

Antecedentes de las ideas pedagógicas subyacentes en el aprendizaje cooperativo

M^a Begoña Alfageme González
Universidad de Murcia

Fecha de adaptación de originales. Noviembre de 2001

RESÚMEN: A lo largo del presente trabajo estudiamos las aportaciones que diferentes autores han hecho al desarrollo del aprendizaje cooperativo. Fundamentalmente atendemos a las influencias que desde el campo de la Pedagogía han llegado a este tema de estudio, sin olvidarnos de una breve visión de los procesos psicológicos subyacentes a este aprendizaje que ha vuelto a resurgir con fuerza en el ámbito educativo. Este tema resurge con las nuevas leyes educativas, donde se refleja la necesidad de trabajar en grupo para potenciar los valores democráticos de la educación y de la sociedad.

ABSTRACT: Along the present work we study the contributions that different authors have made to the development of the cooperative learning. Fundamentally we assist to the influences that have arrived to this study field from the Pedagogy, without forgetting a brief vision from the underlying psychological processes to this learning that has resurged with force in the educational environment again. This topic arises again with the new educational laws, where it is reflected the necessity to work with group for reinforce the democratic values of the education and the society.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje cooperativo, antecedentes pedagógicos.

KEY WORDS: cooperative learning, pedagogy antecedents.

1. INTRODUCCIÓN

Hay autores que sitúan los antecedentes del aprendizaje cooperativo en épocas muy alejadas de las nuestras. Escribano González (1995) refleja que, siguiendo a Brown y Atkins se puede considerar como antecedentes a Sócrates y Platón; así como que

Gadamer o Jaspers nos indican a Confucio, Buda, Sócrates y Jesús, como aquellos que establecieron las condiciones del verdadero diálogo y la auténtica enseñanza que emana de los encuentros humanos (p. 95). Nosotros a lo largo de este trabajo nos quedaremos más cerca para analizar las aportaciones que han hecho diferentes autores al desarrollo del aprendizaje cooperativo.

En palabras de Rue (1998, p. 44) el término aprendizaje cooperativo comienza a aparecer en la literatura científica en los años 1972 y 1973, dando lugar a partir de entonces a muchos trabajos.

Además, siguiendo a muchos estudiosos del tema, se pueden dividir los antecedentes del aprendizaje cooperativo en aquellos procedentes de la Psicología, debido a la importancia que se le da a la interacción social, y aquellos que proceden de la Pedagogía, a los cuáles dedicaremos nuestra atención en este trabajo.

2. BREVE VISIÓN DE LOS ANTECEDENTES Y LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS QUE SUBYACEN AL TRABAJO COOPERATIVO

Desde el campo de la psicología destacan como antecedentes del aprendizaje cooperativo las aportaciones realizadas desde tres grandes escuelas: Piaget y la escuela de Ginebra, Vygotsky y la escuela soviética, y la psicología de G. H. Mead y la tradición norteamericana, autores muy estudiados en la literatura educativa (Ovejero, 1990; Rue, 1998; Serrano y González-Herrero, 1996).

El tipo de entorno en que se configuren las relaciones entre iguales (familia, escuela, o grupo de iguales) es independiente de la naturaleza de dichas relaciones, puesto que se establece entre sujetos con destrezas y habilidades similares caracterizadas por la reciprocidad y la cooperación (Serrano y González-Herrero, 1996, p. 33).

Por esto estamos de acuerdo con Martí (1996) cuando indica la importancia de estudiar lo que nos aportan los estudios psicológicos sobre las diferentes dinámicas que se pueden manifestar en una situación de interacción entre iguales para tener criterios a la hora de sacar el mayor partido posible de las situaciones grupales de aprendizaje. Son formas de interacción que incluyen no sólo procesos cognitivos sino también procesos sociales y afectivos, no siendo necesariamente excluyentes, es decir, pueden aparecer en una misma situación de trabajo en grupo.

Así distingue las siguientes formas de interacción entre iguales:

- *Tomar al otro como referencia.*- Los alumnos, además de observar e imitar a los adultos, pueden aprender de sus compañeros mediante imitación que siempre supone una reelaboración y exige un verdadero trabajo cognitivo. Así puede imitar de sus compañeros acciones y procedimientos para resolver las tareas, pero también actitudes, formas de abordar el problema o hasta emocio-

- nes. El hecho de que sea de un igual y no un adulto puede favorecer la simetría de roles y evita el carácter impositivo de muchos de los modelos adultos.
- *Enfrentar diferentes puntos de vista.*- En un grupo existen diferentes puntos de vista y por eso puede aparecer un conflicto cognitivo al trabajar, cuya resolución tenga un valor positivo para el aprendizaje. Recordando considerar, antes de que aparezca una tensión entre dos posturas, que hace falta que se formulen, expliciten y comuniquen. Así, el conflicto puede ser provechoso, siempre y cuando, haya una voluntad para encontrar una solución teniendo en cuenta las aportaciones de los demás.
 - *Distribución de roles.*- Una forma posible de organización del trabajo en grupo es la que consiste en repartirse la carga cognitiva y afectiva necesaria para resolver una tarea que requiere esfuerzo, de modo que los alumnos cuando interactúan para resolver una tarea adoptan roles determinados. Facilitándose “*procesos de toma de conciencia y autorregulación, aspectos esenciales en cualquier tipo de aprendizaje*” (p. 57)
 - *Compartir para avanzar.*- El trabajo en grupo adopta una organización basada en la mutualidad y en el esfuerzo conjunto para llegar a una solución compartida. Los alumnos establecen una serie de lazos interrelacionados que conducen a una verdadera construcción conjunta: exploran, proponen, rectifican, integran lo que dice el compañero, regulan sus actuaciones, argumentan sus propuestas para que el otro las entienda, etc., todo ello con el objetivo de alcanzar una meta común. La interacción se basa más bien en procesos en los que los alumnos se regulan mutuamente y comparten progresivamente significados.

A partir de los años 70 se llevan a cabo numerosas investigaciones que demuestran el intrínseco valor educativo de la relación alumno/alumno (Serrano y Calvo, 1994, pp.10-11):

- a) Trabajos relacionados con los procesos de socialización y la propia adquisición de competencias sociales, demuestran la importancia crucial que presentan las relaciones entre iguales para la elaboración de determinadas pautas de comportamiento (comunicativo, agresivo, defensivo, cooperativo, etc.) que serán esenciales para etapas posteriores de su vida y para el aprendizaje de las habilidades y conductas propias de ambientes determinados. Por lo que podemos concluir que la interacción constructiva con el grupo de iguales favorece e incrementa las habilidades sociales de los alumnos y posibilita el control de los impulsos agresivos.
- b) Otros estudios parecen confirmar que está muy vinculada con la interacción entre iguales la relativización del punto de vista propio, ya que posibilita la

autonomía en los juicios moral y cognitivo, elemento esencial en el desarrollo cognitivo y social que se relaciona con aquellas capacidades que permiten la presentación y la transmisión de la información, la cooperación y la solución constructiva de los conflictos.

- c) También parece claramente probado que la interacción entre iguales tiene una influencia decisiva, tanto sobre el incremento de las aspiraciones de los estudiantes, como sobre la mejora de su rendimiento.

Pero, como dicen estos autores, no basta con dejar que los alumnos interactúen para obtener unos efectos favorecedores sobre el aprendizaje, el desarrollo y/o la socialización, es necesario un importante grado de sistematización.

Para Schuck (1985, en Serrano y Calvo, 1994) la investigación sobre las relaciones interpersonales en educación tiene su origen en dos líneas históricas de pensamiento (p.11):

- a) Los trabajos de John Dewey, para quien el ser humano debía experimentar de manera directa, y desde la escuela, el proceso esencial implicado en la democracia: la cooperación.
- b) Las aportaciones desde la psicología social realizadas por Kurt Lewin con su teoría de la motivación.

Según Martí (1996), los procesos psicológicos que se desarrollan en la dinámica interna del grupo son (pp.54 y ss.):

- modelos de observación
- distinción, oposición y confrontación de puntos de vista; juegos de argumentaciones y reconsideración del propio punto de vista; resolución de conflictos sociocognitivos y divergencias
- distribución de roles: reparto de cargas cognitivas y afectivas, lo que permite lograr objetivos difíciles de alcanzar al ir por separado, reparto de responsabilidades y esfuerzo compartido; se facilitan aspectos esenciales en cualquier tipo de aprendizaje como son los procesos de toma de conciencia y autorregulación.
- interacciones basadas en procesos en los cuales se comparten significados, se crean lazos comunicativos en un ajuste progresivo de actuaciones
- procesos conjuntos de toma de decisión y elaboración de posibles soluciones a problemas

3. ANTECEDENTES PEDAGÓGICOS

Como hemos venido diciendo, en este artículo pretendemos profundizar sobre los antecedentes pedagógicos del aprendizaje cooperativo, que son casi siempre los más olvidados. Diferentes autores han tratado este tema, veamos algunos de ellos.

Gento Palacios (en Sánchez Cerezo, 1983, p. 324), considera que entre los sistemas basados en la cooperación cabe citar a R. Cousinet, C. Freinet, Makarenco y diferentes representantes de la Escuela Nueva como: Reddie y Milani.

Ovejero (1990, p. 57) es más explícito a la hora de recalcar antecedentes del aprendizaje cooperativo en pedagogos como Rousseau, Ferrer, Cousinet, Neill, Freinet y Makarenco, puesto que aunque no hacen aprendizaje cooperativo en sentido estricto, están radicalmente opuestos a la competición como técnica escolar para motivar al alumno, por considerarla perjudicial para la formación psicológica, social y moral del alumno.

En palabras de Rue (1998) se pueden considerar antecedentes históricos de prácticas educativas, las aportaciones de Ovide Décroly, Roger Cousinet, Célestin Freinet e, incluso, Paulo Freire, porque todos estos autores sostienen una convicción común: *“Para que se pueda desarrollar un proceso educativo de carácter positivo en las personas, es necesario que éstas puedan activar y conducir situaciones comunicativas entre iguales”*(p. 19). Así, enfatizaban la necesidad de favorecer la interacción interpersonal y el trabajo en grupo, como estrategia central en la promoción del aprendizaje de los alumnos y el potencial en sí mismo de la agrupación de los alumnos en las clases.

Rue (1998) refleja a su vez que: *“[...] aquellas aportaciones históricas pusieron de relieve el valor educativo de la interacción social en el seno de la clase, tanto en la dimensión de las relaciones sociales como en la del aprendizaje [...]”*, lo que tiene importantes consecuencias prácticas con relación al ejercicio de la docencia. (pp.19-20).

	Antecedentes pedagógicos
Gento Palacios (1983)	Cousinet, Freinet, Reddie, Milani y Makarenco
Ovejero (1990)	Rousseau, Ferrer, Cousinet, Neill, Freinet y Makarenco
Rue (1998)	Ovide Décroly, Roger Cousinet, Célestin Freinet y Paulo Freire.

Pero además creemos que en la Historia de la educación hay otros representantes que deberían compartir el «honor», si así se puede denominar, de haber puesto su piedra como antecedente del trabajo cooperativo. Por una parte creo que tenemos que considerar a Wyneken, con su «Comunidad escolar libre de Wickersdorf», a caballo entre la «Escuela Nueva Alemana» y la «Escuela Libertaria». Y por otra, siguiendo este mismo tipo de argumentación, se pueden considerar también antecedentes del trabajo cooperativo a autores como Carl R. Rogers, con su teoría de la «no-directividad»; a Lewin,

creador de la Dinámica de Grupos; y Dewey, que puntualizó la necesidad de la interacción entre los educandos, la ayuda mutua y la cooperación.

Por eso en mi opinión, se puede decir que los antecedentes del aprendizaje y del trabajo cooperativo se basan en las teorías y prácticas de los siguientes autores:

- ROUSSEAU
- COUSINET
- DEWEY
- Representantes de la Escuela Nueva REDDIE
DECROLY
MILANI
MAKARENCO
- NEILL
- WYNEKEN
- LEWIN
- ROGERS
- Representantes de la Escuela Moderna FERRER I GUARDIA
FREINET
FREIRE

Veamos a continuación una breve reseña de lo aportado por estos autores:

3. 1. J.J. Rousseau

Defiende el naturalismo como doctrina, llevándolo hasta el s. XX como uno de los pilares de la Educación (Ferrández y Sarramona, 1984). Para él la educación es el único medio de cambiar la sociedad.

Cuatro son los principios que caracterizan la filosofía de este autor: principio natural, principio de libertad, principio psíquico y principio social.

El naturalismo pedagógico de Rousseau nos habla de que el hombre es bueno por naturaleza, en un principio no comparte su libertad en sociedad pero una vez que el hombre se encuentra inserto en una comunidad social, evoluciona y se responsabiliza de sus actos.

En este sentido, Rousseau habla de tres tipos de educación:

- educación de la naturaleza, donde cada sujeto desarrolla sus facultades internas,
- educación humana, cuando esas facultades se empiezan a utilizar individualmente aplicando la experiencia o cuando te ayuda un maestro o colaborador,
- y la educación de las cosas, puesto que todo lo que nos rodea nos enseña algo.

Seguendo a Moreno y otros (1971) para Rousseau la labor del educador es, en un primer momento dejar hacer a la naturaleza y más adelante se va convirtiendo en coor-

dinador de experiencias. Pero el gran mérito del maestro es lograr despertar en el alumno el deseo de aprender (p. 300).

«Las ideas de sociedad y de educación, como participación en la voluntad general de una pluralidad de individuos, constituyen una realidad viva y arraigada en el pensamiento de Rousseau. Para él la vocación del hombre es ante todo vocación social, y la educación el proceso de integración del individuo en la comunidad...» Capitán (1984, p. 600).

Ovejero (1990) considera a Rousseau un antecedente muy indirecto y remoto del aprendizaje cooperativo. Entre sus ideas destaca varias que pueden recordarnos los principios que definen a este aprendizaje:

- Rousseau defiende que el educando se comporte de una forma natural, dejándolo que se desarrolle libremente y que, desde fuera, no se ejerza sobre él violencia alguna, puesto que “el hombre es bueno por naturaleza”
- Propone, a la vez, un fuerte individualismo educativo y el predominio de un estricto principio de igualdad entre todos los alumnos.
- Mantiene un denodado esfuerzo por combatir el irracional y absurdo sistema educativo de su época, tratando de formar un hombre nuevo para la sociedad futura.
- Rechaza radicalmente la competición en educación, muy en boga en su época, entendida como el estímulo de las capacidades del individuo producido por el deseo de hacerse valer, de afirmación del valor propio. (Este constituiría el antecedente del aprendizaje cooperativo más explícito según Ovejero(1990).)

3. 2. R. Cousinet

Cousinet promueve el trabajo en equipos al afirmar que en el grupo hay más espontaneidad y circulación de ideas y se exige más responsabilidad (Gento Palacios, 1983).

Según Ovejero (1990), el «método de trabajo libre por grupos» de Cousinet constituye un claro antecedente del aprendizaje cooperativo. Es más en su libro “La vida social de los niños”, estudia sobre todo la vida social en el interior de la escuela, llegando a la conclusión de que a partir de cierta edad aparece la necesidad de socialización como una de las necesidades esenciales de los niños, por lo que no se debe impedir su satisfacción, hecho que constituye uno de los principales fundamentos de sus métodos pedagógicos. Incluso llega a afirmar, coincidiendo así con los principios del aprendizaje cooperativo, que el grupo es formativo del individuo no sólo desde el punto de vista social sino también desde el punto de vista intelectual.

Para Ferrández y Sarramona, (1984), Cousinet aporta las primeras ideas sobre el trabajo en equipo que, posteriormente, Freinet ampliaría. Para este autor, Cousinet nos dice que en educación debe desaparecer la competencia egoísta y ser reemplazada por

la cooperación que enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la sociedad (p. 170).

3.3. J. Dewey

John Dewey es considerado por algunos autores como el “alma mater”, el teórico o el inspirador de la Escuela Nueva (Moreno y otros, 1971; Capitán, 1986). Defiende una escuela progresiva que tiene que ser ante todo “escuela de libertad”. Por eso considera que debe potenciar la iniciativa de los alumnos, fomentar el interés y la autoeducación de los mismos, dar plena satisfacción a los deseos de los alumnos y organizarse según las reglas que los maestros y los discípulos establezcan. Pretende que la escuela desarrolle las cualidades que hagan del individuo un miembro útil de la democracia. Así nos dice que la escuela tiene que adoptar en todo momento una actitud experimental y buscar siempre la perfección en la tarea educadora.

Además mantiene junto con el concepto de experiencia el carácter dialéctico de la educación identificando el proceso educativo con el de la vida, como reconstrucción continua de las propias experiencias. Defiende dos principios de la experiencia educativa:

- el de continuidad, puesto que toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes e influye o modifica la que viene después.
- el de interacción, que pone en relación la realidad individual y el ambiente.

Dewey entiende la educación como una necesidad vital de la naturaleza humana; como función social, puesto que dispone mejor al hombre para participar en las actividades de los grupos sociales a que pertenece; como dirección o control para que el individuo concuerde con las costumbres del grupo social en que nace y se desarrolla; y como proceso continuo de crecimiento.

Para este autor se pueden considerar métodos generales e individuales para dirigir y organizar el estudio hacia los fines apetecidos, que garantizan el desarrollo personal del alumno. Resumiendo, los elementos esenciales del método general o método del pensamiento, según Capitán (1986, pp.121-122), son:

- el alumno está en una situación de experiencia auténtica que le interesa
- en dicha situación surge un problema o dificultad que estimula la actividad de pensar del alumno y le incita a buscar el medio más eficaz de resolverla para que su experiencia no quede interrumpida
- consulta la información que necesita para abordar la solución del problema acudiendo a la experiencia pasada y realizando las observaciones que considera oportunas
- formula las hipótesis de trabajo y ordena las soluciones sugeridas para desarrollarlas e ir comprobando los posibles caminos de solución hasta elegir el más conveniente.

- comprueba la nueva verdad por la aplicación experimental.

En cuanto al método individual, Dewey cuenta con las actitudes que pueden hacer más útil el aprendizaje como:

- El carácter directo, abordar los problemas de un modo directo sin desviarse del camino ni dejarse llevar por prejuicios.
- La amplitud de espíritu, es decir la amplitud de criterio frente a la estrechez de opinión.
- La singularidad espiritual o entrega total, en el sentido de estar interesado plenamente y centrado en la tarea de estudio.
- La responsabilidad que implica la disposición a considerar las consecuencias que pueden derivarse de un proyecto, pero también la actitud real de reconocer, aceptar y comprometerse con su evidencia.

3. 4. Representantes de la Escuela Nueva

Entre los autores considerados como antecedentes del aprendizaje cooperativo destacan el grupo formado por los representantes de la Escuela Nueva: Cecil Reddie fundó en 1889 la considerada como primera «escuela nueva» en Abbotsholme (Gran Bretaña): The New School, que con influencia de Rousseau constituye según Gento Palacios (1983) un intento de participación de los alumnos; L. Milani fundador de la Escuela Barbiana, establecida en Italia; y Ovide Decroly, quién para nosotros fue el más importante y por ello vamos a profundizar en sus teorías a continuación.

La Escuela Nueva, también aportó una renovación metodológica con los llamados “métodos activos”. Sus principales aportaciones metodológicas son (Ferrández y Sarramona, 1984, pp.169-171):

- Interés por situar al alumno en una postura activa frente al aprendizaje o pedagogía del descubrimiento.
- La educación se debe basar en el conocimiento de los intereses del niño que le corresponden en su edad.
- Hay que adaptar una educación flexible a cada educando de acuerdo a su personalidad, porque un alumno no es igual a otro.
- Proclama la formación social que pretende la responsabilidad del personal ante el grupo social.
- Proclama el estudio de unidades temáticas puesto que la educación prepara para la vida y en ella la realidad aparece como un todo.
- Además la escuela nueva recurrió a la colaboración de los padres para hacer efectiva su labor, puesto que la educación no es patrimonio exclusivo de la escuela.

Moreno y otros (1971) destacan como características de la Escuela Nueva el ser (p. 429): una escuela vitalista (no aprendemos para la escuela, aprendemos para la vida);

una escuela activa (con la acción la enseñanza y el aprendizaje se harán más eficaces y agradables); respeta los intereses infantiles (trabajando sobre aquello que constituya una necesidad o fuente de interés para el niño); es escuela paidocéntrica (el niño es el centro en torno al cual se organizan todos los cometidos y actividades de la educación); y es escuela social (por eso muchas actividades se socializan, enseñanza por equipos, con la finalidad de alcanzar los objetivos y metas de la educación social).

Ovide Decroly empieza sus experiencias pedagógicas con niños retrasados en 1901 y en 1908 con niños normales, creando la escuela de “L’Ermitage” en Bruselas. Su Método de la asociación de ideas o de los “centros de interés” se basa en el interés que mueve a la actividad del niño, y en la asociación de ideas que inspiran el modo de actuar de tal interés.

La experiencia activa del niño condiciona su trabajo escolar y responde a una necesidad global y unitaria de llevar a cabo una idea en un “centro de interés” determinado.

Decroly “acoge el principio de individualización en la enseñanza, el de autoeducación y el de identificación de escuela y vida, en la medida en que educarse no es sino adaptarse al ambiente que cada uno vive desde sus propios ‘intereses’” (Capitán 1986, p. 159).

Por lo tanto a este autor le interesa sobre todo la “actividad interesada” del educando, rasgo en el que coincide con el aprendizaje cooperativo.

Según Capitán (1986, pp.165-166) los principios básicos necesarios para aplicar el Método de la asociación de ideas o de los “centros de interés” de Ovide Decroly son:

- Clasificación de los escolares en grupos lo más homogéneos posibles.
- Adecuación del número de alumnos por grupo, no superior de 20 a 25 niños “normales” por clase ni de 10 a 15 con problemas.
- Modificación de los programas, adaptándolos a los “programas de las ideas asociadas” con contenidos sobre el conocimiento del niño y sus necesidades, o de la naturaleza del medio ambiente, que preparen al niño para la vida.
- Modificación del trabajo escolar. Los contenidos de la enseñanza vienen determinados por los “centros de interés”, es decir, por unas unidades temáticas complejas que agrupan diversos contenidos relacionados entre sí, según las funciones generales psicológicas del hombre: observación, asociación y expresión. En este sentido define dichos términos como:
 - Actividades de observación, se procuran establecer relaciones, averiguar conexiones y comprobar correspondencias en cuanto al tiempo y al espacio.
 - Actividades de asociación, asociar los conocimientos adquiridos, educan al niño en los sentimientos de solidaridad con los demás.

- Actividades expresivas, permiten demostrar, en abstracto o en concreto, los resultados del aprendizaje por observación o asociación de lo que constituye el “centro de interés”

“El principio metodológico de los ‘centros de interés’ implica además una concepción de educación individualizada, vitalista, naturalista, y activa.” Capitán (1986, p. 166)

Otro antecedente del aprendizaje cooperativo se puede encontrar en las Colonias Gorki y Djerszinski, de A. **Makarenc**, en la URSS, pedagogo más representativo de la pedagogía marxista (Gento Palacios, 1983).

Podemos resumir las ideas fundamentales de Makarenc en (Ferrández y Sarramona 1984; Moreno y otros, 1971):

- Persigue formar el “hombre nuevo” caracterizado por su combatividad y por el espíritu comunitario. El individuo no tiene sentido si no está dentro del “colectivo”.
- La educación actúa por el trabajo, su fin es integrar a los educandos a la vida de la sociedad comunista.
- La enseñanza ha de ser realista, basada en la experiencia, y utilitaria, enfocada a la producción industrial.
- El bien del grupo, del colectivo, está antes que el bien del individuo.

Creemos que la relación de la enseñanza cooperativa con la Pedagogía propuesta por Makarenc, puede darse en su marcada idea sobre la colectividad, más concretamente porque considera la escuela como una colectividad educativa, en la que se organizan todos los procesos educativos. De hecho considera que sólo la persona educada en la ética colectivista va a vincular sus intereses con los comunes, y podrá seguir la conocida fórmula *“de cada uno según su capacidad, a cada uno según sus necesidades”*. (Capitán, 1986, pp.447-462). Para Makarenc el fin de la educación, además de la esencia de la comunidad educativa es que el quehacer escolar, es un hacer de la colectividad por medio del proceso educativo, considerando la relación maestro-discípulo como técnica pedagógica, como procedimiento pedagógico rutinario.

3. 5. A.S. Neill.

Fundó la Escuela de Summerhill, escuela más representativa de las escuelas libertarias. Summerhill constituía un modo de hacer la escuela diferente y singular que el autor modeló y perfeccionó durante muchos años con la práctica de cada día, puesto que Neill fue ante todo un educador eminentemente práctico.

La educación impartida en esta escuela garantiza el sentido comunitario por el régimen democrático y de convivencia que se respira en ella, donde todo lo relacionado con la vida en grupo se decide por votación. (Capitán, 1986, pp. 507-528).

El método de Neill se basa sobre todo en la libertad, tanto interior o individual, como considerada dimensión exterior y social. Pero sobre todo su pedagogía se fundamenta en una concepción liberadora de la educación basada en la no-represión.

3. 6. Wyneken

Entre la «escuela nueva» alemana y la «escuela libertaria» está la «Comunidad escolar libre de Wickersdorf» creada en 1906 por Gustave Wyneken y Paul Geheeb. El primer autor se preocupa por que la juventud tenga autonomía absoluta en el sentido cultural, moral, social, etc., manifestaciones todas ellas de una misma y única realidad, la educación del hombre para la libertad. En este sentido considera la escuela como un conjunto de relaciones entre maestros y alumnos (de coordinación, de subordinación y amistosas) en busca de la autonomía moral como una tarea de todos, apareciendo así el concepto de pertenencia a un mismo grupo (Capitán, 1986).

Wyneken crea órganos colegiados dentro de la Comunidad:

- el comité de alumnos, cuyos miembros son elegidos por sus compañeros.
- la asamblea general de maestros y alumnos
- y los círculos de compañeros, grupos de educadores y alumnos (entre 10 y 20 alumnos por profesor), con reuniones semanales de carácter restringido, que se agrupan según elección libre y voluntaria.

En la «Comunidad escolar libre» los alumnos se agrupaban por elección de ellos mismos en una verdadera camaradería en torno a cada maestro según sus intereses (Capitán 1986, p. 504). Se defiende la cultura como un sentimiento de conjunto, un estilo común a todos.

Sus principales postulados educativos son entre otros la coeducación, la educación por sí misma, la comunidad educadora (todos somos alumnos y educadores al mismo tiempo), la solidaridad, como educación social, la coeducación y la autoridad, por elección en virtud de la superioridad personal.

Las comunidades escolares pretenden un nuevo modelo de educación de que resalte la dimensión social y solidaria que toda formación ha de implicar; por ello se estimula el trabajo en equipo y se fomenta el espíritu de cooperación.

Según Capitán (1986) estas escuelas, enfrentadas a la escuela tradicional fracasan por causas externas al sistema pedagógico, sobre todo procedentes del ambiente social en el que se desarrollaban. Así cita entre las causas intrínsecas de su fracaso (pp.506-507):

- la fe ciega en el principio de Rousseau de la bondad natural del hombre.
- la orientación de la educación exclusivamente hacia el presente que se vive.
- el llevar hasta sus últimas consecuencias el principio de que la escuela ha de estar al servicio del niño, y no al servicio de la sociedad en torno.

- la abolición de toda idea de finalidad en la pedagogía.
- la total ausencia de autoridad en la comunidad escolar, sin negar la superioridad del maestro.

3. 7. *K. Lewin y Rogers*

Lewin es considerado el fundador de la “Dinámica de Grupos” como método para “influir en o modificar algún rasgo del comportamiento individual o social a partir de la constitución del grupo en que participa libremente” (Capitán 1986, p. 640)

En su técnica T-Group o “grupo de diagnóstico” el grupo es una estructura (no suma de las partes) que tiene su origen en la interrelación de sus elementos, y que como todo propone e induce al posible cambio.

La Teoría de **Rogers** de la “no directividad” ha sido muy aplicada en pedagogía. La no-directividad es:

“[...] tanto una actitud pedagógica como un estado del espíritu de quienes intervienen en el proceso educativo, por la que el profesor no impone modelos acabados, tanto en la conducta como en el aprendizaje de sus alumnos, sino que reemplaza su intervención permanente solicitando, por un sistema de actividades e instituciones diversas, el intercambio libre y creativo de los alumnos en una relación dual, con respecto al educador y en relación a los demás compañeros” Capitán (1986, p.627).

Además desplaza la responsabilidad, puesto que antes recaía en el enseñante y ahora es compartida en la tarea escolar por los alumnos y el maestro.

Dentro de la teoría de la no-directividad, hay una perspectiva: la enseñanza “centrada en el estudiante”, que promueve una educación democrática y no autoritaria. En ella son más importantes el clima y circunstancia del aprendizaje, que las técnicas o instrumentación al servicio del diálogo y comunicación educativa. Aparecen conceptos como “participación”, “aceptación” o “intereses de grupo”.

Por lo tanto la educación planteada por Rogers permitirá el desarrollo de las facultades propias que modelarán al educando, quién así toma posesión de sí mismo en un permanente esfuerzo de autoeducación. O como plantean Moreno y otros (1971) permite el desarrollo de las facultades del educando en un esfuerzo de permanente autoeducación, potenciando las virtudes personales del individuo.

3.8. Representantes de la Escuela Moderna

Para Ovejero (1990) el antecedente más claro del aprendizaje cooperativo es el creador de la Escuela Moderna: **F. Ferrer i Guardia**.

Para Ferrández y Sarramona, (1984, pp.171-172): *“La escuela moderna perseguía la educación integral, la racionalidad en el conocimiento científico, la práctica de la coeducación y la libertad en la expresión”*.

En palabras de Ovejero (1990), la escuela moderna no era una escuela de aprendizaje cooperativo, aunque sí incluía algunos elementos de éste como:

- Se basa en el principio de solidaridad, que requiere la libre actividad cooperativa del educando, o de apoyo mutuo donde se puede constituir en educador de sus compañeros más jóvenes, y excluye la competición a diferentes niveles.
- La Escuela Moderna tiene como uno de sus fines el incrementar el espíritu crítico de los alumnos, mecanismo fundamental responsable del aprendizaje cooperativo.
- Esta escuela defiende una libertad del alumno absoluta, propugnando la transformación social puesto que no era neutra en el ámbito explícito, ni política ni ideológicamente.
- En el primer programa de la escuela, Ferrer señala que su propósito es preparar una humanidad verdaderamente fraternal.
- Cree en la neutralidad de la ciencia, por lo que se acerca a los enfoques más tradicionales y conservadores del aprendizaje cooperativo.
- También en cierta forma hay un antecedente de la utilización del aprendizaje cooperativo como instrumento de desegregación, puesto que entre sus principios fundamentales está el de la coeducación de las clases sociales.

Además de su creador, Ferrer i Guardia, sobresalen en la escuela Moderna Freinet y Freire, de quien vamos a ocuparnos a partir de ahora. Concretamente la carta de la Escuela Moderna adoptada por unanimidad en el Congreso de Pau de 1968 y reproducida por Piaton (1975, pp.187-190), basada en la pedagogía de Freinet, refleja:

"Intentamos desarrollar nuestro esfuerzo a escala internacional sobre el principio de equipos cooperativos de trabajo" (p.190).

Freinet creo un movimiento o Pedagogía Freinet cuya característica principal es la cooperación entre maestros, entre alumnos y de ambas partes entre sí. Pero no en el sentido en que entendemos el aprendizaje cooperativo, más bien consistía en un trabajo en grupo completado y enriquecido con un trabajo personal, que comparte con el aprendizaje cooperativo ciertas similitudes como: reducción al mínimo de clases magistrales, cada alumno tiene una responsabilidad en la tarea de clase, los conflictos son mediatizados por el grupo y solucionados en común.

Se trata más bien de una cooperación maestro-alumno y no de una cooperación alumno-alumno como podemos ver en la definición de los principios de este movimiento realizada en una reunión en Valencia en 1969 de este movimiento (MCEP, 1979; en Ovejero, 1990, p.65):

- que el maestro trabajara cooperativamente con otros compañeros
- que la clase esté abierta a los demás del grupo

- tener organizada la correspondencia
- publicación cooperativa del trabajo y de la relación entre el maestro y los alumnos
- organización cooperativa del trabajo y de la relación entre el maestro y los alumnos
- autenticidad en el espíritu del maestro.

Para Ovejero (1990), en su teoría confluyen los tres elementos centrales y característicos de las diversas corrientes pedagógicas que han revolucionado el mundo de la educación en lo que va de siglo (p.64):

1. La valoración del niño no como ente abstracto que debe acoplarse forzosamente a un plan y a unos métodos previamente concebidos, sino como un sujeto único al que la pedagogía tiene obligación de ayudar en su proceso de formación.
2. La necesidad de crear unas técnicas adecuadas en este sentido, teniendo en cuenta que la educación, lejos de constituir un proceso en el que se desarrollan únicamente ciertas cualidades, apuntan hacia la misma totalización que es la vida.
3. La superación del intelectualismo de la vieja escuela en pos de una valoración del juego-trabajo, como punto de referencia ineludible de la actividad transformadora y humanizadora por excelencia, esto es, el trabajo propiamente dicho.

Freinet bebió de las aportaciones de Rousseau, Cousinet, Profit (creador de “la cooperación en la escuela”), Decroly, Rogers y Lewin, reformulando muchas de las aportaciones que estos autores realizaron.

Freinet critica la denominación de “método Cousinet” para calificar el trabajo libre de Cousinet, al considerar que es atribuir a un momento concreto de la investigación pedagógica cualidades de permanencia. Aunque no desaconseja su empleo, antes bien, propone experimentarlo como educadores para sacar el máximo provecho de una pedagogía esencialmente práctica y cooperativa (Piaton, 1975, p. 88)

Además subraya que no es suficiente con situar a los alumnos juntos, en equipos libres de trabajo, para que su trabajo sea fecundo. Según su opinión es contradictorio por una parte que si dejas a los alumnos en libertad reaccionarán con gritos y juergas, aunque si los distribuyes en equipos organizados con un responsable que se encargue de ellos, lo conviertes en una jerarquía excesiva, opuesta a una educación democrática, que inhibe las individualidades.

Además, no le niega al “trabajo no-directivo” de Rogers sus virtudes potenciales aunque sugiere comenzar únicamente por medio de la cooperación del trabajo. Opina

que se pueden sustituir las prácticas pedagógicas del directivismo autoritario por una pedagogía que, aunque no es por completo no directiva es cooperativa (p.97)

Freire basa su educación en reflexiones como que el hombre es un ser de relaciones que está en el mundo y con el mundo y que es un ser natural y cultural que “hace” historia. Resume el papel del hombre en el mundo en (Ferrández y Sarramona, 1984, pp.458-459):

1. El hombre deja de ser objeto y llega a convertirse en sujeto cuando es capaz de reflexionar sobre su situación.
2. En la medida en que el hombre reflexiona sobre su contexto se compromete y construye a sí mismo, establece relaciones con la sociedad.
3. El hombre crea cultura.
4. El hombre además de creador de cultura es “hacedor de historia”
5. El papel de la educación reside en permitir al hombre llegar a ser sujeto, relacionarse recíprocamente con otros hombres para hacer cultura e historia.

Nos habla del desarrollo crítico de la toma de conciencia, del compromiso con la realidad, de la concienciación, para lo cual es necesaria una educación popular o alfabetización del pueblo. Pero también de tres tipos de conciencia: mágica, ingenua y crítica. Sólo esta última, la conciencia crítica lleva al pueblo a participar, a buscar nuevas relaciones interpersonales. Con la conciencia crítica se tiende a un tipo de sociedad caracterizada por una participación responsable comprometida y revolucionaria. En relación con el concepto de concienciación Freire nos habla de dos modos de educación (Capitán, 1986):

- Bancaria: donde el saber es algo que aquellos que saben dan a los ignorantes, meros sujetos pacientes, negando que la educación y el conocimiento sean procesos de búsqueda.
En ella no se da una verdadera comunicación pedagógica entre profesor y alumno, se anula la creatividad por lo que no se puede esperar que ayude a la transformación del mundo, la educación es acomodación, adecuación de los hombres al mundo.
- Liberadora, no se basa en transmitir conocimientos a un sujeto paciente, sino que el educar es un acto cognoscente. El sujeto es mediador del aprendizaje, la práctica educativa implica acción y reflexión de los hombres. Freire defiende este tipo de educación, que se caracteriza entre otros rasgos: por ser una educación de carácter reflexivo y crítica; y porque el educador ya no es sólo el que educa, también es educado a través del diálogo con el educando.

Por lo tanto considera el diálogo como esencia de la educación como práctica de la libertad, puesto que para Freire la palabra es a la vez acción y reflexión. La acción cultural dialógica se caracteriza por la colaboración, unión, organización y síntesis cultural (Capitán, 1986, p. 831)

La colaboración, que es el rasgo que más nos interesa en nuestro análisis es *“encuentro de hombres que se responsabilizan como sujetos de transformación del mundo, y es comunicación comprometida en orden a su liberación en un proceso generalmente revolucionario”* (Capitán, 1986, p. 832)

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

De acuerdo con Escribano González (1995) la enseñanza en pequeños grupos, tal y como hoy la conocemos, no surge hasta el siglo XIX, pero a lo largo de este trabajo hemos podido observar algunos de sus antecedentes.

Y, aunque los trabajos sobre la dicotomía cooperación/competición han sido desde los comienzos de nuestro siglo de interés para la psicología social, según (Serrano y Calvo, 1994), el aprendizaje cooperativo como tal explosiona en el último cuarto del siglo XX y se está convirtiendo en una de las líneas básicas de la interdisciplinar investigación psico-socio-pedagógica.

En nuestra opinión es un tema que resurge con las nuevas leyes educativas, donde se refleja la necesidad de trabajar en grupo para potenciar los valores democráticos de la educación y de la sociedad. Desde la puesta en marcha de la LOGSE se entiende que una sociedad de servicios y de información como la nuestra, conlleva la necesidad de introducir, como elemento importante en el desarrollo del currículum escolar, habilidades cooperativas y de socialización en el aprendizaje (Rue, 1998).

La creciente complejidad del acceso y delimitación de los contenidos del aprendizaje, en parte por el propio progreso del conocimiento y en parte por la complejidad también creciente de la estructura y la composición social, hace que los procesos de apropiación, de construcción del conocimiento (aprender a aprender) sean considerados mucho más importantes en sí mismos.

El aprendizaje humano no se debe limitar sólo a transmitir información, para que sea eficaz debe crearse una situación con sentido para el alumno, donde éste incorpore activamente esta información ampliando así su conocimiento.

La complejidad de la información que recibimos requiere en muchos casos una predisposición hacia el trabajo en equipo, ya que, de forma individual, parece difícil abarcar todas las facetas de un tema de estudio. Muchos de los problemas, necesitan para su resolución de un esfuerzo de colaboración.

En este nuevo contexto, surge el trabajo cooperativo, que para Rue (1998, p.44) *“en tanto que modalidad de aprendizaje, es una herramienta o un instrumento de trabajo”*. Y que además, no sólo se debe medir teniendo en cuenta el producto de tipo académico, sino que, también, persigue una mejora de las propias relaciones sociales, un desarrollo de recursos sociales y vínculos entre los miembros del grupo (Serrano y

Calvo, 1994; Castelló, 1998; Rue, 1998). Por eso, en palabras de Ovejero (1990), el aprendizaje cooperativo está siendo potenciado en los últimos años como alternativa a una enseñanza en crisis que olvidaba tradicionalmente las dimensiones psicosociológicas del aula.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ALFAGEME GONZÁLEZ, M. B. (1998): *Redes telemáticas para el aprendizaje colaborativo: análisis de una experiencia*. Memoria de Licenciatura. Universidad de Murcia (inérita).
- CAPITÁN DÍAZ, A. (1984): *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Madrid: Dykinson.
- CAPITÁN DÍAZ, A. (1986): *Historia del pensamiento pedagógico en Europa II*. Madrid: Dykinson.
- CASTELLÓ, T. (1998): "Procesos de cooperación en el aula". En MIR, C. (Coord.); CASTELEIRO, J.M.; CASTELLÓ, T.; CIRERA, I.; GARCÍA, M.T.; JORBA, A.; LECIÑENA, M.; MOLINA, L.; PARDO, A.M.; RUÉ, J.; TORREDEMÉR, M. Y VILA, I. *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- ESCRIBANO GONZÁLEZ, A. (1995): "Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria", en *Enseñanza*, 13, pp. 89-102.
- FERRÁNDEZ, A. Y SARRAMONA, J. (1984): *La educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC.
- GENTO PALACIOS, S. (1983): "Cooperación", en Sánchez Cerezo, S. (Dtor.): *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- MARTÍ, E. (1996): "Trabajamos juntos cuando...", en *Cuadernos de Pedagogía*, 255, pp.54-58.
- OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- PIATON, G. (1975): *El Pensamiento Pedagógico de Celestin Freinet*. Madrid: Editorial Marsiega.
- RUE, J. (1998): "El aula: un espacio para la cooperación", en MIR, C. (Coord.) y otros: *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO, J. M. Y CALVO LLENA, M. T. (1994): *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: CajaMurcia.
- SERRANO GONZÁLEZ-TEJERO, J. M. Y GONZÁLEZ-HERRERO LÓPEZ, M. E. (1996): *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?*. Murcia: DM.