

LA ORGANIZACION DEL TRABAJO ESCOLAR:

Del orden autocrático al orden democrático

AURORA LACUEVA*



* Profesora Asociada en la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Un trabajo organizado sin autoritarismo

Hace falta que la actividad escolar sea organizada, alejada de improvisaciones y de espontaneísmos: se requiere una estructura, un "esqueleto" básico, que oriente el trabajo diario de niños y maestros. Esto quiere decir unas pautas, unas posibilidades y unas rutinas. También se necesitan unas normas y unas sanciones, unos procesos de toma de decisiones y unas instancias de gobierno.

Pero esta imprescindible organización de la labor escolar no debe ni tiene por qué obedecer a concepciones autoritarias. Confinar a las niñas y niños al mero seguimiento de prescripciones y mandatos resulta una traba para un aprendizaje verdaderamente significativo y un impedimento en la preparación de los ciudadanos que necesita una sociedad democrática. También los docentes, carentes de canales de participación, aislados y dependientes de programas y textos super-estructurados, se desprofesionalizan, pierden iniciativa y capacidad de respuesta, y se vuelven progresivamente más proclives a posiciones fatalistas.

Por otra parte, la clase autoritaria a menudo no logra ni siquiera aquello que tanto busca: el orden aparente del silencio y de los cuadernos llenos de tareas. En efecto, la disciplina en esta clase es muy difícil de mantener, pues no surge como una necesidad para el logro de un trabajo querido, sino como una sumisión a la autoridad de turno. Y debe entonces ser restituida a cada momento, frente a rebeldías y evasiones diversas.

Cuando hablamos de autoritarismo no nos limitamos al más extremo, de exagerado rigor, órdenes adustas y frío ambiente. Incluimos también a las modalidades amables, donde las exigencias se plantean de buena manera, pero que no dejan de ser sistemas cerrados, con estrechos canales para la actuación de cada quien.

Es fundamental avanzar hacia modelos cada vez más democráticos de organización escolar, que permitan la labor productiva y ordenada en un ambiente de libertad responsable, de compromiso crítico y de apertura (Freinet, 1979b).

No sólo el aula, sino también la escuela como un todo necesita organizarse de modo participativo. Los estudiantes han de intervenir en las decisiones generales que afectan la marcha de la institución, decisiones sobre infraestructura, dotación, relaciones con la comunidad y con instancias superiores del sistema educativo, problemas del alumnado, evaluación del personal y tantas otras. Es muy difícil, por no decir imposible, que florezca la democracia al interior del aula si la institución globalmente se maneja de modo no democrático.

Democracia, aprendizaje y desarrollo cognitivo

Cuanto más sabemos sobre el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, más nos damos cuenta de que precisan de un ambiente democrático para cumplirse exitosamente. Los niños (y los adultos) no aprenden, o aprenden poco, sentados a la fuerza en unos pupitres y oyendo explicaciones o realizando ejercicios impuestos. El aprendiz necesita involucrarse en su tarea, participar en ella con cuerpo, mente y corazón. Necesita saber a dónde va y necesita querer ir allí. Por eso resulta importante que el aprendiz pueda *participar en la toma de decisiones* sobre su propio aprendizaje, a todo lo largo del proceso. Esta toma de decisiones podrá ser más compleja y de mayor alcance en un universitario que en un preescolar, pero habrá de estar presente en todos los casos.

Al ganar poder sobre sus actos, los estudiantes pueden realizar acciones metacognitivas y cognitivas que les lleven a nuevas cotas de aprendizaje y desarrollo. Desarrollo cognitivo y aprendizaje están interconectados en una dialéctica de mutua influencia y enriquecimiento, la cual se desenvuelve de manera efectiva y potente en un contexto de participación apoyada, como el que venimos proponiendo. Los estudiantes se plantean metas y caminos para llegar a ellas, realizan confrontaciones teóricas, elaboran propuestas y las someten a prueba, sistematizan su pensamiento... Aunque no coincidimos con todos sus planteamientos, sí nos parece acertada y pertinente en este punto la siguiente reflexión de Mendel y Vogt (1978): "Es merced al descubrimiento del poder de su acto como el niño somete a prueba la realidad" (p. 239), y también: "La enajenación de poder de que es objeto el individuo hace que su acto carezca prácticamente de sentido" (p. 273).

Por otra parte, ¿cómo fomentar en los niños la investigación, la reflexión a partir de datos de las realidades estudiadas, la comprobación de sus ideas, el examen crítico de las ideas de otros, en un ambiente autoritario? La indagación necesita de libre albedrío, de iniciativa y de asertividad. Welch y otros (1981), por ejemplo, recogen estudios los cuales destacan que el autoritarismo docente desalienta la resolución de problemas, la toma de decisiones y la investigación científica estudiantiles.

Democracia y desarrollo socio-afectivo y moral

El poder que ganan cada niño y cada niña en la escuela democrática cimienta su confianza en sí mismos, en sus

capacidades y en su valer. La niña y el niño aprecian que tienen control, al menos parcial, sobre su destino. Advierten que no están desvalidos ni a merced de fuerzas externas conocidas o desconocidas, sino que poseen cierto dominio sobre su acontecer escolar y ciertos derechos que les son reconocidos. Aquilatan su importancia como personas y como estudiantes, puesto que se esperan de ellos, siempre desde luego de acuerdo a su edad, opiniones, decisiones y realizaciones autónomas. Además, como pueden plantear acciones, ponerlas en práctica y experimentar sus consecuencias logran así un aprendizaje, no sólo sobre el mundo, mas también sobre sí mismos, que no pueden alcanzar cuando meramente actúan siguiendo las indicaciones de otros.

Adicionalmente, en la escuela democrática se viven relaciones humanas más respetuosas, se aprende a interaccionar de la mejor manera con los pares y con los adultos, se escuchan y se reconocen otros puntos de vista, distintos a los propios, se debe responder ante los compañeros de las propias acciones, se está obligado a negociar acuerdos y se puede reclamar a otros el incumplimiento de compromisos asumidos. Todo ello favorece el desarrollo socio-afectivo y moral (Einsenberg, 1988; Fierro, 1985; Hartup, 1985; Marchesi, 1985a).

Así mismo, en el fomento del desarrollo moral son determinantes las oportunidades para discutir sobre valores y finalidades, para clarificar los propios valores y jerarquizarlos, y para desarrollar una práctica coherente con los valores asumidos y queridos, oportunidades todas presentes en el ambiente democrático y participativo (Marchesi, 1985b; Lerner, 1986; Piaget, 1971; Kohlberg, 1978; Hoffman, 1988; LaCueva, 1995). Añadamos que el ambiente democrático transmite por inmersión en él valores importantes en relación a derechos humanos básicos, respeto mutuo y poder compartido, entre otros.

Las niñas y niños, futuros ciudadanos

Sólo con una vida escolar democrática se prepararán las niñas y niños para ser ciudadanos democráticos cabales: participativos, alertas ante los problemas y situaciones de su sociedad y del mundo, respetuosos de los derechos ajenos y defensores de los propios, capaces de organizarse junto a otros para luchar por fines tenidos como justos y deseables, utilizando medios moralmente correctos.

Luego de seis, nueve, once años de órdenes ciegas, demandas de silencio e inapelables premios y castigos, es difícil esperar participación activa, criticidad e involucramiento para la transformación. Tampoco el desgano y la anomia de un ambiente escolar de *laissez-faire* sirven a la formación democrática. En su desorganización, su desinterés por el trabajo productivo y su falta de expectativas, este ambiente modela conductas y transmite actitudes y valores contrarios a los del gobierno de todos, para todos.

La democracia, derecho humano

Reconociendo los beneficios que aporta en diversas

esferas el ambiente escolar democrático, no podemos olvidar que se trata de un bien en sí mismo, al cual los niños, como todo humano, tienen derecho. En efecto, ellos tienen derecho a ser respetados, a ser escuchados, a vivir en un entorno armonioso, libre de imposiciones injustificadas, y a experimentar la posibilidad de la acción autónoma. Si bien por su menor edad no pueden ejercer todavía todas las atribuciones de un ciudadano adulto y requieren de guía y orientación, junto a algunas limitaciones y prohibiciones obvias, las niñas y niños, desde pequeños, están en capacidad de tomar ciertas decisiones y de asumir determinadas responsabilidades, aprecian y se benefician de un orden democrático y, como dijimos, ciertamente entre sus derechos humanos está el de desenvolverse en democracia.

Formas y mecanismos para la participación infantil

Diversos mecanismos dentro del aula y de la escuela permiten vivir la democracia a niveles y en áreas muy diferentes. Seguramente será deseable avanzar paso a paso, empezando por los aspectos donde los educadores se sientan más confiados y seguros, hacia aspectos menos explorados y niveles de participación más altos. La construcción de la democracia escolar no es cuestión de un día.

De la disciplina autoritaria a la inductiva

Éste puede ser uno de los primeros pasos en el camino hacia la escuela democrática. Llamamos autoritaria a la disciplina que se ejerce sin más, mediante órdenes indiscutibles y no razonadas que se emiten desde las instancias de poder institucional. Por el contrario, la disciplina inductiva, aunque se ejerza “de arriba abajo”, se basa en la explicación y en el convencimiento: hace ver a la niña, al niño, las razones para una norma o un mandato, y le clarifica las consecuencias negativas de su no cumplimiento y las positivas de su cumplimiento. Por supuesto, esto implica que haya tales consecuencias y que sean significativas. En la disciplina inductiva la sanción (de ser requerida) consiste, siempre que sea posible, en alguna reparación del daño causado.

Investigaciones en el área del desarrollo moral indican que el uso frecuente de la disciplina inductiva por parte de los mayores favorece en el niño una conducta moral de ayuda y de consideración hacia los demás, desligada de la atención a sanciones externas. Por el contrario, el uso frecuente de la disciplina basada en órdenes y castigos se asocia con una conducta moral orientada principalmente por el temor a la sanción (Hoffman, 1988).

Las obligaciones sin valor intrínseco, que sólo se imponen como prueba de autoridad de la escuela hacia el niño, tienen un impacto negativo sobre la formación infantil. Conviene que los educadores revisen las prácticas escolares y eliminen aquellas imposiciones que poseen escasa justificación en sí. Por ejemplo, las eternas filas para todo: varones a un lado, hembras al otro (¿por qué la separación por sexo?), filas que a veces, en una búsqueda detallista del orden, se hacen incluso de acuerdo a la estatura. O las exigencias minuciosas en cuanto al uniforme escolar, involucrando el

color de ciertos accesorios o la prohibición de otros.

También son perniciosas las estrategias para “apaciguar” a los niños gracias al control de sus cuerpos: cuando se les manda a alzar y bajar los brazos, a poner las manos sobre la boca, y a realizar otros movimientos siguiendo las órdenes del docente. Esas hileras de niños subiendo al unísono los bracitos y cruzándolos luego sobre el pupitre al ritmo del un-dos-tres magisterial son parte característica de la escuela donde se aprende a acatar el abuso de la autoridad. Muy peligrosos resultan los gritos y los insultos, que a menudo no hacen sino afianzar una negativa espiral de agresividad dentro del aula.

No ignoramos que los problemas de orden pueden ser arduos y, cuando no se han explorado otros métodos, el docente, quizás hasta sin percatarse de toda la trascendencia que tienen, no ve otra salida que echar mano de procedimientos primitivos y autoritarios. Pero es importante abandonarlos lo más pronto posible, orientándose hacia la ya mencionada disciplina inductiva.

Una vez cumplida esta fase, será más fácil ir abriendo la participación de los niños en el ejercicio de esa propia disciplina inductiva, que ya no se aplicará sólo del maestro hacia los alumnos sino de todos hacia todos.

Los planes de trabajo

Una de las facetas de la vida escolar democrática es la participación del niño en la planificación, llegando a la elaboración de sus propios planes de trabajo, dentro de unas pautas establecidas: cada niño tiene cierto margen de decisión acerca de las actividades individuales y de equipo que va a realizar en el lapso (semana, mes, trimestre), cuándo las va a realizar y de qué manera. En los espacios salvados para actividades en común, los niños también pueden proponer la índole y el contenido de muchas actividades conjuntas, que seguramente surgirán en buena parte como consecuencia de actividades personales y grupales anteriormente realizadas.

Escoger la actividad implica también escoger los libros a leer, los recursos a utilizar y las formas de comunicación de lo realizado a desarrollar.

El aula como espacio propio

El aula se democratiza cuando se convierte en un espacio que también, y en primer término, pertenece a los niños. Así, ellos pueden tomar decisiones acerca del mobiliario y su disposición, los rincones de trabajo, los recursos y cómo organizarlos, los mecanismos de mantenimiento del orden y la limpieza, los soportes para la comunicación, entre otros asuntos.

La coevaluación y la autoevaluación

La participación de los niños en su propia evaluación y en la de sus compañeros es otra oportunidad para ejercer la democracia en el aula. Se trata de comentarios orales o escritos, realizados a partir de los trabajos cumplidos durante el lapso: una evaluación constructiva, esperanzadora, y de índole preferiblemente cualitativa, como debe serlo, también, la evaluación del docente.

Las vías abiertas de comunicación

En una clase y en una escuela democráticas existen vías diversas para expresar opiniones, inquietudes, reclamos, propuestas... Las carteleras de aula y de pasillo, el periódico escolar, el radioperiódico, la correspondencia con otras escuelas, las exhibiciones, las conferencias infantiles, son algunas de las modalidades en un plantel que ofrezca a sus estudiantes el derecho de "decir su palabra" (Freire, 1973), en forma libre y responsable.

El ambiente de trabajo

De manera más sutil, también el ambiente diario de interacción en los equipos y en el grupo-clase enseña por la práctica a vivir en democracia. El educador sentará el tono de estos ambientes, y luego los propios niños pueden ayudarlo a mantenerlo: una atmósfera de respeto a todos, de disposición a escucharse unos a otros, de tolerancia a las diferencias, de apertura a nuevas ideas, nuevas propuestas y nuevas formas de acción (pues si nada puede cambiar, ¿para qué hablar?, ¿para qué proponer?), de confianza en que algo se puede aprender de los otros.

Las discriminaciones, aun las no declaradas pero de algún modo cumplidas, van en contra del ambiente democrático. El educador debe preocuparse por eliminar o minimizar las "barreras" que impiden a ciertos niños participar: barreras de lenguaje, de contenidos, de formas de trabajo, de expectativas negativas...

Votaciones sobre aspectos puntuales

Se trata de decidir mediante este procedimiento democrático en relación a situaciones de clase y extracurriculares que atañen al grupo. Como, por ejemplo, el tema de una investigación grupal, la modalidad de presentación de los resultados de un trabajo, el lugar que se quiere visitar durante el lapso, etcétera (De Vivanco y Moragues, 1992). En lugar de guiarse por la sola decisión del docente, con la votación, precedida de un período de discusión, los niños se incentivan a escoger entre diversas opciones, a respetar la decisión mayoritaria en asuntos comunales y a zanjar desacuerdos de manera participativa y organizada.

El gobierno del aula

Más allá de los planes, de la evaluación y de la propia actividad pedagógica, la buena marcha del aula exige tomar decisiones, llegar a acuerdos, vigilar el desarrollo del trabajo, resolver disensiones y sancionar abusos. Hace falta el paulatino desarrollo de mecanismos de cogobierno democrático, que permitan un trabajo de calidad dentro de un ambiente de participación.

En ocasiones, los intentos de democratizar la vida de la clase se pierden en los vericuetos del excesivo formalismo: reglamentos, comisiones varias, organigramas entrecruzados... Creemos que deben buscarse soluciones prácticas y sin artificios que eviten dedicar demasiado tiempo a administrar la vida escolar, pero que permitan el auténtico involucramiento de las niñas y niños en el acontecer del aula (y de la escuela). En este sentido, es pertinente destacar la profunda y efectiva, a la par que sencilla,

propuesta del educador francés Célestin Freinet, inspiradora de muchas experiencias en diversos países del mundo (Freinet, 1979a). En primer lugar, existe en el aula una *cartelera* con tres columnas: "Criticamos", "Felicitamos" y "Pedimos" (o "Proponemos"). Cualquiera puede escribir allí cuando sienta que debe o quiere hacerlo. Sus anotaciones pueden hacer referencia a una persona en particular (incluyendo maestros y directivos), a un equipo o a un colectivo (la clase, otra clase, toda la escuela...). Algo muy importante desde el punto de vista moral es que todo escrito en la cartelera debe ir firmado, allí no se admiten anónimos. Cada semana, durante una hora más o menos, se realiza la *asamblea de la clase*, otro mecanismo fundamental de participación, y en esa oportunidad se discute lo que aparece en la cartelera. A partir de lo escrito se airean los problemas y las necesidades de los niños, se reconocen los logros, se confrontan posiciones, se piden y se dan explicaciones, se acuerdan comportamientos futuros. También, se establecen sanciones de acuerdo a la falta cometida, y se supervisa su cumplimiento.

Estos funcionales procedimientos alejan al grupo-clase de formas de vida escolar tan negativas como la acusación ante el maestro, los permanentes reclamos a gritos y golpes entre los niños, o el castigo magisterial impuesto sin más. Sin embargo, el funcionamiento de la asamblea puede no ser satisfactorio desde su inicio. Diversos educadores que han puesto en práctica este mecanismo democrático destacan que, al principio, los niños tienden a centrarse en las quejas y críticas, ofreciendo, por el contrario, pocas propuestas y escasas felicitaciones (Volponi y Golzman, 1993; también comunicación personal de Ana Viloria, docente Escuela "APUNE", Caracas). Así mismo, las sanciones de los alumnos son a veces más duras y desproporcionadas que las que pudiera imponer un adulto. O bien revierten en castigos tradicionales, que se espera sean administrados por el docente: cuentas, líneas, pérdidas de recesos... (Volpini y Golzman, 1993). La actuación prudente del educador es necesaria para ir orientando el funcionamiento de la asamblea. Los niños deben comprender que no pueden imponer cualquier tipo de castigo que se les ocurra, pues la propia naturaleza de la institución escolar y los derechos de los infractores imponen límites a los asambleístas.

La asamblea del curso es la encargada de decidir también sobre las diferentes comisiones que puede ser necesario organizar en el grupo. Algunas comisiones serán permanentes (aunque de membrecía rotatoria), como las de ficheros o la de correspondencia; mientras que otras pueden constituirse de manera ocasional, para organizar alguna salida o evento.

Docentes expertos recomiendan no precipitarse en la elaboración de reglamentos o listas de normas para el gobierno de la clase. Si los niños no tienen mucha experiencia de participación democrática, al parecer tienden a proponer reglamentos estereotipados, que repiten normas escolares tradicionales, poco sentidas por ellos en realidad. Estos reglamentos son olvidados en corto tiempo. La sugerencia es que se parta de una o dos normas básicas para el funcionamiento diario, y se vayan añadiendo otras

conforme surja en el grupo la necesidad de hacerlo, de acuerdo a sus vivencias y conflictos cotidianos (Volponi y Golzman, 1993; Ciari, 1981).

En su manifestación más completa, la propuesta de Freinet implica la organización del grupo-clase o del grupo escolar como una cooperativa, con sus ingresos propios, sus planes, sus comisiones y su directiva, de la cual no forma parte el docente, pues es manejada por los mismos niños. El autor se cuida de explicar que este nivel de organización se alcanza luego de años de avances más modestos, pues no es algo fácil.

Un trabajo que recoge algunas experiencias y sugerencias de actividades para fomentar la cooperación y la democracia en aulas venezolanas de sectores populares es el de VV.AA. (1994). Una breve mención a una organización del aula de estilo freinetiano, realizada en Venezuela, se presenta en Toledo (1995).

El cogobierno escolar

Más allá de la propia aula, son necesarios los ámbitos que permitan a los estudiantes participar en las decisiones importantes que involucran a la institución como un todo. Para ello puede pensarse en diversas vías, a menudo complementarias: delegados de curso, representantes estudiantiles en los Consejos Escolares y ante la Comunidad Educativa, asambleas, consejos de escuela, centro de estudiantes... Varias de estas posibilidades, adaptadas a la edad de los niños, pueden ensayarse desde la Segunda Etapa o Ciclo de la Educación Básica. En todos los casos, los delegados o representantes han de ser electos por el cuerpo estudiantil y los cargos deben tener una duración determinada.

Para niños más pequeños, puede considerarse la consulta ocasional sobre asuntos que conocen directamente y que les afectan: horarios de ciertas actividades generales, cambios en el comedor, ubicación de una zona recreativa en el patio, etcétera. Esta consulta directa también debe ofrecerse a los estudiantes mayores en ocasiones importantes, gracias a asambleas o referendos.

En Venezuela, se han dado y existen hoy diversas experiencias de democracia escolar, si bien a menudo restringidas a un pequeño número de planteles, oficiales o privados. Un intento valioso que se dejó perder fue el de las "repúblicas escolares" en planteles oficiales modelo (Vera de Belisario, 1992).

Por todo lo dicho, puede apreciarse que lograr una organización escolar democrática no es algo que surge espontáneamente, o que puede dejarse sólo en manos de los niños, para que se arreglen como bien puedan. Se trata de un esfuerzo sostenido e inteligente de los educadores, que permite ofrecer a los estudiantes, de entrada, estructuras y procedimientos viables, los cuales se irán luego, sí, modificando y complejizando, de acuerdo a la experiencia y a las sugerencias de los mismos niños (LaCueva, 1993).

Cooperación y democracia

Es importante que los niños aprendan a actuar cooperativamente a lo largo de sus años escolares, para

formarse así como ciudadanos más capaces de influir en los destinos de su sociedad, como mejores trabajadores, y como seres humanos más tolerantes unos con otros y más respondientes a las compromisos y las ventajas de la vida social.

La vida en una sociedad democrática implica cooperación: organizarnos en muy diversas asociaciones para luchar por determinados objetivos; juntar nuestro esfuerzo al de otros que comparten nuestras posiciones, de manera de lograr cambios que nos parecen deseables; colaborar con nuestros vecinos para alcanzar beneficios en nuestra comunidad... Desde las asociaciones más formales y estables hasta aquellas informales y de corta duración, constituidas alrededor de un tema o problema del momento, la democracia nos llama a participar no de manera aislada, como ciudadanos solitarios, sino preferentemente en grupos, más eficaces y poderosos cuanto mayor sea la cantidad de sus integrantes y la calidad de su esfuerzo. La escuela cooperativa prepara a las niñas y niños para saber organizarse y actuar al lado de otros, defendiendo sus propósitos y sus derechos en el contexto de una dinámica de involucramiento ciudadano.

Por otra parte, en el mundo moderno muchas actividades laborales están crecientemente basadas ya no en acciones individuales de trabajadores ensamblados como simples piezas de una maquinaria, dentro de una racionalidad que se les escapa, sino en la actuación de equipos flexibles, conscientes de sus objetivos, con cierto poder decisorio y en coordinación con otros equipos (Levin y Rumberger, 1989; Wirth, 1983; Reich, 1993). Esta nueva organización del trabajo, presente en empresas de muy distinto tipo (primarias, industriales, de servicios...), es uno de los puntales para mayor productividad y competitividad, en un planeta crecientemente globalizado. No queremos exagerar tal característica cooperativa y participativa del trabajo. Sabemos que permanecen muchos trabajos tradicionales, junto a otros nuevos de corte tecnocéntrico, aún más limitantes y aisladores que los modelos antiguos. Reconocemos también que una organización laboral más utilizadora de los saberes de equipos coordinados de trabajadores no elimina, ni mucho menos, las diferencias de intereses entre propietarios y asalariados. Los equipos de trabajo pueden convertirse sólo en un mecanismo que trate de explotar más completamente las capacidades y energías de los trabajadores, en beneficio de las ganancias de los empresarios. Pero también es cierto que, combinados con reparticiones de los ingresos y el poder progresivamente más equitativas, constituyen una modalidad laboral que respeta y utiliza la iniciativa y la creatividad humanas mucho más que el viejo modelo compartamentalizado y ultrajerarquizado, donde la mayor parte de los operarios sólo puede seguir estrechas rutinas preestablecidas (Segre, 1995). Para sociedades como las nuestras, resulta imperativo tratar de preparar a los trabajadores dentro de los modelos organizativos más avanzados a la par que justos. Es así como la cooperación en la escuela viene a constituir una parte importante de la "Educación para el Trabajo" que requerimos.

E incluso en el ámbito de la vida personal y familiar, la

educación cooperativa prepara a los estudiantes para saber desenvolverse y actuar coordinadamente junto a otros cercanos, dentro de una atmósfera de respeto mutuo y de comprensión y aceptación de las diferencias en puntos de vista e intereses.

Beneficios de la cooperación en el aprendizaje escolar

Ya dentro del propio ámbito escolar, la cooperación bien entendida permite a los estudiantes establecer relaciones de ayuda mutua, aprovechar a favor de todos las fortalezas particulares, minimizar las debilidades y, en fin, aprender mejor y más cabalmente unos de otros y unos junto a otros.

El intercambio entre estudiantes, adecuadamente organizado, fomenta el desarrollo cognitivo, socio-afectivo y moral.

En el transcurso de actividades significativas para ellos, los niños pueden apoyarse mutuamente ofreciendo breves explicaciones, modelando conductas u opinando sobre el trabajo de los compañeros. La cercanía en edad y condiciones facilita la comunicación y, a veces, lo que no se le había entendido al docente se le entiende a un condiscípulo. Además, cuando estos intercambios entre pares son posibles se multiplican los "maestros", para beneficio de todos. Por otra parte, el esfuerzo de explicarle algo a un compañero obliga a sistematizar y clarificar las propias ideas y ayuda a ganar conciencia sobre el grado en que se domina el conocimiento. Todo ello lleva a procesamientos cognitivos y metacognitivos más profundos, a una mejor organización de la información en la mente y a una más fácil recuperación posterior. En el intercambio y debate surgen controversias, disensiones, cuestionamientos, enriquecimientos, los cuales pueden estimular en cada estudiante nuevas reflexiones y elaboraciones, no dejándole estar satisfecho con las primeras conclusiones a las que había llegado por su cuenta. Confrontar puntos de vista distintos entre sí y al propio estimula el pensamiento creativo. Incluso, el intento de coordinar los puntos de vista y coconstruir hipótesis para llegar a una solución conjunta se considera aún más beneficioso que la simple discusión (Tudge y Rogoff, 1995). Para una visión de conjunto de diferentes investigaciones sobre estos temas puede consultarse Melero y Fernández (1995).

Considerando la esfera socio-afectiva, en la cooperación se aprende a respetar a otros y a ser respetado, y se pueden afianzar nexos de camaradería y amistad. Otro componente socio-afectivo interesante es que los iguales pueden estimular el interés por alguna actividad, abriéndole al niño nuevos ámbitos de exploración y actuación en los que no hubiera incurrido solo.

Desde el punto de vista del desarrollo moral, en la cooperación se aprende por la práctica a valorar el esfuerzo conjunto autodirigido, el diálogo y la concertación. Además, la discusión de perspectivas e ideas diferentes permite a los niños conocer y analizar valores distintos a los suyos, a la par que estimula a sistematizar y profundizar los valores propios.

Fomentando la cooperación

Sin embargo, tampoco debe creerse que sólo con poner a los niños a trabajar por grupos de vez en cuando ya se pueden lograr todos estos beneficios. Importa, en primer lugar, que los niños le vean sentido al trabajo que están realizando, más allá del de cumplir con una obligación escolar. Precisamente, la planificación democrática permite a los estudiantes tomar decisiones en relación al contenido y a las actividades que abordan y, así, asumirlas significativamente. El trabajo en equipo, a menudo con un reparto de tareas donde cada uno pierde la visión del conjunto, y hecho para cumplir un mandato del docente, no es un verdadero trabajo cooperativo. Es esencial que la meta a alcanzar haya sido propuesta o, al menos, aceptada (adoptada) por los niños. Y que se marche hacia ella obteniendo el mejor aporte y el mejor aprendizaje de todos los involucrados.

Luego, deben abrirse y mantenerse espacios suficientes para la labor cooperativa de los estudiantes: en la planificación, en la realización de actividades, en la evaluación..., en todas las facetas del trabajo escolar. Recalcamos que esta labor cooperativa la entendemos como la acción conjunta hacia un fin deseado por los niños.

En tercer lugar, la cooperación ha de aprenderse. Al principio, los estudiantes pueden tener dificultades funcionando como equipo y ayudándose unos a otros. Creemos que el mejor aprendizaje está en la propia práctica, junto a las orientaciones y sugerencias que vaya dando el docente por el camino, adecuadas a la edad de sus alumnos. Desconfiamos de los procedimientos cerrados impuestos desde afuera, como son las guías con instrucciones precisas para el trabajo en grupos o los entrenamientos y ejercitaciones en competencias aisladas "para la cooperación". Estas fórmulas, de creciente popularidad en algunos países, corren el riesgo de quitarle a los niños el protagonismo de los procesos, y forzarlos a seguir mecánicamente ciertas técnicas y maneras de actuación sin mayor vida ni significado. Sin embargo, de materiales de este tipo es posible obtener ideas, que el maestro puede traducir en indicaciones útiles ("tips") para sus estudiantes.

Educadores experimentados recomiendan variar la conformación de los equipos, tanto en número como en integrantes específicos. Es bueno que cada niño y cada niña interactúe a lo largo del año con muchos de sus compañeros, independientemente de que tenga algunos con quienes tienda a trabajar con más frecuencia. Esto último puede permitirse, pero es desaconsejable que cristalicen equipos fijos para todas las actividades. Con el objeto de formar grupos heterogéneos y no espontáneos, de manera que no se creen marginados en el interior de la clase, Alfieri y otros (1984a: 104) recomiendan las técnicas del educador Passatore: "todos los muchachos cuyo padre tiene bigote..."

Eventualmente, conviene la conformación de equipos con niños de grados diferentes: trabajar con compañeros mayores y menores resulta estimulante y abre nuevas posibilidades de aprendizaje para todos. La diversidad,

presente entre coetáneos, aumenta en estos grupos. Los niños mayorcitos pueden ganar sentido de responsabilidad y más iniciativa. Los pequeños disfrutan de "maestros-niños", sin dejar por esto de ser a veces también ellos maestros. Estas oportunidades pueden darse en labores extracátedra (club de ciencias, asociación ambientalista, grupo de teatro...), en trabajos más o menos permanentes integrados al currículum pero con cierto grado de independencia (radioperiódico escolar, huerto en la escuela...), o en trabajos ocasionales (organización de una visita, realización de una exhibición científica, proyectos de investigación interclases...).

Resulta esperable la tendencia entre los niños a asumir lo que ya saben hacer mejor, limitándose así las posibilidades de cada quien hacia el aprendizaje de cosas nuevas. Frente a ello el docente ha de estar atento, buscando que exista un equilibrio en los equipos de manera que, a lo largo de los meses, cada niño y cada niña tengan oportunidad de realizar trabajos muy diferentes, para los cuales puedan apoyarse precisamente en sus compañeros más hábiles en cada caso.

La naturaleza de la tarea es un factor importante a tener en cuenta. Para el trabajo cooperativo se requieren tareas que se presten a la participación creativa de varias personas. Tareas, diríamos, que pidan la participación. Las labores que se resuelven mejor de manera individual, por ser muy idiosincrásicas por ejemplo, o los trabajos sencillos, de solución más o menos expedita, no son propicios para la acción cooperativa y más bien resulta contraproducente pretender que se resuelvan de esta manera.

El respeto a la personalidad en la clase cooperativa

Tradicionalmente, la escuela ha enfatizado el individualismo: cada niño en su pupitre, resolviendo solo las tareas sin hablar con los compañeritos. Rechazando esta concepción, tampoco creemos que deba caerse en el extremo de colectivismos forzados. Algunos, arrastrados quizás por el gusto de estar a la moda y por la tentación absolutista que baña a tantas propuestas didácticas, proclaman hoy la obligación de trabajar siempre o preponderantemente en equipo, diluyendo la personalidad de cada niño en una labor de grupo que recibe una evaluación globalizante, y que impide desarrollar muchos intereses individuales. Pensamos que en la escuela debe equilibrarse el trabajo cooperativo con las ocasiones para la exploración de inquietudes más personales. Es necesario establecer una inteligente dialéctica individuo-grupo, donde precisamente las oportunidades de labor cooperativa enriquezcan a todos los individuos, y las oportunidades de acción personal preparen también a los involucrados para aportar más después en los equipos.

Recordemos que este trabajo cooperativo lo planteamos como parte de una escuela democrática: es *cooperación en libertad y en el respeto a cada personalidad*. Además, la diversidad es una riqueza del grupo-clase y de la escuela, y se debe aprovechar. Las diferencias entre los niños y entre los maestros amplían la visión cultural de

todos y permiten utilizar hacia el bien común muy distintos intereses y capacidades.

¿Cómo un grupo-clase o una escuela se transforman en una comunidad de trabajo?

Más allá de la colaboración en los grupos pequeños, está la meta de constituir a todo el grupo-clase como una verdadera comunidad cooperativa. En este sentido, es interesante destacar las profundas consideraciones del maestro italiano Bruno Ciari (1981). Él señala estos factores como los más esenciales para convertir el aula en una verdadera comunidad:

1) Una serie de actividades comunes (impresión, pintura, dramatización, canto, trabajos manuales, etcétera) que sean profundamente sentidas y compartidas por los niños, y que se desarrollen en un ambiente de colaboración y ayuda recíproca.

2) Una perspectiva siempre abierta que mantenga a la clase en tensión hacia ciertos objetivos: fundación y desarrollo de la cooperativa escolar, colecciones, tómbolas de beneficencia, fiestas, investigaciones, construcciones de cierta importancia... Las actividades normales, aunque satisfagan necesidades fundamentales, tienden a transformarse en rutina si no están vivificadas por objetivos muy concretos y no demasiado lejanos, que motiven el entusiasmo y el esfuerzo de los niños. Es necesario siempre luchar por "algo" y que ese "algo" no sea una cosa simple y fácil.

3) Las normas que poco a poco emergen de las actividades y de las luchas comunes.

4) Ciertas formas de organización: la cooperativa con sus órganos, los elementos de autogobierno.

5) Los elementos materiales y externos de una tradición: el aula misma, su mobiliario, materiales, ornamentación, jardín, huerto.

6) El patrimonio cultural logrado mediante los descubrimientos e investigaciones, y recogido en monografías, álbumes, periódico escolar, documentos producidos.

7) Símbolos: nombre de la cooperativa, título del periódico escolar, portada del mismo, señales convencionales de entendimiento.

8) El maestro, como estimulador y orientador afectuoso.

De una u otra manera, hemos venido considerando varios de tales factores a lo largo de este escrito. Nos interesa en esta oportunidad destacar la idea de la perspectiva siempre abierta, que mantenga *la clase en tensión hacia ciertos objetivos tenidos como importantes y alcanzables*. Se trata, como lo indica Ciari, de realizaciones grandes, que conciernen a todos, no están demasiado lejanas en el tiempo y dan vida a la acción escolar. Metas comunes que unifican y estimulan. Resulta valioso tener esta sugerencia presente en la labor didáctica, para combinar de manera perspicaz los proyectos individuales y grupales, las actividades cortas, y las realizaciones más focalizadas, con estas labores "macro", que involucran y energizan de alguna manera a toda la clase.

De otra parte, la clase comunitaria ofrece ocasiones de

cooperación, intercambio y ayuda puntuales e informales, además de las estructuradas en equipos y comisiones. El espacio, los tiempos, los recursos y la planificación permiten posibilidades múltiples de interacción entre los niños y entre éstos y el docente, dentro de grupos de distinto tamaño y naturaleza, pero siempre con valiosas consecuencias para la formación de todos los participantes.

La organización y participación de los docentes

El cambio educativo necesita de docentes mejor organizados y más participativos. Si, en vez de actuar individualmente, los educadores logran constituir equipos o grupos de discusión y acción, pueden ver multiplicadas sus posibilidades de mejorar su enseñanza y de actuar para que el contexto institucional y social sea más favorable al progreso educativo. Un equipo o grupo es una organización diferente a un taller ocasional, donde cada educador permanece en esencia aislado. El equipo implica afinidades, participación voluntaria, intereses comunes. Además de estos grupos, a donde se ingresa por decisión propia, se encuentra desde luego una organización a la cual el educador no puede dejar de pertenecer: su propia escuela, y el colectivo de docentes de su institución.

Dentro de la escuela, así como es importante la participación del niño y de la niña, resulta fundamental la participación de los educadores. Sin desconocer la necesaria autoridad de los directivos, la participación de los educadores de base en la toma de decisiones debe ganar en profundidad y relevancia. Las reuniones de los Consejos Docentes y otros órganos similares necesitan alcanzar más altas cotas de pertinencia y contenido, alejándose de rituales vacíos. Pensar y repensar la escuela, plantear sus problemas, clarificar la incidencia de factores internos, tanto como comunales y macrosociales, delinear posibles soluciones y cursos de acción, ponerlos en práctica y evaluarlos, son las tareas de los docentes del plantel, democráticamente organizados. Experiencias venezolanas recientes en este ámbito pueden consultarse en VV.AA. (1996).

Tanto en los organismos escolares como en otros grupos y equipos que integren, la participación de los docentes puede guiarse provechosamente por los planteamientos de la investigación-acción crítica (Carr y Kemmis, 1988; Contreras Domingo, 1994a y b). Según ésta, los equipos y colectivos docentes pueden desarrollar tres grandes funciones: por una parte, reflexionar sobre su práctica y las ideas que la guían, para desarrollar sus teorías educativas. Es un trabajo de estudio, de lectura, de comparación de experiencias entre sí y con los planteamientos teóricos, entre otras labores. En segundo lugar, se plantea la planificación de mejores acciones pedagógicas y su subsecuente desarrollo. Así, la reflexión lleva a la preparación de cambios en la acción docente y a su puesta en práctica. El cambio recibe un seguimiento, que permite luego presentar resultados y analizarlos. El grupo ayuda a lo largo de todo el proceso, culminando con un nuevo momento de reflexión. Se van desarrollando así ciclos de reflexión y

acción, crecientemente eficaces y pertinentes. Pero hay un tercer aspecto o función importante en la investigación-acción crítica: la reflexión y la actuación sobre *el contexto* que envuelve a la escuela. En efecto, el ámbito específico del educador es el aula y el plantel, pero no resulta suficiente limitarse a ellos, ignorando las realidades externas que entran en interacción con este medio y lo afectan poderosamente. El sistema educativo, lo político, la estructura y la coyuntura socioeconómicas, las diversas instituciones sociales y culturales, la sociedad en su globalidad, con sus formas de acción, su naturaleza y su historia, todo ello afecta al pequeño mundo del aula. Y si no se considera ni se estudia, se corre el riesgo de caer en cambios puramente cosméticos dentro de la realidad escolar (Zeichner, 1995). Los grupos docentes son también un espacio para reflexionar e ilustrarse sobre este contexto y para decidir cursos de acción que, en conjunción con los de otros grupos y personas, logren quizás cambiar de algún modo la orientación de aquellos factores sociales que impiden el avance de la mejor acción educativa dentro de la escuela y dentro de todas las escuelas.

Pertenecer a un equipo de docentes, bien en el plantel o bien fuera del mismo, no implica que todos los participantes tengan que cumplir las mismas acciones dentro del aula. Ello puede darse o no, según consideren los educadores. Lo importante es compartir experiencias y reflexiones, y ayudarse unos a otros en el diseño y realización de nuevas iniciativas, hacia el mejoramiento constante de la labor pedagógica. Los equipos, especialmente los de la misma escuela, pueden ser también un excelente mecanismo para la organización, obtención, elaboración y gestión de recursos.

El intercambio de vivencias y reflexiones amplía su alcance cuando los docentes se comunican de manera más generalizada, gracias a revistas, congresos, encuentros y otros mecanismos. Al escribir y publicar sus experiencias y sus ideas, o al presentarlas en jornadas y eventos, los educadores, actuando como verdaderos investigadores, contribuyen a formar una comunidad de docentes más reflexiva y más crítica, tan necesaria para el avance de nuestra escuela.

Bibliografía

- Alfieri, F. y otros (1984) *A la escuela con el cuerpo*, Colección Cuadernos de Educación, N°113-114, Caracas, Laboratorio Educativo.
- Bornstein, M. H. y Lamb, M. E. (1988) *Developmental Psychology*, 2a.ed. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, España, Martínez Roca. (*Becoming critical*, Deakin University Press, 1986).
- Carretero, M., Palacios, J. y Marchesi, A., comps. (1985) *Psicología evolutiva, 3. Adolescencia, madurez y senectud*, Madrid, Alianza.
- Ciari, B. (1981) *Nuevas técnicas didácticas*, Barcelona, España, Reforma de la Escuela. (*Le nuove tecniche didattiche*, Editori Riuniti, Roma, 1971).
- Contreras Domingo, J. (1994a) "La investigación en la acción. ¿Qué es?", en: *Cuadernos de Pedagogía*, 224:8-12.
- Contreras Domingo, J. (1994b) "La investigación en la acción. ¿Cómo se hace?", en: *Cuadernos de Pedagogía*, 224:14-19.
- De Vivanco, S. y Moragues, M. (1992) "Democracia en la escuela, tarea de maestros", en: *Autoeducación*, XII(34):18-23.

- Eisenberg, N. (1988) "The development of prosocial and aggressive behavior", en: Bornstein y Lamb, pp.461-496.
- Fernández Berrocal, P. y Melero Zabal, M. A., comps. (1995) *La interacción social en contextos educativos*, Madrid, Siglo XXI, España Editores.
- Fierro, A. (1985) "Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia", en: Carretero, Palacios y Marchesi, pp.95-138.
- Freinet, C. (1979a) *La educación moral y cívica*. Colección Biblioteca de la Escuela Moderna, N°4. 3a.ed. Barcelona, España, Laia. (*L'éducation morale et civique*. Éditions de l'École Moderne, Cannes, 1960).
- Freinet, C. (1979b) *Las invariantes pedagógicas*. Colección Biblioteca de la Escuela Moderna, N°2, 6a.ed. Barcelona, España, Laia. (*Les invariantes pédagogiques*. Éditions de l'École Moderne. Cannes, 1964).
- Freire, P. (1973) *Pedagogía del oprimido*, 10a.edición, Buenos Aires, Siglo XXI, Argentina.
- Hartup, W.W. (1985) "Las amistades infantiles", en: Palacios, Marchesi y Carretero, pp.389-421.
- Hoffman, M. L. (1988) "Moral development", en: Bornstein y Lamb, pp.497-548.
- Kohlberg, A. (1978) "El niño como filósofo moral", en: Delval, J., *Lecturas de psicología del niño*, 2. *El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente*, Madrid, Alianza, pp.303-314.
- LaCueva, A. (1993), *Por una didáctica a favor del niño*, Colección Cuadernos de Educación, N°144, Caracas, Laboratorio Educativo.
- LaCueva, A. (1995) "Escuela, democracia y desarrollo moral", en: *Revista de Pedagogía*, N°XVI, (41):11-22.
- Lerner, R. M. (1986) *Concepts and theories of human development*, 2a.ed. New York, Random House.
- Levin, H. M. y Rumberger, R.W. (1989) "Educación, trabajo y empleo en los países desarrollados: situación y desafíos para el futuro", en: *Perspectivas*, XIX, (2):221-242.
- Marchesi, A. (1985a) "El conocimiento social de los niños", en: Palacios, Marchesi y Carretero, pp.323-350.
- Marchesi, A. (1985b) "El desarrollo moral", en: Palacios, Marchesi y Carretero, pp.351-387.
- Melero Zabal, M. A. y Fernández Berrocal, P. (1995) "El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos", en: Fernández B. y Melero Z., pp.35-98.
- Mendel, G. y Vogt, Ch. (1978) *El manifiesto de la educación*, 5a.ed. México, D.F., Siglo XXI. (*Le manifeste éducatif*, Payot, París, 1973).
- Palacios, J.; Marchesi, A. y Carretero, M., comps. (1985) *Psicología evolutiva*, 2. *Desarrollo cognitivo y social del niño*, Madrid, Alianza.
- Piaget, J. (1971) *El criterio moral del niño*, Barcelona, Fontanella.
- Reich, R. B. (1993) *El trabajo de las naciones*, Buenos Aires, Vergara. (*The work of nations*. Vintage Books, Random House. New York, 1991).
- Segre, L. M. (1995) "Cambios tecnológicos y organizativos y sus impactos sobre la cualificación profesional", en: VV.AA., 1995a, pp.386-400.
- Solves, H. (comp.) y otros (1993) *La escuela, una utopía cotidiana*, Buenos Aires, Paidós.
- Toledo, D. (1995) "Compartiendo, reflexionando y saboreando... rescatamos valores humanos, sociales y culturales", en: *Movimiento Pedagógico*, III(6):13-15.
- Tudge, J. y Rogoff, B. (1995) "Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectiva piagetiana y vygotskiana", en: Fernández B. y Melero Z., pp.99-133.
- Vera de Belisario, C. (1992) *Escuela Experimental Venezuela. Una experiencia educativa*, Caracas, Asociación Civil Experimental Venezuela.
- Volponi de Chamorro, M. I. y Golzman, G. (1993) "Ronda de Intercambio, Asamblea y Consejo de Escuela. ¿Se enseña a participar?", Solves y otros, pp.127-159.
- VV.AA. (1994) *Cooperación en el aula. Experiencias docentes para crear comunidad en el aula*, Caracas, Fe y Alegría.
- VV.AA. (1995a) *Volver a pensar la educación (Vol. I). Política, educación y sociedad*. (*Congreso Internacional de Didáctica*), Madrid, Morata/Fundación Paideia.
- VV.AA. (1995b) *Volver a pensar la educación (Vol. II). Prácticas y discursos educativos*. (*Congreso Internacional de Didáctica*), Madrid, Morata/Fundación Paideia.
- VV.AA. (1996) *Coloquio: La dirección de la escuela*, Caracas, Fundación Polar/Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE).
- Welch, W.W. y otros (1981) "The role of inquiry in science education: analysis and recommendations", en: *Science Education*, 65(1):33-50.
- Wirth, A. G. (1983) "Productive work and learning -in industry and schools", en: *Teachers College Record*, 85(1):43-56.
- Zeichner, K. M. 1995. "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar", en: VV.AA., 1995b, pp.385-398.