

COOPERACIÓN Y PEDAGOGÍA

Nacarid Rodríguez Trujillo.
Escuela de Educación
UCV

RESUMEN

Varias tendencias pedagógicas de este siglo han destacado la importancia de la cooperación como elemento esencial de sus postulados. Estas son: a) la Escuela Nueva, especialmente a través de Cousinet y Freinet; b) la Pedagogía Socialista, destacándose el pensamiento de Krupskaya; c) la Pedagogía Institucional de Oury y Lobrot; d) la Pedagogía Dialógica de Paulo Freire y e) la denominada Pedagogía Crítica de la Enseñanza. También se analizan las contribuciones de Piaget y Vygotsky sobre la interacción social y el aprendizaje

La organización escolar dominante en las escuelas del sistema escolar venezolano carece de identidad pedagógica, es decir, no ha sido pensada especialmente para atender a los fines de las instituciones educativas, como tampoco responde a las características histórico culturales de la población ni a sus necesidades socio económicas actuales. Lejos de inspirarse en principios pedagógicos, fue copiada de la estructura jerárquica típica del sector industrial, según la cual el incremento de la productividad se conseguía concentrando el poder y el conocimiento en un grupo muy reducido de personas, quienes desde la cúspide manejaban y controlaban todas las actividades del proceso productivo de acuerdo a un plan preestablecido y elaborado por ellos.

Este tipo de organización ha producido efectos negativos en el funcionamiento de las instituciones escolares, entre los que se encuentran: predominio del individualismo en todos los niveles y ámbitos de su estructura; escasa comunicación entre los integrantes de la institución: directivos, docentes, alumnos, representantes; pérdida del sentido de comunidad por la escasa interacción y la ausencia de discusión sobre los asuntos educativos; conexión vaga con la estructura y la misión institucional, de manera que nadie se siente responsable por las fallas en el rendimiento.

Por otra parte, pero estrechamente ligado a lo anterior, la Pedagogía como ciencia de la educación, se desmembró en un variado número de disciplinas independientes (currículum, psicología del aprendizaje, administración escolar, evaluación, sociología de la educación) ajenas a un tronco común; este proceso de atomización fue minando su desarrollo teórico, hasta llegar a su total desaparición como fundamento u orientación para la enseñanza.

El propósito central de este trabajo es destacar la cooperación y la participación como principios pedagógicos, y el trabajo en grupos como procedimiento organizativo básico en las instituciones escolares. Aquí presentamos, de manera resumida, el producto de un estudio histórico el cual nos llevó a identificar varios autores y tendencias que enfatizan la interacción y la cooperación en sus ideas sobre la enseñanza y el funcionamiento de las escuelas. Igualmente, intentamos un rescate del conocimiento histórico de la pedagogía, que permita contrarrestar el atomismo, retomando su concepción integradora como ciencia de la educación y el papel de la organización de las instituciones escolares como agente del proceso educativo. El recuento histórico permitirá también recordar ideas y métodos desarrollados y probados desde los inicios de este siglo, cuyos evidentes beneficios son desconocidos por la mayoría de los docentes en la actualidad.

Entre las teorías pedagógicas del siglo veinte que destacan, por diversas razones, la necesidad de la comunicación y la cooperación en la escuela, se encuentran: a) La Escuela Nueva; b) la Pedagogía Socialista; c) la Pedagogía Institucional; d) La Pedagogía Dialógica de Paulo Freire y e) La Pedagogía Crítica de la Enseñanza. Actualmente se está produciendo una revisión y ampliación del pensamiento de dos autores cuyas indagaciones se ubican más bien en el campo de la psicología, pero con muchas implicaciones para la educación, Jean Piaget y Lev S. Vygotsky. Ambos trataron el tema de la cooperación en el desarrollo del pensamiento, de manera un poco distinta, pero no opuesta, sobre lo cual haremos breve referencia.

A) **La Escuela Nueva.** Este movimiento se fue estructurando a finales del siglo pasado, todos sus representantes fueron duros críticos de los métodos de la educación tradicional. No todos valoraron por igual la interacción en pequeños grupos, algunos como Claparede, Dewey y Montessori enfatizaron la individualización, Cousinet y Freinet

defendieron la socialización, Decroly combinaba métodos individuales y de grupo. Aquí nos referiremos a las ideas de Cousinet y Freinet.

Roger Cousinet (1889-1973) fue el creador del método denominado por él mismo: “trabajo libre por grupos”, puesto en práctica en sus escuelas desde 1920 el que, según su propio testimonio, todavía aplicaba con éxito en 1943. Según sus experiencias el trabajo en grupos permitía eliminar todas las características de la escuela tradicional. Le asignaba múltiples ventajas en la reducción de actitudes negativas del rol tradicional del maestro, entre otras: la clase magistral, oír sólo a los alumnos cuando responden correctamente, seguir el programa, juzgar. También permitía eliminar la oposición clase-recreo, por cuanto la actividad social se ejercía permanentemente durante el horario escolar. El maestro ya no tendría que “mantener su disciplina”, ni “luchar contra el grupo”, ni controlarlo, por cuanto el grupo mismo se ocuparía de ello.

Los principios esenciales del método eran: **libertad, trabajo por grupos y posibilidades de actividad**, el maestro debía procurar su aplicación aunque dispusiera de escasos recursos. Para la organización de los grupos el maestro debía respetar, tanto la libertad de los niños para agruparse, como la elección libre, por cada grupo, del trabajo a realizar. Se requería atender al mobiliario dentro del aula, recomendando tener mesas e instrumentos como un laboratorio, disponer de una pequeña biblioteca, de muebles para exhibir los objetos recolectados por los alumnos, de un fichero para guardar las producciones y de una pizarra para cada grupo (Cousinet, 1962).

Desde el punto de vista cognoscitivo, Cousinet consideraba que el grupo cumplía mejor la función explicativa del maestro, por cuanto éste se limitaba a transmitir su comprensión del objeto de conocimiento, pero le resultaba difícil colocarse en la posición del niño que aún no ha comprendido. El grupo de pares permitiría el surgimiento de la discusión entre iguales por la discrepancia de las explicaciones individuales, llegando, posteriormente, a la comprensión social construida con la ayuda de todos. Se sustituía la adquisición individual de conocimientos por un saber transformado y comprendido colectivamente.

Celestín Freinet (1896-1966), fue el creador de la Escuela Moderna Francesa. Conoció y criticó los métodos de Montessori y Decroly, por su artificialidad y formalismo. Para este maestro los materiales y la organización eran esenciales en el funcionamiento de la escuela, no obstante el principio organizativo fundamental era el trabajo: “La verdadera fraternidad es la del trabajo, el más sólido de los lazos de unión entre los miembros de una familia, de un grupo, de una población, de una patria es, siempre el trabajo” (Freinet, 1971). La escuela debía ser una comunidad de trabajo, donde docentes y alumnos participaran en igualdad de condiciones, donde todos asumieran responsabilidades, realizaran actividades, compartieran el espacio y los recursos y comunicaran y respondieran ante el grupo por lo realizado. La cooperación y el intercambio dirigirían a la comunidad hacia el logro de metas establecidas en planes de trabajo general discutidos colectivamente y en planes individuales controlados por cada niño.

Freinet recomendaba la constitución de una “cooperativa escolar” como instrumento para el inicio de la práctica de la escuela de vida comunitaria, con el trabajo como eje; pero, advertía que la cooperativa no se trataba de una organización económica, sino de una entidad social para administrar toda la vida de la escuela con la participación de maestros y alumnos en igualdad de condiciones.

La cooperación y la vida comunitaria aplicadas en las escuelas de Freinet, facilitaban el aprendizaje moral, a través de la práctica misma, en situaciones reales, afrontadas en la complejidad de la vida y el trabajo conjunto. Se practicaba la autogestión y el cogobierno, la crítica y la autocrítica, la responsabilidad individual y la responsabilidad ante el grupo, la denuncia y la sanción, la disciplina no era un problema del docente sino del grupo. Aquí el pensamiento de Freinet adquiere dimensión política si lo unimos a su crítica al individualismo y la democracia capitalista y a su búsqueda de una nueva sociedad, cuya preparación podía iniciarse en la escuela.

La influencia de la Escuela Nueva se dejó sentir en Venezuela especialmente entre 1936 y 1948, bajo el liderazgo de Luis Beltrán Prieto, quien contribuyó tanto a la definición y clarificación teórica como a la puesta en práctica del ideario. Los autores más conocidos aquí fueron Dewey, Claparede, Decroly y Kilpatrick. Esta tendencia pedagógica produjo muchos cambios en diferentes aspectos de la educación venezolana, como la

creación de escuelas experimentales, la construcción de locales especialmente diseñados para aplicar los métodos activos, las escuelas rurales “modelo”, cuyo fin primordial fue la incorporación de niños y adultos a la vida cultural, económica y social del país.

En estas últimas las experiencias comunitarias fueron más destacadas, por cuanto se aspiraba a contribuir con el mejoramiento de la comunidad, lo que se lograría con la sección de estudios nocturnos para adultos, la sociedad de padres, maestros y amigos de la escuela y el consultorio público, donde se proporcionaba asesoramiento técnico sobre agricultura y cría. Estas escuelas contaban con los llamados “anexos”, los que podían ser gallinero, conejera, porqueriza, apiario o huerto, allí se integraban las funciones educativas y de producción. Los alumnos participaban, por comisiones, en la organización y administración de los anexos, eran supervisados por un docente y periódicamente debían presentar cuentas a la asamblea general de alumnos. De la misma manera funcionaban las cooperativas de consumo donde se podían adquirir productos y útiles escolares a menor precio y permitían obtener ingresos para el mantenimiento de los anexos (González Baquero, 1962) .

Estas interesantes experiencias fueron perdiendo vigor por varias razones. Durante la dictadura de Pérez Jiménez muchos docentes fueron exiliados, se abandonó la política de educación de masas, se disminuyeron la construcción de escuelas y el presupuesto educativo. Posteriormente, en 1958 después de la caída de la dictadura, se retomó la política de masificación, pero no sucedió lo mismo con las ideas pedagógicas de la educación activa propiciadas por la escuela nueva. Estas fueron sustituidas por la psicología conductista, cuya fundamentación epistemológica es el aprendizaje por la coacción, según la cual más importante que la acción del alumno es la acción que se ejerce sobre el alumno.

B) La Pedagogía Socialista. Entendemos por pedagogía socialista, las ideas pedagógicas elaboradas y puestas en práctica en Rusia y otros países de la ex-Unión Soviética, después de la Revolución de 1917, las que recogen ideas de Marx y Engels sobre la educación. Esta pedagogía se estructura sobre dos ejes básicos: la vinculación de la educación con el trabajo productivo y la polivalencia en la formación del hombre.

Las ideas de los pedagogos más representativos de esta corriente, estaban destinadas a aplicarse en una sociedad socialista, en un momento histórico de construcción de una sociedad nueva, para cuya consolidación se requería un hombre nuevo. Una sociedad basada en el colectivismo, de allí la centralidad del tema de la organización social de la escuela y de la cooperación. Mencionaremos algunas ideas de Nadezhda Krupskaya, (1869-1939) considerada la primera pedagoga marxista rusa, quien contribuyó desde antes de la Revolución al desarrollo teórico de la pedagogía, y después de esta se dedicó a la organización de la educación pública.

Krupskaya combatía la psicología individualista del pequeño propietario típica de la Rusia zarista, había que hacer entender al niño que era parte de un todo y desarrollar la costumbre de enfocar los problemas desde el punto de vista de los intereses de todos. Fue una defensora incansable del autogobierno escolar, de las organizaciones infantiles y juveniles, de la ayuda mutua y de la responsabilidad individual ante el colectivo de compañeros.

La escuela del trabajo debía ser, ante todo, una escuela del trabajo colectivo, donde se diera más importancia al procedimiento, a la organización y la participación de todos, que al producto: “Importa que los muchachos propongan sus proyectos, que los muchachos examinen su factibilidad, duración y significado social”(Krupskaya, sf). Lo esencial era lograr la cooperación en la realización del trabajo y la comprensión, en los adolescentes, de la importancia de cada aporte individual en los resultados del trabajo conjunto.

La organización escolar no podía desvincularse de los fines educativos, el funcionamiento administrativo de la escuela cumplía también una función pedagógica en la preparación de las generaciones futuras para la conducción de la nueva sociedad. En este sentido el *Decreto de la Comisaría del Pueblo para la Instrucción Pública*, promulgado el 16 de octubre de 1918 y redactado por Lunatcharsky, planteaba la creación en todas las escuelas de un consejo escolar como organismo responsable de la autogestión escolar, integrado por docentes, trabajadores de la escuela, representantes de la población activa del distrito y alumnos de mayor edad. Estas experiencias desaparecieron durante la época de Stalin.

C) **La Pedagogía Institucional.** Esta tendencia pedagógica nace en Francia, en la década de los 60, como una evolución del movimiento Freinet y con influencia de las ideas autogestionarias defendidas por los protagonistas del mayo francés de 1968. Se reconocen dos corrientes, una representada por Michel Lobrot, con influencia de la no directividad de Carl Rogers, y la otra representada por J. Oury y F. Tosquelles, con influencia de la psicoterapia institucional. Ambas corrientes analizan las instituciones desde el punto de vista del poder y proponen pasar de una pedagogía de la primacía del adulto sobre el niño, a otra donde la influencia del adulto no sea negada, pero tampoco sea de autoridad. Enfatizan la relación entre pedagogía y política y entre pedagogía y organización escolar, la pedagogía institucional constituye una preparación para la autogestión social.

Es una pedagogía grupal, dirigida al grupo, para educar al individuo a través del grupo y del ambiente institucional que le rodea. La pedagogía institucional se define “por una parte por la ausencia del poder en determinado grupo, y por la otra, por la posibilidad conferida al grupo de encontrar para sí mismo instituciones satisfactorias gracias a las iniciativas divergentes de los participantes” (Lobrot, 1983). Se sustenta en la automotivación y la autogestión del grupo, todo grupo, en el ambiente apropiado, en este caso, la ausencia de autoridad, la posibilidad de trabajar o no, recorrerá cuatro “modelos psicosociológicos”, denominados: apertura, circulación, organización del trabajo y trabajo. Es decir, los alumnos mediante la actividad en el grupo irán organizando sus relaciones internas, sus normas de trabajo, la división de responsabilidades, e irán entendiendo, progresivamente, que la participación de todos es necesaria.

La corriente de Oury y Vásquez, destaca el papel del ambiente, el cual sirve de mediador para romper con la escuela de la no comunicación, la escuela burocrática y vertical donde no hay reciprocidad en los intercambios. Para ellos la característica de la Pedagogía Institucional es: “tender a reemplazar la acción permanente y la intervención del maestro por un sistema de actividades, de mediaciones diversas, de instituciones, que aseguren de modo continuo la obligación y la reciprocidad de los intercambios en el grupo y fuera de él” (Vásquez y Oury, 1982). Las “mediaciones diversas”, comprenden las técnicas como la imprenta, el periódico, los comités, la cooperativa escolar y las

instituciones, estas últimas son creadas por el grupo mismo, como los estatutos, responsabilidades, funciones, reuniones, ritos, etc.

La pedagogía institucional tanto en su crítica al autoritarismo, como en sus propuestas destaca la necesaria relación entre la organización y administración de las instituciones escolares y los fines pedagógicos y el desarrollo del currículum. Para ellos el autoritarismo, la jerarquización y la burocracia son incompatibles con la finalidad pedagógica y política de formar individuos autogestionarios, con iniciativa, críticos y autocríticos.

D) **La Educación Dialógica.** La pedagogía de Paulo Freire es una auténtica pedagogía popular para la educación de los adultos, nacida de la experiencia, del diálogo entre educadores y educandos, donde los educandos se hacían educadores ante un educador dispuesto a la reflexión crítica. Para Freire aprender a leer significa tomar el poder de la palabra, la palabra permite expresar lo que hay en el interior del ser humano, proscribir la palabra es impedir la expresión y prohibir la participación del hombre en el proceso histórico de la sociedad. La palabra es un derecho humano primordial, hablar es una actividad exclusivamente humana, por lo tanto el verdadero humanismo permite la expresión, la educación humanista fomenta el diálogo, da la palabra al educando.

Esta es una pedagogía de la comunicación, la relación entre educadores y educandos debe ser de “auténtico diálogo”, es decir una reunión de interlocutores mediados por el objeto de conocimiento o el hecho cognoscible: “ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión , mediatizados por el mundo”(Freire, 1970).

Lenguaje y pensamiento están estrechamente ligados, el primero no puede existir sin el segundo, el lenguaje es expresión del proceso de pensamiento y ambos son inseparables de la realidad. El proceso de conocer es una situación dialéctica de intercambio con otros, es el intercambio con otros el que facilita y estimula el pensamiento

de cada quien: “No es el ‘yo pienso’ el que constituye el ‘Nosotros pensamos’, sino más bien el ‘Nosotros pensamos’ el que me posibilita pensar”(Freire, 1990).

La reunión, el grupo, la expresión y el diálogo son esenciales en el proceso de aprendizaje. En el diálogo se encuentran dos representaciones de la realidad: la del educador (contexto teórico) y la del educando (contexto concreto), se buscará una síntesis, pasando de la fase descriptiva o codificación a la fase de análisis o descodificación, para llegar a la comprensión de la estructura profunda, al establecimiento de relaciones, a la reconstrucción de la praxis previa por la abstracción y, finalmente, al establecimiento de una praxis diferente.

E) La Teoría Crítica de la Enseñanza. En los años 70 surgió en Inglaterra un movimiento renovador del currículum (Stenhouse, Elliot, Carr y Kemmis) que ha impulsado la divulgación de la Teoría Crítica de la Enseñanza. Esta interpretación de la enseñanza se fundamenta en el concepto de ciencia social crítica de Habermas, según el cual los participantes en la acción social se convierten en investigadores, en comunidad autorreflexiva, para investigar sobre su práctica.

La educación y junto a ella la didáctica, han sido entendidas como disciplinas aplicadas y normativas, es decir, saberes prácticos, en ese sentido la Pedagogía se limita a prescribir normas de acción basadas en los conocimientos logrados por ciencias como la Psicología, la Sociología, la Economía, etc. Los representantes de la Teoría Crítica de la Enseñanza establecen una distinción entre práctica como acciones habituales y praxis como acción informada y comprometida. En ese sentido la didáctica es una praxis(Carr y Kemmis, 1988), y como tal requiere de acciones fundamentadas en el conocimiento compartido, en la deliberación y reflexión permanentes sobre las aspiraciones y los resultados de las acciones emprendidas en situaciones reales.

Mientras entendamos la pedagogía como una simple ciencia aplicada, no podremos desarrollar la teoría porque estaremos esperando que nos llegue de las otras ciencias. La educación necesita de la investigación y la investigación de la enseñanza sólo

puede ser realizada por los docentes que son los comprometidos en su práctica. Estas reflexiones conllevan una postura dinámica frente al diseño y desarrollo del currículum, y, especialmente, una modificación del rol del docente ante el currículum. El currículum tendrá que dejar de ser un conjunto de prescripciones sobre lo que debe hacer el profesor, dejará de ser un fin para convertirse en “el medio de la educación del alumno como el de aprendizaje del arte de la enseñanza por parte del profesor”(Stenhouse, 1987).

El docente tendrá que dejar sus funciones de aplicador de programas instruccionales y técnicas de enseñanza para convertirse en un investigador, que somete a comprobación hipótesis de trabajo, que reflexiona sistemáticamente sobre su praxis, y que comunica y delibera con sus colegas sobre lo realizado y lo logrado. Esto implica aceptar al docente como un verdadero profesional y como intelectual con autonomía para tomar decisiones, y la transformación de la escuela en una comunidad autorreflexiva, con capacidad para establecer sus propias metas y evaluar sus logros.

Bajo esta perspectiva la modalidad apropiada de investigación para el desarrollo del currículum es la investigación-acción, cuya combinación de acción consciente y deliberada, de reflexión para modificar la acción, permitirá, simultáneamente, mejorar la práctica, enriquecer la teoría y perfeccionar al docente.

F) Los aportes de las Psicologías de Piaget y Vygotsky. Jean Piaget (1896-1980) es ampliamente conocido en Venezuela, como es sabido, sus ideas han sido decisivas en la psicología constructivista y han generado innumerables investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento en el niño, así como procedimientos didácticos para su aplicación en la escuela. Vygotsky fue contemporáneo de Piaget, pero su teoría de la Psicología Histórico Cultural permaneció oculta para el mundo occidental por muchos años. En 1962 se traduce una de sus obras al inglés y su pensamiento comienza a divulgarse en Estados Unidos, Inglaterra y más recientemente en España, en los años setenta se publicaron algunos de sus trabajos en Argentina y Cuba. La Psicología Histórico Cultural ha despertado el interés por profundizar en los estudios sobre la influencia de la actividad social y del ambiente cultural en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. También se están produciendo métodos para promover la interacción social en el aula, entre los que se encuentran el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales y la enseñanza andamiada.

Los seguidores de ambos autores encuentran semejanzas y diferencias en sus teorías. Aquí nos referiremos, brevemente, a la interpretación de cada uno con respecto a la interacción y la cooperación en el proceso de aprendizaje.

Los dos puntos del pensamiento de **Piaget** donde se destaca la intervención de la cooperación son el conflicto cognitivo y el desarrollo moral. El acento de su psicología reside en el individuo, su centro de interés fueron los procesos lógicos que operan en el sujeto individual. Las influencias sociales en la construcción del conocimiento no constituyeron un aspecto relevante de su teoría, por cuanto le dio más importancia a la acción del individuo sobre los objetos y la interacción del niño con el medio físico.

Para Piaget, en el plano cognitivo, la cooperación es una manera de razonar. El conflicto plantea una divergencia de puntos de vista, cuya resolución lógica se produce mediante la cooperación, factor esencial para superar las contradicciones y llegar al equilibrio. El conflicto cognitivo y la cooperación son formas de operar y de interiorizar el conocimiento mediante la confrontación de operaciones individuales de dos o más interlocutores. Para que se produzca el conflicto es necesaria la interacción social entre los interlocutores, quienes deben identificarse en algunas características como una escala común de valores o un desarrollo similar, lo que permitirá la interacción *simétrica*, en este sentido los interlocutores ideales son los compañeros, los miembros del mismo grupo, los pares.

La interacción entre el niño y el adulto no propicia el desarrollo del conflicto cognitivo a causa de las diferencias de poder existentes. Piaget consideraba las relaciones niño-adulto como relaciones desiguales, conducentes a interacciones *asimétricas*, obstaculizadoras de la reciprocidad, donde el adulto tenderá a imponer su punto de vista y el niño a aceptarlo por razones de autoridad.

Estas relaciones de poder también se reflejan en el desarrollo moral, cuyo proceso evoluciona desde una moral “heterónoma”, de origen externo, a una moral “autónoma”, o disciplina interna, cuyo origen es la vida social entre los niños. El primer proceso de socialización se caracteriza por la *imposición social*, la presión social de padres y adultos sobre el niño, produciendo el *respeto unilateral*. El segundo proceso de socialización se va

construyendo mediante la interacción con los pares, progresivamente aparecen la cooperación, el respeto mutuo, la ética de la solidaridad, la noción de justicia, la autonomía y la moral autónoma (Piaget y Heller, 1968).

Piaget encontró un estrecho paralelismo entre el desarrollo moral e intelectual, consideraba la vida social como “un todo inseparable”. La cooperación cumplía una función esencial en ambos planos, por lo tanto resultaría imposible, en la práctica pedagógica, aplicar la sumisión a la autoridad en uno de ellos y la autonomía en el otro. La enseñanza verbalista, centrada en el maestro y basada en la autoridad, obstaculizaría el desarrollo de la autonomía. En su criterio los métodos de enseñanza de la Escuela Nueva eran apropiados, apoyaba, entonces, la actividad espontánea del niño, la libertad, el trabajo en grupos y algunos ensayos de autogobierno aplicados, para la época, en algunas escuelas (Piaget, 1967).

Según la Psicología Histórico Cultural de **Vygotsky** (1896-1934), la cognición tiene un origen claramente social, por cuanto el aprendizaje se inicia en el intercambio con otro, es con la ayuda de otro como se va aprendiendo a regular los procesos cognitivos. En su teoría lo social está presente tanto en el sentido de interacción con otras personas desde el nacimiento, como en la herencia cultural y el ambiente institucional alrededor del ser humano. De aquí se deriva la llamada “ley de la doble formación”: “En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social y más tarde, a nivel individual; primero *entre* personas (*interpsicológicas*), y después en el interior del propio niño (*intrapsicológicas*).” (Vygotsky, 1979).

En otras palabras el desarrollo del pensamiento, de la cognición, se producen por la interacción con miembros del grupo social, en actividades sociales y ambientes culturales, son primero funciones *interpsicológicas*, originadas en el intercambio comunicativo, esencialmente humano, entre por lo menos dos personas, comúnmente el niño y su madre, en los primeros momentos; más tarde serán otros adultos y compañeros. El proceso de interiorización, *intrapsicológico*, es posterior, así como el proceso de regulación de esas funciones o sea el desarrollo de la conciencia.

El individuo es, en consecuencia, esencialmente social desde el principio, el proceso de desarrollo no va de lo individual a lo social, como lo concebía Piaget, consiste más bien en una progresiva individualización, mediada por la cultura y la interacción social. Este proceso está determinado por el lenguaje: “El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es del lenguaje(Vygotsky, 1992).

La “zona de desarrollo próximo” (ZDP), es otro concepto de la teoría Vygotskyana rico en sugerencias e implicaciones para la enseñanza, derivado de la idea de la interdependencia entre los procesos de aprendizaje y desarrollo; es decir la maduración permite lograr un determinado aprendizaje y este, a su vez, estimula el desarrollo hacia grados más complejos de maduración. El desarrollo es siempre activo, es un proceso en cambio constante, pero su evolución depende del ambiente y de la ayuda que el niño reciba. Puede decirse, entonces, que cada niño demuestra un nivel evolutivo real, que expone lo logrado hasta un momento determinado; los problemas que puede resolver independientemente. Pero también posee un nivel de desarrollo potencial, que se evidencia en su capacidad para resolver problemas con la ayuda de un adulto o de un compañero más capaz. La distancia entre el nivel real y el potencial, es la ZDP.

El concepto de zona de desarrollo próximo, llama la atención hacia los procesos en estado de formación, se refiere al desarrollo en prospecto. El nivel prospectivo dependerá de la colaboración y asistencia que reciba el niño. La cooperación de los adultos, maestros y compañeros estimulará el desarrollo, la escuela y la enseñanza tienen un papel relevante en la activación de los procesos intelectuales.

Estos planteamientos están renovando el “optimismo pedagógico”, originando una perspectiva positiva sobre la influencia benefactora de la escuela y la importancia del docente en la estimulación del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Una pedagogía promotora de la confianza en la enseñanza a través de la asistencia, la ayuda permanente con vistas al logro de metas cada vez más elevadas, la cooperación entre compañeros, la creación de ambientes estimulantes, la mediación de instrumentos culturales apropiados y la interacción lingüística.

Las teorías pedagógicas mencionadas, apoyan la cooperación como forma de interacción escolar por diversas razones que, lejos de contradecirse, tienden a complementarse y a oponerse al tipo de situación individualista predominante en la organización social actual de las instituciones y las aulas escolares. Resumiendo los planteamientos de las diversas teorías, encontramos que:

1. La cooperación y el aprendizaje en pequeños grupos se asocian a los conceptos de libertad, autogestión y antiautoritarismo, y como solución al dilema saber-poder. En consecuencia plantean un cambio en las relaciones docente-alumno reduciendo el protagonismo del docente en las relaciones dentro del aula, lo que implica una transformación organizativa que permita el aprendizaje por la interacción entre pares,

3. Existe una estrecha relación entre organización escolar y fines pedagógicos, donde la organización y relaciones dentro de la institución son agentes educadores en el más amplio sentido de la palabra. El ambiente para el aprendizaje es algo más que la edificación y los recursos materiales, la estructura organizativa y los procedimientos de gestión de las instituciones escolares, como elementos del ambiente necesitan supeditarse a los fines pedagógicos, para evitar contradicciones entre propósitos y medios. No será posible formar ciudadanos participativos y defensores de la democracia en ambientes autoritarios, jerarquizados e individualistas.

4) El ambiente cooperativo es esencial para el desarrollo moral y el aprendizaje cívico, al fomentar la responsabilidad individual ante el grupo, la crítica y la autocrítica, la autonomía y la ayuda mutua.

5) El diálogo, la interacción lingüística, la discusión y la divergencia estimulan el desarrollo del lenguaje, del pensamiento y la conciencia; de donde se deriva la necesidad de aplicar métodos de enseñanza que permitan incrementar las oportunidades en el uso de la palabra por los alumnos. La tutoría entre iguales y el aprendizaje cooperativo aportan procedimientos específicos para el aprendizaje mediante el fomento de la interacción en contextos escolarizados.

6) La docencia como profesión, implica no sólo la autonomía en el aula, sino la participación en la deliberación cooperativa para la construcción del currículum. La organización de la escuela requiere disponer de espacios y momentos para la actuación de sus integrantes como comunidad autorreflexiva. El trabajo en pequeños grupos no es solamente un método de enseñanza para los alumnos, es también un procedimiento de aprendizaje y de trabajo para los docentes y directivos de las instituciones escolares. Delegar funciones, compartir acciones, exigir responsabilidades, intercambiar opiniones y conocimientos, evaluar resultados, celebrar logros, analizar fracasos, ayudarse entre compañeros para un mejor desempeño profesional, incorporar a los padres en las actividades de la escuela, son parte del trabajo de docentes y directivos para constituir un ambiente escolar destinado a promover la cooperación como fin pedagógico y a mejorar la calidad de la enseñanza.

REFERENCIAS

- Carr, W. y S. Kemmis. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca, Barcelona.
- Cousinet, Roger. (1962). *Un nuevo método de trabajo libre por grupos*. Losada, Buenos Aires.
- Freinet, Celestín. (1971). *La educación por el trabajo*. Fondo de Cultura Económica, México, p.240.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Argentina, p.90.
- (1990). *La naturaleza política de la educación*. Paidós, Barcelona, p.113.
- González Baquero, Rafael (1962). *Análisis del proceso histórico de la educación urbana (1870-1932) y de la educación rural (1932-1937)*. Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Krupskaya, N. (Sf) “El movimiento de pioneros como problema pedagógico”, citado en Capitán Díaz, A. *Educación y trabajo*. Universidad de Granada, p. 146.
- Lobrot, M. citado por Not, Louis (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica, México, p. 146.

Piaget, J. y J. Heller (1968) *La autonomía en la escuela*. Losada, Buenos Aires, 4ª ed.

----- (1967). *La nueva educación moral*. Losada, Buenos Aires, 3ª ed.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid, p.32.

Vásquez, A. y F. Oury. Citado en Palacios, Jesús. (1982). *La cuestión escolar*. Laia, Barcelona, 4ª ed., pp. 356-357.

Vygotsky, Lev. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona, p.94.

----- (1992). *Pensamiento y Lenguaje*. Fausto, Argentina, p.80.