

RECERC - Ouvrages de référence - 2015  
Collection Enseignement, immersion, plurilinguisme n°10

**Elisabet Faus**

# **L'efecte terapèutic del grup cooperatiu en verticalitat**

Els alumnes amb dificultats d'aprenentatge troben el camí tranquil dels aprenentatges i de creixement dins d'un grup cooperatiu en verticalitat?



ICRESS, Institut catalan de recherche en sciences sociales (EA 3681)  
Université de Perpignan Via Domitia

**Elisabet Faus**

# **L'efecte terapèutic del grup cooperatiu en verticalitat**

Els alumnes amb dificultats d'aprenentatge retroben el camí tranquil dels aprenentatges i de creixement dins d'un grup cooperatiu en verticalitat?

**Faus, Elisabet**

L'efecte terapèutic del grup cooperatiu en verticalitat. Els alumnes amb dificultats d'aprenentatge retroben el camí tranquil dels aprenentatges i de creixement dins d'un grup cooperatiu en verticalitat?

Revue RECERC, Ouvrages de référence, Collection Enseignement, immersion, plurilinguisme n°10

Texte en catalan. 118 pages

ISSN 1961-9340

I. Institut catalan de recherche en sciences sociales, Université de Perpignan Via Domitia

1. enseignement - catalan - immersion - Bressola - groupe coopératif vertical - principes de vie - relations cooperatives - verticalité

Résumé : Dans une classe d'école, où il y a un groupe d'élèves qui s'entraîne dans l'art de la coopération se développe toute une série des relations qui ont une incidence dans l'apprentissage individuel. Cet entraînement passe par toute une organisation guidée principalement par l'enseignant mais plus tard c'est le groupe lui-même qui va se charger de cette organisation et l'enseignant adoptera un rôle moins important même si il est toujours en position de guide et de référent. Le fait de vivre ces relations permet aux élèves de prendre conscience de leur apprentissage: comment ils se structurent mentalement, quels outils ils utilisent, quelle relation ils expérimentent. En définitive ils apprennent à avoir une réflexion sur leur propre apprentissage. Ce « métaapprentissage » a été rendu possible justement par le groupe coopératif vertical, comme cela a été défini et expliqué dans la première partie du mémoire. C'est cela qui permet aux élèves de s'améliorer, de continuer à apprendre et à dépasser leurs propres difficultés d'apprentissage. Le groupe coopératif vertical donc aide tous les élèves à s'améliorer, même les élèves qui ont certaines difficultés plus spécifiques d'apprentissage. Face à des difficultés mineures ou majeures, tous les élèves abordent leurs apprentissages de la même manière: en fin de compte, seul devant un environnement avec lequel il doit apprendre à interagir.

**RECERC**

Revue électronique de l'Institut catalan de recherche en sciences sociales

Ouvrages de référence, Collection Enseignement, immersion, plurilinguisme n°10

Première édition : novembre 2015

Université de Perpignan Via Domitia

ISSN n° 1961-9340

Note : la base de cet ouvrage est le mémoire de master présenté par Mme Elisabet Faus en septembre 2013 et préparé sous la direction de M<sup>me</sup> Martine Camiade, dans le cadre de master MEEF EBI, Enseignement bilingue et immersif (ICRESS, Institut catalan de recherche en sciences sociales (EA 3681), Université de Perpignan Via Domitia, et ISLRF, Institut supérieur des langues de la République Française).

Als meus alumnes,  
per ser-hi, per ajudar-me a construir  
el meu pensament juntament amb el seu,  
per tenir la paciència de compartir el temps amb mi  
dia rera dia.

A tots els meus amics, per escoltar-me en tot moment.  
A aquells que estan relacionats amb el món de l'educació,  
perquè m'han fet comentaris pertinents i que m'han fet reflexionar.  
Però sobretot a aquells que no tenen res a veure amb el món educatiu  
i que m'han fet un retorn més neutral del meu pensament.

## **Agraïments**

A l'Olivier Francomme per haver-me donat un mirada fresca plena d'esperança en un moment obscur i caòtic on el camí semblava constantment interromput i interminable. La seva ajuda, els seus consells i sobretot el feedback de confiança, d'aprovació i de valoració del meu treball m'han permès canalitzar la meva energia cap a bon port.

A Pierre Laffitte per la seva mirada rigorosa i alhora acollidora. Per la seva exigència acompanyada d'una mà que t'agafa i que no et deixa anar.

RECERC - Ouvrages de référence - 2015

Collection Enseignement, immersion, plurilinguisme n°10

## **Elisabet Faus**

### **L'efecte terapèutic del grup cooperatiu en verticalitat.**

**Els alumnes amb dificultats d'aprenentatge retroben el camí tranquil dels aprenentatges i de creixement dins d'un grup cooperatiu en verticalitat?**

Pàgina Capítol

<b>5</b>	<b>Breu sumari</b>
<b>6</b>	<b>Resum en anglès, francès, català</b>
<b>9</b>	<b>Prefaci</b>
<b>11</b>	<b>Introducció</b>
<b>14</b>	<b>Primera part - El treball cooperatiu en verticalitat, el grup cooperatiu</b>
	El treball cooperatiu a l'aula
	El grup cooperatiu vertical
	Principis de vida
	Característiques del grup cooperatiu vertical i dels seus membres
	Eines per a treballar en un grup cooperatiu
	El conflicte
	Relacions cooperatives
	Obligatorietat i Temporalitat
	El grup cooperatiu més enllà del grup classe
	El mestre d'un grup cooperatiu
	El plaer de treballar
	Percepcions de l'alumne d'un grup cooperatiu sobre l'ajuda
<b>52</b>	<b>Segona part - Monografies d'alumnes amb dificultats d'aprenentatges</b>
	Aportacions sobre la forma escolar heterogènia, la pedagogia institucional i els impactes de la cooperació en els aprenentatges
58	Monografia Climent
75	Monografia Mathieu
	Observacions directes d'infants amb dificultat
<b>82</b>	<b>Conclusió</b>
<b>87</b>	<b>Bibliografia</b>
<b>89</b>	<b>Annexos</b>
<b>115</b>	<b>Sumari</b>

## English

### **The therapeutic effect of the vertical cooperative group. Do students with difficulties regain the peaceful path of learning and growing when immersed in a vertical cooperative group?**

#### **Abstract**

In a school class, where there are groups of students training in the art of cooperation, a number of relationships show up that have an influence on the individual learning process of those students. That process stems from an action plan triggered and guided by the teacher, at the beginning, but as it goes along, it is the group itself who becomes in charge of that set up, and the teacher takes then a lesser leading role, although he or she remains their guide and reference.

The fact of living through these relationships allows the students to become conscious of their own learning: of how they create their own mental structures, of which tools they use, which reactions they experience..., in one word they learn to reflect on their own learning.

That meta-learning favoured or made possible by the vertical cooperative group, as has been defined and explained in the first part of my report, is the tool allowing students to improve, to continue learning, and to overcome their learning difficulties.

The vertical cooperative group, thus, helps all students to improve, including those with more specific learning problems, because regardless of those problems being light or more intense, all students face learning in the same manner: in the final analysis, alone before an entourage with which they will have to learn to interact.

The systematic observation of the vertical cooperative group with which I have been working for years, in a school where cooperative work is possible, has allowed me to assert that this type of cooperative grouping allows students with difficulties to find the peaceful path of their learning.

**Key Words** : Education - Catalan - Immersion - Bressola - Vertical cooperative group - Principles of life - Cooperative relationships - Verticality

Bressola: Network of Catalan schools. The Bressola is not just a school that teaches in Catalan; it is a school that lives in Catalan, that finds its references in Catalan culture and history, and that lives this reality within the specific frame of Northern Catalonia.

Immersion: The teaching method of the Catalan language by which Catalan becomes the natural communication language among the students within the school.

Vertical cooperative group: Within a cooperative school, it is a group formed by children of different ages characterized by the cooperation dynamics which develop among them, favoured by the teacher.

Principles of life: The rules created and spelt by the vertical cooperative group from the experience of their life in common.

Cooperative relationships: The network of the different types of relations that develop within a vertical cooperative group, which is dependent of the type of individuals interacting, of their position in their cooperative relationship, and of the type of such relationship that they establish: help, sharing, o cooperation.

Verticality: It is the structural principle manning Bressola schools, consisting on them being organized in vertical cooperative groups.

## Français

### **L'effet thérapeutique du groupe coopératif en verticalité. Les élèves en difficulté d'apprentissage peuvent-ils retrouver le chemin tranquille des apprentissages et de la croissance dans un groupe coopératif en verticalité?**

## Résumé

Dans une classe d'école, où il y a un groupe d'élèves qui s'entraîne dans l'art de la coopération se développe toute une série des relations qui ont une incidence dans l'apprentissage individuel. Cet entraînement passe par toute une organisation guidée principalement par l'enseignant mais plus tard c'est le groupe lui-même qui va se charger de cette organisation et l'enseignant adoptera un rôle moins important même si il est toujours en position de guide et de référent.

Le fait de vivre ces relations permet aux élèves de prendre conscience de leur apprentissage: comment ils se structurent mentalement, quels outils ils utilisent, quelle relation ils expérimentent. En définitive ils apprennent à avoir une réflexion sur leur propre apprentissage.

Ce « métaapprentissage » a été rendu possible justement par le groupe coopératif vertical, comme cela a été défini et expliqué dans la première partie du mémoire. C'est cela qui permet aux élèves de s'améliorer, de continuer à apprendre et à dépasser leurs propres difficultés d'apprentissage.

Le groupe coopératif vertical donc aide tous les élèves à s'améliorer, même les élèves qui ont certaines difficultés plus spécifiques d'apprentissage. Face à des difficultés mineures ou majeures, tous les élèves abordent leurs apprentissages de la même manière: en fin de compte, seul devant un environnement avec lequel il doit apprendre à interagir.

L'observation systématique du groupe coopératif vertical sur lequel je travaille depuis plusieurs années dans une école où il est possible de travailler en coopération, m'a permis d'affirmer que ce type de groupement coopératif permet aux élèves avec des difficultés de retrouver le chemin paisible de leur apprentissage.

**Mots clé** : enseignement - catalan - immersion - Bressola - groupe coopératif vertical - principes de vie - relations cooperatives - verticalité

La Bressola : Réseau d'écoles catalanes. La Bressola n'est pas seulement une école qui enseigne en catalan mais une école qui vit aussi en catalan, qui trouve ses références dans la culture et l'histoire catalanes et qui tient compte de cette réalité dans la particularité de la Catalogne Nord.

Immersion : Méthode d'enseignement du catalan dans lequel le catalan devient la langue de vie des élèves dans le milieu scolaire.

Groupe coopératif vertical: Dans une école coopérative c'est un groupe composé d'enfants d'âges différents. Ce groupe est caractérisé par les dynamiques coopératives qui s'y développent, favorisées par l'enseignant.

Principes de vie: Ce sont les normes créées et explicitées par le groupe coopératif à partir de l'expérience de vie commune.

Relations coopératives : Nœud de différentes sortes de relations qui se développent dans un groupe coopératif vertical, basées sur les relations des individus du groupe, de leur position dans la relation coopérative et du genre de rapport coopératif établi : aide, partage ou collaboration.

Verticalité : C'est le principe structurel des écoles La Bressola, qui consiste à organiser les centres en « groupes coopératifs verticaux ».

## Català

**L'efecte terapèutic del grup cooperatiu en verticalitat. Els alumnes amb dificultats d'aprenentatge retroben el camí tranquil dels aprenentatges i de creixement dins d'un grup cooperatiu en verticalitat?**

**Resum**

En una classe d'escola, on hi ha un grup d'alumnes que s'entrenen en l'art de la cooperació s'hi desenvolupen tota una sèrie de relacions que incideixen en l'aprenentatge individual. Aquest entrenament passa per tota una organització guiada al principi pel mestre però més endavant és el propi grup qui s'encarrega d'aquesta organització i el mestre adopta un rol menys protagonista tot i que sempre n'és el guia i un referent.

El fet de viure aquestes relacions permet als alumnes de prendre consciència del seu propi aprenentatge: de com s'estructuren mentalment, de quines eines utilitzen, quines reaccions experimenten... en definitiva aprenen a reflexionar sobre el seu propi aprenentatge.

Aquest metaaprenentatge afavorit o possibilitat justament pel grup cooperatiu vertical, tal i com ha estat definit i explicat en tota la primera part de la memòria, és el que permet als alumnes de millorar, a continuar aprenent i a superar les seves dificultats d'aprenentatge.

El grup cooperatiu vertical, doncs, ajuda a tots els alumnes a millorar, inclosos els alumnes amb algunes dificultats més específiques d'aprenentatge ja que tant siguin les dificultats, més lleugeres o més intenses, tots els alumnes es troben exposats davant dels aprenentatges de la mateixa manera: en última instància, sols davant d'un entorn amb el que hauran d'aprendre a interactuar.

L'observació sistematitzada del grup cooperatiu vertical amb el qual treballa durant anys en una escola on és possible el treball cooperatiu, m'ha permès afirmar que aquest tipus d'agrupació cooperativa permet als alumnes amb dificultats trobar el camí calmat dels aprenentatges.

**Paraules clau :** ensenyament - català - immersió - Bressola - grup cooperatiu vertical - principis de vida - relacions cooperatives - verticalitat

Bressola: Xarxa d'escoles catalanes. La Bressola no és només una escola que ensenya en català, és una escola que viu en català, que troba els seus referents en la cultura i la història catalanes i que viu aquesta realitat des de l'especificitat de la Catalunya Nord.

Immersion: Mètode d'ensenyament del català en el que el català esdevé la llengua de vida escolar dels alumnes.

Grup cooperatiu vertical: Dins d'una escola cooperativa és un grup format per infants de diferents edats que es caracteritza per les dinàmiques cooperatives que s'hi desenvolupen afavorides pel mestre.

Principis de vida: Normes creades i explicitades pel grup cooperatiu vertical a partir de l'experiència de vida comuna.

Relacions cooperatives: Entrellat de diferents tipus de relacions que es desenvolupen dins d'un grup cooperatiu vertical, en funció dels individus que es relacionen, de la posició dins la relació cooperativa i del tipus de relació cooperativa que estableixen: ajuda, compartició o col·laboració.

Verticalitat: És el principi estructural de les escoles Bressola que consisteix a organitzar els centres amb "grups cooperatius verticals"



## Prefaci

En un model d'escola actual, el qual parteix d'una mentalitat industrial del segle XIX amb la visió de l'infant com un ens que hem de convertir en persona adulta i competitiva, no es pot oferir als alumnes un entorn que els ajudi a desenvolupar-se per a poder viure plenament en la societat en la que es troben. Les “escoles fàbrica” tant criticades segueixen funcionant amb plena impunitat avui en dia. Es posen en pràctica petites iniciatives alternatives i no deixen de ser pedaços que no arriben a tapar l'error de base. El canvi fa por, atrevir-se a innovar i sobretot saber defensar allò que es fa o saber acceptar un error no és tasca fàcil, però deixar-se paraitzar per la por no ajuda a avançar.

En el país de la igualtat, fraternitat i llibertat s'obliden d'educar criatures lliures amb el plaer de cooperar per a aconseguir alguna cosa que s'assembli a la igualtat entre éssers humans. La major part dels països dits “econòmicament desenvolupats” als quals jo afegiria a més “humanament subdesenvolupats” l'escola està fracassant. Amb alguna excepció als països nòrdics on es té en compte l'individu i les seves qualitats o ganes d'aprendre així com el professional de l'educació el qual és molt ben considerat. I evidentment amb d'altres excepcions isolades, una mica per tot arreu, on els professionals aconseguixen treballar al marge d'aquesta gran dinàmica pessimista i passiva.

L'objectiu de formar nins competitiu i productiu me sembla avui en dia obsolet, o en tot cas totalment en desacord amb la meua visió d'escola.

El lloc i la funció de l'escola avui en dia a la nostra societat, és un tema que no desenvoluparé en aquest treball, però me sembla essencial posicionar-me per tal de fer entendre el tipus d'agrupació i de treball que defenso en aquesta memòria.

Crec en les ganes naturals dels humans per aprendre, de la mateixa manera que els cadells de lleons juguen amb els seus germans per a aprendre a lluitar i caçar més

endavant. L'escola ha d'aconseguir no només conservar aquesta curiositat de l'infant sinó que a més l'ha d'utilitzar com a motor per a assolir els objectius que es proposi.

És necessari que els alumnes aprenguin a pensar i a saber defensar el seu punt de vista, però també me sembla indispensable que sàpiguen trobar la manera i el moment adequat per tal de ser escoltats i respectats i conseqüentment saber escoltar i respectar. Així que, apart d'ajudar els infants a ser crítics, l'escola ha d'ajudar als alumnes a saber viure a la societat a la que pertanyen. Aquest últim, és un objectiu complicat en un moment en què les societats canvien, es diversifiquen i es barregen, però no impossible.

L'escola ha de ser un lloc confortable on l'infant s'ha de sentir estimat i ha de poder-hi passar un temps agradable. Lluny de la visió de l'infant criat entre cotó fluix, el benestar no està renyit amb l'esforç i l'exigència. De la mateixa manera que el benestar no s'obté concedint a l'infant tot el que vol en cada moment, sinó fent-lo conscient dels límits i ajudant-lo a crear els seus propis principis relacionals.

Si l'home és un ésser viu que necessita dels seus semblants per poder sobreviure, l'escola ha de tenir en compte que cada infant necessita aprendre a trobar el seu lloc, ser-ne conscient i saber desenvolupar-hi les seves competències o simplement saber sobreviure des del seu espai tenint en compte la mobilitat dels propis referents o de la posició del propi individu. La pràctica educativa demostra que el treball cooperatiu en verticalitat facilita aquest aprenentatge per la vida.

## Introducció

Al llarg dels 11 anys d'experiència de mestra, he anat fent evolucionar els mètodes d'ensenyament aprenentatge en funció del que m'ha anat donant més bon resultat. He arribat a la conclusió que fer treballar els alumnes de forma cooperativa en una classe de diferents edats és un motor generador d'aprenentatges amb infinites possibilitats. Posar els alumnes en situació cooperativa, els dona eines per a aprendre tots sols al llarg de la vida.

Tot i que sembli incoherent, aprendre a demanar ajuda i aprendre a ajudar ens ensenya a saber aprendre tots sols sense dependre de ningú. Saber si necessitem ajuda o no i saber a qui demanar-la, és la clau de l'aprenentatge.

La meva intuïció m'ha portat a desenvolupar la meva tasca educativa cap aquesta direcció, però apart de les avaluacions dels alumnes que mostren la seva evolució, no m'he dedicat mai a demostrar que fomentar la cooperació és el millor mètode.

Puc demostrar que tots els alumnes que passen per la meva aula (durant tres anys) milloren, per tant puc assegurar que és un bon mètode. Però no puc assegurar si milloren tant ràpidament com ho podrien fer en una altra situació, amb d'altres mètodes.

Durant mesos he estat pensant en com demostrar que el treball cooperatiu afavoreix l'aprenentatge i finalment, he arribat a la conclusió que és irrellevant. Cada mètode té els seus avantatges i no pensi que n'hi hagi un més interessant que l'altre. Cada mètode és més o menys útil al professional que l'utilitza. Sobretot quan aquest hi creu fermament.

Els alumnes en general poden adaptar-se a qualsevol tipus d'escola ja que la realitat educativa ens ho demostra, sobretot els que tenen facilitats pels aprenentatges. D'aquesta manera, un infant immers en una escola de pedagogia cooperativa pot arribar a integrar-se en una escola tradicional. L'experiència d'alumnes Bressola que han integrat altres centres ens ho demostra. Voldria especificar la paraula integració, simplement estic dient que aquests alumnes arriben a trobar un lloc a la nova escola i a comprendre el seu funcionament i formar-ne part, no estic parlant de la qualitat dels aprenentatges.

En canvi hi ha una petita minoria, infants amb certes dificultats educatives o socials que troben una plaça dins d'un grup cooperatiu que no poden arribar a trobar en una classe d'escola tradicional.

A totes les escoles Bressola s'han anat rebent al llarg dels anys alumnes amb algun problema d'aprenentatge o alguna dificultat social que provenen d'escoles tradicionals. Venen a cercar a les nostres escoles un lloc on els seus infants siguin considerats malgrat les seves dificultats com un alumne més, amb l'esperança que els seus fills retrobin el gust d'aprendre o simplement que arribin a tenir uns coneixements bàsics.

També hem rebut testimoniatges de famílies que han tret els seus infants (amb dificultats educatives) de les escoles Bressola per tal que puguin "aprendre millor" en una escola tradicional. Gairebé totes ens han comunicat que es peneixen d'haver fet aquest canvi i alguns d'ells han provat de tornar a la Bressola uns anys després.

La meva pràctica educativa m'ha mostrat com infants amb dificultats han trobat el camí tranquil cap als aprenentatges gràcies al grup cooperatiu. Per tal de demostrar que el treball cooperatiu en verticalitat té un efecte terapèutic pels infants amb dificultats d'aprenentatge o amb dificultats de relació, estudiaré dos casos de la meua aula, observaré i seguiré alumnes amb dificultats concretes i demostraré com

la situació de cooperació en verticalitat els ha ajudat, o en tot cas ha afavorit el poder afrontar o superar una dificultat d'aprenentatge. Em basaré en trobar la relació del grau d'immersió d'aquests alumnes dins del grup cooperatiu i la superació dels seus problemes d'aprenentatge o la simple adquisició d'un nou aprenentatge.

El que jo vull investigar és l'efecte emocionalment positiu i motivador que el grup cooperatiu pot provocar a cada un dels individus. No només l'adquisició d'estratègies d'aprenentatges i de relació o la consolidació d'aprenentatges, sinó que vull trobar també la relació entre el treball cooperatiu a l'aula i l'efecte emocional que això provoca als individus del grup. Vull dir que no només parlaré dels efectes dels infants ajudats i dels infants ajudants, sinó de l'efecte del fet d'aprendre a demanar ajuda, d'aprendre a acceptar ajuda i d'aprendre a ajudar. I en concret em basaré en l'efecte terapèutic que aquest tipus de relacions cooperatives dins d'un grup poden tenir sobre un nin amb dificultats d'aprenentatge.

Primer em sembla necessari explicar què cerqui a l'hora de fomentar un treball cooperatiu a l'aula i a l'escola. I després explicaré de forma detallada què entenc per treball cooperatiu a l'aula i com ho faig per afavorir-lo i fer que els alumnes arribin a treballar de forma cooperativa. Definiré així què entenc per grup cooperatiu i principis de vida.

Per altra banda, el treball cooperatiu va lligat amb tota una manera d'entendre l'educació. Al mateix temps que afavoreix el treball cooperatiu, fomento l'autonomia de cada alumne, l'autoreflexió del procés de l'aprenentatge, el respecte per l'entorn i els companys, el respecte per un mateix, l'autoexigència, la llibertat de mètodes d'aprenentatge de cada alumne, certa llibertat i autogestió alhora de triar i aprendre alguns conceptes i respecte l'interès dels infants. Tots ells es retroalimenten, i el treball cooperatiu és el marc que els encaixa i els afavoreix a tots. Tot i que es fa difícil de discernir quin ha tingut més pes que l'altra alhora d'afavorir la superació d'un problema d'aprenentatge, però aquest seria el tema d'una altra memòria.

# **Primera part**

## **El treball cooperatiu en verticalitat el grup cooperatiu**

- 1- El treball cooperatiu a l'aula**
- 2- El grup cooperatiu vertical**
- 3- Principis de vida**
- 4- Característiques del grup cooperatiu vertical i dels seus membres**
- 5- Eines per a treballar en un grup cooperatiu**
- 6- El conflicte**
- 7- Relacions cooperatives**
- 8- Obligatorietat i Temporalitat**
- 9- El grup cooperatiu més enllà del grup classe**
- 10- El mestre d'un grup cooperatiu**
- 11- El plaer de treballar**
- 12- Percepcions de l'alumne d'un grup cooperatiu sobre l'ajuda**

Per tal de poder escriure aquesta primera part he realitzat qüestionaris que he fet respondre als meus alumnes per tenir també el seu punt de vista sobre alguns aspectes del treball cooperatiu<sup>1</sup>. Al final d'aquesta primera part, hi afegeixo un capítol amb el buidatge comentat de tots els qüestionaris. La preparació d'aquests qüestionaris, així com el passatge i el buidatge, m'ha fet reflexionar sobre la meua concepció de la cooperació i la verticalitat en l'aprenentatge i fins i tot he canviat algun dels meus punts de vista.

## 1 – El treball cooperatiu a l'aula

### De la cooperació a la cooperació a l'aula

Hi ha moltes definicions de treball cooperatiu, als diccionaris sud catalans (diec, enciclopèdia catalana, Didac) trobem una definició més o menys coincident: un grup de persones posen en comú les seves tasques per a arribar a un objectiu comú.

Si cerquem al diccionari Larousse trobem: “C'est une méthode d'action économique (militaire, scientifique,..), par laquelle des personnes ayant des intérêts communs constituent une entreprise, où les droits de chacun à la gestion sont égaux et, où le profit est réparti entre les seuls associés, au prorata de leur activité.”

En els dos casos es parla d'un profit comú, en canvi quan es parla de cooperació dins del món educatiu, ja no es posa èmfasi a aquest profit comú. Les primeres reflexions sobre cooperació les trobem a principis de segle XX, on Barthélémy Profit<sup>2</sup> diu: “ La cooperació escolar d'educació és una **obra d'educació**. La qual té per objectiu molt clar: l'educació general de l'infant; la seva organització original: l'associació lliure i fraternal entre iguals; el seu mètode, l'ajuda en els àmbits.”

Entre d'altres com Profit, Brugnon (antic inspector de l'educació Nacional), Cattier (Director d'escola Normal), trobem també Freinet com un dels que va inventar i teoritzar la cooperació com a organització pedagògica. Per Célestin Freinet, cooperar és “ aprendre a ser un mateix i els altres”, a estimar-se per estimar els altres.

---

<sup>1</sup> Vegeu annex 1

<sup>2</sup> La cooperació escolar francesa, 1932. Barthélémy Profit

La noció de cooperació educativa sorgeix d'una realitat social. Així doncs, les primeres cooperatives escolars s'inspiren en les cooperatives socials i econòmiques descrites pels primers socialistes utòpics (Fourrier, Owen, Saint Simon, Louis Blanc, Proudhon, etc) com a alternativa al liberalisme i com a palanca d'emancipació dels obrers.

Personalment, adhereixo a aquesta frase d'André De Peretti, a l'hora de concebre la cooperació a l'escola: "Aprendre tot cooperant, vol dir aprendre amb els altres, i pels altres, i no pas sol contra els altres."

Voldria matisar que per mi, tenint en compte la dualitat de l'objectiu-motivació del treball cooperatiu a l'aula (des d'un punt de vista de l'alumne: fer un treball real i des d'un punt de vista de l'ensenyant : que els alumnes aprenguin a aprendre), el fet de discernir una ajuda puntual del treball cooperatiu en algun projecte, perd interès. Perquè qualsevol petita ajuda entre alumnes o d'altres persones puntuals, pot formar part del gran treball de cooperació del grup classe o fins i tot del grup escola i més enllà amb l'objectiu global d'aprendre a aprendre. Per tant tinc una visió molt global de treball cooperatiu que inclou tot tipus d'ajudes molt diverses.

### **Objectiu del treball cooperatiu a l'aula**

Perquè? Què s'hi guanya? Quin objectiu persegueixo?

Més enllà d'afavorir comportaments altruistes a l'escola, el treball cooperatiu és una organització humana que veiem repetidament a través de la història. Si creiem que s'aprèn tot fent, l'home fa individualment però també necessita dels altres per poder anar més lluny o simplement per a tenir-los en compte com a referents o com a simple entorn. Thomas Edison va poder patentar 1093 invents al llarg de la seva vida, ell tenia moltes idees, però tot sol no hauria pogut investigar cada un dels seus projectes.

Cada individu interactua de maneres i amb intensitats diferents, en tot cas el contacte amb els altres humans és necessari per poder avançar. Edison necessitava cada un dels seus treballadors i molts dels treballadors segurament necessitava algú com Edison per poder fer encaixar les seves destreses (tot i que se li critiqui a Edison el fet de no compartir els mèrits).

Aquest cas ens demostra que arribar a una relació cooperativa és molt **productiu**. Les grans empreses se n'han adonat i posen en plaça estratègies per afavorir la cooperació en el món del treball. Grans multinacionals organitzen, per exemple, vacances amb el personal per aconseguir unes relacions personals més enllà del món del treball i afavorir un coneixement i una cohesió entre el personal que permeti un treball cooperatiu que farà



l'empresa més forta en el mercat. Els treballadors actuant cooperativament enlloc d'individualment, **guanyen temps**, assolixen objectius més ràpidament del que farien tots sols i s'eviten de duplicar feines absurdament. (Evidentment parlo de la cooperació dels treballadors d'una mateixa empresa, ja que actualment i en el nostre sistema capitalista, la cooperació entre empreses és rar)

Avui en dia el món de la ciència avança i investiga gràcies a grups de recerca. Els científics saben que compartir les seves recerques els ajuda a **arribar al seu objectiu**. Potser tots sols no aconseguirien mai arribar a l'objectiu proposat i en canvi la cooperació fa que ho aconseguixin.

A partir del 1980 dins el tractat de ciències i tècniques de la Formació apareix la cooperació com a "tasques cooperatives". Clar que agafa una forma molt instrumental i no és pas concebut com un veritable projecte educatiu global tal i com havia estat pensat per Célestin Freinet a principis de segle.

A l'escola, el treball cooperatiu agafa una doble dimensió. Per una banda el treball cooperatiu permet enllestir una feina d'una forma més eficient i per altra banda permet a l'alumne d'evolucionar en la tasca de l'aprenentatge. El treball dels alumnes és un fet real, treballen per un interès propi (sempre i quan el mestre ho permeti i ho estimuli) i per tant el treball cooperatiu els permet un treball productiu, eficaç, ràpid i amb més possibilitats d'èxit. Per altra banda, a l'aula, la cooperació permet a l'alumne de trobar **estratègies per aprendre**. Tant en el moment de demanar ajuda, el moment d'organitzar-se i compartir, com en el moment d'ajudar. Per tant dóna **més autonomia** al grup i als individus, els quals no depenen únicament d'ells mateixos o de la mestra.

El que canvia també a l'escola en un treball cooperatiu, és que la motivació per part del mestre no és un augment de salari, de productivitat o un augment de responsabilitat i prestigi, sinó que els alumnes aprenguin. O fins i tot aconseguir que aprenguin a aprendre.

La motivació per part dels alumnes pot ser molt variada i depèn del moment en què sol·licitin ajuda. Tot i que els mestre els expliciti sovint que ajudar-se entre ells els ajuda a aprendre, moltes vegades els alumnes no tenen com a objectiu aprendre a aprendre o simplement aprendre, sinó que volen satisfer una curiositat bàsica o bé acabar una tasca que s'han imposat o que se'ls ha demanat.

**Així doncs podria resumir que fomentant el treball cooperatiu cerqui per una banda la productivitat del grup, l'estalvi de temps i l'augment de possibilitats d'èxit en el moment que els infants fan un treball en grup, però també quan un alumne fa un treball individual i demana i cerca ajuda de forma puntual. I per altra banda cerqui**

**l'adquisició d'estratègies d'aprendre per part dels alumnes així com l'augment d'autonomia.**

## **2 – El grup cooperatiu vertical**

### **Què vol dir verticalitat**

La verticalitat és el fet de posar infants de diferents edats en una mateixa classe.

A l'Estat Francès hi ha diferents exemples d'escoles amb classes verticals. Són anomenades classe multi-edat o heterogènia. També es poden anomenar classe única, quan hi ha una sola classe a l'escola i per tant hi pot haver alumnes de tota la primària en una sola classe. I també hi ha les classes de cicle quan hi ha un cicle representat en una classe. Hi ha múltiples articles i escrits que en fan referència<sup>3</sup>.

Aquest tipus de classe multi-edat les acostumem a trobar a escoles rurals, degut al feble efectiu que obliga a posar diferents edats en una mateixa classe, però també podem trobar escoles que fan una tria pedagògica i malgrat tenir un nombre suficient d'alumnes per fer classes homogènies, trien l'heterogeneïtat.

Aquests tipus d'agrupacions es troben a molts països del món i es troben escrits i jornades dedicades al tema<sup>4</sup>.

La verticalitat la podem trobar dins d'un grup classe, però també la podem trobar en un grup ocasional o en un grup setmanal. Podem trobar diferents tipus de verticalitat en una mateixa escola en moments diferents de la setmana o de l'any.

Des d'una òptica de la Bressola, la verticalitat no és només el fet de posar diferents alumnes de diferents edats una mateixa classe compartint un espai i un mestre, sinó que la verticalitat implica interacció entre els alumnes (amb més o menys freqüència) i la possibilitat de poder produir, pensar o fer conjuntament. En el diccionari de la pedagogia de Freinet, en

<sup>3</sup> « Avantages et inconvénients d'une classe de cycle » Bruce Demaugé-Bost

« La classe unique, De l'hétérogénéité vers le groupe » Ludovic Marchand

« Le modèle de la classe multi-âge vs le modèle des classes dites « homogènes » Ludovic Marchand

« Classes multi-âges, Plus l'amplitude d'âge est importante, meilleurs deviennent les résultats aux évaluations » Sylvain Connac

<sup>4</sup> « Le multi-âge c'est avant tout une autre approche de l'acte éducatif » Bernard Collot, Gand (Bèlgica)

« Tu débutes en classe unique ou en classe hétérogène » Bernard COLLOT

« Journades d'escola rural » GIER (Grup Interuniversitari d'Escola Rural): FUB, UAB, UB, UdG, UdL,

UVic, URL, URV

la definició de treball col·lectiu, hi trobem: “els elements (membres) d'un grup treballen realment junts, no només en el mateix moment, sinó en la mateixa feina (obra), tot ajudant-se els uns als altres, confrontant, elaborant en comú.

Per tant, en la definició de grup vertical hi ha de forma intrínseca la definició de grup de treball cooperatiu.

### **Definició de grup cooperatiu vertical**

Un grup cooperatiu canvia constantment en funció de cada un dels membres, la seva evolució individual i dels fets externs al grup. Podríem dir que el que el defineix és més aviat la dinàmica que agafa el grup més que no pas els membres, tot i que són justament els membres els que van fent canviar la dinàmica.

El mestre és el que comença aquesta dinàmica i marca unes idees de base que demana que siguin respectades (el que més endavant seran principis humans del grup), però un cop la dinàmica comença, tot i que el mestre té un paper important, són els altres membres (els infants) els que poden decidir la direcció que pren el grup.

És justament perquè vull rellevar aquesta dimensió de grup més enllà del motiu pel qual existeix (una classe dins d'una escola) que he triat d'anomenar aquesta realitat com a grup cooperatiu i no com a classe cooperativa. És evident però que tinc en compte que el grup està immers dins d'una realitat escolar.

També he preferit utilitzar la denominació de grup cooperatiu per tal de diferenciar-lo del terme classe cooperativa<sup>5</sup> que sovint pot anar associat amb consell de classe i altres tipus de funcionaments i organitzacions de pedagogia Freinet, les quals no utilitzo jo a la meua aula. De cap de les maneres voldria que s'entengués que no adhereixo al pensament de Freinet, simplement que no utilitzo alguns funcionaments reconeguts i utilitzats a les classes Freinet.

Abans de continuar necessito fer un petit incís sobre aquest tema: Actualment hi ha molts mestres seguidors de Freinet, els quals pensí que treballen d'una manera molt interessant a les seves aules, però que a vegades es limiten a reproduir eines descrites per Freinet (plans de treball, “brevet”...) o han imitat alguns sistemes de producció de les cooperatives escolars iniciades per Freinet com la producció de béns: diaris (amb una impremta), llibrets, pastisseries o bé producció de serveis: rentat de cotxes, activitats lúdiques... sense adaptar-ho a la realitat actual o a les característiques i voluntats dels grup.

---

<sup>5</sup> Classe cooperativa és el nom que utilitzen actualment diferents mestres que diuen seguir una pedagogia Freinet.

Vull dir que copien una forma de funcionar molt interessant de principis de segle però que no inventen la seva pròpia manera de funcionar. Per a mi és molt important innovar en funció de cada grup i en funció d'un mateix (el mestre). La cooperativa escolar o el consell descrit per Freinet em sembla un llegat molt important sobre el qual poder-nos inspirar com a professionals de la educació, però no un mètode a imitar sense reflexionar.

Fet l'incís puc continuar.

Per crear un grup cooperatiu dins d'una societat on l'escola pública demana als alumnes de sortir-se'n tots sols a casa seva (tenint en compte que no tots tenen una família al darrera i malgrat que els deures a casa són prohibits) i de posicionar-se sobre una mitjana per sobre dels seus companys per demostrar que triomfa, el mestre comença d'un entorn molt advers. Els alumnes capten aquestes premisses de l'entorn: "Per reeixir a l'escola he de mostrar que ho sé fer" i "Per demostrar que ho sé fer, he de ser el primer de la classe", per tant, molt fàcilment en poden concloure: "Per reeixir a l'escola he de ser el primer de la classe" i fins i tot podrien arribar a la conclusió "Per poder reeixir, cal que els meus companys no se'n surtin". El mestre ha de **desprogramar** aquest sil·logismes enregistrats al subconscient de cada un dels seus alumnes.

És aquí, on la situació de verticalitat dels alumnes (diferents edats en una mateixa aula) aporta un element molt positiu. A principi de curs, el grup no és nou, sinó que hi ha els alumnes més grans que ja formaven part del grup de l'any anterior i juguen un paper molt important a l'hora de transmetre els principis d'un grup cooperatiu (que recordi, que poden anar evolucionant i canviant, sobretot quan a cada setembre el grup es modifica i un terç dels membres canvia) Així doncs, **no és només el mestre, el que transmet uns principis, sinó que són els propis membres antics del grup** els que donen força a aquests principis, que molt possiblement hauran estat modificats per ells mateixos.

### 3 – Principis de vida

A diferència del concepte de cooperativa escolar<sup>6</sup>, on ella mateixa n'institueix el funcionament i en garanteix la legalitat i la gestió tot associant l'alumne al procés, els principis de vida dels que parlo no són un ens, però els adjudico la mateixa funció. D'aquesta manera, no hi ha una estructura explícita, un ens més enllà del grup cooperatiu que els donarà la condició de grup cooperatiu, sinó que serà l'acceptació d'aquest principi per part del grup global i de cada un dels membres el que els donarà la condició de grup

---

<sup>6</sup> Cooperativa escolar; Freinet

cooperatiu. Aquest principis tenen un caràcter fix per això els anomeno principis, però al mateix temps tenen una condició volàtil ja que la seva vigència i actualitat depèn del grup. N'hi ha alguns entre ells que poden ser més fixes que d'altres. I alguns poden ser més o menys explícits.

De fet els principis sempre hi són, però seran més o menys vigents en funció de si ja han estat explicitats en el grup o no. Alguns poden ser ja coneguts per una part del grup, però no pas pel grup sencer, això fa que encara no sigui un principi fix del grup. Cal que tots els membres siguin conscient de la seva existència i l'acceptin. Podríem dir que tots els principis del grup cooperatiu estan sempre en construcció i per això aquesta dualitat en la meua definició dels principis de vida d'un grup cooperatiu: d'una banda fixes justament per la definició original del mot principi<sup>7</sup> i d'altra banda volàtils ja que estan en funció de l'explicitat i el coneixement del propi per part del grup.

Els anomeno principis de vida, perquè són necessaris per a poder viure junts, que seria el primer pas abans de poder cooperar junts.

Hi ha diferents categories de principis. Alguns són més generals i inevitables. D'altres poden ser més concrets o especialitzats i que surten més en un tipus de grups que en uns altres. N'hi ha que són indiscutibles i que s'han d'acceptar perquè hi ha una llei que ho imposa, però tot i així han de poder ser discutits i reflexionats.

Aquí els he barrejat tots. No faig la diferenciació del que en pedagogia institucional anomenarien la llei jurídica i la llei simbòlica: "La llei jurídica, els reglaments sorgeixen d'un concertació, d'una negociació, són "discutibles": pas la llei simbòlica, la qual no té "raó", no és justificable..." "La regla s'aplica, la llei es transmet" , ja que en el meu cas, el que anomeno principis de vida serien un híbrid entre regla i llei.

Aquí trobareu exposats els principis de vida que han sorgit del grup classe Ficció del curs 2012 – 2013.

### **Alguns dels principis d'un grup cooperatiu**

Tot i que els principis que provo de transmetre per aconseguir un grup cooperatiu puguin anar evolucionant en funció del grup, provaré de sintetitzar-los i d'explicar-los. Són bàsicament principis de convivència, principis que ens permeten de convida respectant la llibertat dels altres i la nostra pròpia llibertat.

Tinc molt clar, que jo sóc l'origen d'aquests principis i que per tant no puc ser tant ingènua de dir que el grup es va creant tot sol. És justament perquè sóc conscient del meu

<sup>7</sup> Principi: Veritat fonamental, axioma, postulat.

paper i de la meua influència dins del grup que sovint em poso en causa i provo de reanalitzar cada principi i demano als individus del grup la seva opinió (tenint en compte també, que hi ha elements dels grup que poden arribar a distorsionar la seva opinió per tal de fer plaer a la mestra). Aquests moments d'anàlisi van sovint lligats a una situació problemàtica real que provem de resoldre. Per tant, segons l'any, i el grup hi pot haver principis molt interioritzats que no surten sovint per ser reflexionats i d'altres que poden sortir molt sovint.

Molts dels principis de vida estan formulats amb un "no" al davant. És només la manera com els he escrit en aquest treball. És cert que per estimular els alumnes és més apropiat arribar-los a formular de forma positiva. Tot i així penso que no fa cap mal la formulació negativa sempre i quant hi hagi les alternatives i propostes que l'acompanyin i que per tant donin pistes als companys de com actuar.

### **No podem riure d'un company si ell no riu amb nosaltres.**

(Tot i que saber riure's d'un mateix, és un acte que ens allibera i ens ajuda a sentir-nos millor)

Com totes les normes, no es pot seguir sempre amb exactitud. És flexible segons la situació en concret, els motius i els actors de la situació. Sabem per exemple, que hi ha companys que els costa riure's d'ells mateixos o que no poden suportar que un company se'n rigui d'ell, per tant provarem d'evitar de fer-ho. Però si la situació és propícia i que un company (sense malícia) fa una broma divertida, podem provar de convèncer la persona que rigui amb nosaltres. Si després d'insistir una mica, no hi ha forma de d'aconseguir-ho, ho hem de deixar estar abans que el company s'ho prengui molt malament i potser una altra vegada tindrem més sort. Aquest tipus de situació, si hi sóc present i vaig verbalitzant el procés i les reflexions, potser una propera vegada els alumnes poden actuar seguint aquest principi encara que jo no hi sigui.

Hi ha temes més delicats i personals, els quals no poden ser mai motiu de broma. Els alumnes acostumen a saber discernir aquests temes i també a aprendre a saber quin alumne té uns temes més tabú que d'altres. Això s'aconsegueix quan el grup es va coneixent i per tal de conèixer-se cal que hi hagi molta comunicació i cal que cada membre del grup verbalitzi allò que li agrada i allò que no li agrada. Mentre estem en aquesta fase de coneixement, cal que els membres del grup tinguin paciència i entenguin que a vegades es pot ferir per desconeixement.

### **No podem burlar-nos d'un company**

El que tothom té clar es que no podem riure d'un company amb la intenció de denigrar-lo o ridiculitzar-lo davant dels altres companys.

### **No empipar un company voluntàriament.**

A vegades pot passar que un company interaccioni amb un altre per fer-li mal intencionadament. Aquí el principi canviaria una mica. N'hi ha que ho fan per passar una bona estona sense adonar-se'n que estan empipant i n'hi ha que ho fan expressament cercant plaer alhora de fer mal a un altre. Cap dels dos casos serà mai acceptat, tot i que el primer sembla menys greu que el segon. El cas del company inconscient és molt possible que ho torni a repetir fins que no arribi a madurar i a prendre consciència, per tant, per molt que el principi sigui molt clar, és molt possible que certs companys no el puguin respectar.

En el segon cas el principi ha de ser respectat sense excuses, ja que quan es fa una cosa voluntàriament, s'ha de poder deixar de fer també voluntàriament. I si l'alumne no ho aconsegueix la resta del grup li podem posar límits per a evitar que això es reproduïxi. Clar que això només és un principi i apart del cas en què els propis alumnes concernits ens ho explicitin, el problema es troba a l'hora de discernir en quin cas es troba cada infant.

### **No riure d'un company que s'equivoca**

Aquest principi forma part de l'anterior, però amb aquest sóc molt exigent i ho explicito d'aquesta manera als alumnes. Per tal de poder crear un grup cooperatiu de veritat, cal que aquest principi estigui totalment garantit. Podem riure d'una situació graciosa però mai podem riure de la persona que s'equivoca. I per evitar possibles mals entesos, si mai riem d'una situació graciosa cal deixar clar que no riem de la persona. Quan un company s'equivoca hem d'actuar amb total naturalitat. L'error forma part de l'aprenentatge i per tant no pot ser per ell mateix un motiu de burla. El que pot passar és que la persona que s'equivoca se'n rigui d'ella mateixa per superar el moment incòmode quan s'equivoca en públic. Però un cop aquest infant hagi superat el fet de veure el propi error com una cosa negativa o com una debilitat, ja no necessitarà riure incòmodament en públic sinó que actuarà amb total normalitat i modificarà la reacció després de l'error.

També pot passar que el company que s'equivocui trobi graciosa la situació i rigui tranquil·lament, en aquest cas els altres podem riure amb ell.

### **Equivocar-se és ser coratjós.**

Atrevir-se a equivocar-se davant del grup cooperatiu és un pas important. I aprendre a equivocar-se davant d'una persona o grup desconegut és un pas superior. Mentre no haguem interioritzat que l'error és un pas normal i anant encara més enllà, un pas necessari per l'aprenentatge dins la vida, i mentre la nostra societat visqui l'error com un defecte personal, qualsevol alumne que gosi equivocar-se en públic, està fent un acte de coratge.

### **No podem reaccionar mai amb violència física o verbal.**

No hi ha res que justifiqui la violència amb els altres. Si peguem o insultem un company perquè l'altre ens ha tustat o insultat estem fent la mateixa cosa que ens ha fet ell. També sabem que quan contestem amb violència s'acostuma a encadenar una reacció cada cop més grossa i més intensa de cada un dels costats i pot agafar una dimensió massa perillosa per la nostra integritat física.

L'experiència també acaba demostrant als alumnes que la violència no resol el problema sinó que ajuda al més fort a sortir-se'n amb la seva. I com que tots ens podem trobar un dia amb una persona més forta. Així comprenen la importància d'aprendre a solucionar els problemes altrament. I és en aquest punt on podem parlar d'aquesta força que tenim cada un, d'aquesta convicció profunda (que es pot entrenar i practicar) que ajuda poder avançar amb determinació. I d'aquí el següent principi.

### **No podem permetre que ens facin mal**

El fet de no tustar o insultar no vol dir que haguem d'acceptar que els altres ens puguin fer mal. Hem de mostrar amb força quins són els nostres límits i el que no acceptem. Les paraules amb convicció són una eina molt útil.

### **Cal preguntar i escoltar abans d'interpretar i actuar**

Saber aturar-se un moment per observar bé abans d'actuar ens evita molts problemes i molts mals entesos. A vegades, quan estem excitats, cansats, enfadats... podem, fàcilment interpretar malament el que passa al nostre voltant.



### **Hi pot haver companys amb qui no tenim ganes de jugar.**

És important que els alumnes se sentin lliure de jugar amb qui vulguin. Tenen dret a no tenir ganes de passar estones amb un company. Clar que també han de ser capaços de respectar els companys amb qui no tenen ganes de jugar i també han d'aprendre a no ferir la sensibilitat dels altres.

### **Respectar l'opinió dels companys**

Podem no estar d'acord amb l'opinió d'un company i ho podem expressar. Però no podem dir que l'opinió del company no és bona, simplement que no hi estem d'acord i argumentar-ho.

### **Posar-se en causa**

Si mai no ens posem en causa es fa molt difícil d'aprendre. Posar-se en causa no és denigrar-se o rebaixar-se, sinó que és una actitud molt positiva que ens fa créixer.

### **No podem permetre de descontrolar-nos davant d'un problema**

Segons el caràcter, hi ha companys que es descontrolen i es deixen portar per la ràbia o per la desesperació. Aquesta és una actitud molt perillosa per la resta de companys i per un mateix.

### **Fer que els companys se sentin segurs i tranquils dins del grup**

Els alumnes han de ser conscients que els seus actes poden ajudar els seus companys a sentir-se bé i tranquils o bé els poden posar en una situació insegura i incòmode. La seva responsabilitat com a company de grup, és de fer que els seus companys se sentin a gust igual com a cada un ens agradaria ser acollits i acompanyats.

### **Aprendre a perdonar**

A vegades es fa molt difícil perdonar una company que ens ha fet alguna cosa que considerem molt grossa. I costa força estona o dies arribar a perdonar-lo. Cadascú prendrà el seu temps, però hem de pensar que si arribem a perdonar som nosaltres mateixos els que ens sentirem millor. Portar un malestar a dins no ens ajuda a trobar la serenitat necessària per continuar aprenent i creixent

### **Respectar les normes**

Si un company se salta una norma podem reaccionar de diferents maneres. Hi ha infants que ho troben molt injust, que els molesta molt en funció de les diferències que es creen entre ell mateix i el company que infringeix una norma. Aquesta és una reacció primària i natural, però que ens posa en un estat molt desagradable. Hi ha companys que arriben a un segon estadi: preocupar-se pel company que infringeix la norma i no per la diferència que es crea entre els dos. Tot i que a primària hi ha molts infants incapaços d'arribar a aquest segon estadi, el principi de demanar els companys de respectar les normes pel seu propi bé o pel bé comú, provo de mantenir-lo sempre vigent.

El principi "us heu d'ajudar entre vosaltres" veureu que no l'he inclòs en aquest llistat de principis de vida. Semblaria lògic que el principi d'ajudar-se hauria de formar part del llistat de principis d'un grup cooperatiu, però per mi seria una equivocació. Un grup cooperatiu de veritat és un grup que s'ajuda lliurement, perquè ha comprès que ajudar i ser ajudat ens ajuda a avançar i a aprendre. I fins i tot esdevé necessari per viure.

### **Com es transmeten els principis**

Vivint el dia a dia a l'escola i a fora, resolent **problemes reals**, fent evidents els possibles **conflictes**, interpretant-los en veu alta, reflexionant tots junts o en petit grup. Es parteix sovint d'una situació real, per tant d'una situació complexa per tal d'arribar a una situació simple.

La reflexió però no es pot fer sempre immediatament després d'un conflicte, sinó que a vegades cal deixar passar un temps per parlar-ne. A l'escola poden reflexionar durant un moment de classe si la mestra i alumnes ens posem d'acord que allò és una urgència i no podem esperar l'estona d'assemblea o les rotllanes del matí.

A vegades la mestra decideix tota sola el moment de tractar un conflicte, en aquest cas exerceix el dret a veto per raons que ella creu necessàries.

Davant d'un conflicte, sovint parteixo de la innocència del subjecte. Verbalitzo i analitzo la situació d'una forma molt ingènua i no culpabilitzo o interpreto de forma negativa. O bé demostro sorpresa i incomprensió davant d'un acte. D'aquesta manera l'alumne es veu obligat a explicar. Si està en un estat avançat dins del grup cooperatiu, sabrà reexplicar la situació i dir perquè, per exemple, ha fet mal intencionadament a un company. Això pot reveure la situació des d'un altre punt de vista i sovint acaba acceptant que aquell

comportament no li aporta res i només li crea més problemes. Si és el cas d'un alumne que encara té molt de camí per fer, potser aprofitarà la situació per seguir la versió ingènua de la mestra i dir que allò ha estat un accident i que no ho ha fet expressament o que no s'havia adonat que el seu acte havia fet mal a un company. Aleshores hi ha d'altres companys del grup que demanen justícia. Que li diuen clarament que no se'l creuen. Potser això pot fer desbloquejar aquest alumne i ajudar-lo en el camí. O potser no serà fins a una següent ocasió. Si senten que tenen una escapatòria, quan finalment acceptin, per exemple que han actuat sense seguir un dels principis ho faran perquè s'ho hauran cregut i perquè ho hauran interioritzat. En canvi si la mestra l'obliga a seguir un dels principis perquè ho imposa, és possible que l'alumne no arribi a interioritzar, analitzar i interpretar el principi. A vegades però, com a adult vetllador per la seguretat dels alumnes em veig obligada a imposar uns límits i unes prohibicions clares i fermes en algunes situacions límit.

Utilitzo molt sovint l'empatia. Demano als alumnes que es posin al lloc dels seus companys i acostuma a funcionar. És una pràctica que cal aprendre, els més experimentats, ho fan tots sols de posar-se al lloc dels altres, sense que jo els ho hagi de demanar. I de seguida s'adonen que allò que han fet no els agradaria gens que els ho fessin a ells. En canvi els més novells o menys avançats en l'art de formar part d'un grup cooperatiu, tenen més dificultat en posar-se en ell lloc d'un altre. Normalment són companys molt centrats en ells mateixos amb moltes pors i incapaços de posar-se en causa perquè creuen que els perilla la seva pròpia supervivència dins el grup. Aquest alumnes han d'anar coneixent el grup i sentir-s'hi en seguretat per poder avançar.

I aquest és un altre element per tal de poder transmetre els principis: el respecte del temps i la velocitat de l'evolució de cada alumne. No es pot forçar l'adquisició dels principis, perquè és contraproductiu. Cal que l'alumne estigui madurativament preparat per interioritzar un principi de la mateixa manera que cal que conegui els números per poder fer una suma. A més amb l'aprenentatge i adquisició d'aquests principis humans, tal i com comenta Olivier Francomme<sup>8</sup> sobre l'obra de Piaget (tot i que Piaget no parla de principis humans sinó de regles morals de l'infant) "La paraula del mestre dispensa de reflexionar i inhibeix l'esperit crític, al contrari de la cooperació", per tant l'adult pot proposar situacions de cooperació i tenir molta paciència, però no pot anar més ràpid del que l'infant està preparat. Aquí faré una guinyada d'ull a l'educació lenta<sup>9</sup>.

El mestre apareix quan l'alumne sestà apunt (i a vegades no és el mestre de la classe sinó un company o qualcú d'altre)

---

<sup>8</sup> L'éducation morale à l'école. De l'éducatin du citoyen à l'éducation internationale, Jean PIAGET. Notes d'Olivier Francomme.

<sup>9</sup> Escola lenta que sorgeix del moviment slow.

Tal i com explica René Laffitte<sup>10</sup> l'adult ha de tenir una "paciència activa" en el quotidià i gràcies a l'entorn que s'ha creat exprés, el grup i cada un dels infants aniran teixint aquest fer cooperatiu.

La presumpció d'innocència (tot i que a vegades pugui semblar de forma molt evident que no ha estat un acte innocent) ajuda a donar una segona oportunitat a l'alumne. És veritat que per una banda se li ofereix una escapatòria, però per altra banda ajuda a certs companys a fer-los adonar del seu error i se'n penediran de seguida. D'altres companys només aprofitaran l'escapatòria i no en trauran un profit personal, aquests normalment tornen a cometre la mateixa transgressió de principis i el segon cop que passa una cosa així és molt més fàcil fer-li acceptar la seva part de responsabilitat.

També és important que els mestres doni l'exemple. Si, per exemple, el mestre es posa en causa sovint i d'una forma positiva, els alumnes possiblement seran molt més capaços de fer-ho.

Normalment resolc els conflictes en grup, tot i que a vegades, segons el cas, i segons els alumnes, ho hem de resoldre en total discreció i en intimitat, tant per respectar el desig de l'alumne com per ser més efectius en la resolució. Un alumne molt tímid o no prou immers en el grup cooperatiu, per exemple, se sentirà més lliure d'expressió en intimitat.

Com que en general resolc els problemes amb petit grup o grup classe i verbalitzo el procés en veu alta, la resta dels companys van sentint i van interioritzant el procés. Cal dir que a vegades hi ha alumnes, tant els que són concernits pel conflicte com els que estan observant, que no són d'acord amb mi i m'ho fan saber. I pot ser que em facin adonar que jo anava equivocada.

Aquests companys observadors estan aprenent a resoldre conflictes, estan veient com ajudar a resoldre problemes, per tant s'estan preparant per fer de moderadors. Aquest és un càrrec voluntari de la classe. Els companys que es presenten com a moderadors es comprometen a ajudar a resoldre problemes en el moment en què se'ls sol·licita o fins i tot a prendre la iniciativa tots sols de resoldre un problema que sorgeixi. Es comprometen també a provar de ser imparcials, a escoltar les diferents persones, a no posar "llenya al foc" i a tenir sempre com a objectiu provar d'ajudar a solucionar el problema. Si no se'n surten poden demanar ajuda a un adult. Aquests alumnes que estan ajudant a resoldre un conflicte, siguin nomenats moderadors o no, estan també ajudant a transmetre uns principis a través de la seva actuació. Quan els moderadors no ajuden a resoldre els conflictes o fins i tot desajuden, els propis companys els ho fan saber.

---

<sup>10</sup> « Essais de pédagogie institutionnelle »

Segons els caràcter i personalitat de cada alumne, aquests principis seran més o menys fàcils de respectar. Fins i tot hi haurà alumnes que els haurem de convèncer de seguir una mica menys algun principi. Seguint l'exemple anterior, un alumne molt insegur, amb una baixa consideració d'ell i que es posa en causa molt sovint, li demanarem que confiï una mica més en ell mateix i l'encoratjarem a no posar-se en causa en alguna ocasió.

Transmetre aquests principis no vol dir donar-los a conèixer i fer que els respectin, sinó que se'ls han d'arribar a creure, han d'entendre que són principis que els ajuden a viure en comunitat. Si se'ls arriben a creure, tenim més possibilitats que quan un nin o nina rebí un missatge contrari des de casa, pugui decidir per ell mateix. Tot i així amb infants de primari és molt difícil actuar-hi quan reben discursos diferents d'adults diferents. Acaben actuant diferentment segons l'adult amb qui es troben. El problema sorgeix quan un adult demana a un infant que quan sigui amb un altre adult actuï segons les seves normes. Aquí posem l'infant en una situació complicada i a vegades impossible de viure. Hi ha un cas força habitual, en què des de casa es passa el missatge a l'infant que no es deixi fer, que es defensi quan té problemes i deixen entendre més o menys clarament que utilitzi la violència física si cal. Aquests nins triguen molt més temps a aprendre a resoldre conflictes d'una manera no violenta. I sovint arriben a distorsionar la realitat.

A vegades hi ha principis implícits els quals el grup no és conscient que hi són o bé no sap ben bé perquè s'actua d'una certa manera. Quan això passa, és important que el mestre ajudi a fer-los aflorar per tal de poder-los tornar a discutir. Si es fan explícits es poden acceptar o refusar i així es fa més fàcil la vida en grup.

Si mai un principi no és compartit per un dels membres, és important que la resta del grup ho sàpiga i que aquest membre ho pugui expressar.

El mestre té una espècie de dret de veto. Quan es discuteixen principis bàsics marcats per la llei (per exemple: "no es pot matar") o si hi ha un conflicte i el grup deriva cap a la il·legalitat, el mestre pot marcar clarament la llei i no deixar divagar cap a situacions incòmodes.

## **El passaport**

Tenim també una eina, el passaport, que ens pot restringir la llibertat de circulació per l'escola en funció de si respectem uns principis explícits en el propi passaport. Un cop a la setmana, els alumnes expliquen els motius pels quals aquella setmana se'ls ha restringit el dret a circular i un a un esperen el seu torn per reflexionar sobre ell mateix, sobre quin principi no han seguit. L'infant ha de recordar perquè té el passaport sense equipatge i per

tant té restriccions de desplaçament. La mestra l'ajuda a reflexionar sobre l'acte que li ha fet perdre llibertat de moviment. En certa manera l'infant ha d'haver fet una petita introspecció i acceptat la seva part de culpa, i al mateix temps hi pot anar associat una proposta per tal de que això no es repeteixi. Tot seguit la mestra considera la pujada de càrrega del passaport per tal que pugui tornar a circular lliurement. Aquest moment de pujada de passaport ens permet de tractar un problema en diferit, un cop l'alumne ja està calmat. En definitiva, el passaport no és una eina per estimular els infants a comportar-se bé, sinó que és una eina per ajudar els infants a reflexionar sobre els seus actes, aquells que pertorben la vida en societat. Cal dir però que l'ús que en fa la mestra ha de ser coherent amb la concepció de l'eina, vull dir que si l'adult en fa un mal ús i l'utilitza com a amenaça, el passaport perd tot el seu sentit i es transforma en una eina repressiva on la reflexió de l'alumne no hi té cabuda i per tant no l'ajuda a interioritzar els principis de vida del grup.

Aquesta eina la vam elaborar les dues mestres del mateix cicle. Vam agafar la idea ja existent utilitzada per una mestra d'una escola rural (no té res a veure amb el passaport utilitzat a les classe de Sylvain Connac<sup>11</sup>, que possiblement fós d'on va treure la idea aquest mestra d'escola rural) i la vam discutir i consensuar fins que vam trobar una manera d'utilitzar-lo que ens convingués a les dues. Vull deixar ben clar doncs, que no vam simplement copiar una eina existent sinó que ens la vam fer a mida i vam reflexionar cada un dels seus aspectes per tal d'estar segures que adheríem al funcionament de l'eina. Per altra banda, com qualsevol eina que adaptem, es pot revisar periòdicament, de manera que si utilitzant-la no ens acaba de funcionar o no ens acaba d'agradar o no compleix les expectatives la puguem canviar, modificar o suprimir.

## **4 – Característiques del grup cooperatiu vertical i dels seus membres**

Tenint en compte les observacions directes de diferents grups cooperatius amb els que he treballat al llarg dels meus 11 anys d'experiència laboral ; també al buidatge de qüestionaris realitzats als alumnes dels cursos 2012 – 2013<sup>12</sup> ; amb la visualització de les imatges gravades durant els cursos 2011 – 2012 i 2012 – 2013<sup>13</sup>; i també als estudis de grup i organigrames de relació realitzats per la practicant de magisteri de la Universitat de

---

<sup>11</sup> Propositions pour démarrer une classe coopérative, Sylvain Connac

<sup>12</sup> Vegeu punt i annex

<sup>13</sup> Vegeu annex 7 en suport CLAU USB

Barcelona l'any 2012 – 2013<sup>14</sup>, he fet aquest anàlisi de les característiques del que jo anomeno grup cooperatiu.

### **Graus de pertinença dins del grup cooperatiu**

Independentment del caràcter de cada un i del seu rol dins del grup, hi ha el grau de coneixement i d'immersió dins del grup cooperatiu.

Per una banda hi haurà els diferents graus d'immersió dins del grup pel fet de la pròpia constitució del grup, La classe Ficció de cicle 3 de la Bressola de Sant Galdric està constituïda per alumnes de tres nivells: CE2, CM1 i CM2. Cada any els CM2 marxen i arriben nous alumnes de CE2 que s'integren a un grup ja existent però parcialment modificat.

Tots els nous alumnes que comencen al setembre han de trobar el seu lloc dins del nou grup. Han de conèixer els nous membres i han de conèixer i entendre les dinàmiques, codis i funcionament en general del nou grup, al qual ells mateixos també en formaran part i per tant també el modificaran. Al principi, el modificaran pel simple fet de formar-hi part, per la seva existència. I més endavant també el modificaran per la seva interacció més intensa dins del grup.

Els antics, els que ja formaven part del grup l'any anterior, es mostraran davant dels altres com els transmissors d'uns principis i d'un funcionament i demanaran implícitament als nous que s'adaptin a aquest funcionament ja establert.

En aquesta situació inicial, hi haurà dos grans grups amb graus clarament diferenciats, els nous i els antics. Els nous, que a més a més són els petits, i per tant es mostren més reservats, més tímids i fins i tot de vegades més espantats, encara no se senten totalment immersos dins del grup, se senten una mica estrangers i fins i tot desorientats i per tant els és difícil entrar dins la dinàmica de cooperació, tant pel fet de demanar ajuda com per la possibilitat de poder-la oferir. Els antics, que han passat de ser els petits a ser els mitjans, o de ser els mitjans a ser els grans, prenen possessió de la seva nova situació i al principi encara no estan ben instal·lats en el seu nou rol dins del grup, això fa que per una banda se sentin que pertanyen en aquell grup, que fins i tot se senten que el dominen, però al mateix temps el grup ha canviat i per tant el grau de pertinença és elevat, però el subjecte ha canviat i per tant la capacitat de cooperació també es veu afectada.

---

<sup>14</sup> Vegeu annex 5

Per altra banda, per motius personals transitoris, hi ha infants que es poden mostrar lluny del grup. Aquests alumnes se situen temporalment al marge i per tant durant aquest temps hi ha poques interaccions amb la resta del grup.

Així doncs, el grau de pertinença al nou grup de cada alumne farà que aquest pugui actuar d'una forma més o menys cooperativa.

### **Rols dins del grup cooperatiu**

Els "fenòmens de grup" tal i com s'anomena en la pedagogia institucional<sup>15</sup> és un dels aspectes que caracteritza aquesta pedagogia els quals són tractats per diferents autors<sup>16</sup>. Jo anomenaré només alguns d'aquests rols.

Un grup vertical que conté alumnes tres anys seguits, però que el grup sencer mai és el mateix, fa que els rols dels membres del grup canviïn i evolucionin durant aquests tres anys. D'aquesta manera hi ha alumnes que arriben discrets, que observen durant els primers anys i que en canvi de cop i volta l'últim any esdevenen un líder natural del grup.

N'hi ha que comencen volent ser líders encara que els altres siguin dos anys més grans que ells. Aquests, sovint ho passen molt malament el primer any i el fet de no trobar el seu lloc dins del grup els fa avançar molt a poc a poc. Quan es fan més grans però, acostumen a aconseguir una plaça de líder. Pensi que aquesta posició incòmode els ajuda aprendre possibles situacions que es trobaran més endavant al llarg de la vida i és una oportunitat per a aprendre-ho amb una certa serenitat i ajuda de part del mestre.

N'hi ha que troben sempre el seu lloc al costat del líder i lluiten per mantenir la seva plaça, acostumen a admirar el líder i volen ser com ell.

N'hi ha que s'estableixen en un lloc tranquil, al marge del grup, amb el seu espai ben limitat, però que saben actuar amb el grup quan els membres el sol·liciten. Aquests acostumen a quedar-se en el mateix rol durant els tres anys.

Sovint hi ha un rol molt ben definit d'aquest personatge discret que sempre és apunt per ajudar els altres. Acostuma a ser molt reconegut pel grup i sol·licitat en cas de necessitat.

En un grup cooperatiu els diferents rols dins d'un grup, cal que quedin ben clars per a que la cooperació pugui trobar el seu lloc i cal anar-los explicitant ja que poden anar

---

<sup>15</sup> Per a més informació sobre pedagogia institucional:

"Techniques Freinet – Pédagogie institutionnelle: De quoi parlons-nous?"

"Mémento de pédagogie institutionnelle"

<sup>16</sup> Moreno, Lewin, Bion, Anzieu, etc.



canviant. El fet de fer-los explícits fa que el grup flueixi amb molta més facilitat i que s'hi puguin trobar tot tipus d'interrelacions i d'ajudes. Tal i com s'afirma des de la pedagogia institucional<sup>17</sup> :”L'inconscient és dins la classe i és il·lusori de voler-lo ignorar o fer-lo callar: quan la paraula s'atura, el símptoma parla”

### **Grau de maduresa cooperativa**

El que he observat any darrera any és que cada membre del grup evoluciona en la seva maduresa cooperativa. Alguns evolucionen més o menys i comencen de punts de partida diferents.

N'hi ha que al principi perceben el fet de rebre ajuda com un fet negatiu, vergonyós i que denota la seva pròpia incapacitat. Aquests, normalment van augmenten el seu grau de maduresa cooperativa al mateix temps que van augmentant el seu grau de pertinença al grup. Me permeti treure la conclusió que per una banda se senten més en confiança i que per tant no se senten tant desprotegits quan els altres veuen el que ells mateixos perceben com una mancança (“no sé fer això”), I per altra banda, com més pertanyen al grup, més coneixen els membre i més s'adonen que tothom es troba en un moment o altre en un cas: “no ho sé fer”. Aquest tipus d'alumnes acostumen a evolucionar lentament (pel que fa la maduresa cooperativa) i en moments personals difícils fan regressions força notòries.

I n'hi ha que no els molesta gens ser ajudats i per tant comencen des d'un punt de partida de maduresa força elevat.

També hi hauria la maduresa cooperativa pel que fa el saber ajudar els companys. Aquesta no només depèn d'una predisposició dels alumnes sinó també del domini d'unes certes eines i d'unes capacitats concretes<sup>18</sup>.

### **Caràcters i capacitats de cooperació**

No tothom viu l'ajuda de la mateixa manera. Hi ha alumnes més menys capaços d'ajudar, a vegades és en funció del caràcter, tot i que a vegades el caràcter no hi té a veure.

Un infant molt tímid o introvertit pot tenir greus dificultats a l'hora d'ajudar un company perquè la vergonya i la timidesa el paralitza o perquè és incapaç d'exterioritzar. En canvi, hi ha infants tímids amb una gran visió del meta aprenentatge, de tot allò que s'ha de

---

<sup>17</sup> Freud, Lacan, Dolto, etc.

<sup>18</sup> Vegeu el capítol 7

saber per poder ajudar. En aquest darrers casos, és justament el fet de trobar-se en situació de poder ajudar, que els ajuda a ells mateixos a superar a seva timidesa.

A vegades els nins amb caràcters més extravertits, són capaços d'explicar obertament, amb gran gestualitat i expressivitat, però no poden connectar amb el company ajudat, i l'ajuda no és gaire efectiva. En canvi d'altres companys extravertits és justament la seva capacitat d'exterioritzar i d'explicar-se obertament que pot ser positiu per ajudar el company a comprendre.

També s'ha de tenir en compte el caràcter i la motivació de l'infant ajudat, així com el seu punt de maduresa dins del grup cooperatiu. Per exemple un infant molt tímid sent ajudat per un infant molt extravertit pot sentir-se tant incòmode que l'ajuda no és efectiva. Tot i així, si l'infant tímid té una motivació personal molt forta per aprendre o saber alguna cosa pot ser capaç de superar el problema de relació i comunicació i aconseguir l'ajuda desitjada malgrat les dificultats.

En tot cas es fa evident en un grup cooperatiu que no tothom està fet per ajudar a tothom i que una parella d'ajuda que en una ocasió pot ser molt positiva, en un altre moment no ho és.

### **Cohesió del grup cooperatiu**

Un grup pot ser més o menys cohesionat que un altre o més o menys cohesionat en funció del moment del curs en el que es troba. A vegades un grup pot començar molt unit i dinàmic i en canvi a partir d'una baralla de dos líders (per exemple) el grup perd hegemonia i per tant perd qualitats per poder viure com a grup cooperatiu.

Les sortides escolars o els projectes de grup classe ajuden a cohesionar el grup i a donar-li una dimensió més àmplia que la del grup classe. Ajuden a que el grup pugui adoptar unes dinàmiques de grup de vida que permeten articular un vertader grup cooperatiu.

## **5 – Eines per a treballar en un grup cooperatiu**

La pedagogia cooperativa preveu diferents eines per tal de poder treballar a l'escola amb un grup cooperatiu.

A l'escola la Bressola de Sant Galdric, a través del llegat dels diferents mestres que han anat passant i de la readaptació constant de les diferents eines en funció dels mestres

que ho posen en pràctica i a través dels consens dels diferents mestres de l'escola, tenim diferents eines fetes a mida. Per tal de no ampliar aquesta memòria he afegit aquestes eines com a annex<sup>19</sup>.

## 6 – El conflicte

Els principis per crear un grup cooperatiu, doncs, van sempre relacionats amb conflictes reals a l'escola. Hi ha diferents tipus de conflictes amb els que ens podem trobar a l'aula i en funció del tipus de conflicte, el grup cooperatiu pot reaccionar de diferents maneres.

Quan un conflicte surt a la llum està agafant la seva dimensió relacional, vull dir que a part del problema de base de l'individu, entren en joc les percepcions dels diferents individus afectats. A vegades els problemes personals són l'origen d'un conflicte entre dos o més persones i a vegades l'origen és un problema relacionat amb algun aprenentatge acadèmic.

Hi ha conflictes molt apassionats en els quals els alumnes els costa controlar les seves reaccions o que fins i tot gaudeixen de deixar-se anar i exagerar. D'altres poden ser molt greus i de cop i volta molts o tots els alumnes agafen anys de maduresa i reaccionen gairebé com un adult. N'hi ha de dolorosos i per tant difícils de gestionar. N'hi ha de lleugers i fàcils de resoldre. Hi ha situacions disfressades de conflicte, però que amb una intervenció adequada de seguida es dissol. N'hi ha que impliquen tota la classe, un petit grup o només dues persones. Hi ha els conflictes eterns, que sempre tornen a sortir tot i que semblava que ja havien estat resolts. I hi ha sempre aquell conflicte que no sabem resoldre.

Provar de posar nom a un conflicte i en certa manera, classificar-lo, ajuda a poder-lo resoldre.

La resolució de conflictes seria també tot un altre tema que no exposaré en aquesta memòria. Afegiré, però, un petit article que vaig escriure sobre la resolució de conflictes a l'escola<sup>20</sup> pel butlletí trimestral de La Bressola, així faré palesa la meva visió.

---

<sup>19</sup> Vegeu annex 4 : El pas a pas

<sup>20</sup> Vegeu annex 8

## 7 – Relacions cooperatives

Dins d'un grup cooperatiu identificaria diferents relacions cooperatives entre dos o més membre del grup: L'ajuda, el compartir i la col·laboració

### L'ajuda

És la relació que es dona entre companys quan un vol transmetre d'alguna manera allò que ell ja sap a l'altre que encara no ho sap o que hi té dificultats. O bé podríem també formular-ho al revés, és la relació que es dona quan un alumne vol que un company li transmeti d'alguna manera allò que l'altre ja sap. Per tant hi hauria una relació explícita d'ajuda reconeguda per les dues parts. Aquest seria l'objectiu pel qual dos membres o més d'un grup cooperatiu es relacionarien, però el que pot passar a la pràctica són diferents realitats:

Que el que es pensava que ho sabia, de fet, tenia encara moltes llacunes. I depèn del caràcter de l'infant potser ho acceptarà públicament i a partir d'aquí l'ajuda pot passar a una relació col·laborativa.

Que el que havia de ser ajudat de fet domina millor el tema que l'ajudant.

Que l'ajudant domini molt bé el tema però que no sap com ajudar a l'altre.

Que l'ajudant connecti ràpidament amb l'ajudat i l'ajudi efectivament.

El que he pogut observar en la meva pràctica educativa és que sovint el que passa és que la persona que ajuda aprèn igual o més que la persona ajudada. Discreparia amb la visió de Sylvain Connac, que afirma l'ajudat gairebé no aprèn res i que és sobretot l'ajudant el qui aprèn.

Per a que l'ajuda es pugui posar en plaça calen uns requisits de part dels dos costats.

Per una banda **per ajudar**, cal saber-ho fer. És una tasca molt complicada que s'aprèn practicant, sobretot quan estem parlant d'ajudar a aprendre. La professió d'ensenyar és una tasca difícil. Quan demanem a un infant que ajudi a un company, li estem demanant una capacitat d'abstracció, un domini de la matèria i alhora una capacitat comunicativa elevada (tant per escoltar com per parlar). També cal que sàpiga adaptar-se a les diferents persones ajudades i finalment ha d'estar disposat a ajudar.

Per altra banda, **la persona ajudada** ha de fer un treball ben diferent però igualment difícil. Ha de saber detectar quan necessita ajuda i això passa per l'acceptació de l'error o de la mancança. Ha de saber demanar ajuda i finalment ha de saber rebre-la. Rebre ajuda implica acceptar una posició relacional que no sempre és ben rebuda per tots els alumnes.

Les relacions d'ajuda poden variar en funció de la coneixença dels individus entre ells, de si ja s'han ajudat alguna vegada o no, de si l'ajuda va sempre en la mateixa direcció o si es poden ajudar mútuament, de l'evolució de cada un dels individus i del tema que es tracti.

L'art d'ajudar s'aprèn ajudant, d'aquesta manera veiem infants ajudants que evolucionen cadascú amb metodologies diferents: algunes més directes, com la reexplicació d'una consigna o d'un concepte, el donar exemples, d'altres més elaborades: com donar la seva opinió o avaluar un company...

Els alumnes aprenen a ajudar també observant com d'altres companys o la mestra ajuden als altres o ell mateix.

## **El compartir**

A vegades el límit entre ajudar i compartir és una mica borrós i depèn bàsicament de com ho perceben els alumnes.

Jo entenc per compartir el fet de comunicar als altres alguna cosa elaborada per un mateix (sigui un coneixement com una opinió) de forma espontània o preparada, però sense la intenció explícita d'ajudar.

El compartir és una relació on hi ha un que exposa i l'altre que escolta perquè li interessa el tema i no perquè l'altre li sol·liciti especialment una ajuda.

El compartir és un tipus de relació cooperativa per a aquells alumnes que tenen dificultats a acceptar ajuda. Ja que poden arribar a aprendre d'un altre company sense que haver d'acceptar que estan rebent ajuda i per tant sense haver d'acceptar que tenen una mancança.

Pot ser que la persona que decideixi compartir ho faci amb l'objectiu d'ajudar a l'altre, però si l'altre no ho percep així, doncs jo no ho podria anomenar situació d'ajuda sinó de compartir.

Quan parlo de compartir no em refereixo al sentit propi de la paraula: "Dividir (una cosa) donant-ne part a d'altres, prenent cadascú la seva part"<sup>21</sup>. Ja que parlo de compartir el

---

<sup>21</sup> Diccionari Diec

coneixement el qual no existeix tot sol sinó que va sempre lligat a una persona i per tant agafa una dimensió unidireccional en la que una persona posseïdora d'un coneixement, el comparteix amb una altra (la qual no posseeix tal coneixement o bé el posseeix parcialment i diferentment).

### **La col·laboració**

És una relació cooperativa que té lloc quan dos o més companys volen fer conjuntament una mateixa cosa per arribar a un mateix objectiu.

A diferència de l'ajuda, no hi ha dos rols diferenciats (ajudant – ajudat), o en tot cas són irrelevantes.

El que sí que pot passar en una relació col·laborativa és que hi hagi moments d'ajuda.

Hi pot haver diferents tipus de col·laboració en funció de la disponibilitat dels diferents membres del grup. Podem trobar una relació col·laborativa on tots els membres ho poden fer-ho tot i d'altres relacions on cadascú té un lloc concret dins del grup.

## **8 – Obligatorietat i temporalitat**

Hi ha dos aspectes claus que necessito deixar ben clars a l'hora de parlar de treball cooperatiu a l'aula: l'obligatorietat i la temporalitat.

### **Obligatorietat**

Cooperació i obligatorietat són termes que s'exclouen mútuament, el treball cooperatiu no es pot viure com una obligatorietat externa a un mateix, perquè si és així acostuma a ser molt menys eficaç.

Tot i que un grup cooperatiu té una obligació moral implícita d'ajudar els seus membres, l'individu no ha de sentir l'ajuda com una obligació exterior a ell, això passa per la llibertat de poder refusar d'ajudar algú.

Hi ha alumnes que no volen ajudar durant un temps o hi ha alumnes que en general no els agrada ajudar, compartir o col·laborar.

L'alumne sap o descobreix que si refusa molt sovint d'ajudar o col·laborar, potser que després no l'ajudaran a ell. També podria ser que l'alumne s'instal·li en aquesta posició de no voler ajudar i fa que poc a poc quedi una mica exclòs del grup cooperatiu. D'altres membres poden ajudar molt puntualment, però el grup cooperatiu ja l'ha acceptat d'aquesta manera.

Hi ha alumnes que els agrada ajudar però que en canvi no arriben a compartir o col·laborar o viceversa. En tots els casos, si l'alumne no percep una obligatorietat externa, pot arribar a formar part del grup cooperatiu.

D'altra banda hi ha alumnes que no els agrada ser ajudats, en aquest cas és molt evident que l'ajuda no tindrà lloc. Els intents d'ajudar un nin que no vol ser ajudat acostumen a ser molt desagradables per l'ajudant.

És evident però que un grup cooperatiu que segueix les consignes de realitzar un treball en grup haurà de col·laborar d'una forma induïda. O un nin pot ser sol·licitat per la mestra per ajudar a un altre company i per tant es trobarà en una situació també induïda per l'adult.

Els qüestionaris realitzats als alumnes de la classe de cicle 3 de la Bressola de Sant Galdric<sup>22</sup> exposen que 18 sobre 21 alumnes tenen una sensació de llibertat al moment d'ajudar. Per tant poden concloure que no perceben les demandes de la mestra com una obligatorietat.

Un altre tipus d'obligació en el grup cooperatiu seria el tipus d'agrupacions, els companys o company amb qui treballar. Aquí pensí que tant és interessant proposar certes agrupacions segons l'interès del mestre (relacional o d'aprenentatges) com donar llibertat d'agrupacions en altres situacions.

L'observació enregistrada<sup>23</sup> i el qüestionari de les sessions de taller d'ajuda<sup>24</sup>, mostren com els infants que han pogut triar els companys ajudants o ajudats, han passat una estona de treball més fructuosa. Cal dir que en un grup cooperatiu on els companys ja es coneixen i ja coneixen les capacitats i qualitats de cada un dels membres, arriben a poder triar els companys més adequats. Com en qualsevol relació humana, però, a vegades trien més en funció de les relacions personals ja establertes que per les capacitats d'ajuda.

La part positiva quan la mestra proposa un tipus d'agrupació, és que a vegades es descobreixen relacions cooperatives molt beneficioses.

---

<sup>22</sup> Vegeu annex 1

<sup>23</sup> Vegeu annex 7

<sup>24</sup> Vegeu annex 2

## **Temporalitat**

El treball cooperatiu en un grup cooperatiu esdevé un “modus vivendi”. Molts alumnes ja no són conscients de quan estan treballant cooperativament o quan estan treballant tots sols, ja que fins i tot quan treballen tots sols poden tenir la sensació de no ser sols, ja que saben que en qualsevol moment poden demanar ajuda o col·laboració. La cooperació ha esdevingut una cultura de treball.

En un grup cooperatiu el que tindria temporalitat seria el treball individual. De manera que el treball cooperatiu esdevé la normalitat, la forma habitual de treball. I en canvi el treball individual tindria lloc quan el mestre ho demana o quan un alumne s'ho autoexigeix.

Hi ha alumnes que necessiten treballar amb grup (sentint l'ajuda molt a l'abast) durant molt de temps fins que guanyen confiança i arriben a treballar tots sols sense demanar ajuda. En aquests casos, la mestra provarà de motivar-lo perquè arribi a treballar algun cop tot sol.

Tot i que hi ha pocs casos (i sovint són els alumnes que tenen un grau baix de pertinença al grup cooperatiu) també hi ha alumnes que treballen en grup molt sovint i que hi adopten una posició parasitària, de manera que no efectuen un treball real i fan que els altres els facin la seva feina. Aquests alumnes també necessiten treballar tots sols durant un temps fins que arriben a entrar en el grup i aprenen a fer treball cooperatiu. La diferència entre aquest segon cas (l'alumne paràsit) i el primer (l'alumne insegur) és que en el primer, l'alumne aconsegueix treballar o aprendre (o com a mínim en té la intenció) i en el segon no. Per tant en el primer cas hi ha una relació cooperativa i en el segon no. En els dos casos però caldria un temps de treball individual per tal de poder tornar després a un treball cooperatiu més fructuós.

## **9 – El grup cooperatiu més enllà del grup classe**

Un grup cooperatiu dins d'una classe d'una escola està creat i guiat pel mestre que el porta amb un objectiu concret marcat pels programes de l'Educació Nacional. Pensi però que un grup cooperatiu que funciona, arriba a desenvolupar una xarxa de relacions les quals són les que acaben donant sentit al grup més que no pas el motiu pel qual es troben cada matí a l'aula d'una escola. En certa manera, és com si els alumnes deixessin de centrar-se en un objectiu extrínsec: “vaig a l'escola perquè he d'aprendre per quan sigui gran, perquè



és el que he de fer, perquè és el que els pares i mares volen...” per retrobar un objectiu més intrínsec: “vaig a l’escola perquè he de fer amb els meus companys...” Aquesta és una generalització que faig per parlar del meu grup classe, però l’objectiu extrínsec no es perd mai, sempre és present i que per altra banda hi ha sempre infants que són fora de la generalització.

D’altra banda, un grup cooperatiu pot anar més enllà de les portes de l’aula i obrir-se cap a l’escola i fins i tot fora de les portes de l’escola.

En aquest sentit, a l’escola de la Bressola de Sant Galdric hem creat grups fixes anuals on hi ha alumnes de totes les aules de primari i fins i tot de totes les aules de l’escola (maternal i primari) i ens hem adonat que el funcionament de grup cooperatiu es reproduïa amb molta facilitat amb el nou grup vertical d’escola. Aquests alumnes de classes diferents creen vincles forts entre ells i els arriben a fer sortir més enllà de les portes de les classes o de les agrupacions verticals fixes (setmanals) . De manera que quan es troben en hores de pati, cantines, extraescolars... aquests vincles cooperatius es posen en pràctica. Fins i tot arriben a anar més enllà d’aquests grups verticals escolars, quan a través d’un company del grup fix vertical es posen en contacte els amics de cadascú.

A part d’aquests grups verticals escolars, a l’escola també potenciem les relacions cooperatives entre tots els alumnes de l’escola seguint altres línies d’actuació. Hi ha per exemple càrrecs d’escola en els quals alumnes grans de cicle 3 s’encarreguen d’ajudar els petits de maternal a posar-se les sabates després de dormir. I sobretot un espai molt important on interactua tothom amb unes normes més obertes que les de la classe, és el pati. És un espai on els adults hi donem molta importància, és un lloc on sovint s’hi generen molts conflictes i els adults hi són per fer veure als alumnes que poden solucionar-los tots sols, o si més no podem-ho provar-ho. O bé poden demanar ajuda als companys per ajudar-los a trobar solucions. En aquest espai les relacions cooperatives s’enforteixen tot i que cal sempre una mirada de l’adult per ajudar-los a seguir el camí de la cooperació.

A través de la intervenció de les famílies o dels amics o veïns així com els intercanvis amb d’altres escoles el grup pot experimentar relacions cooperatives més enllà de l’escola.

## **10 – El mestre d’un grup cooperatiu**

Un mestre davant d’una aula cooperativa multi-nivells es troba davant d’un repte important (sobretot perquè avui en dia no hi ha cap formació de mestres que ens prepari per

tal tasca, i difícilment els mestres actuals han viscut ells mateixos una escola cooperativa). Per això es troben escrits que encoratgen i donen pistes d'actuació als mestres que es troben per exemple per primer cop davant d'una aula "diferent"<sup>25</sup>.

El mestre d'una aula cooperativa només podrà ser-ho si en té ganes i si es creu aquesta manera de treballar. Un grup cooperatiu dins una societat com la nostra d'avui en dia, només pot crear-se si el mestre el fomenta. És una tasca difícil i complexa, plena de moments d'incertesa i amb mirades de l'exterior desaprovadores i desencoratjadores. Per tant el mestre que ho vulgui posar en pràctica ha de tenir-ne moltes ganes i ha de creure's profundament que aquesta empresa pot funcionar perquè li arribaran molts moments de dubtes i d'incerteses.

Així com explica la pedagogia institucional, un alumne podrà actuar de forma cooperativa dins d'un grup si hi ha unes normes clares i un adult que vetlla perquè es respectin. Jo fins i tot aniria una mica més enllà i pensí que aquest grup pot arribar a funcionar de manera cooperativa fins i tot sense la presència del mestre, però amb uns individus molt avançats en l'art de la cooperació i en un grup on les xarxes relacionals siguin molt clares i conegudes per tots els membres del grup.

En qualsevol dels casos, cal una feina prèvia indispensable per part del mestre.

Un cop el mestre s'ho hagi cregut i vulgui endinsar-se en aquest terreny inestable i constantment canviant, en el qual s'hi haurà d'anar adaptant en funció de com es vagin esdevenint les coses, haurà de començar creant un clima de confiança i de respecte total a cada un dels alumnes. Per crear aquest clima de confiança el mestre pot respectar i fer-se respectar per cada un dels alumnes, però també haurà d'aconseguir que els alumnes se respectin entre ells, i és aquí on entren en joc el treball de l'adquisició d'aquests principis de vida dels quals n'he parlat al capítol 3. En el meu cas personal pensí que només puc aconseguir crear aquest clima de confiança si arribo a estimar a cada un dels alumnes. Estimar d'una forma oberta i clara, la qual cosa també vol dir acceptar patiment en múltiples ocasions.

El mestre ha de ser constantment l'exemple d'allò que preconitza. Per una banda sembla un empresa gairebé impossible, ja que com a éssers humans, els mestres podem equivocar-nos, però per altra banda, si creiem que l'error és necessari per poder avançar, el mestre pot aprofitar els seus propis errors justament per donar l'exemple tot fent-los explícits i apuntant possibles solucions. D'aquesta manera no només acceptarà els seus propis errors

---

<sup>25</sup> Sylvain Connac  
Bernard Collot

sinó que a més ajudarà els alumnes a aprendre a acceptar els seus errors davant la mirada dels seus companys.

El fet de treballar d'una forma tant propera amb els alumnes, té el perill d'actuar com a mare o pare, transmeten el que es pensa i les pròpies conviccions. De totes formes hi ha un mínim inevitable i a partir d'aquí cada un haurà de ser molt conscient de les pròpies opinions i deixar ben clar que són les pròpies.

El mestre serà doncs una espècie de guia que també ajudarà a mostrar els diferents obstacles i pot apuntar possibles solucions o en alguns casos, simplement ser-hi per reconfortar en el camí.

Hi ha mestres amb menys o més experiència. Els nous necessiten un temps d'adaptació i d'integració d'aquesta manera de treballar així com necessiten un temps per conèixer el grup. Aquest temps d'aprenentatge és una molt bona oportunitat per fer explícit als alumnes tot allò que el mestre està aprenent i així fer el camí junts.

Un mestre avui en dia a Catalunya, sap que fa una professió que no està molt ben considerada, així com a Finlàndia, per exemple, el mestre està molt ben considerat socialment (condició indispensable perquè l'escola prosperi<sup>26</sup>) el mestre català en canvi ha de ser conscient que la seva tasca és primordial per al desenvolupament de cada un dels infants que té al davant encara que la societat no ho reconegui.

Un mestre d'un grup cooperatiu ha de saber improvisar i tenir molt de sentit comú, ha de tenir en compte que certs alumnes poden viure la llibertat (necessària per a que la cooperació es pugui desenvolupar) d'una manera angoixant o al contrari pot ser malinterpretada per altres alumnes, per tant, el mestre ha de saber actuar consegüentment i de forma coherent. El mestre s'ha d'assegurar que cada un dels alumnes ha entès i incorporat el treball cooperatiu. Ha d'aprendre a llegir les reaccions dels alumnes per tal d'assegurar-se que la cooperació ha pres el seu lloc dins del grup i que la competitivitat malsana no hi té plaça. Per exemple la denúncia: "s'ha copiat" no té sentit en una classe cooperativa. Si apareix al si de la classe, és una alarma que mostra al mestre que hi ha algun disfuncionament.

El mestre ha de tenir en compte ple de petits detalls. S'ha de prendre molt seriosament la seva tasca i les iniciatives dels infants i del grup. Si hi ha, per exemple, la figura d'un moderador cal respectar-lo i confiar en la seva tasca, sinó no funcionarà. Ha des saber quan ha de ser dur i intransigent i quan no.

---

<sup>26</sup> Gregorio Luri

La tasca d'ensenyar en un grup cooperatiu és un art. És la capacitat de saber articular els diferents "gests professionals"<sup>27</sup> per tal d'arribar a bon port.

Tal i com postula la pedagogia Freinet: El mestre és (i ha de ser) un investigador, sinó no és mestre. La classe és un laboratori on viuen subjectes, talment una empresa aprenent<sup>28</sup>.

### **Disposició de l'aula i de l'entorn**

L'aula física ha de ser el reflex del grup i de les dinàmiques que si creen. Ha de permetre donar cabuda a totes les experiències que el grup es proposa, per tant el mestre ha de donar la possibilitat física dins la classe.

Si el mestre necessita una aula rígida inamovible per tal de donar-li seguretat, també pot ser així durant un temps, això no limitarà el treball cooperatiu dins del grup, però si hi ha una mínima flexibilitat, això permetrà que el grup i els individus treballin més possiblement d'una forma cooperativa.

A part de la flexibilitat de moviment, també hi ha la disposició que és força clau per a permetre un treball cooperatiu. Una classe plena de taules individuals separades mirant a la pissarra, permetrà un tipus de treball diferent que una classe amb taules grans i comunes i espais sense taules. En canvi si en aquesta classe de taules individuals, el mestre hi permet una certa flexibilitat i moviment, les taules, per exemple, es poden ajuntar o separar en funció de l'activitat que s'hi faci.

I apart de la disposició i la flexibilitat de moviment, també hi ha la llibertat de moviment per part dels infants. Si una agrupació lliure d'infants pot fer un desplaçament lliure de mobiliari de classe (o fins i tot un desplaçament lliure a una altra sala amb un altre tipus de mobiliari), això pot permetre un altre tipus de treball cooperatiu. És evident però que els graus de llibertat i els tipus de moviments que hi pot haver en un grup han d'estar reglamentats per tal d'evitar perills.

---

<sup>27</sup> Bucheton, D., L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels,

<sup>28</sup> Francomme O., (2007), Evaluer les compétences professionnelles des enseignants.

## 11 – El plaer de treballar

He evocat en més d'una ocasió durant aquesta memòria la noció del treball com un acte plaent i agradable. Voldria fer una petita aturada sobre aquesta noció ja que pensi que val la pena tenir-ho en compte a l'hora de dur a terme un treball cooperatiu a l'aula.

Els éssers humans, a diferència dels animals, no només actuem per satisfer les nostres necessitats, sinó que també coneixem el desig de fer. Com diu René Laffitte : "El desig profund dels participants de ser allà, al seu afer, al seu treball"<sup>29</sup>. Quan satisfem doncs, aquest desig arribem a una sensació de plenitud.

Si tenim en compte aquest desig natural de l'infant d'aprendre, simplement pel fet d'acomplir el seu desig i retrobar el plaer, un alumne pot arribar molt lluny en els seus aprenentatges. És evident però que tot sol no arribarà tant lluny com si ho fa amb ajuda. Per això és la tasca del mestre d'ajudar als alumnes a comprendre que el treball cooperatiu els ajudarà a satisfer encara més els seus desitjos. El mestre, per tant, també és un ésser que satisfà els seus desitjos professionals i així ha de poder seguir actuant: "Allò que permet als alumnes i mestres d'escola de ser a classe altrament que com a figurants obligatoris, suposa una inversió libidinosa i la seva sublimació en el treball i el llenguatge"<sup>30</sup>

La dificultat del mestre apareix quan necessita seguir un programa pre-establert per l'estat, i no pot deixar a la mercè dels alumnes els seus desitjos d'aprenentatges: "D'aquesta manera fem passar per "necessitats d'infant" un cert nombre de desitjos d'adults : "necessiten aprendre això o allò", i sobretot un bon nombre d'interessos de la societat: "els joves necessiten...". L'oferta suggereix la demanda i fabriquem en sèrie els consumidors"<sup>31</sup>.

Aquí és on entren en joc les habilitats malabaristes del mestre, el qual ha de saber mantenir aquesta llibertat de satisfer desitjos i complir amb unes obligacions professionals. Tal i com diu René Laffitte : "El programa oficial, el qual no s'ha d'ignorar de cap de les maneres, només concerneix un repertori de nocions que cal adquirir, però pas la manera ni el moment en què l'infant pot fer-ho"

Per altra banda aquest camí de satisfer els desitjos, dona evidentment molta llibertat de tria als alumnes, alguns dels quals se senten totalment perduts. Han après a seguir unes

---

<sup>29</sup> "Essais de pédagogie institutionnelle" René Laffitte

<sup>30</sup> "Vers une pédagogie du XXème siècle", in CCPI

<sup>31</sup> CCPI

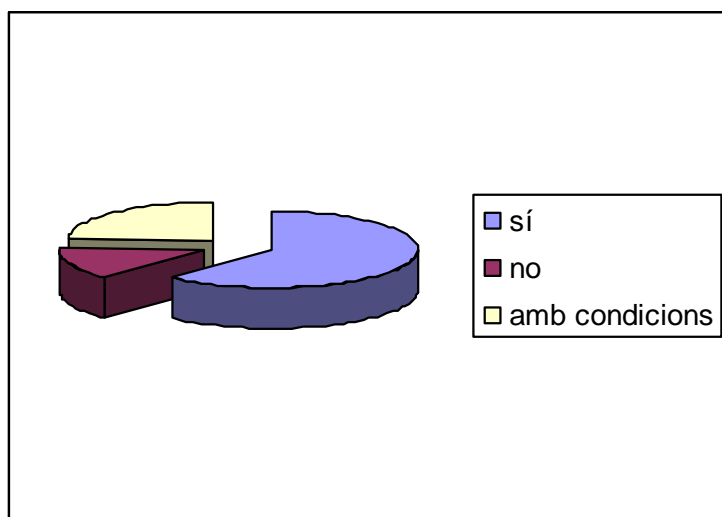
normes preestablertes pels pares i mares i per la societat i no saben escoltar-se a ells mateixos. Alguns d'aquests infants senten un vertigen enorme davant de tanta llibertat i necessiten l'acompanyament d'un adult o d'un company per saber-la gestionar. D'altres d'aquests infants, quan es troben en una situació de llibertat, primer de tot volen satisfer el seu desig de no fer res, de perdre el temps, de voltar d'un costat a l'altre papallonejant, de transgredir la norma que flota en l'aire "d'haver de treballar per aprendre i fer-se gran". Després, al cap d'un temps, i justament perquè observen la resta de companys, acaben adonant-se que s'estan avorrint. I és aquí on comencen a aprendre a escoltar-se a ells mateixos i els seus propis desitjos. N'hi ha que comencen imitant les feienes que fan els companys i finalment acaben aprenent a saber què els interessa i volen fer o saber.

## 12 – Percepcions de l'alumne d'un grup cooperatiu sobre l'ajuda

A continuació hi ha el buidatge dels qüestionaris passats als alumnes de la classe Ficció<sup>32</sup>.

### T'agrada ajudar a un company o companya? Per què?

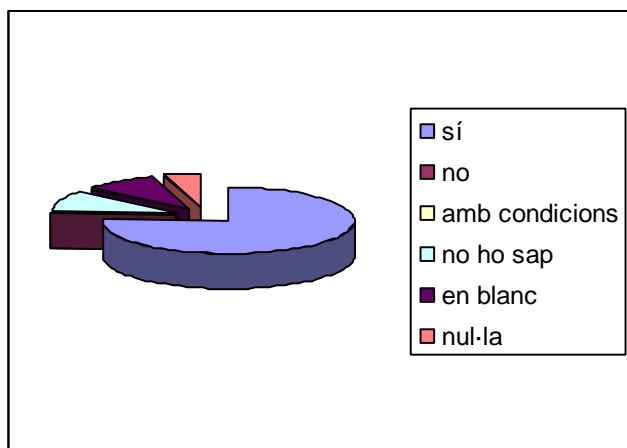
Es pot concloure que els nins i nines de la classe Ficció viuen de forma positiva el fet d'ajudar els companys, manifesten que els agrada ajudar



<sup>32</sup> Vegeu annex 1

### De quines maneres creus que es pot ajudar?

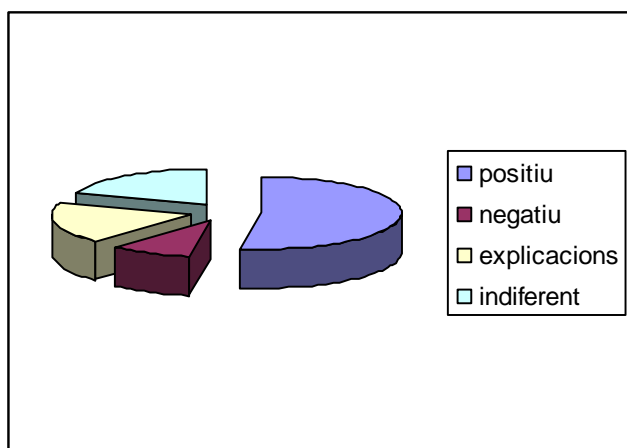
En canvi 16 nins sobre 21 saben donar una resposta vàlida de com ajudar un company . Se'n pot concloure que a la classe Ficció els nins i nines en general saben com s'ha de fer per ajudar un company.



### Què sents quan la mestra et demana que ajudis els companys?

En general en podem concloure que 15 sobre 21 se senten valoritzats quan la mestra els demana que ajudin a un company, ho reben d'una forma positiva. Només han manifestat el costat de responsabilitat o de valorització d'ells mateixos.

Podríem dir que aquests 15 i els 4 indiferents no ho perceben com una càrrega feixuga, o un moment on s'han de dedicar a un company enlloc de dedicar-lo a ell mateix. Vull dir que no ressalten l'ajuda d'una forma altruista en el sentit "vaig a dedicar un moment del meu temps a un company", podria concloure per tant que el fet d'ajudar el tenen tant integrat que no es posen medalles pel fet de fer-ho.



### **T'agrada explicar una cosa que ja has comprès a algun company/a que encara no ho ha comprès? Com et sents?**

Podem concloure que viuen el fet d'ajudar d'una forma positiva, ajudar a un company és un acte complaent i de plenitud.

### **Creus que a la Bressola estàs obligat a ajudar els companys? O ets lliure de fer-ho si vols?**

Gairebé tots els companys han comprès que els preguntava sobre la seva sensació de llibertat i correspon amb el missatge que provo de fer passar a l'aula. És veritat que de vegades demani directament als companys si poden ajudar a algú altre, o fins i tot hi ha l'estona de taller d'ajuda i que per tant el treball es fonamenta en l'ajuda dels companys, en aquests casos podríem interpretar l'ajuda com a una obligació, però ni ells mateixos la interpreten així. Interpreti doncs segons aquest qüestionari que saben que si un dia no volen ajudar són lliures de fer-ho.

### **Creus que tots els companys es deixen ajudar de la mateixa manera? És més fàcil o més difícil ajudar a un company que no pas un altre?**

Pensi que aquest pregunta ens demostra que aquests nins i nines estan acostumats a ajudar-se i provar-ho de veritat perquè tots han pogut experimentar les diferències que es produeixen segons el company ajudat. Això demostra que han posat en pràctica com a mínim una estratègia d'ajuda i s'han adonat que no sempre ha funcionat.

### **Què sents quan la mestra et proposa que demanis ajuda?**

Per molt que es treballi l'acceptació de l'ajuda a la classe, hi ha una certa resistència per part de certs alumnes.

Pensava que els nins i nines que porten més anys al grup acceptaren amb més facilitat el fet de ser ajudats, però no hi ha diferències en funció dels més gran i més petits del grup. El que crec que han après a acceptar és l'ajuda, però el sentiment segueix sent el mateix. Vull dir que un alumne que no se sent bé quan l'ajuden perquè se sent menys intel·ligent o en inferioritat de cara als altres, per molt que acabi acceptant racionalment



l'ajuda perquè s'adona que és un bon camí per avançar, no obligatòriament vol dir que aprengui a viure-la de forma positiva.

### **T'agrada que t'ajudin a treballar?**

Sembla ser que es guarden les proporcions amb el fet que sigui la mestra que els demani ser ajudats (qüestió anterior) i el simple fet de rebre ajuda. Jo pensava que quan ho demanava jo, potser els feia viure l'ajuda d'una forma més negativa que si ho feien ells tots sols sense que jo els ho demanés.

### **Hi ha companys que t'ajuden millor que d'altres?**

La majoria són d'acord. Si realment estan acostumats a ajudar-se és normal que detectin les diferents maneres que té cadascú d'ajudar.

La pregunta ha estat formulada de manera que sembli que és culpa del company que ajuda si l'ajuda no és efectiva. Potser hauré de treballar a l'aula el fet que dues persones no sempre són compatibles, i que potser no és culpa de la persona que explica sinó potser de la relació que s'estableix entre les dues persones.

### **Els companys que dominen més la matèria són els que ajuden millor?**

M'han sorprès molt tantes respostes negatives, pensava que els alumnes caurien en la simplicitat de lligar el coneixement de la matèria amb el saber ensenyar. Això vol dir un cop més, que són alumnes que han incorporat l'ajuda dins el mètode d'aprenentatge.

### **Qui prefereixes que t'ajudi, la mestra o un company/a? Sempre?**

Observo que la major part d'alumnes que prefereixen l'ajuda de la mestra són els més petits de la classe (els que fa mig any que han incorporat el grup), hi ha una sola alumna de 2n (els grans) que prefereix la mestra, i cal remarcar que és una alumna que viu l'ajuda d'una forma negativa, diu que se sent menys intel·ligent.

En canvi els companys més grans, els que fa temps que treballen en un grup cooperatiu, els és indiferent l'ajuda de la mestra o d'un company.

Podria treure'n diferents conclusions. La primera que l'ajuda en aquest grup cooperatiu, és una ajuda real, que serveix als alumnes per aprendre. La segona que el saber rebre ajuda s'aprèn amb l'hàbit.

### **Creus que rebre ajuda vol dir que ets un mal alumne?**

Un cop més es demostra que el grup ha integrat l'ajuda com un mètode normal d'aprenentatge.

Dos dels alumnes evoquen la noció de que hi ha alumnes que en saben més en algun aspecte. En cert manera accepten que tothom no en pot saber de tot.

Pensi que es pot interpretar que saben que no ho saben tot i que amb ajuda ho poden aprendre.

### **Creus que un company més petit et pot ajudar?**

Amb aquestes respostes es fa visible que són nins i nines acostumats a treballar en verticalitat. No només han compartit classe amb companys de diferents edats sinó que han interactuat entre ells i han conegut l'ajuda real més enllà del gran que ajuda el petit.

Pensi que un cop arriben al punt de pensar que un company més petit els pot ajudar, és que han integrat un concepte bàsic de l'aprenentatge. Saben que els aprenentatges són accessibles a tothom indiferentment de l'edat.

### **Creus que et serveix d'alguna cosa ajudar?**

18 alumnes sobre 21 pensen que ajudar els serveix per alguna cosa. I 8 saben especificar clarament que els ajuda a aprendre.

### **Creus que aprens alguna cosa quan ajudes?**

Aquesta pregunta ha estat més dirigida. L'objectiu era indagar si els alumnes quan ajuden pensen només que ho fan pels altres o si també són conscients que l'ajuda als altres els ajuda a aprendre. I efectivament han augmentat les respostes positives. 15 sobre 21 enlloc de 8 sobre 21.

## **T'agrada fer treball lliure? Per què?**

Sempre he pensat que el treball lliure pot ser fins i tot vertiginós quan el fas per primera vegada. S'espera de tu que treballis, recerquis, aprenguis, descobreixis, però de forma lliure. Es evident que en aquest moment l'ajuda i el treball cooperatiu hi tenen un lloc important però molt menys guiat. Aquí cadascú ha de trobar la manera de sortir-se'n i de demanar ajuda quan la necessiten. Fins i tot amb una estructura guiada de classe, pot ser difícil gestionar aquesta llibertat. Tot i així, 15 alumnes sobre 21 diuen que els agrada el treball lliure.

## **Prefereixes treballar sol o en parella o en grup? O de totes les maneres?**

Amb aquesta pregunta m'imaginava que la majoria dirien que prefereixen treballar acompanyats i no ha estat així.

Tot i saber que treballar en parella o en grup pot implicar que t'ajudin n'hi ha que prefereixen treballar sols. Potser perquè treballen millor sols i saben que si necessiten ajuda també la poden demanar.

M'ha sobtat aquest gran nombre d'indiferents, que tant els és treballar sols com en grup o parella. En certa manera podria simbolitzar el efectes del grup cooperatiu. Perquè preferir treballar en grup si de fet quan estic sol també formo part del gran grup classe?

## **Conclusió general del qüestionari**

Aquest grup, de forma global, sap ajudar i ser ajudat. Cada individu a la seva manera, amb les seves dificultats i avantatges, però en general es pot afirmar que aquest és un grup cooperatiu ja que ha interioritzat els diferents mecanismes d'ajuda i col·laboració.

He pogut llegir en el buidatge de les respostes que són un grup cooperatiu tal i com l'he descrit anteriorment.

També he pogut descobrir que són un grup que ha interioritzat el metaaprenentatge. No entenen l'aprenentatge com una transmissió de sabers de l'adult que sap als infants que no saben, sinó que viuen l'aprenentatge com una construcció, en el qual ells mateixos són la peça principal del trencaclosques, però que els cal la interacció amb el altres per arribar més lluny.

## **Segona part**

# **Monografies d'alumnes amb dificultats d'aprenentatges**

- 1 – Aportacions sobre la forma escolar heterogènia, la pedagogia institucional i els impactes de la cooperació en els aprenentatges**
- 2 – Monografia Climent**
- 3 – Monografia Mathieu**
- 4 – Observacions directes d'infants amb dificultat**

Al llarg dels anys de treball com a mestra he trobat diferents alumnes amb dificultats d'aprenentatge. Quan parli de dificultats d'aprenentatge em refereixo a dificultats lleugeres, algunes diagnosticades per especialistes però d'altres no.

El que he pogut observar és que aquestes dificultats, gairebé sempre van lligades amb un problema emocional (per exemple: d'autoestima, de percepció d'un mateix...) que desencadena en un procés d'inhibició del desig d'aprendre. Aquests alumnes entren en un cercle negatiu que es retroalimenta i finalment no sé discernir si la dificultat concreta d'aprenentatge provoca un trastorn emocional o si és el trastorn emocional que provoca la dificultat d'aprenentatge.

Allò que he pogut constatar, però, és que si provo de solucionar la dificultat d'aprenentatge sense tenir en compte la dificultat emocional, és impossible fer progressar l'alumne, i en canvi quan he deixat de banda la dificultat concreta i he provat de resoldre el problema emocional, de cop i volta un dia (més tard o més d'hora) aquest alumne retroba el desig i és capaç d'encarar la dificultat.

En tots els casos, he hagut d'esperar sempre el moment en què l'alumne decideix que ho vol fer. Cal que en tingui ganes, i això passa sempre per un estadi previ de sentir-se capaç d'afrontar-ho.

Molt sovint els problemes emocionals venen lligats a la inserció de l'infant dins del grup classe (a la percepció que creuen que els altres tenen d'ell), però al mateix temps, moltes vegades aquest desig d'aprendre inhibit, neix del fet de voler fer alguna cosa que fan els seus companys i és aquí que és molt interessant de treballar en un grup cooperatiu.

Per començar a resoldre problemes emocionals, sovint ho he fet de forma individual, jo mateixa directament amb l'alumne concernit, o bé, si l'alumne és molt reservat o si el problema emocional està relacionat amb els adults o amb la figura del mestre, he demanat ajuda a un company o a un amic molt íntim de l'alumne. Quan hem passat la primera etapa, començo a cercar situacions en les que el grup pugui intervenir o trobar el seu lloc, així, molt poc a poc el problema individual comença a ser conegut per la resta del grup, el qual l'ha de

tractar sempre amb respecte (principi de vida del grup<sup>33</sup>). El que pot passar al cap d'un temps, és que algú del grup algun dia se'n rigui o fereixi a l'alumne concernit. En aquesta cas, l'alumne es troba confrontat davant del seu propi problema i de les seves pròpies pors. Si hi ha un bon grup cooperatiu ja format, molt sovint és el propi grup el qui porta la solució al problema i qui arriba a confortar l'alumne ferit. És així que poc a poc l'alumne va afrontant el seu problema emocional i arriba a traspassar la frontera cap al pas següent: encarar-se a la dificultat d'aprenentatge. Aquí torna a entrar en joc les qualitats del grup cooperatiu. L'infant pot ser ajudat per la mestra o per diferents tipus de companys: els que en saben molt, els que en saben poc, els que estan contents perquè fa poc van superar aquella dificultat, els que tenen molta paciència, els que no ens esperàvem que ens volguessin ajudar, els que no s'esperaven que tu volguessis la seva ajuda... S'obren infinites possibilitats d'ajuda que cada una, o una més l'altra ajuda a l'infant a superar la seva dificultat, tot adonant-se al mateix temps que ell no era l'únic de tenir dificultats. És aquí on ells mateixos se n'adonen que les dificultats d'aprenentatge són molt àmplies. I on s'adonen que fins i tot ells poden ajudar els altres amb altres tipus de dificultats d'aprenentatge o poden aportar informacions o coneixements que els altres desconeixien.

Les dificultats les poden trobar tots els infants, fins i tot aquells que sembla que se'n surten tant bé. Les dificultats de fet les trobem tots quan volem fer una cosa que no hem fet mai, o una cosa que està una mica més enllà de les nostres possibilitats. D'aquesta manera, el grup cooperatiu és una ajuda per a tots els alumnes de la classe, no només per a aquells que es troben més sovint en dificultat.

És justament per l'observació d'aquestes interaccions positives amb el grup que han ajudat a diferents alumnes de les classes on he estat tutora, que he decidit observar d'una forma més metòdica dos alumnes amb dificultats concretes d'aprenentatge.

Abans, voldria evocar la informació i els estudis realitzats sobre l'efecte de la forma escolar en l'aprenentatge; uns assaigs sobre la pedagogia institucional, en els quals he trobat informacions que ratifiquen la meva pràctica; així com unes aportacions sobre els impactes educatius de la cooperació en l'aprenentatge.

---

<sup>33</sup> Vegeu capítol 3

## **1 – Aportacions sobre la forma escolar heterogènia, la pedagogia institucional i els impactes de la cooperació en els aprenentatges**

### **L'impacte de la forma escolar en l'aprenentatge<sup>34</sup>**

Tal i com remarca Olivier Francomme, hi ha molt pocs estudis longitudinals sobre la forma escolar a França. Ell agrupa tres casos: La investigació duta a terme per Guy Avanzini de l'escola de Santa Foïy les Lyons on compara les tècniques de Freinet i els mètodes tradicionals (1969-1977); La investigació de Jean Foucambert sobre l'ensenyament de la lectura (1990- 1998); i la recerca d'Yves Reuter sobre els grups escolars de Mons en Baroeul (2001-2006)

Les conclusions d'aquestes tres recerques longitudinals ( de 5 a 10 anys) mostren que la forma escolar afecta el resultat escolar dels alumnes: els alumnes escolaritzats en pedagogia Freinet (la qual es basa en un treball cooperatiu) se'n surten igual o millor que els alumnes escolaritzats en pedagogia tradicional.

El primer estudi mostra com els alumnes escolaritzats en pedagogia Freinet tenen uns resultats escolar similars en el test Binet Simon. Els infants Freinet tenen un lleuger avanç pel que fa al càlcul. La pedagogia tradicional afavoreix la integració de gran quantitat de vocabulari, davant les capacitats creatives i comunicatives que mostren els infants de pedagogia Freinet. Pel que fa els resultats de la personalitat dels diferents tipus d'alumnes, els infants de pedagogia Freinet mostren moltes més capacitats creatives, afectives i d'imaginació concreta.

Olivier Francome en conclou que la Pedagogia Freinet forma individus lliures, autònoms i responsables, la qual cosa constitueix l'objectiu essencial de tota educació.

Jean Foucambert, tot estudiant els diferents tipus de mètodes d'ensenyament de la lectura: el mètode natural pel que fa la pedagogia Freinet, el qual implica tot una concepció d'escola on l'alumne sap que serà productor d'escrits, davant el mètode sil·làbic de la

---

<sup>34</sup> He extret la informació de: Francomme Olivier, « La forme scolaire, et la pédagogie Freinet, à l'épreuve de l'éducation comparée. Sur le livre d'Yves Reuter et autres études longitudinales. », Revue Educação : teoria y practica (Brésil), 2010. et Revue Française d'éducation comparée n°5, 2009, p 194 - 203

pedagogia tradicional. La pedagogia tradicional permet una ràpida adquisició de la lectura però molt poc eficaç per esdevenir expert lector. En canvi la pedagogia natural permet desenvolupar una eficàcia davant els textos cada cop més específics.

El programa de recerca més eficaç realitzat a França per l'equip d'Yves Reuter ha estat format per 11 cercadors durant 5 anys i han comparat dues escoles veïnes d'un barri difícil: una seguint un mètode Freinet i l'altra tradicional, així com dues escoles més per comparar aspectes concrets: una escola cooperativa de Gènova i una escola científica ("main à la pâte"). On es demostra que les escoles de pedagogia Freinet aconseguen que els alumnes tinguin un nivell de la producció escrita molt superior, una utilització molt més completa del llenguatge oral, uns resultats iguals o superiors pel que fa les matemàtiques i adquireixen estratègies de documentació i utilitzen el doble de vocabulari pel que fa l'aprenentatge científic.

Francomme en conclou que els resultats dels tres casos no són totalment convergents, però tots van cap a una mateixa direcció: els resultats de les escoles on hi ha un treball cooperatiu, són iguals o millors.

### **Assaigs de pedagogia institucional<sup>35</sup>**

És un llibre que recull i analitza diferents casos d'alumnes amb dificultats dins de diferents escoles de "pedagogia institucional", la qual ells mateixos troben dificultats a definir d'una forma closa ja que no existeix tal definició, sinó una manera semblant d'actuar caracteritzada per: activitats que atreuen el desig, institucions variades i variables, una institució institucional: el consell, tècniques i produccions que modifiquen l'estructura de les relacions, el fenomen de grup, i el fet de tenir en compte l'inconscient. Un tipus de pedagogia on s'hi entreveu de forma transversal el treball cooperatiu.

Recullen les dades en forma de monografies d'alumnes i afirmen que l'escola pot ser un lloc de recurs per l'infant (i de vegades fins i tot pels pares i mares) ja que és el que els diferents cercadors de l'equip que ha redactat el llibre han pogut verificar en actes i des de fa força temps.

Han pogut constatar, tal i com testimonien en el llibre, que si l'infant no pateix una patologia massa forta, podrà trobar tot allò que necessiti en una classe que favoritzi la producció cooperativa, l'explicitació de les referències que estructurin, la comunicació, les trobades i els aprenentatges. Els professionals ho aconseguen tot desplaçant l'energia bloquejada en defenses diverses, inhibicions angoixes... per redistribuir-la cap als

---

<sup>35</sup> Essais de pédagogie institutionnelle, René Laffitte et le groupe VPI



aprenentatges, la qual cosa afavoreix no només els infants amb dificultats, sinó tots els infants i fins i tot al mestre.

En el llibre exposen també un altre element més enllà del grup cooperatiu o per dir-ho més exactament un element que complementa el treball a classe, i són les famílies, de tal manera que la relació entre el mestre i les famílies pot tenir, en alguns casos, efectes tant decisius com la pedagogia emprada.

### **Impactes educatius de la cooperació en els aprenentatges<sup>36</sup>**

Un dels impactes més flagrants que senyala Sylvain Connac en els seus estudis, és l'efecte que suposa a l'alumne el fet de poder obtenir una resposta al moment oportú. Els alumnes no reben informacions que acumulen sinó que obtenen una resposta d'una curiositat que tenien sense haver d'esperar sempre que la mestra estigui disponible.

Connac però no fa tant d'èmfasi amb l'aspecte positiu que té la cooperació amb els companys que reben ajuda així com els que aprenen a ajudar<sup>37</sup>. D'aquesta manera senyala quatre avantatges: l'alumne reactiva els coneixements i competències preapreses, aprèn a posar paraules allò que ha construït mentalment, aprèn a fer-se comprendre i finalment pot veure's obligat a construir noves estratègies d'apropiació de l'aprenentatge preapprès.

Personalment sóc d'acord amb tots els beneficis que apunta Sylvain connac, però afegiria que l'experiència a través d'aquest treball de recerca m'ha fet adonar dels grans efectes positius que suposa el grup cooperatiu també per l'alumne ajudat i no només pel que ajuda.

A part, Sylvain Connac afegeix que el treball cooperatiu proveeix els alumnes d'una maduresa psicològica, ja que aprenen a treballar en la confrontació amb els altres, i d'una maduresa reflexiva ja que el treball cooperatiu mostra una enorme paleta d'experiències de vida que fan reaccionar i pensar.

---

<sup>36</sup> Impacts éducatifs de la coopération sur els apprentissages, Connac, S. Éducation Canadà. Summer 2013

<sup>37</sup> Apprendre avec les pédagogies coopératives, ESF Editeur, 2009. Connac S

## 2 – Monografia Climent

Aniré desenvolupant aquesta monografia posant en paral·lel les constatacions i observacions directes durant els tres anys en què he estat tutora del Climent i les meves reflexions posteriors. Trobareu en cursiva totes les reflexions relacionades amb el grup cooperatiu vertical.

He afegit els informes d'avaluació del Climent de tota la seva escolaritat a l'escola<sup>38</sup>

### CURS ESCOLAR 2010 - 2011

#### **Característiques del grup 2010-11**

El Climent arriba a la classe de cicle 3 (els grans de l'escola) juntament amb sis alumnes més de CE2, els quals s'integren a una classe amb altres alumnes de CM1 i de CM2.

És el seu primer any a la classe dels grans i també és el meu primer any de mestra tutora i directora en aquesta escola. És una dada rellevant ja que el meu mètode d'integració dels petits que arriben es troba en una situació feble: no conec els grans del grup ni ells a mi i per tant no tenim una antiga dinàmica de grup amb la qual basar-nos. Hem de començar tots de zero i establir unes noves normes de grup i uns principis de vida. I al mateix temps aconseguir que els més petits s'hi sentin bé el més ràpidament possible. De seguida me n'adoni que el grup de CM2 és un grup difícil, molts alumnes mostren sovint actituds violentes (alguns físicament i d'altres verbal). Fins i tot hi ha un alumne de CM1 (el Xavier) que es mostra excessivament violent (gairebé tota la classe manifesta tenir por d'ell, fins i tot els alumnes de les altres classes de l'escola).

Amb aquest quadre, la integració dels CE2 en general és una mica complexa durant aquest any. Sóc convocada per més d'una família d'infants de CE2 durant el primer trimestre de curs per tal de ser informada que els seus fills tenen malsons, diuen que tenen por de venir a l'escola, tenen mal de panxa cada dia... Cap al mes de novembre, desembre el alumnes de CE2 ja no mostren massivament el sentiment de por o angoixa.

---

<sup>38</sup> Vegeu annex 6

## **Actitud del Climent**

El Climent es mostra reservat igual que la resta d'alumnes de CE2. A principis de curs parla una mica a la rotllana dels matins, però poc a poc va deixant de fer-ho i es mostra encara més reservat.

Sembla un nin molt infantil i innocent però al mateix temps mostra una dualitat de comportament. Passa de l'actitud innocent i oberta (quan està relaxat, o interessat per alguna cosa concreta) a l'actitud defensiva en la que no accepta de cap manera un error i defensa aferrissadament les seves afirmacions. L'actitud defensiva es va fent cada cop més present durant el curs.

Es mostra apassionat per alguns temes i totalment desinteressat per d'altres.

No aconsegueix estar-se quiet a la cadira, ni quiet amb les mans. Mentre és a classe sempre té unes tisores, un full, un regle... entre les mans i pot arribar a fer plegatges, construccions... mentre escolta la mestra. Ell afirma que sap escoltar i fer coses al mateix temps (més endavant, en més d'una ocasió l'ajudaré a fer evident que perd moltes informacions i matisos pel fet de concentrar-se únicament a una cosa). Alguns alumnes es queixen que al Climent se li permeti tenir una cosa entre les mans mentre escola i en canvi ells no poden fer-ho. En parlem en assemblea i els companys comprenen que al Climent li costa estar-se quiet i se li fa una concessió. D'aquesta manera és el primer cop que es fa evident davant del grup que el Climent té una dificultat (ell no ho viu gaire bé).

Li costa cada cop més acceptar les crítiques de la mestra. Cada cop més es pren un simple comentari com una crítica. I cada cop reacciona pitjor quan provi d'arreglar els problemes amb el grup.

La seva actitud, es va degradant durant el curs. I acaba l'any molt tancat en ell mateix.

## **A tall acadèmic**

Arriba a cicle amb un nivell molt fluix de lectura i progressa molt poc durant el curs, cada cop que se n'adona que li costa llegir es bloqueja, fins que a finals de curs fins i tot s'arriba a negar de llegir en veu alta. No pot suportar de posar en evidència el seu baix nivell de lectura davant dels companys.

El nivell d'escriptura també és força inferior del dels seus companys. Escriu paraules enganxades i transcriu de forma fonètica. No pren consciència de cap norma ortogràfica ni memoritza fonèticament els mots més bàsics.

Té molt d'interès i capacitat de reflexió matemàtica. Però es bloqueja quan els treball matemàtic no és oral sinó que intervé l'escrit.

Té dificultats amb la percepció de l'espai i l'ordre personal.

Té coneixements de ciències naturals i es mostra interessat.

Té unes aptituds físiques molt bones. Sobretot en resistència i agilitat. Mostra una força mental molt desenvolupada. Però només pel que fa els esports individuals. En els esports col·lectius té cada cop més problemes i més baralles amb els companys del mateix equip o de l'equip contrari.

Els problemes acadèmics els treballa cada cop de forma més individual perquè el fet que els altres companys vegin les seves dificultats no l'ajuda a progressar. Encara no està preparat per rebre l'ajuda del grup. Tot i que en petites ocasions i amb companys molt concrets (amb els quals fa una bona "parella cooperativa") i en dies positius arriba a acceptar l'ajuda dels companys.

## **Els pares**

La mare em ve a parlar des de principis de curs per explicar-me que el pare és sovint absent, que l'envien fora del país per temporades llargues i que el seu fill ho viu molt malament. La mare sembla molt afectada quan ho explica d'una forma gairebé catastròfica de manera que ella mateixa se sent atrapada en aquesta situació, que també pateix molt i que no hi pot fer res. El pare apareix algun cop durant l'any, es mostra molt més positiu que la mare i en la seva actitud es llegeix que pensa que la mare és exagerada. En tot cas, és veritat que el Climent es veu molt més feliç quan el seu pare és a casa i es mostra més tancat, trist i de tracte difícil quan el seu pare no hi és.

Cap a mitjans de curs, la mare es presenta al despatx de direcció juntament amb una altra mare per parlar-me de la mestra de francès. Arriba dient-me que parla en nom de moltes mares de cicle 3 que pensen com ella i per això venen a veure'm (més endavant sabré que eren 3 mares sobre 40 famílies de cicle 3). Em parla dels mals mètodes utilitzats per la mestra de francès i em porta proves (segons ella) per demostrar-ho. Es mostra molt alterada i parla amb molta ràbia. Jo provo de calmar-la de dir-li que ja investigaré per la meua banda per si de cas hi hagués algun problema, però que de moment no hi havia hagut queixes i que els alumnes que sortien de l'escola en general tenen molt bons resultats en francès quan arriben al col·legi francès.

Durant el curs insisteix alguna vegada més i cada cop parla amb menys respecte a la mestra de francès, la qual ve a queixar-se al despatx de direcció.

En acabar-se el curs demani al Climent de gaudir molt de les vacances i de tornar l'any següent amb les piles carregades per continuar treballant.

## **Reflexions sobre l'evolució de l'any**

En general és un curs en el que el Climent es mostra cada cop més reservat. Rebutja el grup i sobretot alguns individus en concret, la seva pertinença al grup és molt lleugera. Veu coses de forma cada cop més distorsionada i arriba a fer fixacions. La situació que viu a casa és molt poc transparent, ell no en parla, la seva germana tampoc i la seva mare no sembla molt fiable pel que fa les informacions. És veritat que el nin té algunes dificultats acadèmiques però de moment no sembla alarmant, sabent que encara tenim dos anys de marge i que el nin es mostra intel·ligent i amb capacitats, però amb algunes dificultats de vida en grup (de moment difícils d'analitzar i de trobar l'origen)

*A simple vista, podria semblar que treballar en un grup cooperatiu vertical no li fa cap benefici especial. Però si ens aturem detingudament ens podem adonar que justament la part positiva és que aquest tipus de grup l'ajuda a no anar més lluny. La seva situació en un grup no cooperatiu, podria ser encara molt pitjor de la situació en la que es troba. Per tal d'il·lustrar-ho, faré algunes comparacions amb les classes diàries de francès, les quals es fan d'una forma clàssica i en les que la dinàmica de grup cooperatiu no hi té plaça<sup>39</sup>.*

*Com més avança el curs, el Climent es bloqueja molt més en les classes de francès que en les classes de català. Tot i tenint un domini molt més bo del francès que del català, el seu progrés en l'escrit és cada cop pitjor.*

*La mestra de francès li ha de mostrar sempre les normes i els límits ella personalment i això fa que tot i que generalment el Climent es mostra molt respectuós amb la mestra, de cop i volta un dia se li pot encarar directament i canalitzar la ràbia de la seva dificultat contra ella, de manera que acaba personalitzant i donant la culpa dels seus problemes a la mestra enlloc de començar per acceptar els seus propis errors. En canvi, fora de classe de francès, quan treballa en situació de grup cooperatiu, moltes vegades és el propi grup el qui li posa els límits i per tant no pot personalitzar les seves frustracions contra la figura de la mestra. És veritat que de vegades arriba a dir que tot el grup està contra ell i que tothom s'equivoca menys ell o que està totalment incomprès pel grup. Tot i així aquesta situació ajuda molt més a resoldre el problema que personalitzar els errors contra la mestra. Ja que en un moment de calma, la mestra del grup cooperatiu, pot anar a raonar amb*

---

<sup>39</sup> En el Capítol 10: El mestre d'un grup cooperatiu, deixo ben clar que un mestre només pot portar un grup cooperatiu si ell s'ho creu. En el cas de la mestra de francès, ella no s'ho creu i no ho vol fer. Així que com a directora de l'escola no tinc més opció que acceptar el seu mètode perquè segur que les coses aniran millor que forçar-la a fer alguna cosa que li crearà angoixa. Per tant, aquest grup cooperatiu que treballa amb mi, deixa de ser cooperatiu quan van a l'aula de francès.

*l'alumne i es molt més fàcil per ell baixar la guàrdia i arribar a acceptar que l'error ve d'ell i no de tot el grup sencer.*

*El Climent manifesta clarament que no li agrada gens anar a les classe de francès. Allà es troba sempre en situació de dificultat, tot sol davant d'un treball. En aquest cas ell no pot saber què fan els altres alumnes i sempre es pot imaginar el pitjor. Pot pensar que és l'únic que està en dificultats i que els altres ho fan tranquil·lament (Més endavant he sabut que aquest pensament bloqueja sovint el Climent). En canvi en un grup cooperatiu pot veure què fan els companys, no pot fer volar tant la imaginació perquè té el constatat davant seu.*

*Cal tenir en compte que la mare ha mostrat el seu desacord amb la mestra de francès i per tant també s'ha de tenir en compte que és molt possible que el Climent hagi sentit coses negatives a casa que el puguin influir a l'escola.*

*Per altra banda, potser aquest primer any a Cicle 3 el Climent no ha pogut gaudir massa de l'ajuda dels companys, perquè ell mateix no accepta el seu propi error i per tant es fa molt difícil de demanar ajuda quan no creus que la necessitis o quan no vols que els altres pensin que la necessites o quan no vols haver-la de necessitar perquè ho vius com una derrota. Però si que ha après la dinàmica del grup i fins i tot en algunes ocasions ha sabut treballar en grup. I el més important: ha pogut treballar amb grups en els que ell podia ajudar els altres, la qual cosa l'ha ajudat molt a començar-se a valorar.*

### **Primera crisi de descontrol (finals de curs)**

Una mestra del pati em crida espantada. Em demana que hi vagi corrents perquè el Climent està molt enfadat. Hi vaig corrents i em trobo el Climent amb una mirada perduda plena de ràbia dient amb una veu morta que li surt del fons: el mataré, el mataré... L'agafo del braç i li demano que es calmi que vingui amb mi a explicar-me el que ha passat. Fa un moviment bruscat i se'n va. Li demano que s'aturi immediatament. Se'n va del pati i vol sortir de l'escola. L'agafo fort i es comença a mostrar violent amb mi. Té la mirada perduda i no aconsegueixo comunicar amb ell. Demano ajuda a un mestre i l'aguantem amb força. Alço el to de veu i li parlo amb molta autoritat: "Atura! Ja n'hi ha prou!" Aquest joc d'escapar-se utilitzant la violència per part d'ell i de provar de controlar-lo per part meva dura una mitja hora. Al cap d'una estona, l'agafo encara més fort i l'immobilitzo al terra. Es posa a plorar i és com si de cop i volta tornés en si. La mirada torna a ser la seva, la d'un nen innocent i calmat i en aquest moment trist. I em pot explicar el què li ha passat, però no recorda l'estona en la que tenia la mirada perduda i els atacs violents.

Decideixo passar-ho molt per alt. De cara a la resta de companys li trec molta importància. Els companys s'assabenten i s'expliquen entre ells el què ha passat.

## **Truquem els bombers**

Després d'unes altres crisis semblants, l'última setmana de curs arriba a un estat de descontrol tant gran que cap adult de l'escola no arriba a calmar-lo. Després de mitja hora decidim trucar els bombers per tal que ens puguin guiar l'actuació. Els bombers decideixen venir. El pare i la mare també venen. Els bombers se l'emporten a l'hospital.

Cal destacar que la situació es fa molt poc discreta ja que passa just a les 5 de la tarda quan moltes famílies venen a cercar els seus fills. Tothom veu el Climent en un estat de gran descontrol i ràbia.

La mare viu aquesta situació amb molta vergonya i es mostra molt enfada i molt a la defensiva de la resta de famílies.

## **Reflexions sobre les primeres crisis**

És el primer cop que em trobi amb un cas com aquest. M'ho prenc com un repte i no cedeixo a la pressió dels col·legues els quals em recomanen de dir a la família que el seu fill és massa perillós i violent per a poder-se quedar a l'escola. Jo vull ajudar el Climent i trobar-li el seu lloc dins la classe. Però encara no sé ben bé com fer-ho i de retruc no sé encara com encarar-ho amb la resta del grup classe. Així que s'acaba el curs sense que el grup classe prengui una posició molt clara. Els companys, en general, es mostren molt prudents i suposo que al veure'm una mica perduda davant del problema, ells en parlen poc i discretament, i simplement estan a l'aguait.

## **CURS ESCOLAR 2011 - 2012**

Aquest és el curs en què el Climent arriba al seu pitjor moment. Això fa que la seva mare prengui definitivament consciència, malgrat la negativa del pare, que el seu fill necessita ajuda externa.

Durant la fase de seguiment d'especialistes exteriors cada dimecres, porto a terme la implicació del grup tenint en compte que el Climent rebutja totalment mostrar els seus defectes davant del grup.

## **La seva germana**

El Climent té una germana més gran a l'escola. Tenen una relació estranya. La germana es mostra protectora del seu germà, però al mateix temps en situacions molt

concretes arriba a empipar-lo de manera que porta al seu germà a un límit difícil de control de si mateix.

Hi ha alguna mena de secret entre ells i fins i tot he arribat a sentir que es fan xantatge per que ni l'un ni l'altre expliqui coses a l'escola.

### **La seva mare**

La mare del Climent es mostra cada cop més tancada i reservada, es mostra sovint de molt mal humor. Hi ha coses que no vol explicar.

Més endavant durant el curs m'explicarà la situació cada cop més difícil que viu a casa.

### **Actitud del Climent**

Comença aquest segon any a la classe de cicle 3 amb una mirada més oberta i amb ganes de treballar. Progressivament comença a mostrar-se cada cop més tancat i dos mesos després torna a tenir noves crisis. S'accentuen els problemes i baralles amb diferents alumnes. Es pren molt malament alguns petits incidents amb companys i arriba a mostrar-se molt enfadat. Pensa que hi ha companys que són molt dolents amb ell i que li volen molt de mal. La seva mare alimenta aquest pensament, en més d'una ocasió em ve a veure per explicar-me que hi ha infants que estan fent mal al seu fill (després de comprovar-ho durant el temps escolar, m'adoni que hi ha petits problemes però res d'especial contra ell).

### **S'intensifiquen les crisis i el grup pren el seu lloc**

Aquest segon any comença calmat, a la primera assemblea de l'any aixeca la mà per dir: "segur que tots penseu que ho tornaré fer, però vosaltres no ho sabeu, he canviat!"

Però el mes de novembre, el Climent repeteix una crisi de ràbia i descontrol a partir d'una petita baralla amb un company.

*Aquest cop el grup comença a ocupar el seu lloc dins la solució del problema. El fet que el Climent repeteixi el mateix tipus d'atacs que l'any anterior, fa que el propi grup demani de parlar del tema a l'assemblea setmanal. El Climent arriba a expressar-se oralment ja que durant l'estona d'assemblea està molt calmat. Diu a la resta de companys que tothom el molesta molt. Que hi ha molts companys que se'n riuen d'ell. Els companys es mostren molt sorpresos. Els ajuda a posar noms a les coses. Li demano al Climent de parlar de coses en concret perquè dir que tothom el molesta és una acusació a tot el grup difícil de trobar-hi solucions. Arriben a parlar del tema durant molts estona, el Climent va parlant de coses en concret i en cada cas el company o companys concernits van donant el seu punt*



*de vista. Durant aquesta sessió, el Climent segueix igual de convençut que ell és una víctima i que tota la resta del grup li vol mal. En canvi la resta del grup prenen consciència que el Climent està patint molt i que s'enfada molt i molt per petites coses. El Climent està en una posició de no voler rebre ajuda ja que creu que no és ell que té un problema sinó tota la resta del grup.*

*Després d'aquesta assemblea hi ha molts dies de calma fins que de cop i volta el Climent torna a patir una crisi. La base de la crisi és una petita baralla al futbol. El company amb qui s'ha barallat, de seguida ha marxat per evitar problemes i perquè sap que el Climent es torna molt violent. Els altres companys han provat de calmar-lo i dos nenes han vingut corrents a cercar-me, perquè ja saben que sóc l'única mestra que arriba a calmar-lo. El grup, tot sol ja s'ha començat a organitzar per prendre el seu lloc.*

### **Intervé la mare**

Les crisis de descontrol són cada cop més fortes i em costa controlar el Climent. En cada crisi vol escapar-se de l'escola i físicament costa molt retenir-lo. Amb cada atac acabo totalment esgotada i a més he de deixar el grup classe sol mentre m'ocupo del Climent. Així que decideixo trucar a la mare perquè s'ocupi del seu fill en plena crisi. El resultat és catastròfic. La mare tota sola no se'n surt ja que el Climent és mostra encara molt més violent que quan no hi ha la mare. La mare, juntament amb un altre mestre i jo decidim tancar-lo al taller de l'escola. Destrossa tot el taller, tira taules, cadires, armaris i tot tipus d'objectes. Al cap de tres quarts d'hora es calma i la mare pot entrar al taller i jo puc tornar a la classe.

*Aquest cop tots els alumnes volen tenir noves del Climent. Hi ha un punt de curiositat i un punt de voler trobar una solució pel seu company. Aquest cop parlem del Climent sense que ell sigui al davant. Molts companys s'expressen un a un. Alguns pateixen per ell, d'altres troben injust el seu comportament, d'altres estan enfadats amb ell. Finalment els explico que el Climent està patint i que si entre tots l'ajudem arribarà a sortir-se'n, Demano la seva complicitat durant un temps i de ser molt pacients amb ell, de no fer-li cap broma ja que no està en capacitat de suportar-les (s'ho pren tot com un atac). Els companys ho accepten i actuen amb molta precaució. També en repetides ocasions m'adoni que el defensen i el protegeixen de la mirada d'altres companys de l'escola. El Climent, en canvi no n'és conscient, és un pacte que hem fet tota classe sense que ell ho sàpiga.*

Al cap d'una hora ens reunim el Climent (totalment calmat), la mare i jo i arribem a l'acord que si té un altre moment com aquest el deixarem quedar-se tot sol en un racó que ell triï i ningú li dirà res, però no pot sortir físicament de l'escola. En les següents crisis el

Climent podrà respectar aquest acord, això vol dir que durant les crisi no estarà totalment descontrolat sinó que començarà a poder modificar la seva conducta.

### **Treball amb la família**

La mare m'explica els seus atacs a casa. Davant de les evidències, la mare se sent més o menys obligada a explicar-me algunes coses que passen a casa. El Climent i la seva germana es barallen cada cop més. La germana el provoca i li diu les coses que sap que li molesten molt i ell explota de ràbia: crits desmesurats, actes fora de control, en més d'una ocasió ha agafat un ganivet de la cuina i ha perseguit la seva germana dient-li que la matarà. En canvi, la germana a l'escola es mostra discretament molt protectora del seu germà. A casa el Climent s'enfada molt sovint amb la seva mare, sobretot quan ha de fer els deures de francès. Es criden i es diuen coses exagerades i en més d'una ocasió el Climent se'n va de casa i no torna fins al cap d'unes hores. En canvi quan el pare torna dels viatges de feina i s'està una temporada a casa, tot torna a la normalitat.

La mare arriba un dia a l'escola i em demana de parlar amb mi. M'explica que ha demanat hora perquè que li facin un balanç psicològic al seu fill. Diferents especialistes el veuen i decideixen que ha d'integrar en un centre cada dimecres, on diferents especialistes treballen amb ell. La mare em va explicant els progressos, els quals jo també observo a la classe. Parlo amb l'especialista que el segueix i ens posem d'acord en una mateixa línia d'actuació.

Ens adonem que el Climent no accepta de cap manera els propis errors, no es permet equivocar-se i de cap de les maneres no pot suportar que els altres s'adonin dels seus errors. Per altra banda, se sent molt ràpidament atacat i no té cap mena de tolerància. Malinterpreta molt sovint els actes dels altres i pensa que li volen mal.

### **La mare es baralla amb la mestra de francès**

En diferents ocasions la mare es mostra molt irrespectuosa amb la mestra de francès. La mare diu que tots els problemes del seu fill són culpa de la mestra de francès. En més d'una ocasió he d'intervenir i calmar l'ambient.

### **Un nou amic del Climent**

Fins ara no tenia gaires amics a l'escola. De cop i volta un dia m'adono que s'ha fet amic del Xavier (Que ara és a CM2, i amb el qual estem treballant molt obertament amb tot el grup el seu problema de ser tant violent. Cal dir que ha millorat molt i que hem aconseguit reduir la freqüència i la intensitat de les seves reaccions violentes). Han establert una relació de protegit i protector. Penso que el Xavier s'ha sentit una mica identificat amb els atacs de

violència del Climent i això l'ha fet acostar-se a ell. El Xavier és molt més corpulent que el Climent (que es molt petit físicament) i vol protegir el Climent dels problemes que pugui tenir amb els companys.

Un dia però el Climent s'enfada moltíssim amb el Xavier. Quan el Climent s'arriba a calmar i deixa de dir repetidament que el matarà, aconsegueix explicar-me que ell li havia explicat al Xavier que els dimecres anava a un centre per a nins que tenien problemes com ell. I que ara el Xavier ho havia dit a d'altres companys de la classe. El Xavier es mostra realment penedit i li demana excuses al Climent. (Al cap d'uns mesos el Xavier també ingressarà en un centre els dimecres)

*El Climent sent molta vergonya, no pot suportar la idea que la resta de companys sàpiguen que necessita una ajuda fora de l'escola. El Xavier compren la situació i a partir d'aquest dia guarda sempre més el secret. Els altres companys que se n'han assabentat tampoc en tornen a parlar més.*

*Tot i que el Climent se sent sempre vulnerable i en perill davant del grup, segueix gaudint dels avantatges d'un grup cooperatiu. Els companys no són allà per treballar millor o pitjor que ell, simplement aprenen a treballar amb ell. I és justament això el que ell haurà d'aprendre també, i segurament que serà l'efecte mirall qui l'ajudarà a força de repetició d'adonar-se que haurà d'arribar a construir-se malgrat els altres i sobretot amb els altres.*

## **Treball amb el grup**

Hi ha un moment en què el grup comença a estar una mica desgastat i en algun cas els companys fan alguna broma sobre els atacs del Climent, el qual s'enfada moltíssim.

*Aquesta és una bona ocasió per relativitzar aquests atacs els quals arriben a ser pertorbants per alguns membres del grup. En parlem en grup i el Climent s'adona per primera vegada que els seus actes de descontrol en els quals ell pateix molt, també poden fer patir els altres. Ell que se sent sempre l'única víctima, s'adona d'un cop que hi ha algunes companyes i companys que tenen por quan ell es descontrola. Els beneficis del grup cooperatiu van sovint a múltiples bandes. Per una banda, el Climent es beneficia de la reacció dels membres del grup els quals estan acostumats a integrar els companys i a provar de trobar solucions. Per altra banda, el company que fa broma del Climent està provant de relativitzar el problema i provar d'evacuar la seva pròpia angoixa, la qual cosa pot fer dins d'un grup cooperatiu sense crear divisions o possibles enfrontaments dins del grup ja que sempre hi ha companys que proven de posar pau i de solucionar els conflictes. I per altra banda, els companys que s'atreveixen a parlar sense fer bromes de l'efecte que els fan els atacs del Climent, ho poden fer en seguretat dins d'un grup cooperatiu perquè saben que la seva paraula serà escoltada amb respecte. I si algun moment no és així, si en algun*

*moment algun dels companys no és respectat, el propi efecte del grup permetrà resoldre aquesta irregularitat més fàcilment.*

Aquest segon any, el Climent ja no és el petit de la classe i per tant hi ha més ocasions en les que pot treballar en grup o en parella amb companys més petits. Un dia el Climent ajuda al Joan a fer una recerca sobre els tsunamis<sup>40</sup>. *El seu treball no és acurat, no segueix les normes del treball lliure, no fa un escrit acompanyant les seves recerques... en canvi el company més petit, en Joan, troba que el Climent fa una recerca genial, s'ho passa molt bé al seu costat i un altre cop li demanarà de fer una recerca amb ell. Creen una bona parella cooperativa. El grup cooperatiu en verticalitat permet al Climent de trobar més ocasions en les que ell pugui servir com a model dels altres i d'aquesta manera sentir-se valorat i poder treballar així la seva autoestima. Aquest intercanvi cooperatiu positiu fa que el Climent augmenti el seu grau de maduresa cooperativa i de retruc comenci a sentir-se que també pertany al grup.*

El Mathieu<sup>41</sup> ha començat aquest any l'escola, és un nin amb problemes de comportament. El Climent juntament amb el Xavier (el nou amic del Climent) empipen sovint al Mathieu i li fan tot allò que ell mateix (el Climent) té por que li facin a ell: se'n riu i el ridiculitza davant dels altres, li fa la traveta... El tema surt a l'assemblea. *Els alumnes analitzen la situació d'una forma molt respectuosa. El fet que els alumnes facin múltiples feedbacks diferents de la realitat fa que el Climent se senti una mica acorralat i afrontat finalment a ell mateix. El Climent té dificultats a acceptar els seus propis errors. Acceptar davant del grup que ell ha fet una cosa mal feta li suposa una derrota desmesurada. I acceptar-ho davant d'ell mateix sembla gairebé impossible. Si davant d'un acte comès ens trobéssim només ell i jo (alumne-mestra) es faria gairebé impossible que ell acceptés el seu propi error, ja que ho hem experimentat en diferents ocasions, ell es tanca en banda, diu que ningú el comprèn i nega la versió de la mestra dient que no és veritat. En canvi davant del grup cooperatiu, cada alumne dona la seva versió, cada un dona la seva visió de la realitat i totes les visions agrupades agafen molta força, molta més que la visió de la mestra tota sola. D'aquesta manera el Climent pot acabar acceptant (amb més o menys resistència) que ha actuat malament. En canvi en un moment en diferit, quan el problema fa estona que ha passat i que el Climent està calmat, sí que és capaç de parlar-ne a soles amb la mestra d'una forma racional.*

El Mathieu s'enfada amb el Climent i es descontrola i reproduïx una espècie de crisi com les del Climent. El Climent es queda una mica perplex, veu amb els seus propis ulls un infant fora de control. A l'assemblea els companys comenten que hi ha una moda,

<sup>40</sup> Vegeu annexe 7. CLAU USB d'enregistraments.

<sup>41</sup> Vegeu capítol 15

que ara tothom començarà a fer crisis violentes. *El fet de veure parlar el grup d'un problema com el d'ell però sense ser ell al centre del problema, l'ajuda a expressar-se molt més i intervé múltiples vegades com a expert del problema.*

Els treballs en grup lliures és un moment complicat pel Climent alhora de fer grups. Ara té un amic, el Xavier, el qual sempre s'acosta al Climent per tal de formar un grup amb ell. Un dia el Xavier no hi és i demano als grups formats d'incorporar el Climent amb ells. En aquesta ocasió el Climent pot veure com el grup de companys que ell pensava que li volien tant de mal, l'accepten positivament al seu grup. *El grup cooperatiu dóna múltiples oportunitats per començar de zero els mals entesos.*

Un altre dia el Climent forma part d'un grup de treball creat per la mestra. Li toca treballar amb companys més grans que ell. Es mostra distant i no col·labora amb el grup. Diferents membres del grup proven d'integrar-lo en més d'una ocasió i li proposen tasques a fer. Ell es nega. Finalment els membres del grup l'ignoren i no compten més amb ell. *El grup cooperatiu marca uns límits de manera que ajuden a l'individu a reflectir-li la conseqüència dels seus propis actes.*

Ara, el Climent treballa amb un grup de nins i nines més petits que ell. Pren el rol de líder. Organitza el grup d'una forma molt efectiva i positiva. Els membres són contents amb ell. *El grup cooperatiu vertical dóna oportunitats diferents per cada tipus d'alumne, de manera que en alguna de les ocasions l'individu pugui treure el seu màxim potencial.*

Cada dilluns al matí reservem una estona de la rotllana per analitzar el motiu pel qual alguns dels companys han perdut equipatge del passaport<sup>42</sup>. Darrerament el Climent ha de treure sovint el seu passaport per parlar d'ell. *El fet de poder parlar repetidament i d'una manera calmada davant de tot un grup cooperatiu, els membres del qual també cometien actes desafortunats, fa que el Climent pugui anar-se adonant i veien d'una forma menys distorsionada la realitat. L'ajuda a reflexionar sobre ell mateix, sobre els seus actes i sobre la intencionalitat dels altres.*

## **Intervenció dels especialistes**

De seguida que el Climent comença el treball amb els especialistes cada dimecres, hi ha una evolució notòria.

Les recomanacions del psiquiatre<sup>43</sup> per tal que el Climent pugui sentir-se bé dins la classe coincideixen perfectament amb el que havia anat passant i permeten un equip

---

<sup>42</sup> Vegeu capítol 2. El títol: El passaport

<sup>43</sup> Vegeu annex 3. Descripció del TDA/H

cooperatiu: permetre a l'infant de moure's, preveure objectes que li permetin d'expressar-se, permetre temps de descompressió, tenir un quadre clar de normes, ...

### **A tall acadèmic**

Fa progressos molt lents. Avança i fa regressions. Hi ha temporades que es queda estancat.

### **Fi de curs**

L'última setmana de curs la mare em comunica que vol canviar el seu fill d'escola. Creu que si no veu més la mestra de francès tot li anirà millor. A més no haurà de fer més el llarg camí fins a l'escola cada matí si tria una escola més propera a casa seva.

En parlo calmadament amb la mare i el pare. Els explico que només li queda un any a l'escola i que aquest final de curs el Climent ha evolucionat molt positivament, però que encara tenim un any de treball per ajudar-lo. El pare manifesta que el nen no té res, que quan ell és a casa tot va bé.

Després d'unes quantes trobades esporàdiques amb la família, arribo a convèncer-los de continuar a l'escola l'any següent. Jo em comprometo a portar el Climent cada dia a l'escola ja que són veïns meus i faig cada dia el mateix camí per anar a l'escola. Per altra banda la mare es compromet a respectar la mestra de francès i a no parlar-ne malament davant del seu fill.

### **Reflexions**

Durant aquest segon any a cicle3 el Climent ha conegut el seu moment més difícil d'aquest cicle. El grup cooperatiu vertical ha pogut incidir quotidianament per tal d'ajudar-lo a retrobar la tranquil·litat, malgrat els esdeveniments exteriors a l'escola que molt sovint han anat posant traves i que segurament són un dels motius que han fet que el Climent es trobi amb aquesta dificultat d'aprenentatge.

L'efecte del grup cooperatiu vertical no és l'únic element que ha fet que el Climent progressi i arribi a fer les paus amb ell mateix. La presa de consciència de la mare i el treball amb els especialistes són un detonant clau. *El grup cooperatiu ha permès treballar en concordança amb la família i el especialistes. En aquest cas el grup cooperatiu mostra el seu costat més camaleònic de manera que pot adaptar-se i camuflar-se en tot tipus de situacions per tal de donar el màxim de possibilitats. És alhora una eina i una situació.*

## **CURS ESCOLAR 2012 - 2013**

Comencem un nou curs amb nous companys que no han viscut les dificultats del Climent de l'any anterior. A principis de curs surt el tema un dia a la rotllana del matí. El Climent els explica que ja no fa cap crisi com les de l'any anterior. Algun alumne de CE2 recorda haver vist el Climent enfadat al pati. S'acaba el tema deixant-lo com una cosa antiga i acabada. *Un grup cooperatiu d'infants dóna moltes més possibilitats de començar de zero que no pas un grup d'adults.*

El Climent té un alt grau de pertinença<sup>44</sup> dins del grup. Se sent que li pertoca crear i modificar principis i sobretot fer-los respectar. Ha agafat un rol de policia intransigent. Ha madurat cooperativament, ara en alguns casos accepta rebre ajuda i sobretot ha après a ajudar els altres.

### **Dins del cotxe**

Aquest any, cada matí i dues tardes a la setmana porto el Climent a l'escola i la seva germana a la parada de l'autobús del col·legi.

En més d'una ocasió m'ha explicat coses que passen a casa: "Hi ha coses dolentes que li passen a la seva mare. És per culpa de gent molt dolenta que li vol mal". El Climent m'explica per exemple que la seva mare tenia una oportunitat de feina però que no ha estat seleccionada perquè hi havia una altra persona "molt dolenta" que li vol mal a la seva mare i que ha fet mentides per tenir ella la plaça de feina. Durant el curs, en és d'una ocasió m'explica diferents situacions en les que la seva mare és molt injustament tractada.

### **Intervenció dels especialistes**

Al mes de novembre la mare m'anuncia que els especialistes li han dit que el Climent no necessita més ajuda exterior. La mare ho viu amb moltíssima alegria. El fill no es pronuncia massa al respecte. Jo ho visc amb prudència.

### **Progrés**

No he pogut evitar de sentir un enorme plaer cada cop que el Climent ha tingut una baralla a l'escola. Una baralla normal! Sense acabar amb un atac descontrolat d'ira. És veritat que els educo a no utilitzar la violència física ni psicològica per tal de defensar-se, però en el cas del Climent em semblava un triomf enorme arribar a les mans però sense descontrolar-se del tot. Evidentment, el següent pas ha estat no arribar a pegar-se quan hi

---

<sup>44</sup> Vegeu Capítol 4.

ha hagut un mal entès, la qual cosa també ha aconseguit amb èxit, i amb molt d'esforç d'autocontrol.

El Climent fa la seva primera presentació individual davant de tot el grup<sup>45</sup>. Ha de llegir en veu alta (cosa que sempre havia renunciat a fer de forma voluntària), ha d'exposar un treball propi i ha d'acceptar les crítiques dels companys. Com que llegeix de forma una mica entretallada els companys es comencen a cansar una mica i fan soroll. El Climent (d'una forma una mica exigent) demana silenci i continua llegint. Aquest és un canvi radical de la seva part, fins ara el que feia en una situació així era tancar-se en banda, callar i negar-se a continuar. Al moment de les crítiques dels companys, algunes les accepta sense dir res i d'altres les escolta però de seguida les reprèn: en un cas contesta: "no en teniu ni idea..." en el sentit que hi ha tota una complicació gratuïta externa a ell i al darrera un esforç personal que l'ha ajudat a superar les dificultats del treball. Ara no percep el grup com un ens que està en contra d'ell o com un perill constant, sinó que percep els altres com una massa de gent que viuen feliços i sense dificultats al marge del seu món intern ple de complicacions i d'injustícies. *El fet de no culpar el grup de les injustícies personals que viu, l'ajuda a poder-s'hi acostar molt més i a utilitzar-lo per poder progressar.*

A la piscina aprèn molt ràpidament la tècnica del crol i de tirar-se de cap. Viu aquest progrés d'una forma molt positiva i això fa que estableixi uns lligams relacionals molt positius amb la resta del grup.

El Climent a CM2 s'adona que en més d'una ocasió pot ajudar a d'altres companys. Els companys ajudats li mostren la seva gratitud i reconeixen la seva gran capacitat d'ajuda. Jo també observo la seva gran paciència amb certs tipus de companys i la seva capacitat de tornar a explicar de formes diferents una mateixa cosa així com la capacita de saber donar pistes per fer que els companys reflexionin tots sols.

A la rotllana del matí, a l'assemblea o en casos excepcionals en els que tractem un problema personal d'algun alumne s'implica molt sovint a resoldre el problema, mostra una gran sensibilitat i capacitat d'empatia. Fins ara es quedava tancat al seu món i no mostrava interès.

Cap a finals de curs el Climent i jo tenim una confrontació molt forta. Després d'haver perdut una hora sencera de temps lliure (com algunes d'altres darrerament), li exigeixo de forma força severa i davant de tot el grup que es quedi l'estona de pati a començar alguna recerca lliure ja que ha estat fent pati durant l'estona de treball lliure. I li exigeixo que acabi algun treball lliure abans que s'acabi l'any ja que els alumnes de CM2 són totalment capaços de fer una tasca així. És el primer cop que el poso en evidència davant de tot el grup, una

---

<sup>45</sup> Vegeu annex 7. CLAU USB, carpeta: "Climent", arxiu "presentació text instructiu"



cosa així fins ara, aconseguia el resultat contrari, es tancava en banda i no feia res. Aquest cop el Climent, molt enfadat, arriba a superar la mirada del grup sobre ell i es queda l'estona de pati a avançar la seva recerca. *Em fixo que el grup cooperatiu se sent molt incòmode davant d'aquesta situació, alguns s'acosten al Climent per demanar-li si vol ajuda i d'altres s'acosten a mi per saber si vaig bé.*

### **A tall acadèmic**

Fa un progrés molt significatiu. En matemàtiques sempre hi havia estat molt interessat però sovint li calia ajuda en canvi ara arriba a fer un treball més sistematitzat. És capaç de resoldre tot sol els problemes i és capaç de fer l'avaluació d'adquisició dels alumnes de CM2 amb un 28 sobre 40<sup>46</sup>.

En ciències i treballs lliures, comença a saber organitzar-se tot sol, en tot cas aprèn a transmetre els seus coneixements als companys i a assegurar-se que els seus coneixements previs siguin certs.

En expressió escrita i oral en català fa un progrés molt notori tot i que no té encara el nivell d'un infant de CM2.

En Francès continua amb el bloqueig amb la mestra i segueix passant hores a classe de francès sense fer res. A l'avaluació de CM2 obté un 2 sobre 60.

En tot tipus d'esport individual segueix mostrant unes aptituds de resistència i tècnica espectaculars. En canvi amb els esports d'equip hi té més dificultat. De la mateixa manera que no s'accepta els seus propis errors, no pot acceptar els errors dels altres, sovint se'ls pren com un atac, i això no l'ajuda a poder treballar en equip esportiu (el qual és un equip que està en competició amb un altre). En canvi sap treballar amb equips que no estan en competició.

### **Alguns entrebancs**

Al pati el Climent es baralla amb un company jugant a futbol. Els dos practicants de mestres (els quals han establert una molt bona relació amb el Climent durant el seu temps de pràctiques) proven de controlar el problema. Un d'ells és al corrent de les dificultats que tenia el Climent l'any anterior i de seguida que veu que la reacció del Climent és massa exagerada, em ve a cercar. Decidim respectar el pacte que teníem el Climent i jo l'any anterior i el deixem quedar-se sol tancat a un lavabo fins que ell se senti capaç de sortir. Al cap de tres quarts d'hora surt del lavabo totalment calmat i capaç de parlar de l'incident del pati amb molta calma. No queda ni un rastre d'ira en les seves paraules. Sobretot perquè

---

<sup>46</sup> Vegeu annex 6

s'adona que la seva reacció ha estat tant violenta que el que hagi pogut fer l'altre company perd importància. És l'únic atac que té el Climent en tot els curs de CM2. Decidim no donar-li més importància i deixar-lo com un fet isolat.

Cap a finals de curs, una mestra em demana que vagi a la cantina. El Climent no para de repetir: " El mataré, li clavaré un ganivet...el mataré, li clavaré un ganivet..." La seva mirada encara no està perduda i veig que encara puc raonar amb ell:

Mestra: Què pensaries d'un company teu que comencés a dir: "el mataré! Li clavaré un ganivet!..."

Climent: Que s'ha tornat boig.

Mestra: Doncs això mateix pensem nosaltres de tu.

El Climent deixa de repetir aquestes paraules. Somriu sarcàsticament.

Mestra: no acceptaré que tornis a dir bestieses tant grosses com aquestes. Et pots enfadar tant com vulguis però no pots posar en perill la vida dels teus companys ni tant sols en pensament

*En un entorn favorable, amb un grup cooperatiu, amb un adult que marca els límits infranquejables, el Climent reacciona favorablement, tot i que a casa la mare digui que el Climent actua molt més enllà (com per exemple perseguir corrents la seva germana amb un ganivet a la mà).*

En tot l'any, aquests dos incidents han estat els únics.

## **Temes pendents**

Un cop acabat el tercer curs de cicle 3, el Climent passarà al col·legi amb uns temes pendents: encara que amb molta menys freqüència, segueix fent confabulacions i veu coses allà on no hi ha res; té el món dividit entre bons i dolents i no sap veure una escala de grisos; quan alguna cosa li costa o no li surt bé pensa sovint que és per culpa d'alguna persona que li vol fer mal expressament.

*El grup cooperatiu l'ha ajudat molt, ha vist que existeix una altra manera de relacionar-se i de viure en l'entorn més proper i ha gaudit dels beneficis d'un entorn segur gestionat pel propi grup i amb la supervisió d'un adult que vetlla perquè els acords i els principis de vida es respectin si el grup no ho aconsegueix. Però els límits del grup cooperatiu, tot i que puguin arribar una mica més enllà de la portalada de l'escola, hi són. El grup cooperatiu arriba fins on arriba.*

## Reflexions

Aquest CM2 és un any de progressos, en què podem recollir el fruit de tres anys de treball a la classe. El Climent fa una evolució espectacular en tots els sentits. Tot i així hi segueix havent sempre els focus de dificultats amb els quals ha de continuar convivint.

*Durant aquests tres anys he pogut veure i anar constatant en diferents ocasions que el grup cooperatiu l'ha ajudat a evolucionar. El dubte que creix ara és saber fins a quin punt aquest funcionament de grup cooperatiu ha deixat una empremta prou forta com per continuar-lo ajudant a partir d'ara. I fins a quin punt els inputs negatius que segueix rebent de l'exterior (malestar a casa) arribaran a esborrar les traces benefactores del grup cooperatiu.*

## 3 – Monografia Mathieu

Per tal de realitzar aquesta monografia he utilitzat dades dels informes d'avaluació del Mathieu<sup>47</sup>, així com la visualització d'enregistraments<sup>48</sup> i l'observació directa a l'escola.

### CURS ESCOLAR 2011 - 2012

En Mathieu és un alumne que arriba a l'escola directament al CE2. Per tant el seu grau de pertinença dins del grup comença de zero, fins i tot més allunyat que la resta de CE2 els quals l'any anterior ja eren a l'escola i ja havien fet alguna activitat amb els infants de cicle 3.

És un nin molt alegre i positiu, amb moltes ganes d'aprendre, de jugar i de compartir. Al mateix temps és un nin molt immadur per l'edat que té. Té reaccions molt egocèntriques talment com infants de maternal. Té una percepció d'ell mateix esbiaixada, com si fos un nen molt més petit s'autopercep amb tota innocència. Li costa autoavaluar-se. Té dificultats de concentració.

### **Adaptació a la nova escola**

Li costa molt trobar un lloc en el nou grup. Pensa que tothom li vol mal. Recorda constantment l'antiga escola. Cada cop la idealitza més i explica coses que després de

---

<sup>47</sup> Vegeu annex 9

<sup>48</sup> Vegeu annex 7

corroborar-ho amb la seva mare, no són del tot certes. Ell en canvi està convençut del que explica.

### **Actitud del Mathieu**

És mostra molt sensible i amb una gran capacitat d'empatia, però viu en el seu món imaginari on barreja realitat i ficció. Li costa molt posar-se en causa ja que està convençut de les seves afirmacions i es pren les crítiques com un atac injust.

### **A tall acadèmic**

Mostra moltes capacitats acadèmiques i d'aprenentatge en tots els sentits, però la seva gran dificultat de concentració el fa estar dispers i perdut moltes estones durant el dia.

### **Treball amb la família**

La família és molt conscient de la situació i treballa conjuntament amb els mestres.

### **Manifestacions violentes**

Quan s'enfada, sovint per petits incidents o mals entesos, té reaccions molt violentes. Arriba, fins i tot a ser perillós per la resta de companys.

En un cas el Mathieu no té dret de ser amb la resta de companys durant tot el dia ja que manifestament és massa perillós per la resta de companys. Ell ho viu molt malament i es mostra molt afectat. *Finalment és el propi grup cooperatiu que em demana de llevar el càstig i de donar una segona oportunitat al Mathieu.*

### **Treball amb el grup**

Durant el primer any del Mathieu a l'escola gairebé cada setmana ha tingut un queixa diferent durant l'estona d'assemblea. Treballem constantment amb el grup la resolució de conflictes i es van veient progressos pel que fa la capacitat del Mathieu pel que fa la visió més realista dels seus propis actes. *Fins i tot hi ha companys que arriben a fer paral·lelismes amb problemàtiques viscudes per altres companys i posen exemples al Mathieu perquè pugui entendre millor el seu propi problema o conflicte.*

Ha arribat a trobar-se davant les dues classes de cycle 3 on cap dels 40 alumnes el volgués en una cambra per dormir durant la classe blanca<sup>49</sup>. Davant la dificultat d'incloure'l en una cambra proposi dues opcions i descarto la possibilitat que el Mathieu vagi a la mateixa cambra del Climent i del Xavier ja que darrerament es barallen molt sovint. Els propis membres del grup cooperatiu em sorprenen: El Climent i el Xavier em proposen que

---

<sup>49</sup> Vegeu annex 7. CLAU USB: arxiu "Mathieu": document: "distribució cambres 2 M"

el Mathieu incorpori la seva cambra i el Mathieu hi és d'acord. Durant la classe blanca el Mathieu és acceptat pels companys i en té un molt bon record.

### **Intervenció dels especialistes**

A finals del primer any d'escolarització del Mathieu a la Bressola, la mare m'informa que portarà el seu fill a un especialista. Durant el curs següent el Mathieu consultarà una psicòloga.

### **CURS ESCOLAR 2012 - 2013**

El Mathieu comença el segon any a l'escola, ara fa CM1. Té un alt grau de pertinença dins del grup, tot i que a principis de curs encara no té amics, ell se sent totalment integrat dins del funcionament de grup cooperatiu. És un any molt positiu, a partir de mig curs el Mathieu fa una evolució espectacular.

### **Fem el punt, 29 de desembre 2012**

Interpreta el que senten els altres i minimitza. Per exemple fa mal a un nin o nina diu que aquest infant exagera. Es compara amb ell quan en un hipotètic passat li van fer exactament la mateixa cosa i a ell no li va fer mal.

A vegades el mal que ha fet al company és visiblement fort (cara tota vermella i esgarrapada, ofegar a un nin el qual s'ha espantat molt) i ell és incapaç d'acceptar que ha provocat molt de mal i ha espantat els companys.

Pot fer mal a un nin o nina molt més petit que ell sense que això li suposi un motiu d'autocontrol. També pot fer mal a un nin o nina molt pacífic que normalment no es fica mai en problemes.

El Mathieu deforma la realitat però no n'és conscient, ell fa una altra versió dels fets i n'està totalment convençut. Fins al punt que moltes vegades m'he cregut la seva versió dels fets de tant convincent que és. Ara, després de diferents casos, he pogut confirmar (per la meua pròpia visió dels fets) que la seva versió era irreal.

Fins ara, ell era incapaç d'acceptar que potser la seva visió era incorrecta o falsa. Ara en més d'una ocasió ha estat capaç de començar a posar-se una mica en dubte. Davant d'una evidència demostrable, acaba acceptant que potser ell s'equivoca, però no deixa de mostrar-se molt sorprès de com pot haver estat que s'equivoqui si ell estava convençudíssim de la seva versió.

Li costa controlar les emocions. Les positives no són problemàtiques, però les negatives, tot i que ha començat a prendre consciència que a vegades pot retardar o fins i tot ofegar una reacció violenta, no sempre arriba a controlar-se.

Després d'una sèrie de reaccions violentes seguides amb nins i nines que normalment no porten massa problemes, li vaig dir que era un perill per la classe i que l'havia de mantenir separat un temps per la seguretat del grup. Va ser una mesura dura per a ell, però pensí que va comprendre la perillositat de les seves reaccions. De cop i volta, quan ja ho havia entès, em va començar a insistir a tornar amb el grup, perquè ell ja ho havia comprès. I no comprenia com podia ser que jo no tingués un moment per ell quan ell se sentia que ja havia superat el problema.

Aquest és un altre tema encara a treballar amb el Mathieu. Encara mostra una immaduresa en el moment d'acceptar que les coses desitjades no es poden satisfer instantàniament. Encara està massa al centre d'ell mateix i li costa veure el seu entorn quan ell sent que té una necessitat per satisfer. Això però, no està renyit amb la seva gran sensibilitat i capacitat de veure el patiment o els problemes dels altres quan té les seves pròpies necessitats cobertes. En canvi quan sent que ell no ha cobert una necessitat pot tornar-se totalment cec i ser molt cruel amb els companys.

Té una visió d'ell mateix molt parcial, només veu el Mathieu que es porta bé, el Mathieu rialler, que ajuda els companys... i no és capaç de veure el Mathieu que fa coses mal fetes. Tot i que últimament ha començat a acceptar-ne alguna.

Abans una mirada meva desaprovadora, el posava en un estat de ràbia i incomprensió. Ara, una mirada meva el posa en estat d'alerta i arriba a fer una mirada real cap a endins. Com a mínim sap a aturar-se i pensar que és un moment de posar-se en qüestió. Aquest és un pas molt gran que ha fet darrerament el Mathieu.

La setmana passada. Davant d'una disputa amb un company, que havia gestionat un altre mestre. El Mathieu estava molt irracional i incapaç d'acceptar la seva mala actuació i parlant amb supèrbia a la mestra que provava de resoldre el conflicte.

Al veure'm arribar, el Mathieu, tot i que no va canviar el to mal educat en la veu, va canviar totalment el discurs i va dir cridant alguna cosa com que havia ofegat a aquell nen i que segurament era una cosa que no hauria hagut de fer. Es notava que ell no ho veia clar aquell moment, que les paraules que sortien de la seva boca deien que era ell qui no havia actuat bé, però el sentit del que deia no anava lligat amb el to de veu acusador. Per mi va ser un pas gegant acceptar això en aquell moment de ràbia. Doncs ja és un pas endavant. Però la mestra que gestionava la baralla estava enfadadíssima amb el Mathieu perquè fins

que jo vaig arribar no acceptava res i a més parlava amb un to de superioritat davant d'ella mestra i fent una interpretació falsa dels fets.

Encara té algunes reaccions infantils com posar-se a parlar un moment de classe per explicar una experiència personal. I molt sovint utilitza una cantarella com si fos un nen petit. Fins i tot els companys li han demanat de vegades que parli normal, com un nen gran.

Pel que fa al treball a l'aula. Fa unes setmanes que no treballa a la classe de francès. I les altres classes perd molt el temps. Pel que fa a les estones de matemàtiques, quan s'hi posa compren les coses molt ràpidament. El que provo de fer ara és posar-lo en evidència davant del grup. Si ell perd el temps, ens fa perdre el temps a tots els altres. Sembla que això l'ha fet reaccionar una mica.

Pensi que el Mathieu ha evolucionat molt, però encara li cal camí per córrer.

### **Progressos gener-juny 2013**

Al mateix temps que el Mathieu rep ajuda externa, comença a progressar molt favorablement a l'escola.

Gràcies al treball que anat fent amb el grup cooperatiu, ha anat progressant en la concepció de si mateix i ha pogut practicar les diferents eines de mediació i de construcció d'un mateix enmig del grup. Una de les quals és simplement aturar-se un moment abans de reaccionar:

Mathieu: Betty ajuda'm!!

Apareix el Mathieu cridant, totalment desesperat amb la cara vermella i els ulls desorbitats. Amb la veu totalment exaltada m'explica que està molt enfadat amb un company, ell ha notat que s'havia d'aturar abans descontrolar-se i pegar, però no sabia com fer-ho, així que ha vingut a demanar-me ajuda. Més endavant en una altra ocasió ha aconseguit demanar ajuda a un company enlloc de venir a la mestra. *Aquest és un pas enorme que els alumnes amb dificultats poden arribar a fer sempre i quan coneguin el funcionament del grup cooperatiu i hagin desenvolupat un grau de pertinença al grup.*

Al claustre els mestres sovint em parlaven del Mathieu. No comprenien com tenia tanta paciència amb ell i es queixaven del seu comportament i de les seves reaccions violentes i infantils. Els dos últims mesos de curs el tema "Mathieu" ja no ha estat més a l'ordre del dia dels claustres de mestres.

## Reflexions

El cas del Mathieu ha estat més fàcil de resoldre que no pas el del Climent. Ja que les progressions del Mathieu han estat molt més fermes i evidents. En canvi el Climent tot ha evolucionat més lentament i fent constantment regressions.

Els dos casos han estat molt semblants. Fins i tot la situació familiar: un pare molt absent per culpa de la feina. La gran diferència ha estat la implicació positiva de la família. La mare del Mathieu ha estat sempre molt conscient de les dificultats del Mathieu sense culpar-ne ningú i ha treballat d'una forma paral·lela amb les mestres i els especialistes i ha anat comunicant periòdicament per tal de poder treballar tots a una.

## 4 – Observacions directes d'infants amb dificultat

### Dislèxia?

Durant tres anys el Paul ha tingut dificultats de lectura i escriptura. Des del CE2 se li ha demanat a la mare de consultar un especialista perquè ens ajudi a determinar si el nin necessita ajuda externa o no. La mare sempre ho ha refusat. Arribats a CM2 el Paul ha après a llegir i a escriure tot i que a l'escrit té un nivell d'estructura i d'ortografia una mica baixos. En les altres àrees se'n surt força bé i dins del grup cooperatiu és un referent i és respectat.

A finals de CM2, la mare del Paul em confessa que de fet sempre ha refusat de portar el seu fill al logopeda ("orthophoniste") perquè a ella li van declarar una dislèxia de petita i ho va viure molt malament a l'escola.

*Dins d'un grup cooperatiu vertical, el Paul ha pogut continuar aprenent i ha trobat estratègies per a resoldre les seves dificultats ja que se li ha permès tenir unes mancances durant més temps que d'altres companys de la mateixa edat i al mateix temps se li han valorat els aspectes positius.*

Tot i així, aquest cop, abans que marxi al col·legi i ara que ha madurat i ja no és un nin petit, he decidit d'explicar-li la reunió amb la seva mare. Tot dient-li que potser la seva mare tenia raó i no calia visitar un especialista, però jo pensava que podria ser interessant saber què en pensa una persona externa. Al cap d'una setmana, el Paul em comenta que el seu pare el portarà a consultar un logopeda.



## **Trastorn d'atenció**

El Xavier és un alumne que s'ha mostrat ràpidament violent davant les petites dificultats quotidianes, té grans dificultats d'expressió i comprensió orals i escrites, Paradoxalment es mostra molt sensible en certes ocasions. El seguiment a casa és irregular. La mare es mostra a vegades molt participativa i en canvi durant temporades desapareix i fins i tot deixa de portar alguns dies els infants a l'escola.

A CM2 el Xavier després de tractar repetidament els conflictes en assemblea arriba a prendre consciència que no necessita la violència. Un dia en un conflicte no violent:

Mestra: Molt bé Xavier, te n'has adonat que no has de tustar!

Xavier: No, clar que no. Si el tustés amb tota la meva força el mataria.

*Dins d'un grup cooperatiu el Xavier ha arribat a percebre els membres com a companys i com a tals els ha de protegir o si més no, respectar. Dins d'una classe no cooperativa un infant amb aquestes dificultats no pot arribar a veure els infants de la classe com a companys sinó com a possibles enemics i per tant hauria de marcar constantment els seus límits amb la violència, igual com havia estat fent dins del grup cooperatiu mentre el seu grau de pertinença no era prou elevat.*

Abans de marxar de CM2, la mestra de francès fa un paral·lelisme amb el cas del Climent i li demana a la mare del Xavier d'anar a consultar un especialista. Al cap de poc la mare ens informa que el Xavier anirà a un centre especialitzat tots els dimecres ja que li han detectat un trastorn d'atenció.

## **Trobada amb la mestra de sisena**

Un any després d'haver deixat l'escola primària demano cita amb les professores del col·legi per parlar de l'evolució del Xavier.

Les professores coincideixen amb l'evolució que havia fet el Xavier a finals de cm2. Diuen que no té cap problema especial de violència i que e pot reflexionar amb ell per poder solucionar els problemes d'altres maneres. A nivell de coneixements ha anat avançant i decideixen que passi a cinquena.

## Conclusió

El grup cooperatiu vertical té moltes possibilitats d'incidir en el bon desenvolupament dels alumnes i per tant de tenir un efecte terapèutic, però té uns límits. Cada alumne té una realitat familiar i social i un caràcter que dificulta més o menys el seu propi camí cap a la bona relació amb els aprenentatges de la vida. **El grup és com una eina**, que ajuda, sempre i quan estigui ben utilitzada pel professional que és al davant (el mestre).

Els focus dels problemes dels alumnes pot ser que sempre siguin presents, el que ens permet el treball dins d'un grup cooperatiu, és ajudar a cada un dels individus a aprendre a viure malgrat els possibles problemes permanents. En un propi grup hi pot haver personatges gairebé incompatibles o sense res aparentment a compartir. I és justament aquesta situació que ens permet aprendre a conviure amb algú amb qui no tenim res a compartir sense que signifiqui un perill o un desgast de malestar. Són aprenentatges que es poden dur a terme en un grup en què el mestre hagi permès de veritat la cooperació voluntària.

Aprendre a viure en un grup cooperatiu és un entrenament per aprendre a viure a la vida. Tots els alumnes tenen un enorme llistat de coses per a aprendre (de fet totes les persones, més enllà de ser o no ser alumnes) i tal i com he esmentat durant el treball tenen unes ganes naturals d'aprendre, per tant podríem dir que tots estan en dificultats

d'aprenentatge, o bé ho podríem dir d'una forma més positiva, tots tenen davant seu un camp obert i infinit de futurs aprenentatges, alguns aprendran més o menys ràpidament que els altres, però tots tenen un camí al seu davant. Per tant el grup cooperatiu els ajuda a tots a aprendre a "aprendre a viure" inclosos aquests alumnes que mostren resistències o blocatges més intensos.

Tant per l'infant en dificultat (sigui lleu o més greu) com per l'infant que en aquell moment està ajudant o simplement està vivint al costat, el fet de comprendre que són i pertanyen a un mateix grup els ajuda a fer-se grans, a aprendre a viure en societat en tota la seva magnitud. La diferència és que fora de l'escola no tindran cap guia que els ajudi en moments de dificultat, sinó que hauran hagut d'aprendre a gestionar les coses tots sols i a acceptar que a vegades les situacions són injustes i no hi ha una solució immediata. En aquest sentit és per això que la pedagogia institucional, la qual sempre insisteix amb que hi hagi unes normes ben clares que regeixin els grup, no em sembla una necessitat primordial, sinó que (com he fet palès a la primera part del meu treball) en el meu grup cooperatiu em focalitzo en ajudar els alumnes a aprendre a crear aquestes normes de convivència, de manera que entenguin que no són normes gratuïtes que existeixen i ja està, sinó que és a ells de provar de construir-les i consensuar-les de manera que compreguin que per poder viure en societat i per poder viure, ells n'han de ser els actors.

Per a poder construir, han d'atrevir-se a llançar-se sols al desconegut i per tant han d'haver après a atrevir-se a interactuar i a acceptar els seu propis errors per tal de poder anar-los rectificants. És aquest entrenament en un grup cooperatiu el que els ajudarà a prendre el vol tots sols davant la societat.

Allò que queda una mica més fluix o si més no fora de l'abast del grup cooperatiu és aquest pas cap a la vida fora de l'escola. Per molt que el mestre els ajudi a "saber fer-ho sols", els alumnes saben que els mestres sempre hi són, i també saben que a la vida fora de l'escola estaran molt més desprotegits. En tot cas, aquest entrenament a l'escola és una base que molts d'ells en podran fer recurs. És evident, però, que és molt més avantatjós tenir aquesta base, haver viscut aquesta experiència de cooperació que no pas no haver-la viscut. En certa manera en el subconscient dels alumnes queda gravat una manera de funcionar que es pot reproduir fins i tot inconscientment al llarg de la vida. I tal i com observa René Laffitte<sup>50</sup> l'escola cooperativa els permet viure en societat sense els seus pares, per tant puc afirmar que els pot servi de pont cap a la vida en societat.

---

<sup>50</sup> Essais de pédagogie institutionnelle, Reé Laffitte et le groupe VPI

Els grup cooperatiu ensenya als individus justament a crear-se el seu propi grup cooperatiu al llarg de la vida. De manera que davant d'un entorn nou puguin ells mateixos fer-se un grup segur que els ajudi a créixer.

El nom de grup cooperatiu en verticalitat pot fer pensar en una visió de cooperació amb el sentit d'ajudar als altres. Després d'analitzar el grup cooperatiu de la meua classe i de veure els efectes positius per els alumnes amb dificultats, me n'he adonat que de fet el més destacable d'un grup cooperatiu en verticalitat no és l'ajuda cap a els altres sinó en tots els casos l'ajuda cap a un mateix. És molt difícil ajudar els altres si un no sap ajudar-se a un mateix. I si ens trobem davant del cas d'un alumne que no sap ajudar-se a si mateix (aquests nins dels quals diem que tenen dificultats d'aprenentatge), és justament aprenent a ajudar els altres que arriben a ajudar-se a ells mateixos.

Una de les qualitats i avantatges del grup cooperatiu vertical infantil, és aquesta capacitat dels infants d'oblidar i de començar de zero i per tant, de donar infinites noves oportunitats als infants amb dificultats. De manera que aquest infant no queda catalogat per la seva dificultat i així ell mateix pot arribar a creure en ell i en totes les seves possibilitats de progrés. Una altra qualitat és aquesta capacitat d'empatia que es desenvolupa, de manera que quan un infant passa un mal moment, els altres arriben a patir per ell i disposen d'un espai per fer-li costat. Un infant en dificultats que se sent comprès i recolzat per alguns membres del seu grup és un infant que pot avançar amb crosses en els moments més difícils per poder-les abandonar quan se sent més capaç. Saber que els del teu voltant no hi són sempre per jutjar-nos sinó que n'hi ha que ens comprenen i que tenen ganes d'escoltar i fins i tot d'ajudar, ajuda a l'equilibri sentimental per poder concentrar totes les energies per avançar i aprendre.

També he pogut experimentar que contràriament al que pot passar amb un grup infantil no cooperatiu, el grup cooperatiu arriba a matisar les reaccions severes que mostren alguns infants individualment. Un grup cooperatiu amb uns espais de paraula i reflexió pot arribar a exigir o fins i tot a convèncer a certs membres del grup a no ser tant estrictes i severs amb certs companys que s'han equivocat o que han actuat malament.

Una altre efecte sorprenent del grup cooperatiu, és aquesta capacitat que desenvolupen certs membres del grup (i fins i tot gairebé tots els membres amb graus diferents), de saber analitzar i resoldre conflictes. Es tornen experts mediadors, els quals poden arribar fins i tot més lluny d'on pot arribar la mestra.

El grup cooperatiu està entrenat per ajudar i cooperar més enllà de les tasques acadèmiques. Saben que ajudar a resoldre conflictes és molt més difícil que ajudar a aprendre la mecànica de la multiplicació, per exemple, però molts membres del grup

s'atreveixen a donar un cop de mà fins i tot en aquestes tasques tant difícils. Així, alumnes amb més dificultats de relació troben una ajuda constant dins del propi grup i no necessiten sempre la mestra.

Per altra banda, aquest funcionament cooperatiu els ha ajudat a aprendre a utilitzar les eines necessàries i a saber seguir una metodologia que els ajuda a aprendre a aprendre. Aquest aprenentatge també és una base per poder continuar aprenent durant la vida més enllà de l'escola o més enllà de qualsevol centre de formació. Els alumnes aprenen a aprendre interaccionant, que de fet és així com ha anat aprenent l'home al llarg de la història.

L'efecte del grup cooperatiu no es il·limitat i no se solucionen tots els problemes individuals a partir només del grup. Per una banda l'efecte grup no omple tots els àmbits i tots els tipus de relacions de l'individu, com per exemple la relació amb l'adult, amb els pares i mares, amb els familiars, amb els desconeguts... Per altra banda el temps limitat fa que potser no sempre es disposa de prou temps per poder solucionar o ajudar a l'individu a solucionar algun problema. En canvi he pogut observar com l'efecte de grup cooperatiu ha ajudat a millorar certs comportaments i actituds així com a resoldre diferents problemes d'aprenentatge o relacionals.

Davant el dubte de deixar un infant amb dificultats d'aprenentatge en una escola "normal" de classes heterogènies amb un sistema clàssic d'ensenyament-aprenentatge o d'ingressar-lo en una escola especialitzada, no em puc pronunciar ja que no és l'objectiu de la meua memòria, en canvi analitzar la conveniència de deixar-lo en una escola cooperativa dins d'un grup cooperatiu vertical em veig totalment capacitada després d'haver fet aquest treball d'anàlisi de l'efecte terapèutic que pot tenir el grup cooperatiu per a alumnes amb dificultats d'aprenentatge. Aquests alumnes aprenen a conviure dins la diversitat. Aprenen a acceptar-se tal com són més enllà de posar qualsevol etiqueta que els encaselli en una definició o en un grup. Un alumne amb alguna dificultat en una escola especialitzada pot acabar percebent-se i definint-se a ell mateix en funció de la seva discapacitat, i és aquesta pròpia autodefinició que el pot empresonar i no deixar-lo evolucionar correctament o més ben dit no el deixa avançar tan ràpid tant lluny i tan bé com podria. Una ajuda especialitzada més enllà de l'escola cooperativa pot ser molt útil per ajudar l'alumne, per posar nom a algunes de les dificultats amb les que es troba i per donar eines concretes, però amb això no n'hi ha prou. L'alumne necessita també viure en societat, viure en un grup divers que pugui representar la societat per tal d'ajudar-lo a aprendre a conviure amb tothom acceptant-se tal com és davant els altres. Un infant que viu només envoltat d'alumnes que també han estat etiquetats com ell mateix "infant amb problemes d'aprenentatge" no aprèn a afrontar les seves pròpies pors, no aprèn a identificar-se enmig del grup i no aprèn a viure a la vida real.

Voldria reiterar els beneficis del grup cooperatiu en general i no només els avantatges que aquest suposa per als infants amb dificultats: la productivitat del grup, l'estalvi de temps i l'augment de possibilitats d'èxit en el moment que els infants fan un treball en grup, però també quan un alumne fa un treball individual i demana i cerca ajuda de forma puntual. L'adquisició d'estratègies d'aprendre per part dels alumnes així com l'augment d'autonomia. I sobretot l'aprendre a aprendre que els acompanyarà al llarg de tota la vida.

Per finalitzar les conclusions m'agradaria subratllar que l'art de la cooperació es pot aprendre, entrenar, practicar, modificar i viure'l amb més o menys intensitat, això fa que pugui ser a l'abast de tothom i que tots: mestres i alumnes en puguem treure sempre el màxim profit possible per avançar, tant sigui per superar les dificultats més concretes i específiques com les més generals.

-----ooOoo-----

## Bibliografia

### Obres :

René Laffitte et le groupe VPI “Essais de pédagogie institutionnelle” Nîmes, Champ social éditions, 2006

Connac Sylvain “Apprendre avec les pédagogies coopératives” ESF Editeur, 2009.  
Profit Barthélémy “La cooperació escolar francesa” 1932

### Articles:

Demaugé-Bost Bruce “Avantages et inconvénients d’une classe de cycle” (consultable <http://bdemaug.free.fr/> )

Marchand Ludovic, “La classe unique, De l’hétérogénéité vers le groupe” Le nouvel éducateur, Décembre 2003, n°154, 11-13

Marchand Ludovic, “Le modèle de la classe multi-âge vers le modèle des classes dites « homogènes »” Le nouvel éducateur, Febrer 2004, n° 156

Connac Sylvain “Classes multi-âges, Plus l’amplitude d’âge est importante, meilleurs deviennent les résultats aux évaluations” Le café pédagogique, 2006 (es pot descarregar a <http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/pages/connac.aspx> )

Collot Bernard “Le multi-âge c’est avant tout une autre approche de l’acte éducatif”, Gand (Bèlgica) (Consultable <http://education3.canalblog.com/>)

Collot Bernard “Tu débutes en classe unique ou en classe hétérogène” (Consultable <http://education3.canalblog.com/>)

Notes d’Olivier Francomme. “L’éducation morale à l’école. De l’éducatin du citoyen à l’éducation internationale” Jean PIAGET.

Connac Sylvain “Propositions pour démarrer une classe coopérative” (descarregable a [www.icem34.fr/.../demarrer-une-classe-cooperative?](http://www.icem34.fr/.../demarrer-une-classe-cooperative?) )

“L’activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels” Bucheton, D (Descarregable a [www.ices.fr/BU/.../koha.../bucheton\\_dominique.pdf](http://www.ices.fr/BU/.../koha.../bucheton_dominique.pdf))

Francomme Olivier "Evaluer les compétences professionnelles des enseignants", 2007

Francomme Olivier "La forme scolaire, et la pédagogie Freinet, à l'épreuve de l'éducation comparée. Sur le livre d'Yves Reuter et autres études longitudinales"

Connac, Sylvain "Impacts éducatifs de la coopération sur els apprentissages". Éducation Canada. Summer 2013

**Jornades:**

"Jornades d'escola rural" GIER (Grup Interuniversitari d'Escola Rural): FUB, UAB, UB, UdG, UdL, UVic, URL, URV



## **Annexos**

Pàgina

- 90 **Annex 1 - Buidatge qüestionari 1 i qüestionaris**
- 111 **Annex 2 - Organigrama classe Ficció 2011-2012**
- 112 **Annex 3 - La resolució de conflictes a l'escola (article)**

## Annex 1 - Buidatge qüestionari 1 i qüestionaris

### Qüestionari 1

Mentre redactava el funcionament del grup cooperatiu a la classe de cicle 3 de Sant Galdric, em vaig adonar que no tenia un feedback escrit i concret dels alumnes. Em basava en el dia a dia, en casos concrets, en mirades d'alumnes... per confirmar que ells viuen el grup cooperatiu de la forma que jo el descriu. Per això vaig decidir crear aquest qüestionari. Vull treure informació concreta de com viuen l'ajuda (la que reben i la que donen) a l'escola i dins del grup.

Contesta aquestes preguntes individualment.

No hi ha respostes bones o dolentes. Pots contestar el que et vingui de gust. Prova de contestar el que penses de veritat.

1. T'agrada ajudar a un company o companya? Per què?
2. De quines maneres creus que es pot ajudar?
3. Què sents quan la mestra et demana que ajudis els companys?
4. T'agrada explicar una cosa que ja has comprès a algun company/a que encara no ho ha comprès? Com et sents?
5. Creus que a la Bressola estàs obligat a ajudar els companys? O ets lliure de fer-ho si vols?
6. Creus que tots els companys es deixen ajudar de la mateixa manera? És més fàcil o més difícil ajudar a un company que no pas un altre?
7. Què sents quan la mestra et proposa que demanis ajuda?
8. T'agrada que t'ajudin a treballar?
9. Hi ha companys que t'ajuden millor que d'altres?
10. Els companys que dominen més la matèria són els que ajuden millor?
11. Qui prefereixes que t'ajudi, la mestra o un company/a? Sempre?
12. Creus que rebre ajuda vol dir que ets un mal alumne?
13. Creus que un company més petit et pot ajudar?
14. Creus que et serveix d'alguna cosa ajudar?
15. Creus que aprens alguna cosa quan ajudes?
16. T'agrada fer treball lliure? Per què?
17. Prefereixes treballar sol o en parella o en grup? O de totes les maneres?

**Condicions de passatge:**

He dividit els qüestionari en tres parts, perquè els alumnes no es cansin i comencin a respondre les preguntes de qualsevol manera per tal d'acabar ràpid. Doncs ho passarem en tres sessions de 10 o 15 minuts.

Els explico que faig un treball per la Universitat on explico com faig la feina a l'escola, però que una cosa és explicar-ho des del meu punt de vista i una altra cosa és saber el seu punt de vista. El demano que necessito saber què pensen ells i com ho senten ells.

**Buidatge:****1era SESSIÓ****1. T'agrada ajudar a un company o companya? Per què?**

- Ce2 Sí, perquè em fa ple d'ajudar els companys. (Pierre)
- Ce2 Sí, perquè han d'aprendre. (Luís)
- Ce2 M'agrada perquè els altres són manyacs (Léa)
- Ce2 M'agrada perquè quan ajudi de cops m'escolten (Eva S)
- Ce2 Sí, m'agrada perquè són manyacs (Alexandre)
- Cm1 Sí, perquè així comprenen i aprenen més. (Aurèlia)
- Cm1 Sí, perquè ajudar és aprendre i a més ells comprenen. (Karla)
- Cm1 M'agrada ajudar els companys i les companyes (Joan F)
- Cm1 M'agrada perquè ajudem a aprendre (Valentí)
- Cm2 Jo sí, perquè m'agrada explicar a un company que no ho ha comprès. (Fèl)
- Cm2 Perquè l'ajudi a aprendre més i m'ajuda a la persona. (Sanya)
- Cm2 Sí. No ho sé. (Alice)
- Cm2 Sí m'agrada ajudar perquè m'agrada ser manyac amb els altres (Léo)
- 
- Ce2 Sí, per ajudar-los a aprendre i no, perquè no escolten res. (Rose)
- Ce2 Un poc però... (Enzo)
- Cm1 Sí, però depèn de què. (Carolina)
- Cm2 Depèn, de cops no tinc ganes o no comprenc. (Eva C)
- Cm2 De cops sí, de cops no. Depèn de la persona si és manyaga o no. (Paul)
- 
- Ce2 No, perquè si m'enganyi li faré enganyar. (Antoine)
- Cm1 No, perquè em dóna angúnia. (Mathieu)
- Cm2 No, perquè "m'enerven". (Luca)

**Resultat:**

13 diuen que els agrada ajudar.

5 diuen que els agrada però hi posen condicions .

3 diuen que no els agrada ajudar els companys.

**Conclusions:**

L'Antoine, és a CE2, i encara no se sent prou segur per poder ajudar els altres.

El Mathieu i el Luca, tots doncs tenen problemes particulars que explicarien la seva negativa a ajudar els companys.

El Luca sap treballar amb companys, té paciència i pot ser molt agradable amb un company, però en el moment de fer aquesta qüestionari s'acabava d'enfadar amb un company. El Luca, quan s'enfada per alguna cosa es torna una mica paranoic i transforma la realitat i ho fatalitza tot, se sent injustament tractat i es pensa que les sensacions que sent en aquell moment són sempre així. Potser això ha condicionat la seva resposta. O potser perquè sap col·laborar i treballar amb un grup (que li convingui) però no li agrada acceptar el fet que pugui ajudar a un company.

He parlat amb el Luca en una situació informal. Li he demanat si s'havia enfadat amb un company just abans de contestar les preguntes. M'ha dit que no. Li he dit exactament la resposta que ha donat en la pregunta 2: "Li dius la resposta". Se li ha escapat un somriure i de cop i volta s'ha enrecordat que si que estava enfadat.

Doncs aquest primer bloc de preguntes el considero nul pel que fa les respostes del Luca.

El Mathieu també pot ajudar a companys amb qui se sent a gust i ho pot fer molt bé, donant pistes sense donar la resposta i tenint molt paciència. No entenc la seva resposta: "li fa angúnia".

Pensi que es pot concloure que els nins i nines de la classe Ficció viuen de forma positiva el fet d'ajudar els companys.

**2. De quines maneres creus que es pot ajudar?**

Ce2 Ajudar, un exemple 9.352 – 462, quan fa 2-2. (Pierre)

Ce2 Fent-li preguntes. (Luís)

Ce2 Em diuen pistes. (Léa)

Ce2 Cal dir-li això que cal fer i si no comprèn, li expliques però bé. (Eva S)

Ce2 Sense dir-ho. (Alexandre)

Cm1 Explicar-li tranquilament fins que compregui. (Aurèlia)

Cm1 No cal pas cridar sobre ell si no és pas ajudar i cal molt bé explicar. (Karla)

Cm1 Explicant-ho (Joan F)

Cm1 Donant pistes. (Mathieu)

Cm1 Explicant-ho. (Valentí)  
 Cm2 Dir-li de llegir la pregunta ple de cops. (Fèl)  
 Cm2 Cal fer-li comprendre. (Sanya)  
 Cm2 De fer-li comprendre, no de dir-li la resposta. (Eva C)  
 Cm2 Explicant què cal fer o què vol dir. (Alice)  
 Cm2 A no dir-li la resposta. (Paul)

Ce2 No sé. (Antoine)  
 Ce2 No ho sé. (Rose)

Ce2 (en blanc) (Enzo)  
 Cm1 (en blanc) (Carolina)

Cm2 M'agrada ajudar els petits quan tenen problemes quan els grans tusten. (Léo)

Cm2 Li dius la resposta. (Luca)

### **Resultat:**

2 No ho saben.

2 En blanc

1 Respon fora de lloc, no ha comprès la pregunta

1 Dóna una resposta negativa, en el sentit contrari, explica una manera no vàlida d'ajudar els companys.

15 Donen una resposta positiva, expliquen una manera vàlida d'ajudar un company.

### **Conclusions:**

Els dos alumnes que no saben explicar com s'ajuda, són dels petits de la classe i de caràcter molt tímid. Un d'ells és especialment introvertit i amb dificultats d'expressió, i per tant és possible que de moment li costi ajudar els companys. L'altra nina sap ajudar molt bé i té molta paciència, però fa poc ha tingut mala experiència amb un company a qui ha ajudat, el qual s'ha mostrat molt desagraït.

La resposta en blanc és el cas d'una nina molt tímida.

El Léo, sovint té problemes de comprensió, tant oral com escrita, i en aquest cas no ha comprès la pregunta, perquè ha respost a qui i quan li agrada ajudar i no com ho pot fer per

ajudar. En canvi ha estat l'únic que ha tret un cas d'ajuda diferent dels altres. Ha parlat d'un cas de conflicte entre companys.

La resposta negativa és el cas del Luca. S'acabava d'enfadar amb un company abans de respondre les preguntes.

En canvi 16 nins sobre 21 saben donar una resposta vàlida de com ajudar un company . Se'n pot concloure que a la classe Ficció els nins i nines en general saben com s'ha de fer per ajudar un company.

### **3. Què sents quan la mestra et demana que ajudis els companys?**

#### POSITIU

- Ce2 Sóc content. (Pierre)
- Ce2 Que és bé. (Rose)
- Ce2 Estic contenta. (Eva S)
- Ce2 D'acord (Antoine)
- Ce2 Sóc content apart quan és un company que m'empipa(Alexandre)
- Ce2 Sí, però no m'empipo. (Enzo)
- Cm1 Sento que m'agrada. (Joan F)
- Cm1 M'agrada. (Valentí)
- Cm1 Res, perquè m'agrada.(Carolina)
- Cm2 Em senti bé perquè m'agrada ajudar. (Fèlix)
- Cm2 Senti molt bé. (Léo)

#### EXPLICACIONS

- Ce2 Em senti estrany. (Luís)
- Cm1 Fa que tinc la responsabilitat d'un company (Aurèlia)
- Cm1 Sento que me dona una responsabilitat, doncs vaig a ajudar-lo(Karla)
- Cm2 Que em dius que puc ajudar perquè he comprès. (Sanya)

#### INDIFERENT

- Ce2 Res només quan faig el treball (Léa)
- Cm1 Ho faig (Mathieu)
- Cm2 Normal. (Alice)
- Cm2 Em fa res. (Paul)

**NEGATIU**

Cm2 Sovint no en tinc ganes, m'agrada més quan sóc jo que vaig a ajudar un company.

(Eva C)

Cm2 "Enervat". (Luca)

**Resultat:**

A 11 alumnes els agrada que la mestra els demani d'ajudar.

4 alumnes expliquen com se senten, sense dir que s'ho prenen de forma negativa.

4 alumnes es mostren indiferents.

1 alumna expressa que sovint no en té ganes, a no ser que sigui ella mateixa qui decideix ajudar.

1 alumne diu que el fa posar de mal humor (les condicions de passatge del qüestionari eren falsejades)

**Conclusions:**

En general en podem concloure que 15 sobre 21 se senten valoritzats quan la mestra els demana que ajudin a un company, ho reben d'una forma positiva. Només han manifestat el costat de responsabilitat o de valorització d'ells mateixos.

Podríem dir que aquests 15 i els 4 indiferents no ho perceben com una càrrega feixuga, o un moment on s'han de dedicar a un company enlloc de dedicar-lo a ell mateix. Vull dir que no ressalten l'ajuda d'una forma altruista en el sentit "vaig a dedicar un moment del meu temps a un company", podria concloure per tant que el fet d'ajudar el tenen tant integrat que no es posen medalles pel fet de fer-ho.

Només n'hi ha una que manifesta que li agrada ajudar només quan li ve d'ella mateixa. Això pot anar lligat al caràcter i a l'estat pre-adolescent en el que es troba.

**4. T'agrada explicar una cosa que ja has comprès a algun company/a que encara no ho ha comprès? Com et sents?**

**POSITIU**

Ce2 Em fa ple. (Pierre)

Ce2 Sí, perquè tinguin informacions. (Luís)

Ce2 Bé si. (Léa)

Ce2 Sí, perquè m'agrada. (Rose)

Ce2 M'agrada, però me de cops no comprenc. (Eva S)

Ce2 M'agrada. (Alexandre)

Ce2 Sí. (Antoine)

- Ce2 Molt, molt, molt. (Enzo)
- Cm1 Sí i contenta d'ajudar un company/a. (Aurèlia)
- Cm1 M'agrada perquè vull que aprenguin. (Carolina)
- Cm1 Sí, em senti molt bé. (Karla)
- Cm1 Li tornaria a explicar (Joan F)
- Cm1 Em sento bé. (Mathieu)
- Cm1 Sí, perquè no ha pas compès i no faria la feina. (Valentí)
- Cm2 Jo m'agrada molt perquè em senti molt bé. (Fèlix)
- Cm2 Em senti bé. (Sanya)
- Cm2 Normal. (Luca)
- Cm2 Sí, així l'ajudo un poquet. Normal (Alice)
- Cm2 Sí, m'agrada fer-ho. (Léo)
- Cm2 Sí, m'agrada. Em sento molt bé. (Paul)
- Cm2 De cops no tinc ganes però sovint m'agrada, (Eva C)

**Resultat:**

20 els agrada ajudar quan ho han comprès.

1 Sovint li agrada.

**Conclusions:**

Podem concloure que viuen el fet d'ajudar d'una forma positiva, ajudar a un company és un acte complaent i de plenitud.

### **5. Creus que a la Bressola estàs obligat a ajudar els companys? O ets lliure de fer-ho si vols?**

- Ce2 Ets lliure de fer-ho si vols.(Pierre)
- Ce2 No perquè seria avorrit. (Luís)
- Ce2 No, però podem fer coses sols. (Léa)
- Ce2 De cops un, de cops l'altre. (Rose)
- Ce2 No som pas obligats. Si volem ho podem fer. (Eva S)
- Ce2 Sóc lliure me jo vull ajudar els companys. (Alexandre)
- Ce2 No sóc obligat a ajudar. (Antoine)
- Ce2 Sí, d'acord. (Enzo)
- Cm1 Jo crec que som lliures de fer el que volem però no cal pas "n'importaque"(Karla)
- Cm1 Ho fas si vols. (Joan F)



- Cm1 Ets lliure.(Valentí)
- Cm2 És bé perquè sem lliures o no. (Fèlix)
- Cm2 Crec que sem lliures de fer el que volem. (Sanya)
- Cm2 És més manyac pels companys ajudar-los.(Eva C)
- Cm2 Sí, pots fer lliure. (Luca)
- Cm2 És lliure però pots ajudar si la Betty ho demana. (Alice)
- Cm2 Ets lliure però encara que n'hi ha que no ho fan, jo ajudi, . (Léo)
- Cm2 Ets lliure i és molt bé.(Paul)

- Cm1 Depèn de qui és (Mathieu)
- Cm1 Pas molt perquè de cops dius que cal fer-ho (Aurèlia)

Cm1 (En blanc) (Carolina)

### **Resultat:**

18 sobre 21 tenen una sensació de llibertat, al moment d'ajudar.

2 alumnes posen en relleu que a vegades no hi ha llibertat.

### **Conclusions:**

Gairebé tots els companys han comprès que els preguntava sobre la seva sensació de llibertat i correspon amb el missatge que provo de fer passar a l'aula. És veritat que de vegades demani directament als companys si poden ajudar a algú altre, o fins i tot hi ha l'estona de taller d'ajuda i que per tant el treball es fonamenta en l'ajuda dels companys, en aquests casos podríem interpretar l'ajuda com a una obligació, però ni ells mateixos la interpreten així. Inerpreti doncs segons aquest qüestionari que saben que si un dia no volen ajudar són lliures de fer-ho.

## **Zona SESSIÓ**

### **6. Creus que tots els companys es deixen ajudar de la mateixa manera? És més fàcil o més difícil ajudar a un company que no pas un altre?**

- Ce2 No. És més fàcil.(Pierre)
- Ce2 No. Seria avorrit (Luís)
- Ce2 N'hi ha que no es deixen ajudar i n'hi ha que si (Léa)
- Ce2 No, perquè no tenen pas el mateix caràcter. (Rose)
- Ce2 És diferent perquè n'hi ha que són més distrets que els altres (Eva S)

- Ce2 N'hi ha que si i d'altres que no. (Alexandre)
- Ce2 Sí. (Antoine)
- Ce2 Sí, molt d'acord. (Enzo)
- Cm1 Crec que tothom té la seva manera. (Aurèlia)
- Cm1 Depèn de qui. (Carolina)
- Cm1 Crec que tothom té la seva manera. (Karla)
- Cm1 N'hi ha que és més difícil i n'hi ha d'altres que no. (Joan F)
- Cm1 No (Mathieu)
- Cm1 Sí, però cal ajuda (Valentí)
- Cm2 Hi ha companys que són més fàcils d'ajudar que d'altres. (Fèlix)
- Cm2 Sí, és molt difícil perquè n'hi ha que comprenen menys que d'altres (Sanya)
- Cm2 Sí. (Eva C)
- Cm2 No, perquè hi ha gent fàcil i gent difícil. (Luca)
- Cm2 No. Sí, depèn del company. (Alice)
- Cm2 Sí, és molt diferent. (Léo)
- Cm2 Sí, es difícil. Depèn de la persona si comprèn o no.(Paul)

**Resultat:**

Tothom pensa que la tasca d'ajudar varia segons el receptor.

**Conclusions:**

Pensi que aquest pregunta ens demostra que aquests nins i nines estan acostumats a ajudar-se i provar-ho de veritat perquè tots han pogut experimentar les diferències que es produeixen segons el company ajudat. Això demostra que han posat en pràctica com a mínim una estratègia d'ajuda i s'han adonat que no sempre ha funcionat.

**7. Què sents quan la mestra et proposa que demanis ajuda?**

- Ce2 Que és bé. (Rose)
- Ce2 Em senti bé, perquè així m'ajuden i després quan he comprès puc fer-ho tota sola.  
(Eva S)
- Ce2 M'agrada ajuda de la Betty. (Antoine)
- Ce2 Sí molt molt. (Enzo)
- Cm1 Que sóc contenta que algú m'ajudi. (Aurèlia)
- Cm1 L'ajudi, no m'empipa (Joan F). Pregunta no compresa
- Cm1 M'agrada. (Valentí)
- Cm2 Em senti bé perquè m'agrada. (Fèlix)

Cm2 Millor, així puc avançar. (Luca)

Cm2 Em senti bé. (Léo)

Cm2 No em fa res. (Paul)

Ce2 No vull massa. (Alexandre)

Cm1 Em senti un poc desactivada. (Karla)

Cm2 Em senti menys intel·ligent que els altres (Sanya)

Ce2 Res. (Pierre)

Ce2 Res, perquè em cal ajuda. (Luís)

Ce2 Res, però quan sóc enfadada no vull. (Léa)

Cm1 Res. (Carolina)

Cm1 No sento res. (Mathieu)

Cm2 De cops vull, de cops no vull. (Eva C)

Cm2 Res. (Alice)

### **Resultat:**

11 diuen viure l'ajuda de forma positiva.

3 de forma negativa.

7 indiferents.

### **Conclusions:**

Per molt que es treballi l'acceptació de l'ajuda a la classe, hi ha una certa resistència per part de certs alumnes.

Pensava que els nins i nines que porten més anys al grup acceptaren amb més facilitat el fet de ser ajudats, però no hi ha diferències en funció dels més grans i més petits del grup. El que crec que han après a acceptar és l'ajuda, però el sentiment segueix sent el mateix. **Vull dir que un alumne que no se sent bé quan l'ajuden perquè se sent menys intel·ligent o en inferioritat de cara als altres, per molt que acabi acceptant racionalment l'ajuda perquè s'adona que és un bon camí per avançar, no obligatòriament vol dir que aprengui a viure-la de forma positiva.**

### **8. T'agrada que t'ajudin a treballar?**

Ce2 Sí. (Eva S)

Ce2 Sí. (Antoine)

Ce2 Sí, molt molt. (Enzo)

- Cm1 Sí. (Carolina)
- Cm1 Sí. No em senti nul. (Joan F).
- Cm1 Sí. (Mathieu)
- Cm1 Molt, sí. (Valentí)
- Cm2 Sí, és millor. (Luca)
- Cm2 Sí, m'agrada. (Léo)
- Cm2 Sí. (Paul)
- 
- Ce2 Pas molt, sobretot quan estic enfadada. (Léa)
- Ce2 Pas molt. (Alexandre)
- Cm2 Pas molt. (Sanya)
- Ce2 Un poc. (Pierre)
- 
- Ce2 De cops sí, de cops no. (Luís)
- Ce2 De cops sí, de cops no. (Rose)
- Cm1 Depèn de com m'ajuden. (Aurèlia)
- Cm1 Depèn de com. (Karla)
- Cm2 Depèn del treball. (Fèlix)
- Cm2 Depèn. (Eva C)
- Cm2 Sí, així ho comprenc millor. Però depèn. (Alice)

**Resultat:**

N'hi ha 10 que responen que els agrada que els ajudin, sense posar condicions.

4 diuen que no els agrada ser ajudats o els agrada poc.

7 posen condicions o diuen que a vegades els agrada i de vegades no.

**Conclusions:**

Sembla ser que es guarden les proporcions amb el fet que sigui la mestra que els demani ser ajudats (qüestió anterior) i el simple fet de rebre ajuda. Jo pensava que quan ho demanava jo, potser els feia viure l'ajuda d'una forma més negativa que si ho feien ells tots sols sense que jo els ho demanés.

**9. Hi ha companys que t'ajuden millor que d'altres?**

- Ce2 Potser sí. (Pierre)
- Ce2 Sí, perquè no tenen la mateixa vida. (Luís)
- Ce2 Sí. N'hi ha que diuen els resultats i n'hi ha que diuen pistes. (Léa)
- Ce2 Sí. (Rose)

- Ce2 Sí. (Eva S)
- Ce2 Això és veritat. N'hi ha que ajuden millor que d'altres. (Alexandre)
- Ce2 No. (Antoine)
- Ce2 No, gairebé.(Enzo)
- Cm1 Sí, perquè de cops no comprenc el que me diuen. (Aurèlia)
- Cm1 Tots m'ajuden molt bé, però amb alguns no comprenc. (Carolina)
- Cm1 Podrien ajudar més bé, és veritat. (Karla)
- Cm1 N'hi ha que ajuden millor que d'altres. (Joan F).
- Cm1 Sí. (Mathieu)
- Cm1 Sí. Exemple entre l'Enzo i el Leo, m'ajuda millor el Leo. (Valentí)
- Cm2 De cops ajuden bé i de cops ajuden menys bé. (Fèlix)
- Cm2 Sí, de vegades no de vegades sí. (Sanya)
- Cm2 Sí. (Eva C)
- Cm2 Sí, que aquells quan comprens. (Luca)
- Cm2 Sí, però no diré pas els noms, però depèn. (Alice)
- Cm2 Sí. (Léo)
- Cm2 Sí. (Paul)

**Resultat:**

19 pensen que hi ha companys que ajuden millor que d'altres.

2 pensen que no.

**Conclusions:**

Els dos companys que han contestat que no, són nins amb certes dificultats de relació social.

La majoria són d'acord. Si realment estan acostumats a ajudar-se és normal que detectin les diferents maneres que té cadascú d'ajudar.

La pregunta ha estat formulada de manera que sembli que és culpa del company que ajuda si l'ajuda no és efectiva. **Potser hauré de treballar a l'aula el fet que dues persones no sempre són compatibles, i que potser no és culpa de la persona que explica sinó potser de la relació que s'estableix entre les dues persones.**

**10. Els companys que dominen més la matèria són els que ajuden millor?**

- Ce2 Sí. (Pierre)
- Ce2 Tens raó.(Enzo)
- Cm1 Sí, exemple el Leo. (Valentí)

- Ce2 No, són més dolents. (Luís)
- Ce2 Ajuden millor. (Léa)
- Ce2 No. (Rose)
- Ce2 No. (Eva S)
- Ce2 No, no és obligat. (Alexandre)
- Ce2 No. (Antoine)
- Cm2 No. (Sanya)
- Cm2 Pas forçament (Eva C)
- Cm2 No. (Luca)
- 
- Cm1 Sí, però millor menys fort perquè així aprenem millor. (Aurèlia)
- Cm1 Podria dir sí? (Karla)
- Cm1 Pas sempre. (Joan F).
- Cm1 Sí i no. (Mathieu)
- Cm2 De cops sí de cops no.(Fèlix)
- Cm2 Pas sempre. (Alice)
- Cm2 Vegades sí, vegades no.(Léo)
- Cm2 Sí, però depèn la persona. (Paul)
- Cm1 (blanc) (Carolina)

**Resultat:**

- 3 responen qu sí.
- 9 diuen que no.
- 8 posen condicions.
- 1 en blanc.

**Conclusions:**

M'han sorprès molt tantes respostes negatives, pensava que els alumnes caurien en la simplicitat de lligar el coneixement de la matèria amb el saber ensenyar. Això vol dir un cop més, que són alumnes que han incorporat l'ajuda dins el mètode d'aprenentatge.

**11. Qui prefereixes que t'ajudi, la mestra o un company/a? Sempre?**

- Ce2 La mestra, perquè ho sap fer millor. (Pierre)
- Ce2 La mestra perquè en sap més. (Luís)
- Ce2 La Betty (dos cors dibuixats) (Léa)
- Ce2 La mestra. (Alexandre)
- Ce2 La mestra. (Enzo)

- Cm1 La Betty. (Aurèlia)
- Cm1 La mestra. (Mathieu)
- Cm2 La mestra. Sempre. (Sanya)
- 
- Ce2 Els dos. (Rose)
- Ce2 Els dos. (Eva S)
- Cm1 La mestra, però també els companys. (Carolina)
- Cm1 Depèn de com. (Karla)
- Cm1 Ho fan bé els dos. (Joan F).
- Cm2 Els dos. (Fèlix)
- Cm2 La mestra. No sempre (Eva C)
- Cm2 Els dos. (Luca)
- Cm2 Un company i a vegades la mestra. (Léo)
- Cm2 Els dos i sempre. (Paul)
- Cm1 Un company perquè la mestra és desbordada. (Valentí)
- 
- Ce2 El Pierre.(Antoine)
- 
- Cm2 No ho sé. (Alice)

**Resultat:**

8 alumnes prefereixen l'ajuda d'ela mestra.

A 11 alumnes els és indiferent l'ajuda d'ela mestra o d'un company.

1 alumne prefereix l'ajuda d'un company en concret.

1 alumne no ho sap.

**Conclusions:**

Observo que la major part d'alumnes que prefereixen l'ajuda de la mestra són els més petits de la classe (els que fa mig any que han incorporat el grup), hi ha una sola alumna de cm2 (els grans) que prefereix la mestra, i cal remarcar que és un alumna que viu l'ajuda d'una forma negativa, diu que se sent menys intel·ligent.

En canvi els companys més grans, els que fa temps que treballen en un grup cooperatiu, els és indiferent l'ajuda de la mestra o d'un company.

**Podria treure'n diferents conclusions. La primera que l'ajuda en aquest grup cooperatiu, és una ajuda real, que serveix als alumnes per aprendre. La segona que el saber rebre ajuda s'aprèn amb l'hàbit.**

**3era SESSIÓ****12. Creus que rebre ajuda vol dir que ets un mal alumne?**

- Ce2 No!!! En sóc segur. (Pierre)
- Ce2 No, perquè hi ha gent que en sap molt més que jo. (Luís)
- Ce2 No. (Léa)
- Ce2 No. (Rose)
- Ce2 No vol dir que som mals alumnes. (Alexandre)
- Ce2 No perquè no sé. (Antoine)
- Cm1 No. Potser perquè no hi arribi pas molt. (Aurèlia)
- Cm1 No. (Carolina)
- Cm1 No. Trobi que hi ha alumnes que s'esforcen més que d'altres. (Karla)
- Cm1 Gens ni mica, no em fa res. (Joan F).
- Cm1 No. (Mathieu)
- Cm1 No. (Valentí)
- Cm2 No. Pensi que tothom ha tingut ajuda un cop. (Fèlix)
- Cm2 No. (Sanya)
- Cm2 No. (Eva C)
- Cm2 No. (Luca)
- Cm2 No. (Alice)
- Cm2 No. Si fem faltes millores. (Léo)
- Cm2 No. Només es que és menys bo en aquella matèria. (Paul)
- 
- Ce2 De cops. (Enzo)
- 
- Ce2 (blanc) (Eva S)

**Resultat:**

19 diuen que rebre ajuda no vol dir ser un mal alumne.

1 pensa que de vegades sí.

1 en blanc

**Conclusions:**

Un cop més es demostra que el grup ha integrat l'ajuda com un mètode normal d'aprenentatge.



Dos dels alumnes evoquen la noció de que hi ha alumnes que en saben més en algun aspecte. En cert manera accepten que tothom no en pot saber de tot.

Pensi que es pot interpretar que saben que no ho saben tot i que amb ajuda ho poden aprendre.

### 13. Creus que un company més petit et pot ajudar?

Ce2 Sí, perquè si cal ell sap una cosa i jo no. (Pierre)

Ce2 Sí, perquè potser que en sap més que jo. (Luís)

Ce2 Sí, perquè no és pas perquè és petit que no pot ajudar. (Léa)

Ce2 Sí, perquè són tant intel·ligents com nosaltres. (Rose)

Cm1 Sí, així aprèn més. (Aurèlia)

Cm1 Sí. (Carolina)

Cm1 Sí, el temps que aprenem al mateix temps. (Karla)

Cm1 Sí. (Joan F).

Cm1 Sí. (Mathieu)

Cm1 Sí, molt perquè hi ha coses que no sé. (Valentí)

Cm2 Jo penso que sí. (Fèlix)

Cm2 Sí. (Sanya)

Cm2 Sí. (Eva C)

Cm2 Si ha comprès. (Luca)

Cm2 Sí. (Alice)

Cm2 Sí sóc segur. (Léo)

Cm2 Sí. (Paul)

Ce2 Algú sí. (Alexandre)

Ce2 Si és un poc intel·ligent. (Antoine)

Ce2 No, però n'hi ha que si poden ajudar-me. (Enzo)

Ce2 (blanc) (Eva S)

### Resultat:

17 creuen que un companys més petit els pot ajudar.

3 creuen que sí, però posen alguna condició.

1 en blanc

### Conclusions:

Amb aquestes respostes es fa visible que són nins i nines acostumats a treballar en verticalitat. No només han compartit classe amb companys de diferents edats sinó que han interactuat entre ells i han conegut l'ajuda real més enllà del gran que ajuda el petit.

**Pensi que un cop arriben al punt de pensar que un company més petit els pot ajudar, és que han integrat un concepte bàsic de l'aprenentatge. Saben que els aprenentatges són accessibles a tothom indiferentment de l'edat.**

#### 14. Creus que et serveix d'alguna cosa ajudar?

Ce2 Sí. (Luís)

Ce2 Sí. (Léa)

Ce2 Sí, molt molt. (Enzo)

Cm1 Sí. (Carolina)

Cm1 Sí, ensenyar als altres. (Karla)

Cm1 Sí. (Mathieu)

Cm2 Sí. (Sanya)

Cm2 Sí. (Eva C)

Cm2 Sí. (Luca)

Cm2 Sí, que la persona compregui. (Paul)

Ce2 Sí, perquè ens ajuda a nosaltres i a l'altre. (Rose)

Ce2 Sí, em permet d'aprendre. (Pierre)

Ce2 Sí, perquè comprenc un poc me quan expliqui. (Eva S)

Ce2 Que aprenguin i apreng millor. (Alexandre)

Cm1 Sí, apreng més. (Aurèlia)

Cm2 Si, nos explicar bé. (Fèlix)

Cm2 Sí, perquè ho comprenc més ràpid. (Alice)

Cm2 Sí, per jo i per l'altre. (Léo)

Ce2 No sé. (Antoine)

Cm1 No sé pas (Joan F).

Cm1 No pas molt. (Valentí)

#### Resultat:

10 pensen que ajudar serveix d'alguna cosa, però no especifiquen si els serveix d'alguna cosa a ells mateixos.

8 veuen clar que a ells mateixos els ajuda a aprendre.

2 no ho saben

1 creu que no serveix massa.

### **Conclusions:**

18 alumnes sobre 21 pensen que ajudar els serveix per alguna cosa. I 8 saben especificar clarament que els ajuda a aprendre.

### **15. Creus que aprens alguna cosa quan ajudes?**

Ce2 Sí. (Pierre)

Ce2 Sí. (Léa)

Ce2 Sí, perquè ens fa reflexionar. (Rose)

Ce2 Sí. (Eva S)

Ce2 Sí, és veritat. (Alexandre)

Cm1 Sí, així aprenc més. (Aurèlia)

Cm1 Sí. (Carolina)

Cm1 Sí, ensenyas al mateix temps els altres i a nosaltres. (Karla)

Cm1 Sí molt. (Mathieu)

Cm2 Sí, perquè quan ajudes aprens tu també. (Sanya)

Cm2 Sí. (Eva C)

Cm2 Sí. (Luca)

Cm2 Sí i depèn. (Alice)

Cm2 Aprenc que quan ho faig sobre l'altre m'enganyi sobre jo. (Léo)

Cm2 De cops sí, de cops menys. (Fèlix)

Ce2 No sé. (Antoine)

Cm1 No sé pas. (Joan F).

Ce2 No. (Luís)

Ce2 No gens ni mica. (Enzo)

Cm1 No pas molt. (Valentí)

Cm2 No, perquè he comprès. (Paul)

### **Resultat:**

15 pensen que aprenen alguna cosa quan ajuden.

2 no ho saben

4 pensen que no aprenen.

**Conclusions:**

Aquesta pregunta ha estat més dirigida. L'objectiu era indagar si els alumnes quan ajuden pensen només que ho fan pels altres o si també són conscients que l'ajuda als altres els ajuda a aprendre. I efectivament han augmentat les respostes positives. 15 sobre 21 enlloc de 8 sobre 21.

**16. T'agrada fer treball lliure? Per què?**

- Ce2 Sí, m'agrada perquè després ho presentem (Pierre)
- Ce2 Sí. (Luís)
- Ce2 Sí, perquè és bé. (Rose)
- Ce2 Sí, perquè aprens coses. (Eva S)
- Ce2 Sí, així aprens sobre tot. (Antoine)
- Cm1 Sí, perquè sem lliures de fer una recerca. (Aurèlia)
- Cm1 Sí, t'agrada al mateix temps i treballes. (Karla)
- Cm1 M'agrada molt perquè m'agrada saber la vida de la gent. (Joan F).
- Cm1 Sí, és un moment de llibertat. (Mathieu)
- Cm1 Fem les xifres romanes. (Valentí)
- Cm2 Jo trobi que és bé de fer una recerca sobre qualcús. (Fèlix)
- Cm2 Perquè podem decidir el que volem fer. (Sanya)
- Cm2 Sí, podem treballar. (Luca)
- Cm2 M'agrada descobrir. (Léo)
- Cm2 Sí, m'agrada fer treball lliure perquè saps altres coses. (Paul)
- 
- Ce2 Sí, una mica. (Alexandre)
- Ce2 M'agrada fer treball lliure però amb ajuda. (Léa)
- Cm1 Normal(Carolina)
- Cm2 Depèn. (Eva C)
- Cm2 Sí, però no m'agrada pas més que altra cosa (Alice)
- 
- Ce2 No, gens ni mica. (Enzo)

**Resultat:**

15 els agrada fer treball lliure

5 els agrada amb condicions

1 no li agrada fer treball lliure

**Conclusions:**

Sempre he pensat que el treball lliure pot ser fins i tot vertiginós quan el fas per primera vegada. S'espera de tu que treballis, recerquis, aprenguis, descobreixis, però de forma lliure. Es evident que en aquest moment l'ajuda i el treball cooperatiu hi tenen un lloc important però molt menys guiat. Aquí cadascú ha de trobar la manera de sortir-se'n i de demanar ajuda quan la necessiten. Fins i tot amb una estructura guiada de classe, pot ser difícil gestionar aquesta llibertat. Tot i així, 15 alumnes sobre 21 diuen que els agrada el treball lliure.

**17. Prefereixes treballar sol o en parella o en grup? O de totes les maneres?**

- Ce2 De totes les maneres. (Pierre)
- Ce2 De totes les maneres perquè així els altres poden ajudar-te. (Eva S)
- Ce2 Totes les maneres. (Alexandre)
- Cm1 Totes les maneres. (Aurèlia)
- Cm1 Els dos. (Carolina)
- Cm1 De totes les maneres. (Mathieu)
- Cm2 Jo m'agrada treballar de totes les maneres. (Fèlix)
- Cm2 Prefereixi treballar sola o en parella. (Sanya)
- Cm2 Totes les maneres. (Luca)
- Cm2 Prefereixi treballar a dos però no me fa res de treballar tota sola o en grup. (Alice)
- Cm2 De totes les maneres(Léo)
- Cm2 M'agraden totes les maneres. (Paul)
- 
- Ce2 Tot sol. (Antoine)
- Cm2 Sola. (Eva C)
- 
- Ce2 Amb qualcú. (Léa)
- Ce2 En parella. (Rose)
- Cm1 Amb parella o en grup. (Karla)
- Cm1 En grup perquè m'ajuda molt.. (Joan F).
- Cm1 Grup. (Valentí)
- 
- Ce2 Sí. (Luís)
- Ce2 Gaire bé.(Enzo)

**Resultat:**

12 de totes les maneres

2 sols

5 en parella o en grup

2 respostes no són vàlides

### **Conclusions:**

Amb aquesta pregunta m'imaginava que la majoria dirien que prefereixen treballar acompanyats i no ha estat així.

Tot i saber que treballar en parella o en grup pot implicar que t'ajudin n'hi ha que prefereixen treballar sols. Potser perquè treballen millor sols i saben que si necessiten ajuda també la poden demanar.

M'ha sobtat aquest gran nombre d'indiferents, que tant els és treballar sols com en grup o parella. En certa manera podria simbolitzar el efectes del grup cooperatiu. Perquè preferir treballar en grup si de fet quan estic sol també formo part del gran grup classe?

### **CONCLUSIÓ GENERAL DEL QÜESTIONARI**

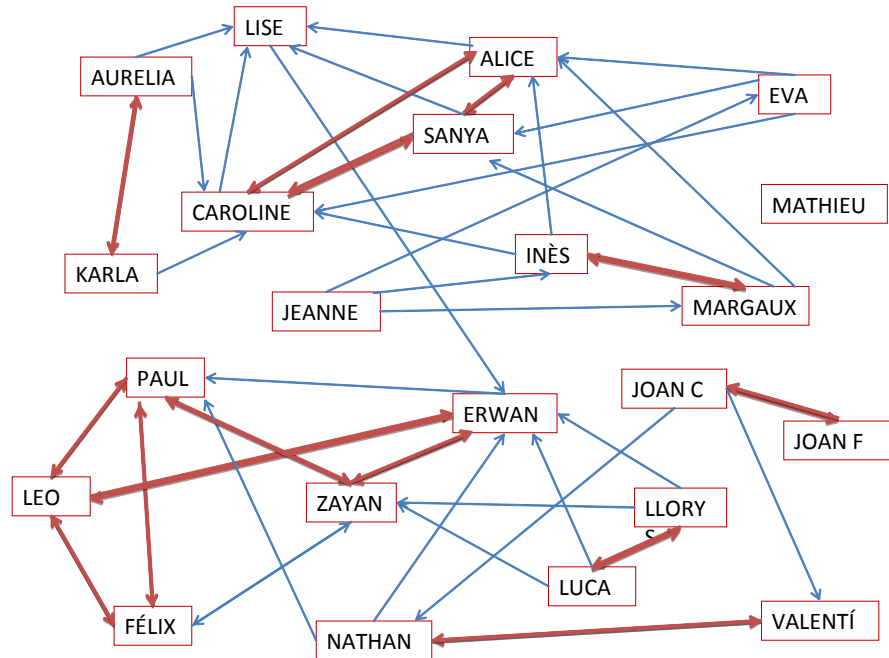
Aquest grup, de forma global, sap ajudar i ajudat. Cada individu a la seva manera, amb les seves dificultats i avantatges, però en general es pot afirmar que aquest és un grup cooperatiu ja que ha interioritzat els diferents mecanismes d'ajuda.

He pogut llegir en el buidatge de les respostes que són un grup cooperatiu tal i com l'he descrit anteriorment.

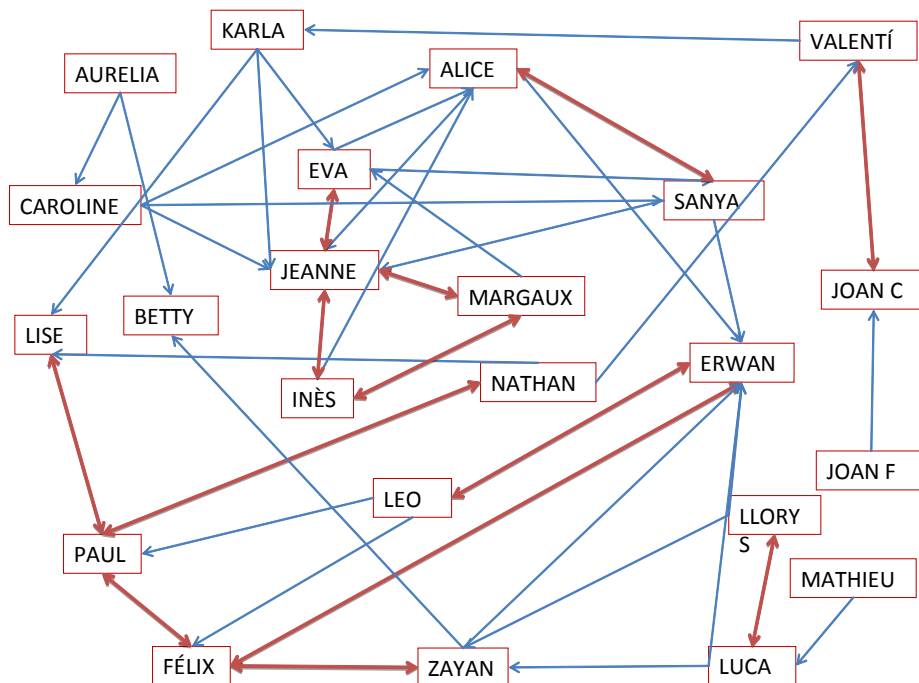
També he pogut descobrir que són un grup que han interioritzat el metaaprenentatge. No entenen l'aprenentatge com una transmissió de sabers del l'adult que sap a els infants que no saben, **sinó que viuen l'aprenentatge com una construcció**, en el qual ells mateixos són la peça principal del trencaclosques, però que els cal la interacció amb el altres per arribar més lluny.

## Annex 2 - Organigrama classe Ficció 2011-2012

### EL JOC



### EL TREBALL



Anna Blanco

## Annex 3 - La resolució de conflictes a l'escola (article)

La resolució de conflictes a l'escola.  
Una tasca primordial a la Bressola

Betty Faus

Tres nins, m'esperen asseguts al sofà. Un plora i els altres dos estan nerviosos. La mestra que hi havia al pati, m'ha demanat de parlar amb ells, m'ha dit que ha vist una pedra xocar contra la finestra.

–Què ha passat? – els pregunto amb cara sorpresa.  
–Que qualcú ha gitat una pedra al vidre - em contesta un.  
–Qui ha estat?  
–Ell no ha fet res – em diuen tot senyalant el que està plorant.  
–Doncs, no cal que es quedi aquí, que torni al pati.  
- Qui ho ha fet?- els demano tot mirant-los als ulls  
–Nosaltres no. Ho sabem però no volem dir-ho – em responen els dos alhora.  
–I com ho farem ara? – reflexiono uns segons, mentre ells esperen inquietos però convençuts de la seva decisió – Sabeu què podeu fer? Aneu al pati a convèncer les persones que ho han fet de venir a parlar amb mi.

Al cap d'uns segons tornen a entrar tots dos al despatx. Un d'ells em pregunta què li faré a la persona que ho ha fet. Els contesto que li preguntaré perquè ho ha fet. Perquè no comprenc el perquè un nin fa una bestiesa com aquesta.

–Ah, doncs... –es gira i mira el seu company tot indicant-li amb els ulls de parlar.  
–He estat jo– em diu l'altre.

*De conflictes a l'escola n'hi poden haver cada dia. Fins i tot entre els nins i nines de la Bressola, que estan tan acostumats a participar en la resolució del conflicte a través de les assemblees o directament quan els fets es produeixen.*

*És molt humà equivocar-se, deixar-se endur, descontrolar-se, enfadar-se. És important que els infants entenguin que es poden equivocar, però que el fet de fer una cosa que no és correcta no vol dir que ells no siguin correctes.*

*Tot i que sabem que diàriament hi ha conflictes a l'escola (més petits o més grossos) cada cop que hi ha un incident és una excepció a la normalitat tal i com hauria de ser. Fins i tot en el cas d'aquell mainatge que perd els nervis fàcilment i tusta sense pensar-s'ho dues vegades.*

*Si cada vegada que un infant fa una bestiesa, ens mostrem sorpresos, li transmetrem que no esperàvem aquesta actitud d'ell i és així que li podrem donar una oportunitat real de millora. Si li transmetéssim un missatge de "no m'estranya, no esperava altra cosa de tu" el perpetuem a l'immobilisme. Si pensem que un nin sempre tusta, no li donem la oportunitat de creure en el canvi o en la millora. Si nosaltres (els adults) no el creiem capaç, ell encara s'ho creurà menys.*

*Un cop l'infant percep que ens sorprèn la seva actitud, necessita que el posem en confiança. És important que entengui que el mestre és allà per ajudar-lo en el camí que continuarà després de l'acte .*

*Si es crea un clima més o menys distès i tranquil, els mainatges podran explicar molt més fàcilment els fets. Quan es tracta d'una baralla entre dos, a vegades cal una estona de distanciament perquè els infants arribin a calmar-se o deixar de plorar. Fins i tot pot ser que el mestre s'hagi enfadat molt i també necessiti un temps*



*I a partir d'aquí entra en joc l'habilitat de cada mestre, el qual haurà d'intervenir i improvisar en funció del caràcter de cada alumne i de la situació personal en què es trobi el mainatge en aquell moment. Això implica un coneixement de l'alumne més enllà de les seves capacitats acadèmiques.*

- He estat jo – em diu l'altre.
- Per què ho has fet? – li pregunto curiosa i sorpresa.
- No sóc jo, és culpa del S. No parava de dir-me que segur que no m'atrevia a fer-ho. M'ho deia moltes vegades i reia. Fins que he tirat la pedra.
- Qui ha tirat la pedra?
- Jo, però és culpa del S perquè no parava...
- És en S. qui ha tirat la pedra?
- No, però...
- Qui l'ha tirat?
- Jo – em contesta abatut.

*Un cop l'alumne explica allò que ha fet o allò que ha passat, ell mateix s'adona si el que ha fet està bé o no. N'hi ha que tenen més dificultat que d'altres a acceptar els propis errors.*

*És també el moment en què el mestre pot analitzar la situació i avaluar si s'ha equivocat. A vegades fem diagnòstics erronis, degut a l'inevitable etiquetatge dels alumnes i dels seus comportaments. A vegades les versions reduïdes o les imatges tallades ens juguen males passades. O simplement el cansament i l'estrès ens impedeixen de veure les coses amb serenor.*

- Estic convençuda que el S. t'ha posat molt nerviós. Li direm que no et torni a parlar així una altra vegada.

*Quan l'alumne ha acceptat la seva part de culpa es pot entrar a analitzar tot allò que els altres tampoc han fet bé, sinó, entren en un sentiment d'injustícia que no els permet d'autoanalitzar-se. Un cop el mestre accepta que els altres han pogut actuar d'una forma no massa favorable o equivocada, els nins i nines es calmen i accepten continuar parlant d'ells mateixos.*

*Una manera d'ajudar-los és demanant-los perquè creuen que han actuat així i què pensen que poden fer perquè no els torni a passar un altre cop. I aquí hi ha una llista infinita de possibilitats: contar fins a deu, respirar fons, marxar del lloc corrents, demanar ajuda a un company...*

*Si han causat danys és important trobar una solució consensuada per tots els afectats, per tal que l'alumne pugui arribar a ser perdonat.*

*Quan parlem de bens materials cars, és difícil que un menor pugui reemplaçar-lo, per tant s'haurà de parlar amb equip i amb les famílies. A vegades tenim tendència a precipitar-nos per trobar una solució ràpidament, com si fos indispensable tenir sempre una resposta a l'instant. En canvi l'alumne pot entendre perfectament que li demanem un temps per poder analitzar bé la situació.*

*Si han ferit o insultat un company o adult, treballar l'empatia és un bon camí perquè el mainatge arribi a veure que és necessari demanar perdó. El fet de demanar perdó de veritat és molt més beneficiós que qualsevol càstig. Ja que la persona ferida se sent valoritzada i la persona que ha causat el dany demostra que li sap greu. En canvi, el càstig denigra les persones i fa créixer un sentiment de ràbia i injustícia que no ajuda a resoldre el conflicte i el deixa sempre obert.*

*El perdó en un conflicte és un objectiu i una eina alhora. Podem considerar un conflicte acabat i tancat quan tothom s'ha perdonat i quan tothom ha acceptat el perdó. Però pel*

*camí hem hagut d'aprendre a demanar-lo, sense oblidar-nos d'autoperdonar-nos al final. En tot cas aquest seria el tema per fer un altre article.*

- La meua mare em renyarà – em diu mentre explota a sanglots.
  - Què et dirà?
  - No sé, s'enfadarà i em renyarà.
  - I ja està?
- El deixo calmar-se, li dono un mocador.
- Jo no li diré res a la teua mare. Li explicaràs tu quan arribis a casa. D'acord?
  - D'acord.

*A vegades, els alumnes que han comès un acte que no calia temen la reacció dels seus pares o la mirada de la resta de la gent quan se n'assabentin. És important calmar-los i relativitzar les conseqüències, però no estalviar-los-les. Si els ajudem a afrontar-les, els donem eines per al futur.*

*Quan es tracta d'un alumne que repeteix sovint el mateix comportament, se'l pot ajudar a adonar-se de les petites millores per tal que no entri en el fatalisme i deixi de lluitar per canviar o millorar.*

*Tot i que he provat d'escriure un procediment tipus, pensí que no existeix. Cada conflicte pot ser resolt d'infinites maneres diferents. Hi ha molts factors que determinaran la manera de fer: segons l'adult, l'infant, la relació que existeixi entre ells, les condicions particulars, el nivell de cansament o l'estat emotiu en què es troba l'infant o el mestre... I com que els mestres sem humans, també ens podem equivocar.*

*En tot cas, les experiències que he tingut a les escoles La Bressola, m'han ensenyat que si posem els infants en situació de cooperació i de confiança, i sobretot si donem l'espai perquè l'infant s'expressi, els conflictes disminueixen considerablement i si se'n produeixen, es poden arribar a resoldre amb una certa facilitat i serenor.*

RECERC - Ouvrages de référence - 2015  
Collection Enseignement, immersion, plurilinguisme n°10

# Sumari

**Elisabet Faus**

## **L'efecte terapèutic del grup cooperatiu en verticalitat.**

**Els alumnes amb dificultats d'aprenentatge retroben el camí tranquil dels aprenentatges i de creixement dins d'un grup cooperatiu en verticalitat?**

Pàgina Capítol

<b>5</b>	<b>Breu sumari</b>
<b>6</b>	<b>Resum en anglès, francès, català</b>
<b>9</b>	<b><i>Prefaci</i></b>
<b>11</b>	<b>Introducció</b>
<b>14</b>	<b>Primera part - El treball cooperatiu en verticalitat, el grup cooperatiu</b>
<b>15</b>	1- El treball cooperatiu a l'aula De la cooperació a la cooperació a l'aula Objectiu del treball cooperatiu a l'aula
<b>18</b>	2- El grup cooperatiu vertical Què vol dir verticalitat Definició de grup cooperatiu vertical
<b>20</b>	3- Principis de vida

### Alguns dels principis d'un grup cooperatiu

- No podem riure d'un company si ell no riu amb nosaltres.
- No podem burlar-nos d'un company
- No empipar un company voluntàriament.
- No riure d'un company que s'equivoca
- Equivocar-se és ser coratjós.
- No podem reaccionar mai amb violència física o verbal.
- No podem permetre que ens facin mal
- Cal preguntar i escoltar abans d'interpretar i actuar
- Hi pot haver companys amb qui no tenim ganes de jugar.
- Respectar l'opinió dels companys
- Posar-se en causa
- No podem permetre de descontrolar-nos davant d'un problema
- Fer que els companys se sentin segurs i tranquils dins del grup
- Aprendre a perdonar
- Respectar les normes

Com es transmeten els principis

El passaport

### 30 4- Característiques del grup cooperatiu vertical i dels seus membres

Graus de pertinença dins del grup cooperatiu

Rols dins del grup cooperatiu

Grau de maduresa cooperativa

Caràcters i capacitats de cooperació

Cohesió del grup cooperatiu

### 34 5- Eines per a treballar en un grup cooperatiu

### 35 6- El conflicte

### 36 7- Relacions cooperatives

L'ajuda

El compartir

La col·laboració

### 38 8- Obligatorietat i temporalitat

Obligatorietat

Temporalitat

### 40 9- El grup cooperatiu més enllà del grup classe

### 41 10- El mestre d'un grup cooperatiu

### 45 11- El plaer de treballar

### 46 12- Percepcions de l'alumne d'un grup cooperatiu sobre l'ajuda

## 52 Segona part - Monografies d'alumnes amb dificultats d'aprenentatges

### 55 1- Aportacions sobre la forma escolar heterogènia, la pedagogia institucional i els impactes de la cooperació en els aprenentatges

L'impacte de la forma escolar en l'aprenentatge

Assaigs de pedagogia institucional

Impactes educatius de la cooperació en els aprenentatges

### 58 2- Monografia Climent

Curs escolar 2010 - 2011

Característiques del grup 2010-11

Actitud del Climent

A tall acadèmic

Els pares

Reflexions sobre l'evolució de l'any

Primera crisi de descontrol

Reflexions sobre les primeres crisis

Curs escolar 2011 - 2012

La seva germana

Actitud del Climent

S'intensifiquen les crisis i el grup pren el seu lloc

Intervé la mare

Treball amb la família

Un nou amic del Climent

Treball amb el grup

Intervenció dels especialistes

Fi de curs

Reflexions

Curs escolar 2012 - 2013

Dins del cotxe

Intervenció dels especialistes

Progrés

A tall acadèmic

Alguns entrebancs

Temes pendents

Reflexions

75

3- Monografia Mathieu

Curs escolar 2011 - 2012

Adaptació a la nova escola

Actitud del Mathieu

A tall acadèmic

Treball amb la família

Manifestacions violentes

Treball amb el grup

Intervenció dels especialistes

Curs escolar 2012 - 2013

Fem el punt, 29 de desembre 2012

Progressos gener-juny 2013

Reflexions

80

4- Observacions directes d'infants amb dificultat

Dislèxia?

Trastorn d'atenció

Trobada amb la mestra de sisena

<b>82</b>	<b>Conclusió</b>
<b>87</b>	<b>Bibliografia</b>
<b>89</b>	<b>Annexos</b>
90	Annex 1 - Buidatge qüestionari 1 i qüestionaris
111	Annex 2 - Organigrama classe Ficció 2011-2012
112	Annex 3 - La resolució de conflictes a l'escola (article)
<b>115</b>	<b>Sumari</b>