

ÍTACA:

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN



Aproximaciones al concepto de aprendizaje en cooperación y sus aportes a la pedagogía contemporánea¹

Approaches to the concept of cooperative learning and its contributions to contemporary pedagogy

Fernande Lucette Menet
Magíster en Educación
Doctoranda en Educación
Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga
Correo electrónico: fernande.menet@gmail.com

Recibido: 4 de marzo 2016; aprobado: 14 de mayo de 2016

Cómo citar este artículo:

Menet, F.L. (2016). Aproximaciones al concepto de aprendizaje en cooperación y sus aportes a la pedagogía contemporánea. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 6(2), 11-23

Resumen

Objetivo y tipología textual. El presente artículo de reflexión se deriva del proyecto: "Valoración y transformación de la estrategia didáctica del dictado para optimizar su aporte a la formación integral del educando del Área de Francés" (Menet, 2016). Tiene como objetivo suscitar una reflexión que permita establecer los vasos comunicantes entre los métodos pedagógicos vinculados a procesos de formación integral y la evolución de la condición humana en su necesidad de cooperación.

Metodología. El enfoque está enmarcado en la investigación documental, que desde una visión hermenéutica busca generar elementos de discernimiento frente al uso del concepto de lo cooperativo como inherente al origen y desarrollo de la sociedad contemporánea, y a la vez, parte de la pedagogía emergente en que se adscribe al enfoque teórico de la investigación enunciada previamente. Los resultados de esta profundización conceptual han permitido establecer la relevancia de incorporar en los procesos pedagógicos una visión experiencial de los valores que subyacen a la formación de las competencias ciudadanas. Por ello, y de acuerdo con la evidencia, el sistema tradicional de educación fortalecida por una visión individualista y competitiva impide que los educandos emprendan un camino asertivo hacia la formación integral, lo cual se convierte en un ideal de las instituciones educativas.

Resultados. Los aportes del aprendizaje en cooperación llevan a replantear la relevancia que se da hoy a la formación competitiva, y ponen de relieve la necesidad de la cooperación en la transversalidad de los procesos pedagógicos que se hacen más que indispensables en una sociedad centrada en aspectos instrumentales y productivos.

Palabras clave: Dictado, formación integral, metalingüística, aprendizaje cooperativo, competencia social, estrategias pedagógicas.

Abstract

Textual typology and objective. This article is a product of the project: Assessment and transformation of the didactic strategy of dictation to optimize its contribution to the integral education of the French Language learner (Menet, 2016). It aims to elicit a reflection that allows establishing the communicating vessels between the pedagogical processes linked to processes of integral formation and the evolution of the human condition in their need for cooperation.

Methodology. The approach is framed in the documentary research that from a hermeneutic vision, seeks to generate elements of discernment against the use of the concept of the cooperative as inherent to the origin and development of contemporary society and at the same time, it starts from the emerging pedagogy in which the theoretical approach

¹ Artículo derivado del proyecto de investigación: "Valoración y transformación de la estrategia didáctica del dictado para optimizar su aporte a la formación integral del educando del Área de Francés". Informe Final. Investigación elaborada en la VIII Convocatoria Interna de la Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga. Grupo de Investigación ARGUS. Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras (2016).

is assigned to the research previously stated. The results of this conceptual in-depth has allowed to establish the relevance of incorporating an experiential vision of the values that underlie the formation of the citizens' competences in the pedagogical processes. Therefore, and according to the evidence, the traditional system of education strengthened by an individualistic and competitive vision prevents learners from taking an assertive path towards integral formation, which becomes an ideal of educational institutions.

Results. The contributions of learning in cooperation lead to rethinking the relevance given nowadays to competitive training and highlights the need for cooperation of pedagogical processes that become more than essential in a society focused on instrumental and productive aspects.

Keywords: Dictation, integral formation, metalinguistic, cooperative learning, social competence, pedagogical strategies.

Introducción

Este artículo tratará de la cooperación, un pilar teórico del proyecto de investigación denominado "Valoración y transformación de la estrategia didáctica del dictado para optimizar su aporte a la formación integral del educando del Área de Francés" (Menet, 2016), que se llevó a cabo en un curso de Francés, Lengua Extranjera III² desde el mes de marzo de 2015 hasta el mes de mayo de 2016.

Dicha investigación, como lo indica su título, procuraba en un primer momento conocer si una estrategia didáctica, en este caso el dictado transformado, posibilitaba a la vez la mejora del nivel metalingüístico que forma parte del vasto conjunto de la metacognición y la vivencia de valores, contribuyendo de esta forma al fomento de la competencia social y ciudadana. En un segundo momento, se pretendía modificar y volver estrategia pedagógica el dictado mediante la explotación de información recolectada en distintas etapas de la investigación:

2 Francés III fue el único nivel que pareció apropiado, para aplicar la estrategia del dictado transformado, puesto que los educandos debían cumplir con ciertas condiciones: - tener un conocimiento previo en francés, a fin de hacerles pensar la lengua y ser suficientemente numerosos para conformar grupos.

1. a través de una encuesta previa a la aplicación del dictado; 2. durante una misma encuesta realizada en dos oportunidades: después de la aplicación del dictado tradicional³ así como después del dictado transformado; 3. durante una entrevista pos dictados. Igualmente se aspiraba a recoger las impresiones de los aprendientes, mientras la entrevista grupal –efectuada entre el dictado tradicional y el dictado transformado– y la entrevista pos dictado acerca de su visión del dictado y de las modificaciones que sugerirían aportar al dictado transformado. De esta forma la investigación acción se volvería investigación acción participativa.

Metodología

Aquí es relevante mencionar que los dos tipos de dictados aplicados, el dictado tradicional y el dictado transformado, reflejaban dos visiones opuestas del sistema educativo: respectivamente la visión clásica en la que imperan el control, la opresión, el individualismo, así como la competencia y la visión emergente con la autonomía, la responsabilidad, el pensamiento crítico y ante todo la solidaridad y la cooperación. Efectivamente, el dictado tradicional, como lo precisa Cassany (2004, p. 231), se identifica "con un modelo didáctico conservador, que entiende el error como una conducta mala que debe erradicarse, que fomenta la competitividad entre aprendices (...)" mientras que el dictado transformado, inspirado del dictado cooperativo y del dictado negociado, según la expresión prestada de Nadeau y Fisher (2006) se convierte en "un puissant outil d'apprentissage en modifiant la manière de proceder"⁴ (p. 215).

3 Después de haber aplicado los instrumentos de investigación con un grupo piloto durante el primer semestre 2015, se cayó en cuenta de que los educandos necesitaban contrastar el dictado transformado con el dictado tradicional, para así percatarse de las diferencias entre estas dos estrategias. Por lo tanto, se tomó la decisión de implementar al principio del proyecto de investigación la estrategia del dictado tradicional, con un trabajo individual e incluso competitivo, y luego el dictado transformado con un trabajo en cooperación.

4 (...) una poderosa herramienta de aprendizaje al modificar la manera de proceder. T. P.

Los lectores se preguntarán a qué se refieren estas dos autoras cuando aluden a “la manera de proceder”. En aras de ilustrarlos acerca de estas misteriosas palabras, se enunciarán brevemente las diferentes etapas, primero del dictado tradicional, luego del dictado transformado. Como lo recuerda Pollard (2011) el dictado tradicional se compone principalmente de dos fases: una primera fase que incluye la lectura por el educador de un texto; y una segunda, que desarrolla una nueva lectura del texto con reflexión de parte del educando. Precisa esta pedagoga que se realiza de manera individual. Cassany (2004, p. 234) aclara que la corrección se efectúa “poniendo énfasis en la ortografía”. García y de la Torre (2009) son más categóricos cuando afirman que todas las fases del dictado resultan controladas por el educador o el sistema educativo. El educando, más objeto que sujeto, se contenta con trabajar individualmente sin moverse de su asiento, descodificando y codificando al transcribir en el papel lo escuchado. Explican “(...) el profesor lleva un texto a clase (texto aportado por el profesor/a), lo dicta (texto dictado por el profesor/a) a un ritmo en el que no intervienen los estudiantes (ritmo del dictado impuesto por el profesor/a)” (p. 3).

En cuanto al dictado transformado, si bien sus dos primeras fases se asemejan a la de su homólogo tradicional, se diferencia en las demás fases. Esta estrategia se inspiró del dictado cooperativo y del dictado negociado, cuyas fases vienen detalladas por Maulini (2015) y Pollard (2011). De esta manera Maulini considera que “la dictée coopérative”, es decir “el dictado cooperativo” consta de 4 etapas:

1. La lectura de un texto inédito por el educador, texto que el educando transcribe. Esta primera parte es individual.
2. Por parejas se comparan los escritos y se intenta mejorar el dictado. En esta fase se da la argumentación.

3. Se divide la clase en 4 o 5 grupos que redactan el dictado en un póster. Tratan de nuevo de reducir el número de errores.
4. Se exponen los pósteres ante la clase y el educador organiza una lectura comparativa con un debate cuyo moderador es él.

Luego especifica que el número de etapas puede variar; por ejemplo: se puede omitir la etapa 3 o pasar directamente de la etapa 1 a la etapa 3.

En cuanto a Pollard (2011), detalla las diferentes fases del dictado negociado que se aplica de la siguiente manera:

1. Dictado de un texto por el educador y transcripción por el educando de una manera individual.
2. Constitución de grupos de tres educandos en los que se comparan los diferentes dictados, argumentación y su justificación para llegar a un dictado único. Los grupos deben resultar heterogéneos para favorecer las tutorías. Los grupos tienen acceso a herramientas como el diccionario.
3. Se corrige el dictado en el tablero. Por cada frase pasa un educando distinto y de un grupo diferente.

El dictado transformado retoma fases del dictado “negociado” y del dictado “cooperativo”; se compone de las siguientes fases:

1. Dictado por parte de la educadora de un texto y transcripción individual de los educandos.
2. Segunda lectura para dar al educando el tiempo de corregir su escrito.
3. Organización de grupos (2 o 3 personas) para comparar las lecturas y entregar un solo dictado. En esta fase se trabaja en cooperación.

4. Después de la entrega de un único dictado por grupo, corrección en el tablero con todos los educandos del salón. Los educandos que leen partes del dictado y que pasan al tablero para corregirlo van rotando. El educador interviene solo si los educandos le piden o para dar pistas si nota que unos errores no se solucionan.

Cuando se contrasta el dictado tradicional con el dictado transformado se advierte que la principal diferencia reside en la manera de trabajar: individualmente o en cooperación. Por cierto una de las estrategias en que se basa el dictado transformado se llama "dictée cooperativa" es decir "dictado cooperativo". Además de su pertenencia a dos visiones opuestas del sistema educativo, la manera como estas estrategias consideran al educando es antagónica. En el dictado tradicional el educando-objeto tiene un comportamiento bastante pasivo, como se comprobó mediante la lectura de las fases de dicha estrategia con un protagonismo casi nulo, mientras que durante el dictado transformado el educando-sujeto se muestra activo dado que uno de los requisitos para que se dé un verdadero aprendizaje en cooperación es una actitud responsable y comprometida del educando. Lo antes mencionado se complementa con dos aspectos fundamentales del aprendizaje cooperativo que demuestran su pertenencia a una visión emergente del mundo educativo cuya principal fuente es la física cuántica.

Primero que todo, es esencial entender que en este tipo de aprendizaje el sistema educativo se considera como un todo cuyas partes –o sea, todos los actores del mundo de la educación– quedan estrechamente interrelacionados, interconectados. De este modo ningún componente se debe contemplar/considerar de manera aislada, sino más bien en su relación con los demás. Es imprescindible recordar que el todo es más que la suma de las partes. Es lo que hace la fuerza y la responsabilidad de cada elemento del sistema educativo. Capra (1992, p. 40) precisa que la percepción del mundo de

la física moderna, fuente de una visión emergente de la educación, es "holística", y añade: "el mundo ya no puede percibirse como una máquina formada por una gran cantidad de objetos, sino que ha de concebirse como una unidad indivisible (...) cuyos elementos están estrechamente vinculados..." Así pues, como los educadores y los educandos, las mismas disciplinas forman también parte de un todo y en consecuencia deben relacionarse con las demás disciplinas, lo que no ocurre en la visión clásica de la educación cuyo prisma deformante mecanicista vuelve cada vez más especializados y aislados unos saberes encasillados y fragmentarios. Es interesante traer a colación aquí la división en capítulos de los programas sin ninguna relación entre las distintas partes del mismo curso; lo anterior impide una comprensión holística por el educando si el educador no se responsabiliza por crear puentes entre los conocimientos. Falta fluidez en el aprendizaje, de esta forma el educando tiene mucho más posibilidades de perderse en el laberinto del conocimiento.

Para Bohm (2008, p. 16) más allá de una parcelación de la visión del mundo, esta fragmentación "no está solo en el contenido del pensamiento, sino en la actividad general de quien está "desarrollando el pensamiento" y, por eso, está tanto en el proceso de pensar como en su contenido". Con estas palabras el físico alude a la dificultad del ser humano para interconectar y relacionar información. En la introducción de su libro *La totalidad y el orden implicado* (2008, p. 12) profundiza en este aspecto. Así, se extrapolará al educador y al educando las siguientes palabras:

Si, cuando piensa [el hombre] sobre la totalidad, la considera constituida por fragmentos independientes, su mente tenderá a trabajar de este mismo modo, pero, si puede incluir las cosas, de una forma coherente y armoniosa, en un todo global que es continuo, no fragmentado, y sin frontera alguna (...) entonces su mente tenderá a moverse de un modo similar y fluirá de ella una acción coherente con el todo.



Esta parcelación excesiva transforma la visión del educador y del educando, la deforma, los impulsa a reflexionar y a integrar toda categoría de información de cierta manera e incluso a actuar de determinada forma. Lo anterior incluye para el educando el comportamiento individualista o competitivo. No está acostumbrado a trabajar en cooperación con sus condiscípulos. Sin embargo, estudios comprobaron que este trabajo en cooperación resultaría más fructífero para todos los educandos, del aprendiente sobresaliente al que tiene más dificultades de aprendizaje. Les aporta tanto a nivel del saber y del saber aprender como del saber ser y convivir.

Los autores que se refieren a este punto a favor del aprendizaje cooperativo están: Do-

mingo (2010, p. 3), Bará y Domingo (2005, pp. 22-25), Maulini (2015, p. 2), entre otros. Afirman que por una parte, aumenta el rendimiento académico del conjunto de los educandos⁵, con un trabajo hecho en metalingüística al reflexionar la lengua y en metacognición cuando el aprendiente se concientiza de su manera de aprender, se idea o aconseja estrategias de aprendizaje; por otra parte, los aprendientes adquieren valores al vivenciarlos. Aquí se recordará la famosa reflexión de Maturana (2002):

5 Varios autores hacen hincapié en el hecho de que tanto los educandos más destacados como los aprendices con dificultades de aprendizaje se aprovechan de este tipo de aprendizaje, dado que al explicar un concepto el aprendiente brillante refuerza sus conocimientos y el educando con más dificultades será más receptivo a lo que dice un compañero de clase, quizás como lo explican Bará y Domingo (2005, p. 22) por su cercanía respecto a su desarrollo cognitivo.

(...) si deseamos que los niños aprendan valores sociales, éstos no deben ser enseñados; deben ser vividos a través de vivir la biología del amor. Así, por ejemplo, la escuela no debiera enseñar cooperación, los niños deben aprenderla a través de vivirla así como viven en el respeto mutuo que surge del vivir en respeto mutuo (p. 66).

El hecho de trabajar en cooperación aporta un plus a cada individuo; este aspecto positivo de la cooperación no se halla solo en el sistema educativo; es común a otros ambientes. Con la cooperación el ente se transforma; adquiere cualidades que no tenía anteriormente. Así lo expresa el doctor, meteorólogo, ambientalista y ecologista Lovelock: "todos los conjuntos de cosas vivas presentan propiedades no esperadas desde el punto de vista de un solo elemento vivo" (Lovelock, 1993, p. 31).

De la interrelación, de la interconexión en los grupos de aprendizaje se deriva igualmente la interdependencia positiva. Bará y Domingo (2005, p. 5) inventaron un lema para ilustrar esta característica: "flotar o hundirse juntos"; es decir, que los aprendientes en grupos de máximo 3 personas (Johnson, Johnson, y Holubec, 1999, pp. 17-19) con un mismo objetivo en común, resultan unidos puesto que el éxito del grupo depende de los aportes de cada miembro, hasta el punto de que si uno de los integrantes no pasa, nadie pasa. Este aspecto acarrea una alta carga de responsabilidad individual, que Domingo y Bará nombran "exigibilidad personal" ¡El aprendiente debe concientizarse de que nadie puede descansar en los demás! Es la metamorfosis del aprendiz-objeto en un aprendiente-sujeto en el seno de un sistema educativo incluyente.

Con la ayuda de varios autores ya se expusieron las principales características y los beneficios del aprendizaje en cooperación. Sin embargo, el sistema educativo se empecina en imponer una visión clásica. Uno de los argumentos que se adelantan es que la sociedad es un mundo de lucha, la misma vida es un perpe-

tuo combate; así pues, es mejor aprender a defenderse en la escuela, en el colegio y en la universidad, dado que las instituciones educativas son "las escuelas de la vida". Esta explicación se refutará oponiéndole lo dicho en relación con las ganancias importantes para el aprendiente, tanto a nivel académico con el trabajo a nivel de metalingüística y metacognición como respecto al aprendizaje de la competencia social y ciudadana mediante la vivencia de valores. Ciertos escépticos podrán aducir/añadir que predomina la competencia y el conflicto desde tiempos inmemoriales en la naturaleza así como entre los seres vivos y humanos. Es cierto que al leer Darwin, la crónica de la vida aparentemente tiene un solo aspecto predominante: la pugna por la supervivencia. Así pues, la teoría evolucionista basada en la lucha entre especies y retomada por muchos, nos demuestra que los seres más débiles murieron, quedando solo los más fuertes. ¿Pero ser más aptos implica obligatoriamente ser más fuertes? Además, como lo precisan Nowak y Highfield, hoy en día "criaturas de todas las clases y de todos los niveles de complejidad cooperan para vivir" (Nowak y Highfield, 2012, p. 15).

La cooperación desde tiempos inmemoriales

Para ejemplificar /ejemplarizar sus afirmaciones Nowak y Highfield (2012) citan casos variados entre los que: la autorregulación de las mismas células de nuestro cuerpo para evitar una multiplicación anárquica y la enfermedad; la solidaridad entre los animales de la misma especie, pero no obligatoriamente con parentesco (por ejemplo los murciélagos vampiros regurgitan sangre para dar a sus congéneres que no pudieron encontrar una presa); hasta se llega a la eusocialidad, nivel más alto de organización social que se da entre ciertos animales, como las hormigas. Por cierto, no hay que olvidar que los formícidos (hormigas Atta) cooperan igualmente con otras especies tales como los áfidos –más comúnmente llamados "pulgonos"– en beneficio de las dos partes. Gracias a la cooperación dichos insectos alcanzaron una población superior a la de los seres humanos.

Las mismas mascotas que el ser humano tiene en casa, llevan en sus intestinos gusanos simbióticos (Margulis, 2002, p. 15). En cuanto a las plantas Margulis cita entre otros la vicia y el trébol cuyas bacterias fijadoras de nitrógeno, presentes bajo forma de bolitas en sus raíces, posibilitan la vida en suelos pobres. Incluso, los árboles necesitan de la simbiosis que se manifiesta con los hongos simbiotes de las raíces del arce, del roble y del nogal que el ser humano ve como setas (¡300 tipos diferentes!).

Inclusive el biólogo Wallin (1883-1969) afirmó en un libro que nuevas especies nacían gracias a la simbiosis⁶, idea que compartió del todo la bióloga Margulis (2002, p. 16) quien no concibió de otra manera la “novedad evolutiva”⁷. Empleó en su libro un término bien específico: “simbiogénesis”, término prestado del biólogo y botánico ruso Konstantin Merezhkovski que define de la siguiente manera:

La simbiogénesis es el cambio evolutivo mediante la herencia de conjuntos de genes adquiridos (...) reúne a individuos diferentes para crear entidades más grandes y complejas. (...) La simbiosis no es un fenómeno marginal o raro. Es natural y común. Habitamos un mundo simbiótico (p. 19).

Luego, Margulis ratificó que los treinta millones de especies animales (entre las que también se cuenta el homo sapiens) son descendientes de los microbios que evolucionaron gracias a “la interacción comunitaria de actores que una vez fueron independientes” (p. 21).

En efecto, retrocediendo en el tiempo en compañía de diversos autores se comprobará que la cooperación existió hasta en los albores de la Madre Tierra. Margulis y Sagan (1995) confirmaron esta teoría mencionando que fósiles

encontrados atestiguaban de la cooperación: “se trataba de comunidades de nuevas células entrelazadas hace unos 1400 millones de años”. Añadieron los autores “cooperaron entre ellas y centralizaron las funciones formando un nuevo tipo de gobierno celular” (Margulis y Sagan, 1995, p. 133).

Posteriormente, en la infancia de Gaia durante el *Proterozoico* (de πρότερος, próteros = anterior, temprano y ζῶον, zōon = ser vivo) los antepasados de las mitocondrias “fueron (...) bacterias que acabaron ocultándose de manera simbiótica en el interior de células bacterianas mayores” (Margulis y Sagan, 1995, p. 145). En un principio estos organismos se reproducían dentro de la bacteria-huésped provocando a veces su muerte, lo que significaba también la muerte de la bacteria invasora. Margulis y Sagan (1995) destacaron /resaltaron el hecho de que “al final solo quedaron los que habían cooperado” (Margulis y Sagan, 1995, p. 146). Lo llamativo en esta historia de la vida fue que se produjo paulatinamente una evolución en ambos protagonistas (el invasor y el invadido). Como posible explicación de los hechos los escritores propusieron: “algunas de las presas desarrollaron una tolerancia a sus depredadores aeróbicos, que entonces permanecieron vivos y en perfectas condiciones en el interior rico de nutrientes del hospedador. Los dos tipos de organismos utilizaban los productos del metabolismo del contrario” (Margulis y Sagan, 1995, p. 147). La transformación de estas bacterias permitió, casi como en un cuento de hadas, que “las víctimas invadidas y la mitocondrias domadas” se recuperaran “y desde entonces, hace ya 1000 millones de años, han vivido en una unión dinámica”. Margulis y Sagan nos ilustran acerca de autorregulaciones muy espectaculares; los héroes de nuestra extraordinaria aventura terrenal perdieron de esta manera características que hacían su especificidad. En 2002 Margulis publicó un libro cuyo título es muy evocador: *Planeta simbiótico*⁸ después de decir que la célula es la unidad de vida, nos contó que la

6 Margulis en *Planeta simbiótico* especifica qué es simbiosis, vocablo acuñado por un botánico alemán, Anton de Bary en 1873 (p. 45): “(...) la simbiosis es simplemente la vida en común y en contacto físico de organismos de especies diferentes. Los socios de la simbiosis –los compañeros simbiotes– moran, tocándose literalmente el uno al otro, o incluso el uno dentro del otro, en el mismo lugar y al mismo tiempo” (p. 10).

7 Margulis, en su libro *Planeta simbiótico*, reprocha a Darwin haber escasamente abordado la evolución en su obra.

8 La primera edición de esta obra de 1998 fue en lengua inglesa.

primera célula nucleada surgió de la fusión de células bacterianas (p. 85). Al ser el cuerpo del *homo sapiens* compuesto de células, se constatará entonces que el ser humano desciende de la bacteria.

Por supuesto la incredulidad surgirá en algunos lectores. En efecto posiblemente se preguntarán qué motivo impulsaría los seres vivos a solidarizarse con entes de la misma especie e incluso de especies diferentes. Según Margulis y Sagan los primeros organismos fueron impulsados a cooperar por la lucha para la conservación de la especie. De esta forma “los más temibles enemigos pueden llegar a ser indispensables para la supervivencia” (Margulis y Sagan, 1995, p. 137). Mejor dicho, sí se justifica la expresión de Esopo: “la unión hace la fuerza y la discordia debilita”. Hasta ahora solo se citaron casos de células, de animales, de plantas, pero aún no se ha hecho referencia a sociedades integradas por seres humanos.

Nadie llamaba suyos a sus bienes, sino que todo era en común entre ellos. (Hechos 4, 32 <http://www.lasantabiblia.com.ar/hapostoles/4.html>)

Claro es que en sociedades patriarcales la razón del más fuerte parece ser la mejor. Capra en (Atienza y Pigem, 1991, p. 28) nos da precisiones acerca de la visión tradicional, predominante en la actualidad, que considera la vida social “como si tuviese que ser forzosamente una lucha competitiva por la existencia”. Y explica/justifica en su libro *El punto crucial* con la evocación de:

Esta preferencia por el comportamiento competitivo y no por la cooperación [que], es una de las principales manifestaciones de la tendencia autoafirmativa de nuestra sociedad. (...) Para ellos [los darwinistas sociales del siglo XIX], toda la vida en la sociedad tenía que ser una lucha por la existencia regida por el lema de «la supervivencia del más apto». Por consiguiente, la competencia se ha considerado la fuerza motriz de la economía y el «enfoque agresivo» ha devenido el ideal en el mundo de los negocios (...) (Capra, 1992, p. 23).

No obstante, ¿nunca hubo en la historia de la humanidad otro tipo de sociedad sin violencia, sin guerra, sin amor a la espada? Como ya se mencionó esta percepción del mundo no prevaleció siempre. Así lo recuerda Eisler (1990) al aclarar que durante el neolítico, período de revolución cultural, de sedentarización y de invención de la cerámica, en la mayor parte de las sociedades europeas y del Oriente Próximo las tecnologías servían ante todo a sostener y desarrollar la calidad de vida. Además las escenas representadas en el arte, sin guerra, mostraban que la mujer y el hombre trabajaban “en asociación igualitaria en pro del bien común” (p. 24). Eisler se refiere a uno de los yacimientos arqueológicos más famosos, hallado en la península de Anatolia (Turquía), fue Çatai Hüyük (superficie urbana creada en 8500 años antes de Cristo). La autora comenta que el arte religioso o mítico minoico presentaba los poderes misteriosos que regían el universo con características del principio femenino, y su función no era de control, de opresión ni de agresividad sino más bien “la de dar” en un acto de bondad. Este arte, expresión de un pueblo, evidencia una cultura y un sistema social. Apoyándose en Guimbutas, Eisler especifica que, en sociedades con omnipresencia de la divinidad femenina, cuando aparece una divinidad masculina, “ninguna fuerza se subordina a la otra: complementándose, sus poderes son duplicados” (Eisler, 1990, p. 28). Se reconocen dos propiedades de una visión emergente de la sociedad: la comunicación horizontal y la cooperación en vez de la competencia. Al examinar diferentes épocas de la historia (corta) del “homo sapiens” se percatará de que el predominio de la competencia y de la lucha universal no fue ley en épocas remotas, ni mucho menos. Para apoyar esta tesis heredera de una visión emergente se traerá a colación algunos ejemplos sacados de la historia del ser humano, oculta a menudo para el común de los mortales. La sociedad cretense es otro caso igualmente muy ilustrativo del período neolítico, con este tipo de ideología ginocéntrica cuyo objetivo principal era



el bien común. Eisler (1990) subrayó el hecho de que los vestigios del habitad en Creta unos 6000 años antes de Cristo no evidenciaban diferencias sociales notables; la sociedad era más equitativa que las demás sociedades de aquella época y se veía cierta abundancia económica. De esta organización bien particular “surgió lo que parece haber sido una organización social básicamente cooperativa” (Eisler, 1990, p. 38). Más cerca de la actualidad los primeros cristianos que Joost Kuitenbrouwer (1987, p. 28) evocó al mencionar el versículo 4, 32⁹ de Hechos en la Santa Biblia, fueron descritos como solidarios y cooperativos. Consultando los versículos 34¹⁰ y 35¹¹ en los cuales se sigue describiendo la manera de vivir de la comunidad cristiana en su amanecer, se confirma que tenían estas características.

Luego, con el feudalismo siguieron existiendo rasgos de solidaridad y cooperación con “campos de todos”, “fuego y olla común”. No obstante, con la consolidación del capitalismo se inició un conflicto entre los impulsores de este modelo económico y grupos marginalizados que resistían al nuevo sistema que quería imponerse. A menudo estos últimos se radicalizaban y eran encabezados por líderes religiosos utópicos que organizaban la resistencia en contra de valores a punto de arrasarse con su cultura y sus ideales. Desde el siglo XI hasta el siglo XVI se confrontaron dos visiones del mundo y acabó por predominar un nuevo orden inspirado en el capitalismo con la destrucción de quien no entrara en el nuevo molde. El caso más famoso e impactante fue el movimiento de los cathares en Francia e Italia (p. 29) que también amenazaba a la Iglesia, tanto a nivel religioso como en su concepción de los derechos del campesinado a la propiedad. Más adelante, con la revolución francesa aparecieron los

“sans culottes”. Este rechazo a la ideología capitalista sucedió/sobrevino a nivel mundial. De este modo, se dio/ocurrió el sublevamiento de Taiping, en China, a mediados del siglo XIX durante el cual los campesinos tenían tierras que cultivaban colectivamente y compartían equitativamente sus frutos.

Hoy en día las comunidades que tienen un modo de funcionar de tipo cooperativo son las comunidades indígenas. Vadana Shiva (Atienza y Pigem, 1991, p. 42) subraya que en las tribus no existe la propiedad privada; todos los miembros deben ocuparse de la tierra. La organización social es totalmente distinta. En Colombia, los indígenas (Koguis, Arhuacos, Ingas, Emberas y otros) efectúan los trabajos comunitarios –entre los cuales construir obras de infraestructura como caminos o salones comunales– o familiares en cooperación. Para el trabajo en el campo la solidaridad, que se expresa bajo la forma de ayuda mutua, permite realizar faenas diversas y genera un modo de producción colectiva; tiene diferentes denominaciones: convite, ronda, minga, mano prestada, entre otros. De esta forma, se llevan a cabo obras que se hubieran ejecutado con mucha dificultad de manera individual. Una vez más se comprueba que la cooperación da más frutos que el trabajo individual o en competencia. Por desgracia, el sistema educativo clásico que Kuitenbrouwer (1987, p. 143), al igual que Eisler clasifica entre “las formas hegemónicas de socialización”, va a imponer valores que poco a poco prevalecerán “a expensas de las formas indígenas de valoración” que se considerarán entonces como inferiores.

Aquí parece necesario recalcar que el trabajo en cooperación sigue existiendo entre el pequeño campesinado que después de una faena en cooperación reúne durante una comida a todos los que ayudaron para agradecerles.

9 “la comunidad era una en corazón y alma y nadie afirmaba que lo que tenía era de su propiedad sino que todos compartían lo que tenían en común”.

10 No había entre ellos ningún necesitado, porque todos los que poseían campos o casas los vendían, traían el importe de la venta.

11 y lo ponían a los pies de los apóstoles, y se repartía a cada uno según su necesidad.

Resultados

Educación: ¿reproducción/conservación o evolución?

En la actualidad, Humberto Maturana nos demuestra que la cooperación sigue en pie entre todos los seres humanos mientras la educación matrística, basada en el amor, el respeto y la colaboración debe ser recibida por el niño durante los primeros años de su vida. El biólogo lamenta que una educación patriarcal, con principios opuestos, irrumpa en la vida de los seres humanos al crecer, lo que origina “un conflicto cultural” (Maturana, 2002, pp. 206-213). Por desdicha, uno de los entes encargado de inculcar estos principios es el sistema educativo tradicional designado por Eisler con la expresión “instrumento de socialización”, ya que según esta escritora posibilita la conservación de “una sociedad de dominación” (p. 63). Tal reproducción social con tres clases fundamentales de la sociedad griega (artesanos y mercaderes, soldados, dirigentes) ya venía evocada por Platón en *La República* (Libro V, 474 b) quien veía igualmente en el sistema educativo una potente herramienta de control.

Es así como el sistema educativo que Kuitenbrouwer (1987, p. 143) al igual que Eisler clasifica entre “las formas hegemónicas de socialización”, va por ejemplo a imponer valores que poco a poco prevalecerán “a expensas de las formas indígenas de valorización” que se considerarán entonces como inferiores.

Todo se controlaba, como en el dictado clásico: desde los textos, hasta el tiempo y la manera de trabajar, de forma aislada, individual y competitiva. Kuitenbrouwer (1987, p. 85) como Eisler alude a un “instrumento de socialización”¹², aprovechado a partir de los albores de la industrialización, que encamina al educando hacia “la sumisión y la obediencia”; por consiguiente, en vez de volverlo sujeto

responsable de su aprendizaje lo convierte en objeto que se contenta con recibir de una manera pasiva y dócil información. Además, debe cumplir con las normas por medio de una disciplina de hierro; la comparación foucaultiana de la escuela con la cárcel no extrañaría. En breve se cosifica al educando, mediante estrategias ideadas adrede y hábilmente aplicadas –Kuitenbrouwer (1987, p. 85) se refería a “técnicas de adiestramiento”– y se imponen por medio de normas los valores del sistema dominante, que requieren ser internalizados, a fin de asegurar el equilibrio relativo de la sociedad y la reproducción de sus componentes¹³. Entre las normas que rigen el sistema educativo clásico se encuentra el trabajo individual y competitivo que va en el mismo sentido que la fragmentación. Es de resaltar que Capra en *El punto crucial* (1992, p. 23) ya explicaba que:

Esta preferencia por el comportamiento competitivo y no por la cooperación es una de las principales manifestaciones de la tendencia autoafirmativa de nuestra sociedad. El concepto se remonta a la visión errónea de la naturaleza sostenida por los darwinistas sociales en el siglo XIX.

En este contexto, se marginalizan entonces la solidaridad, la intuición, las emociones, los sentimientos, y ante todo el amor que vienen encarnados en lo femenino y la visión matrística de la vida inherente a la afectividad. Basándose en Descartes y el mecanicismo se clama que lo subjetivo se opone a la realidad, y a la verdad (absoluta); en consecuencia no es válido dado que no se puede comprobar mediante la razón.

En oposición rotunda con esta visión tradicional, Maturana (1996) certifica que “lo humano no surge desde la lucha, la competencia, el abuso o la agresión, sino que desde la convivencia en el respeto, la cooperación, el compartir y la sensibilidad, bajo la emoción fundamental del amor” (Maturana, 1996, p. 90). Para él (1996, p. 251) sin amor no existe el reconocimiento y

12 Althusser hablará de *aparato ideológico del Estado*.

13 Bourdieu se referirá a “habitus”.

por supuesto la aceptación incondicional del otro. “El amor es la emoción que funda el fenómeno social. Cada vez que uno destruye el amor, desaparece el fenómeno social” (Maturana, 1996). Así pues el amor es la condición *sine qua non* de la coexistencia que hace contrapeso al individualismo. Unido a la cooperación¹⁴, que equilibra la competición (Eisler, p. 133), es la base del vivir humano.

Rumbo a la cooperación en educación...

Ahora bien, el objetivo general de la investigación alude a la contribución de la estrategia del dictado transformado al desarrollo de habilidades metalingüísticas y de la competencia social y ciudadana, es decir, al aprender a ser y a convivir juntos, que fortalecen lo humano en los aprendientes (Menet, 2016, p. 7). La educadora –mediadora pedagógica en este caso– pretendía proponer una situación que, mediante la cooperación propiciara la formación integral del aprendiente tomando al contemplar el aprender, el aprender a hacer, el aprender a ser y a convivir para que el educando se volviera sujeto responsable de su propio aprendizaje.

En efecto, el objetivo de las estrategias pedagógicas reside en permitir al aprendiente ser sujeto de su aprendizaje en un sistema educativo con una visión emergente. Para que se pueda generalizar este tipo de estrategia se necesita que el sistema educativo evolucione hacia “una nueva visión de la realidad; una transformación fundamental de (...) pensamientos, de (...) percepciones y de (...) valores” (Capra, 1992, p. 9); a fin que el aprendiente pueda tener una visión holística, que interconecte los conocimientos y que se interrelacione.

Los pesimistas, en su incredulidad pensarán que el momento no ha llegado todavía o que

es demasiado tarde. Sin embargo, se constatará que la masa crítica se está formando y autores reconocidos tales como Morin (2014), que retoma las palabras de García Márquez cree en la educación y en su poder de transformación al afirmar: “las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y (...) la educación será su órgano maestro” (p. 11).

En cuanto a Capra (1992) va más lejos. Para este autor una metamorfosis del sistema educativo y de la sociedad pasa por una modificación de los valores.

(...) la transición a un sistema social y económico equilibrado exigirá un cambio de valores correspondientes de la autoafirmación y la competitividad a la cooperación y a la justicia social, de la expansión a la conservación, de la adquisición material al crecimiento exterior. Todos aquellos que han comenzado a efectuar estos cambios han descubierto que no son restrictivos, sino que, por el contrario, son liberadores y enriquecedores (p. 217).

Entre las manos de los actores del sistema educativo se encuentra en gran parte (¿cuántas horas al día pasa el joven en la institución educativa?) la responsabilidad de reaccionar o no, de seguir por el mismo camino o de posibilitar la transformación proponiendo situaciones pedagógicas¹⁵, que permitan al aprendiente, Freire *producir o construir*¹⁶, conocimiento y al mismo tiempo crecer como ser humano. El aprendizaje en cooperación favorece ambos aspectos. Muchos pedagogos reconocen su trascendencia; entre ellos Gutiérrez (2011) quien escribe “... la praxis no puede ser individual como tampoco lo puede ser la acción transformadora, ni lo debe ser el proceso educativo” (p. 118).

14 Maturana insiste en el hecho que la cooperación se aprende al vivirla, no se enseña. (Maturana, 2002, p. 66) Es relevante añadir que para que resulte cooperativo el aprendizaje deben cumplirse la exigibilidad personal y la interdependencia positiva. En cuanto a Gutiérrez (1999, p. 41) “...no se puede educar para convivir si no se educa en la cooperación y la participación colectiva, en el interaprendizaje”

15 Para alcanzar un cambio significativo en el aprendiente se debería, según Johnson, Johnson y Holubec (1999, p. 4) proponer situaciones de aprendizaje de tipo cooperativo durante 60 a 80% del tiempo de clase.

16 Aquí el lector reconocerá términos del agrado de Freire.

Referencias

- Atienza, J., y Pigem, J. (1991). *Nueva conciencia. Plenitud personal y equilibrio planetario para el siglo XXI*. Barcelona: Editor Integral.
- Bará, J., & Domingo, J. (2005). *Taller de formación: Técnicas de aprendizaje cooperativo*. Recuperado de http://www.uam.es/calidad/documentos/cur_soesp.pdf
- Bohm, D. (2008). *La totalidad y el orden implicado*. Buenos Aires: Editorial Kairós S.A.
- Capra, F. (1992). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Buenos Aires: Editorial Troquel S.A.
- Cassany, D. (2004). El dictado como tarea comunicativa. *Tabula Rasa*, (2), 229-250. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21268/Cassany_TR_2.pdf?sequen=1
- Domingo, J. (2010). El aprendizaje cooperativo y las competencias. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 2, 1-9. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/RIDU/article/viewFile/141791/224732>
- Eisler, R. (1990). *El cáliz y la espada. La mujer como fuerza de la historia*. México: Editorial Pax México.
- García, M., & De la Torre, N. (2009). Deconstruyendo dictados. *Suplemento Marco ELE*, (9), 1-11. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/enbrape/delatorregarcia_dictados.pdf
- Gutiérrez, F., y Prieto, D. (1999). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Gutiérrez, F. (2011). *La educación como praxis política*. Valencia: Mateu Impresores.
- Hechos 4: 32, 34 y 35. La Santa Biblia. Recuperado de <http://www.lasantabiblia.com.ar/hapostoles/4.html>
- Johnson, D., Johnson R., y Holubec, E. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kuitenbrouwer, J. (1987). *Génesis y dinámica psicosocial de la acumulación en Occidente, y sus implicancias para la justicia social y los derechos humanos*. Santiago de Chile: CEAAL.
- Lovelock, J. (1993). *Las edades de GAIA*. Barcelona: Tusquets Editores S.A.
- Magulis, L., y Sagan, D. (1995). *Microcosmos*. Barcelona: Tusquets Editores S.A.
- Margulis, L. (2002). *Planeta simbiótico. Un nuevo punto de vista sobre la evolución*. España: Editorial Debate S.A.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Caracas: Dolmen Ediciones.
- Maulini, O. (2015). *La dictée coopérative, un condensé de pédagogie*. Recuperado de <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1501.pdf>
- Menet, F. (2016). Valoración y transformación de la estrategia didáctica del dictado para optimizar su aporte a la formación integral del educando del Área de Francés. Informe Final. Investigación elaborada en la VIII Convocatoria Interna de la Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga. Grupo de Investigación ARGUS. Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras.
- Morin, E. (2014). La finalidad del proceso educativo o la religación ética del sistema. En Consejo Nacional de Educación Superior CESU, *Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz* (pp. 6-11). Bogotá: Multi-impresos S.A.S.
- Nadeau, M., & Fisher, C. (2006). *La nouvelle grammaire: la comprendre et l'enseigner*. Montréal: Éditions Gaëtan Morin.
- Nowak, M., y Highfield, R. (2012) *Super cooperadores*. Barcelona: Ediciones B S.A.
- Platón (s.f). *La república*. Libro V, 474 b. Recuperado de <http://www.um.es/noesis/zunica/textos/Platon,Republica.pdf>
- Pollard, F. (2011). *Les différentes dictées et leurs objectifs*. Recuperado de http://www.ac-grenoble.fr/ien.bv/IMG/pdf_Les_differentes_dictees.pdf