aplicación de esta estrategia permite sortear en gran medida estos obstáculos pudiendo ser factible enseñar un instrumento musical a la gran cantidad de alumnos por grado que concurren a nuestras escuelas. Esto es posible mediante una economía de tiempo y esfuerzo, puesto que, como los niños se enseñan y aprenden entre sí, liberan al docente de la enorme tarea de múltiple transmisor para volverlo, como ya explicamos, en un coordinador - evaluador. Al mismo tiempo, el modelo colaborativo, permite que un elevado porcentaje de alumnos alcancen un importante dominio del instrumento permitiendo, por ejemplo, en solo tres o cuatro meses, durante el 3º grado, que los alumnos más entusiasmados puedan manejar una gran cantidad de pequeñas melodías dentro de la escala de DO M completa, objetivo que los demás, en forma progresiva, irán completando hasta fin del año. Ya en 4º y 5º grado pueden manejar algunas alteraciones y la octava superior más o menos hasta un La, siendo capaces de interpretar por ejemplo, pequeñas danzas del renacimiento o pequeñas composiciones creadas por ellos mismos como también de poder aprender melodías en forma independiente por fuera del ámbito escolar.

Sin embargo lejos estamos de defender la puesta en práctica de esta estrategia basándonos solo en la efectividad observable, si lo hicieramos, caeríamos en una postura técnica propia de un pensamiento instrumental y esa no es de ningún modo nuestra idea, como dijimos anteriormente lo más valorable y lo que sí defendemos, radica en los aprendizajes implícitos que los alumnos irán adquiriendo gradualmente mediante el trabajo y la incorporación de esta estrategia los cuales sintetizaremos en:

Metacognición: Desarrollo de estrategias metacognitivas (entendiendo lo metacognitivo, según la definición de Ann Brown, como “*el control deliberado y consciente de las acciones cognitivas.*” Ann Brown 1978) por ejemplo, tener conciencia de las propias limitaciones, saber cuándo pedir ayuda, estimar el tiempo que puede demandar una tarea, usar las estrategias de que se dispone apropiadamente, planificar y secuenciar acciones para la resolución de una tarea, etc.

Autogestión: logran el desarrollo de esta aptitud puesto que son los mismos alumnos los que se tienen que organizar en recreos, horas libres o postcomedores para realizar la tarea. Esta autonomía e independencia se va convirtiendo en hábito dado que este trabajo se desarrolla diariamente y no solo en los días en que el profesor se encuentra presente en la escuela; por otra parte, por medio de actividades como traer melodías aprendidas fuera de la escuela, se apunta a dotarlos de la capacidad de decidir su propio aprendizaje y de adquirir herramientas que los independicen, al mismo tiempo que se va pidiendo que utilicen las notas que van aprendiendo en forma creativa para que puedan empezar a elaborar sus propias pequeñas composiciones.

Participativa: los alumnos participan activamente en la construcción del conocimiento, a la vez que el conocimiento no se transmite unidireccionalmente sino que circula libremente y tampoco se acapara sino que se comparte porque, como dijimos aquí el conocimiento es

entendido como una construcción social y colectiva considerándose válido todo y no solo el que se transmite en la escuela. Una actividad que puede ejemplificar esto es la siguiente, cada melodía que se aprende fuera de la escuela (en internet, en la tele, de un amigo...) es traída a la escuela y compartida con los compañeros enseñándola o intercambiándola.

Democrática: establecido que no todas las personas aprenden lo mismo al mismo tiempo y que cada uno tiene sus propios tiempos de aprendizaje, la educación colaborativa permite no solo enseñar a gran cantidad de alumnos sino ser respetuoso de los tiempos de aprendizaje de todos y cada uno de ellos (pudiendo tener en el mismo grado alumnos de diversos niveles por ejemplo, mientras unos saben tres o cuatro melodías, otros pueden saber ocho y otros quince.) así como también permite a cada uno decidir qué nivel desea alcanzar.

Conocimiento y Comprensión: mejora de los mismos y del rendimiento académico general mediante el proceso de aprendizaje que implica el desarrollo de la capacidad de enseñanza dado que, cuando enseña también aprende y fija el conocimiento desde otro punto. Esto se encuentra sustentado en la teoría de la Enseñanza para la Comprensión de David Perkins según el cual, el verdadero aprendizaje se realiza cuando se es capaz de hacer, resultando de este modo, que no solo se aprende más sino que el conocimiento resulta más duradero.

Y como ya dijimos tolerancia y respeto por las diferencias de aprendizaje, socialización, solidaridad y cooperación.

No obstante, que se proponga como trabajo la forma colaborativa de ningún modo implica la anulación del trabajo individual. El estudio solista resulta absolutamente necesario y conveniente y también debe ser propuesto, alentado y trabajado como hecho inherente y particular al mismo estudio del campo musical.

Con respecto a las actividades, éstas no se remiten al mero hecho de la transmisividad, es decir un alumno más avanzado que le enseñe a otro menos avanzado aunque esta sea una de las más comunes, existen muchas otras.

Pueden tomar un carácter lúdico por ejemplo: *Sentados en ronda los alumnos van tocando de a uno diferentes melodías en forma sucesiva eligiendo cada uno la que quiere para luego ser repetida por todos.*

Pueden ser de intercambio: *En parejas o grupos pequeños alumnos con nivel homogéneo de conocimientos y habilidades intercambian melodías aprendidas fuera de la escuela que el compañero no sabe.*

O de carácter pragmático: *En una obra de formato A B se enseña la parte A a algunos alumnos y la parte B a otros. Una vez aprendidas las intercambian para formar la obra completa.*

En el aspecto organizativo, no debemos pensar a los grados como compartimientos estancos como tampoco a las agrupaciones como fijas, muy por el contrario, ambos deben ser considerados como herramientas dúctiles. Con respecto a los grados, pueden trabajar entre

alumnos del mismo grado como también de grados más altos a los más chicos y viceversa. Con respecto a las agrupaciones, existen muchas formas (de nivel homogéneo o heterogéneo de conocimiento, en parejas, pequeños o grandes grupos, espontáneas o dirigidas y sus combinaciones) a las cuales podremos recurrir según la circunstancia. Por ejemplo, si necesito enseñar a alumnos pequeños pensaré en la agrupación más avanzado-menos avanzado y en parejas o pequeños grupos, si necesito mayor práctica recurriré al juego de la ronda (agrupación homogénea y numerosa) si estoy con poco tiempo puedo pensar en una agrupación homogénea de pocos alumnos y enseñar una parte a cada uno para que durante la semana las intercambien, etc.

Con respecto a los compañeros docentes resulta necesario explicarles cómo funciona y que objetivos persigue la aplicación de esta estrategia puesto que algunas veces podremos encontrarnos frente a una oposición por desconocimiento. Me ha pasado llegar a la escuela y encontrarme con que una vicedirectora prohibió la flauta en el recreo porque uno estaba sentado tocando en el recreo y otro paso corriendo y lo golpeo o con que una maestra, de castigo porque uno toco la flauta durante una hora de clase, prohibió a todos traer las flautas.

Por último. Es absolutamente imprescindible que quien desee poner en práctica esta estrategia tenga en claro que, el objetivo principal al adoptarla, no debe ser el pragmatismo que ofrece, sino el desarrollo de valores solidarios, cooperativos y democráticos esenciales para la conformación de una sociedad más justa, libre y consciente de sus derechos.

BIBLIOGRAFÍA

AGUERRONDO, LUGO, POGRÉ, ROSSI, XIFRA: "La Escuela del Futuro II" Cómo Planifican las Escuelas que Innovan. Papers. Buenos Aires. 2006.

AGUERRONDO; LUGO; ROSSI: "Gestión de la Institución Escolar y Diseño de Proyectos Educativos" Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Buenos Aires, 2007.

ALTHUSSER, L.: "El aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante" en Gras, 1980.

ALTHUSSER, L.: "Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado" Nueva Visión, Buenos Aires, 1974.

APPLE, M. W.: "Ideología y currículo" AkaI, Madrid, 1986.

ARAUJO, SONIA: "Didáctica" Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Buenos Aires, 2002.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C.: "La Reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza" Laia, Barcelona, 1997.

BOWEN, JAMES: "Historia de la educación en occidente" Herder, Barcelona, 1990.

BOWLES, S. Y GINTIS, H.: "La Instrucción escolar en la América Capitalista" Siglo XXI, México, 1976.

BROWN, ANN: "Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), Advances in Instructional Psychology. Hillsdale, NJ: Erlbaum Assoc. 1978

FOUCAULT, MICHEL: "La verdad y las formas jurídicas" Cinco Conferencias de Río de Janeiro, 1973, en:

<http://colegiosociologosperu.org/nw/biblioteca/La%20Verdad%20y%20las%20Formas%20Juridicas.pdf>

FOUCAULT, MICHEL: "Vigilar y Castigar, nacimiento de la prisión" Siglo XXI, México, 1985.

- FREINET, CÉLESTIN: "La Escuela Moderna Francesa"; "Una pedagogía moderna del sentido común"; "Las invariantes pedagógicas" Morata, Madrid, 1996.
- FREIRE, PAULO: "Pedagogía del Oprimido" Siglo XXI Editores. Buenos Aires, 2010.
- FREIRE, PAULO: "Pedagogía da Autonomía" Paz e Terra. Sao Paulo, 2004.
- GARDNER, HOWARD: "La Mente no Escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas" Paidós. Buenos Aires, 2016.
- GIMENO SACRISTÁN, J: "El currículum: una reflexión sobre la práctica" Morata, Madrid, 1991.
- GIROUX, H. A.: "Theories of reproduction and resistance in the New Sociology of Education: a Critical Analysis" Harvard Educational Review, Vol. 53, núm. 3, 1983.
- JOHNSON, D; JOHNSON, R; HOLUBEC, E: "El Aprendizaje Cooperativo en el Aula". Paidós. Buenos Aires. 1999.
- JUARROS, F; SCHNEIDER, D; SCHUARZMAN, G: "La producción social de conocimiento en la Universidad Virtual: las estrategias de aprendizaje en colaboración mediadas por tecnologías" en Flores y Becerra "La educación superior en entornos virtuales: el caso de la Universidad Virtual de Quilmes", Edit. UNQ. 2002.
- NARODOWSKI, M.: "Infancia y Poder. La conformación de la Pedagogía Moderna" Aique, Buenos Aires, 1994
- NARODOWSKI, M.: "Pedagogía" Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Buenos Aires, 1999.
- NEILL, A.: "Maestros Problemas" Edit. Mexicanos Unidos. México. 1975.
- NEILL, A.: "Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños" Fondo de Cultura Económica. México. 1974.
- PALACIOS, JESÚS: "La cuestión escolar" LAIA, Barcelona, 1989.
- PEREZGOMEZ, A.: "La cultura escolar en la sociedad neoliberal" Morata, Madrid, 1999.
- PERKINS, DAVID: "La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente". Gedisa. Buenos Aires. 1995.
- PERKINS, DAVID: "El Aprendizaje Pleno" Paidós. Buenos Aires, 2016.
- QUERRIEN, A.: "Trabajos elementales sobre la escuela primaria" La Piqueta, Barcelona, 1983.
- RAMÍREZ, FRANCISCO y BOLI, JOHN: "La construcción política de la escolarización de masas", en: F. Enguita, M, editor, *Sociología de la Educación*, Ariel, Barcelona, 1999
- ROTTEMBERG, R; ANIJOVICH, R: "Estrategias de Enseñanza y Diseño de Unidades de Aprendizaje" Edit. U.N.Q. 2000.
- SACRISTAN, J. G.: "El currículum en la acción. La arquitectura de la práctica", en: El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata, Madrid, 1989
- SHULMAN, J; LOTAN, R; WHITCOMB, J: "El trabajo en grupo y la diversidad en el aula" Amorrortu. Buenos Aires. 1999.
- SLAVIN, ROBERT: "Aprendizaje cooperativo". Aique, Buenos Aires, 1999.
- STONE WISKE, MARTHA: (Compiladora) "La Enseñanza para la Comprensión" Paidós, Buenos Aires, 1999.
- TENTIFANFANI, EMILIO: "Sociología de la Educación" Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Buenos Aires, 1999.
- VARELA, J; ÁLVAREZ Y URÍA, F.: "Arqueología de la Escuela" La Piqueta, Madrid, 1991.
- WILLIS, P.: "Producción cultural y teorías de la reproducción" Educación y Sociedad, núm. 6, 1986.