

# 1. El treball cooperatiu en l'educació: peça clau per a la construcció d'un futur més democràtic i de participació responsable

*Albert Irigoyen*<sup>1</sup>

Universitat Rovira i Virgili-Grup ISOCAC

## 1.1 Introducció

L'articulació de polítiques de memòria democràtica és una necessitat per contribuir a l'acompliment dels principis de veritat, justícia i reparació, que són essencials en la construcció dels fonaments de convivència en una societat democràtica consistent i que garanteixi el «mai més». Duch (2017, p. 48) sosté que el nexa entre la conformació d'una esfera pública democràtica i les memòries individuals que li donen vida és fonamental en l'afirmació de la ciutadania en les societats avançades. Per tant, Duch considera que un dels reptes d'avui és evitar la banalització de la memòria del passat que conduiria a una comunitat d'individus fallits sense memòria ni identitat.

Present i futur són productes del passat i, amb els conceptes introduïts per l'historiador Reinhart Koselleck referits a *espai d'experiència* i *horitzó d'expectativa*, caldria revisar la desmemòria generada durant la Transició i lluitar per la reparació, i així contribuir a la construcció d'un marc social més just i democràtic. En aquest sentit, la *pedagogia de la memòria* també ha de tenir una base ferma en l'àmbit educatiu i ha de procurar, com afirma Maceira Ochoa (2018, p. 389), promoure la pau, afavorir la cohesió social, construir valors democràtics i generar una cultura de drets humans. En els centres educatius això hauria de suposar anar més enllà de recuperar la memòria

---

<sup>1</sup> Albert Irigoyen és investigador predoctoral en formació (convocatòria de la Secretaria d'Universitats i Recerca de la Generalitat de Catalunya).

democràtica a través de l'àmbit de les ciències socials, és a dir, que urgeix implantar uns mètodes d'aprenentatge que arrelin com una manera de fer i de ser i que ofereixin espais de participació responsable i de drets i deures, per tal que la democràcia esdevingui base educativa de l'escola. Així doncs, la introducció de la cooperació en els centres educatius és una necessitat de primer ordre per instaurar una manera de conèixer, fer, ser i conviure (Pujolàs, 2008, p. 60-66).

No obstant això, l'actual sistema d'hegemonia neoliberal, en què predominen l'individualisme, la competitivitat i la desigualtat, no ho posa fàcil. El capitalisme avança amb l'aspiració d'expropiar els beneficis de la majoria —nivell de vida, drets i llibertats— a favor d'uns pocs, mentre justifica l'austeritat, la injustícia i la precarietat com a mal menor d'un progrés infinit (Fontana, 2019). La situació social, política i econòmica mostra el fracàs del sistema capitalista (Hobsbawm, 2015), com també la necessitat d'un sistema social que articuli cooperació, espais comuns, responsabilitat i integració (Innerarity, 2006). Vivim en una «societat del cansament» saturada del *multitasking*, exposada i presonera de les xarxes socials i excessivament preocupada pel rendiment i l'activitat constant que desemboca en l'autoexplotació de l'individu (Han, 2017).

L'*Homo sapiens*, tanmateix, ha subsistit gràcies a la cooperació (Carbonell, 2015 i Tomasello, 2010), i aquesta continua sent una necessitat per avançar cap a una educació més inclusiva i que és essencial per a l'aprenentatge entre iguals. Rué (2020) afirma que l'organització dels aprenentatges dins del sistema educatiu ignora les lleis bàsiques de l'aprenentatge humà, i valida normes i criteris didàctics propis de la cultura industrial: fragmentació d'aprenentatges, individualització i avaluació. És més, l'educació tradicional entén la interacció entre l'alumnat com una distracció a l'aula, però des dels estudis de Vigotski<sup>2</sup> sabem que la interacció cooperativa és la base de l'aprenentatge humà (Ovejero, 2018, p. 180-181).

És necessari, doncs, un canvi de model escolar per a una educació que treballi per la convivència, la responsabilitat en la participació i la vida democràtica. Cal introduir un aprenentatge cooperatiu útil, que vagi més enllà d'una mera metodologia pedagògica estàtica sense profunditat sociocultural ni perspectiva humanitzadora. L'estudiant s'ha de formar en una manera de fer cooperativa, que permeti articular un marc social i polític més participatiu, integrador, solidari i crític. El treball cooperatiu a les aules, per tant, és una eina per construir noves bases de convivència democràtica i promoure la responsabilitat participativa com a marc, també, per a la resolució de futurs conflictes socials.

---

<sup>2</sup> Des d'una perspectiva psicosocial, les fonts teòriques en què es basa l'aprenentatge cooperatiu provenen principalment de Piaget i de Vigotski.

## 1.2 El treball cooperatiu, més enllà d'una metodologia

L'aprenentatge cooperatiu és una revolució educativa. Així és com ho denomina Slavin (1999, p. 15) quan explica que tracta d'una sèrie de mètodes d'ensenyament<sup>3</sup> en què l'alumnat treballa en grups petits per ajudar-se a aprendre entre ells. Això ocasiona un canvi de paradigma en la tasca del docent i en el treball de l'alumne. En aquests «grups petits» de Slavin es pretén que l'alumnat discuteixi, s'avalui<sup>4</sup> i s'ajudi per superar els problemes de comprensió i assegurar-se que tothom domina allò que aprèn.

Cal recordar que l'aprenentatge cooperatiu no és un nouvingut a l'educació; ha estat objecte d'estudi d'investigacions que en demostren l'efectivitat en relació amb el rendiment acadèmic i amb el desenvolupament afectiu, cognitiu i social de l'individu. Els docents saben que integra maneres de fer útils per afrontar l'heterogeneïtat de grup, millorar l'assoliment de competències i continguts, despertar el pensament actiu i estimular el pensament crític. Però es pot assegurar que el mètode aplicat sigui realment cooperatiu? L'alumne desplega accions deliberades i conscients amb l'objectiu d'ajudar l'altre? Són sinònims *cooperació* i *col·laboració*? És el mateix treballar en grup que treballar en grup cooperatiu?

Per avançar, s'ha de distingir l'aprenentatge cooperatiu d'altres modalitats d'aprenentatge grupal similars però molt diferenciades entre si, com també cal precisió i rigor en les condicions d'aplicació. Una diferència fonamental és la manera com s'estructuren i s'organitzen el disseny i el desenvolupament del procés d'aprenentatge. Rué (2020, p. 32) adverteix que el concepte de *treball cooperatiu* no és sinònim de *treball en grup*,<sup>5</sup> sinó que és una accepció avançada d'aquest últim. Cañabate i Colomer (2020, p. 13) afirmen que en els grups de l'aula (generalment heterogenis) els estudiants treballen conjuntament de forma cooperativa per aconseguir un objectiu comú. Però què significa treballar conjuntament de forma cooperativa? Com és la interacció cooperativa?

Buchs (2020, p. 53-54) fixa que la interdependència positiva i la responsabilitat individual són el punt clau de la cooperació, i matisa que els estudiants s'enfronten a una doble responsabilitat: esforçar-se per aconseguir la meta de l'equip i ajudar els companys de classe a obtenir-la també. Per tant, afirmem que existeix cooperació en el treball en equip quan els estudiants treballen junts per millorar l'aprenentatge individual, alhora que desenvolupen una responsabilitat envers l'aprenentatge de la resta.

---

<sup>3</sup> Les principals tipologies d'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) són: Learning Together, de David W. Johnson i Roger T. Johnson; Student Team Learning, de Robert E. Slavin; Group Investigation de Shlomo Sharan i Yael Sharan; Structural Approach, de Miguel Kagan i Spencer Kagan; Complex Instruction, d'Elizabeth G. Cohen, i Col·laborative Approach, de Helen Cowie.

<sup>4</sup> Entenem l'avaluació com un procés d'aprenentatge i no pas com una qualificació. Són fonamentals els postulats de Sanmartí (2010, 2020), perquè l'avaluació millori els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències, i de Johnson i Johnson (2014) i Naranjo i Jiménez (2020) perquè sigui determinant en les situacions d'aprenentatge ideades pel docent.

<sup>5</sup> Es poden consultar les diferències entre treball en grup i treball cooperatiu en la taula de Pujolàs (2001, p. 82).

S'ha de ser precís a l'hora de dir que en aquests «grups petits» el treball cooperatiu no consisteix només a portar a terme una feina individual en equip, sinó a aprendre alguna cosa en tant que equip.

Sharan i Sharan (2004, p. 31) segueixen les teories del pedagog John Dewey per identificar els quatre components essencials que s'han de combinar simultàniament en l'aprenentatge escolar i la investigació en grup: investigació, interacció, interpretació i motivació intrínseca. Això significa que els estudiants han d'unir forces i compartir idees i recursos per aprendre i esperonar la resta. Amb tot això, cal tenir ben present que Johnson, Johnson i Holubec (1999, p. 21-23) formulen cinc principis per estructurar l'aprenentatge cooperatiu:

1. Interdependència positiva
2. Compromís i responsabilitat individual
3. Interaccions cara a cara estimuladores
4. Ensenyament d'habilitats socials
5. Autoavaluació grupal

En aquesta línia, Rué (2020, p. 35-38) aporta tres idees més que s'esdevenen en l'acció cooperativa: la noció «intencionalitat compartida» (Tomasello, 2014); la noció neopiagetiana del «conflicte sociocognitiu», originat per la interacció social (Mugny i Doise, 1983), i el paper del diàleg com a vehicle generador dels altres dos fenòmens esmentats (Jonassen, 2009). El mateix Rué (1991) ja indica que el treball cooperatiu tendeix a fomentar un aprenentatge més sòlid que les experiències d'aprenentatge individualitzat en grup clàssic, en tant que, com explica Pujolàs (2008), permet que els alumnes mantinguin un major contacte interpersonal amb els companys i ofereix a la vegada un marc idoni per aprendre a dialogar, conviure i ser solidari. També Negro, Torrego i Zariquiey (2012, p. 52-66) assenyalen que la interacció amb iguals dona peu a una confrontació de punts de vista que produeix tant un conflicte social —que pot millorar la comunicació i el reconeixement dels punts de vista de l'altre— com un conflicte cognitiu que facilita al subjecte reexaminar les pròpies idees.

El fet d'introduir estratègies cooperatives no indica que l'aprenentatge es desvinculi de l'aparició de dificultats. El mètode per si sol no resol de forma automàtica els problemes del món educatiu, la seva eficàcia depèn de moltes variables. Així, perquè sorgeixi el treball cooperatiu —més enllà d'utilitzar estratègies cooperatives— és fonamental la imaginació i la destresa del docent, que ha d'idear situacions de treball i ha d'estructurar el grup-aula perquè mantingui una interacció de qualitat. En aquest sentit, en l'aprenentatge cooperatiu els rols i funcions en els grups i en el conjunt d'aula i les normes de classe i dels mateixos grups facilitaran i mantindran la interacció cooperativa activa. Per Corcelles i Pujadas (2012), la clau de l'aprenentatge cooperatiu rau a

aconseguir que el docent dissenyi interaccions d'aprenentatge entre iguals,<sup>6</sup> per tal que siguin efectives en la producció de saber. A tal fi, és fonamental que, per crear aquesta qualitat de les interaccions, els grups hagin de reunir dues condicions: estar conformats per pocs estudiants (de 2 a 5 membres)<sup>7</sup> i que la composició grupal sigui heterogènia<sup>8</sup> —acadèmicament i socialment— i mixta. Per tant, si el docent assigna una feina ben estructurada, està proporcionant als estudiants el mitjà per aprendre en cooperació.

D'altra banda, és interessant abordar el concepte *pedagogies cooperatives* (Connac, 2017, 2020 i 2021), ja que no són un mètode com a tal. Aquesta concepció de cooperació a l'aula parteix de la pedagogia de Célestin i d'Élise Freinet i de les tesis de Barthélemy Profit, Roger Cousinet i Philippe Meirieu,<sup>9</sup> basades a tenir en compte la diversitat dels estudiants, la dimensió social de l'aprenentatge i la necessitat de pertànyer a col·lectius i d'assolir valors educatius com la solidaritat i la generositat. Ovejero (2018) afirma que Freinet va arribar més lluny del que després ho han fet els mètodes cooperatius. La nostra concepció d'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) pren només un aspecte de la pedagogia de Freinet, l'aprenentatge en grup cooperatiu, per desenvolupar-lo al màxim.

Les pedagogies cooperatives estudiades per Connac (2020) es basen en tres grans principis comuns:

- El treball en petits grups, en equips o en parelles d'ajuda o d'ajuda mútua.
- Els diferents nivells de responsabilitat: individual (envers un mateix respecte als compromisos adquirits), humà (envers els altres per contribuir al seu benestar) i ecològic (per preservar els entorns).
- La interdependència positiva: les intervencions cooperatives augmenten l'obtenció de beneficis individuals dels membres del grup.

A més, Connac defensa en una entrevista a la revista *Comunicació Educativa* (Iriгойen, 2021) que la cooperació engloba totes les situacions d'ensenyament en què l'alumnat és conduït a aprendre o produir en grup. Així, pot cooperar en una relació de paritat: relació simètrica (ajuda mútua, consell cooperatiu, discussió democràtica, treball en grup, treball en equip, treball en taller, joc cooperatiu); i quan un estudiant expert intercanvia amb un altre estudiant en demanda: relació asimètrica (ajuda, tutoria, mercat de coneixements). De les seves tesis, cal destacar també que defineix formes de cooperació formals, amb construcció del docent, i d'altres d'informals, que s'originen per iniciativa de l'alumnat.

6 Es basen en les tesis de Vigotski i de Coll: el punt de vista d'un company s'acosta més a la zona de desenvolupament pròxim (ZDP), i això fa que allò que es tracta sigui sovint més fàcilment comprensible i assimilable.

7 Una bona manera d'activar la participació pot ser que l'alumnat s'iniciï treballant per parelles. Així, aprendrà a tractar la divergència d'idees cara a cara, argumentant i contraargumentant.

8 També es poden fer agrupaments homogenis si la situació d'aprenentatge ho requereix. Vegeu Pujolàs (2001, p. 60), Pujolàs (2008, p. 66-68), Buchs (2020, p. 53) i Johnson, Johnson i Holubec (1999, p. 41).

9 Impulsors de l'Escola Nova francesa i l'escola activa amb les aportacions de cooperació escolar (É. i C. Freinet), escola mutual (Barthélemy), treball lliure en grup (Cousinet) i pedagogia diferenciada (Meirieu).

Segons la meua opinió, i a banda dels punts on convergeixen, pot resultar de gran utilitat fer confluïr les diferents maneres d'entendre la cooperació a l'aula, tant les tesis del que englobem com a aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) com les *pédagogies coopératives*, ja que aquestes darreres van més enllà de l'ús o no de les estratègies cooperatives i de la formació de grups com a sistema base de treball, entenent l'aula com un ambient d'aprenentatge *par et pour la coopération*.

Pel que fa a l'ús del terme *col·laborar* com a sinònim de *cooperar*, són molts els teòrics que s'hi han referit.<sup>10</sup> Duran i Monereo (2012, p. 15-17) defensen que no hi ha una posició única i consideren l'*aprenentatge cooperatiu* com un terme que aixopluga la tutoria, la cooperació i la col·laboració. Pujolàs (2008, p. 339-349) s'inclina per la mateixa idea, perquè prefereix partir de l'origen etimològic dels mots i considerar que la col·laboració suposa que els diferents membres d'un equip treballin en comú i que la cooperació introdueix a aquest treball un matís de solidaritat i ajuda mútua que afegeix un plus qualitatiu a l'equip. I Connac (2017) afirma que cooperar no és col·laborar, i alerta de l'ús de la col·laboració en l'aprenentatge, ja que es corre el risc d'especialitzar els estudiants en tasques, en diferents nivells de compromisos i en diferents nivells d'assoliment (Meirieu, 1996). Segons el meu parer, cal ser precisos i afirmar que cooperar i col·laborar són dues accions diferents, tot i que en algunes situacions de treball cooperatiu poden interactuar. Tots dos conceptes comparteixen algunes característiques,<sup>11</sup> com ara la interdependència, malgrat que si l'estructura d'interaccions creada pel docent té l'objectiu que s'aprengui contingut mitjançant la cooperació, la col·laboració respon a altres realitats d'intercanvis, més orientades a l'organització d'una producció i al repartiment de tasques, que ens allunyaria del nostre propòsit inicial.

Per acabar, cal fer menció als marcs curriculars educatius dominants, que fragmenten l'aprenentatge i l'individualitzen. Per desplegar la cooperació a l'aula es requereix un marc d'activitats curriculars basades en l'acció social de l'aprenentatge perquè les propostes de cooperació no siguin aportacions efímeres. Anguera *et alii* (2015, p. 26-27) consideren que, per poder interpretar un món complex que interconnecta pensaments i fenòmens, successos i processos, cal partir de contextos interdisciplinaris: l'educació ha d'anar més enllà de la transmissió de coneixements parcel·lats en compartiments. D'aquesta manera, la cooperació a l'aula esdevé el nexa que permet l'assoliment dels valors democràtics des de qualsevol àrea.

Per tant, la cooperació representa més que una acció col·lectiva: és una bona eina de lluita contra l'individualisme sistemàtic (egoisme) i un bon antídota per a l'actual context mundial d'hegemonia neoliberal. Però per introduir la cooperació a l'aula, cal que abans el docent n'hagi copsat l'essència.

---

10 Duran (2003), per exemple, fa una revisió precisa sobre aquest aspecte.

11 Connac (2020, p. 16-17) diferencia cooperació de col·laboració.

### 1.3 Cap a un treball cooperatiu amb valors cooperatius

Vivim en una societat que arrossega una crisi de valors i que a l'hora de buscar culpables recorre a figures habituals d'aquesta època, com poden ser la influència dels mitjans i la digitalització, la crisi identitària de la família o —no hi podia faltar— l'escola. El ritme frenètic que se segueix a l'aula, tots els continguts que dicta el currículum i, de vegades, la por i les crítiques, poden suposar un fre que dificulti introduir els valors que es volen transmetre als estudiants i que d'aquesta manera acaben ocupant una posició secundària en l'ensenyament.

Delors (1996) assenyala que els quatre pilars de l'educació són: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a ser i aprendre a viure. L'escola, llavors, no es pot limitar a transmetre només coneixements acadèmics com qui col·loca de manera successiva fileres de maons (Pujolàs, 2008), sinó que ha de preparar l'alumnat per a una vida en comunitat dintre d'una societat democràtica i heterogènia i, com afirma Ovejero (2018), cal que el formi per tal que s'impliqui en la transformació de la societat i s'incrementin així actituds de llibertat, igualtat i solidaritat.

Ser mestre suposa una responsabilitat social i, en aquest context de crisi de valors i amb una escola que no dona a l'abast, cal saber que el treball cooperatiu articula els continguts i els valors democràtics. De tota manera, com sosté Gavalrà (2016), s'ha de ser crític amb determinats valors cívics del currículum, ja que tendeixen a reproduir els valors socials dominants que transmeten una idea de societat basada en la competitivitat i el lliure mercat. Per tant, l'escola també ha de preguntar-se quins valors són els que s'han de treballar, ja que alguns d'ells s'han situat massa còps al marge de la percepció general de com ha de ser la societat i com ha d'educar l'escola (Gavalrà i Pons-Altés, 2015).

Arribats a aquest punt, fora bo definir què s'entén quan parlem del concepte *valor*. Segons el *Diccionari de la llengua catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans (DIEC2), la paraula *valor* és una «qualitat o conjunt de qualitats que fan que alguna cosa o alguna persona sigui preuada, valgui». L'exemple que facilita és «escala de valors». Veiem, doncs, que el diccionari no sempre acota les definicions a la branca o al sentit que requerim en un moment determinat; malgrat que la definició ens remet al concepte de qualitat, per al nostre camp d'estudi necessitaríem una claredat més quirúrgica. Talment com quan el DIEC2 defineix la paraula *cooperar* com «prendre part amb altres en una obra feta en comú», i aporta l'exemple «cooperar a una empresa», que és paradoxal. En aquesta línia, val a dir també que la cooperació internacional ha equiparat *cooperació* com a sinònim de *col·laboració*, encara que, com sabem, la primera va més enllà de l'ajuda i de la igualtat: és un valor social i democràtic per ell mateix, alhora que amb el seu ús ensenya a practicar la democràcia (en el cas que ens ocupa, practicar-la a l'aula).

Per tot això, el treball cooperatiu no és una metodologia estàtica de treball a l'aula, sinó que és un ambient de treball que s'ha d'estendre a una manera de fer en totes les activitats escolars. Perquè aquesta afirmació esdevingui real, el col·lectiu docent ha d'incorporar tres idees: que la cooperació a l'aula no rau només en el fet d'aplicar estratègies cooperatives; que aquestes són quelcom més que una manera per millorar l'aprenentatge de l'alumnat, i que s'ha d'anar més enllà d'entendre el treball cooperatiu com a sinònim de formar grups de treball per forçar i/o persuadir que l'alumnat cooperi, és a dir, s'ha de construir una estructura d'ensenyament-aprenentatge perquè la cooperació a l'aula ocorri de forma voluntària, perquè esdevingui dins d'un ambient d'aprenentatge cooperatiu natural que interrelacioni maneres de fer, valors i continguts.

El grup de treball Ensenyament-aprenentatge des dels valors cooperatius (EACoop),<sup>12</sup> del qual formo part, defensa que aplicar estratègies cooperatives i introduir els valors cooperatius a l'aula han de ser dues cares de la mateixa moneda. En aquest sentit, també Pujolàs (2008) afirma que el treball cooperatiu no ha de ser només una eina per ensenyar i aprendre millor, sinó que també ha de ser un contingut més a ensenyar i a aprendre.

Perquè la cooperació a l'aula pugui vehicular-se amb l'assumpció de valors, el docent ha d'interioritzar el mètode i adaptar-lo a la realitat de l'aula, ha d'haver-hi un canvi en l'estructura organitzativa que involucri tots els aspectes de la vida a classe. Les estratègies cooperatives poden ser-ne el fil conductor, però cal que el docent en dissenyi l'estructura d'aprenentatge, això és, l'espai socioconstructiu que ha de ser l'alternativa davant d'actituds individualistes que són a la base del sistema social i econòmic actual. Per tant, la cooperació és un element facilitador de l'aprenentatge i un vehicle per a l'educació amb valors. És un mitjà i una finalitat.

Cooperar tampoc no és una acció simple: per a l'alumnat implica desplegar principis, valors i actituds de manera voluntària. El docent, doncs, ha d'encaminar una proposta en una doble via: treballar tant els valors cooperatius com les estratègies cooperatives, perquè augmenti la consciència i la identitat personal de cada membre, amb un objectiu clar: consolidar la tasca grupal com a eina d'aprenentatge (Gavaldà, 2016). També Buchs (2020, p. 52) indica que s'ha d'estructurar el treball amb principis cooperatius com una forma d'enfortir el compromís social i cognitiu dels estudiants.

En aquest moment, caldria precisar quins valors cooperatius són essencials per abordar i estructurar situacions d'ensenyament-aprenentatge cooperatiu útils, i Gavaldà (2000) en concreta nou de referència perquè l'escola els faci seus. Aquests valors són el resultat de portar als centres educatius els principis del cooperativisme (moviment

---

<sup>12</sup> Grup de treball de l'Àrea de Didàctica de les Ciències Socials (Departament d'Història i Història de l'Art, Universitat Rovira i Virgili).

que representa una via alternativa al capitalisme), sintetitzats per l'Aliança Cooperativa Internacional (ACI):

1. Valoració de les idees divergents
2. Necessitat de diàleg i consens
3. Compromís per la llibertat
4. Partíip de la igualtat
5. Responsabilitat en la participació
6. Contribució a la democràcia
7. Voluntat d'aprenentatge
8. Regulació social de l'economia
9. Constància i persistència en reflexió

A continuació sintetitzo i explico breument els postulats de Gavaldà (2000) i les consideracions de Pons-Altés i Irigoyen (2021, en premsa):

La *valoració de les idees divergents* comporta que el context social de la nostra vida influeix en les idees en construcció, entenent que divergir esdevé un fet essencial si es vol millorar i avançar, perquè implica l'obligació de buscar fonaments al més sòlids possibles per a les conviccions que tenim, i alhora poder contrarestar aquestes idees amb d'altres.

La *necessitat de diàleg i consens* persegueix l'obtenció d'acords un cop s'ha discutit i reflexionat de manera col·lectiva, entenent la dificultat de defensar veritats absolutes i acceptant el caràcter mòbil de les idees i la possibilitat de revisar idees prèvies que sempre han de poder entrar en conflicte.

El *compromís per la llibertat* implica que tothom té dret a opinar i a decidir, sense coaccions, com un dret assolit històricament a través de camins sinuosos i que, malauradament, continua havent de ser defensat en molts llocs per amenaces de recessió.

La *igualtat* no es pot confondre amb uniformitat. La igualtat en drets i deures dels éssers humans és un guany fonamental en una societat democràtica, malgrat que és difícil d'aconseguir en plenitud, en tant que igualtat legal i igualtat real no són equivalents. Per evitar-ne una interpretació rígida, caldrà l'adaptació a cada cas: equitat.

La *responsabilitat en la participació* implica l'assumpció de responsabilitats com a símptoma de maduresa democràtica i ciutadana. L'escola ha de fomentar aquesta responsabilitat enfront de les temptacions nihilistes o de passivitat.

La *democràcia* és present des de les bases del cooperativisme i dels moviments socials solidaris a través d'uns valors que impliquen la negociació i la capacitat d'assumir possibles renúncies en allò que hom creu i defensa.

La *voluntat d'aprenentatge* implica la necessitat ineludible d'inculcar a l'alumnat l'exigència de voler saber, el foment de la curiositat intel·lectual per progressar individualment i socialment.

La *regulació social de l'economia* és imprescindible per evitar l'increment de la desigualtat social i la posició abusiva per part de determinades elits i empreses que privilegien el seu estatus quan es troben en mercats teòricament lliures.

La *constància i la persistència en la reflexió* són necessàries per accedir al coneixement i per edificar projectes sòlids, en qualsevol àmbit de la vida. En els estudiants és fonamental incidir en l'esforç personal com a camí per assolir els objectius marcats.

Amb tot, s'ha d'aprofundir més i millor sobre fins a quin punt l'alumnat posseeix un domini d'aquests valors i ha desenvolupat una moralitat autònoma basada en la pròpia capacitat de reflexió (Gavaldà i Pons-Altés, 2015). A més, representa un error vincular l'aprenentatge de valors a una assignatura, ja que són presents en tot el que es fa i es diu, perquè, com afirma Benejam (2015, p. 99), la finalitat de l'educació moral no és el coneixement de la virtut, sinó la pràctica de la virtut.

## 1.4 Educar per a una ciutadania participativa arrelada en el compromís democràtic i social

Quan en el si del treball cooperatiu parlem d'unes maneres de fer i de ser vehiculades a través dels valors cooperatius, al meu entendre, un d'ells condiciona el grau d'assoliment dels altres, i és el valor de la *responsabilitat en la participació* —cinquè valor del llistat de Gavaldà (2000)—, que esdevé una mena d'àncora democràtica en què el seu ensenyament-aprenentatge condicionarà la vida a l'aula, al conjunt de l'escola i, en un futur, a la societat.

En el tractament i anàlisi dels valors cooperatius és indispensable accedir a estudis que abordin el tema des de la pràctica i, en aquest cas, des dels propis valors en una realitat pròxima. El grup EACoop ha analitzat el valor de la *responsabilitat en la participació* en escoles. La tasca de Gavaldà (2000) s'ha vist complementada per diversos treballs teoricopràctics,<sup>13</sup> que han permès establir un estat de la qüestió i han aprofundit en el plantejament cooperatiu a l'aula a partir de la introducció de diferents exercicis.

Definir el valor *responsabilitat en la participació* podria semblar especificar dos mots diferents. Ans al contrari: tots dos conceptes han d'estar vinculats. La responsabilitat ha de ser una actitud individual malgrat donar-se en comunitat. A més, s'ha de diferenciar una responsabilitat individual d'una responsabilitat col·lectiva. A títol individual, comporta conèixer i acceptar les conseqüències de les accions realitzades

---

<sup>13</sup> Gavaldà i Pons-Altés (2015); Giné i Grau (2014).

(lliures i conscients), i, col·lectivament, de manera paral·lela, implica assumir la capacitat d'influir en les preses de decisions dels diversos grups socials dels quals l'individu forma part (Giné i Grau, 2014). A més, la responsabilitat va més enllà de la participació directa, ja que la representativa també implicaria una responsabilitat conscient. Per tant, la maduresa ciutadana i democràtica es fa palesa exercint la responsabilitat, amb la qual cosa, a l'escola, ensenyar a viure és ensenyar a ser responsable i a sentir-se corresponsable d'allò que és públic (Camps, 2000).

El filòsof basc Daniel Innerarity (2006, p. 196) afirma que el concepte de *responsabilitat* constitueix un principi per articular una època inarticulada. És per això que a l'escola s'ha d'impulsar l'altra part del valor —la necessitat de la participació activa— per tal d'evitar una ciutadania passiva incapaç d'assumir decisions i prendre els inevitables riscos a l'hora d'afrontar els problemes. D'aquesta manera, l'essència del treball cooperatiu es basa en la responsabilitat compartida i en la interacció.

Tonucci (2009) diu que la participació no s'ensenyava, sinó que es practica, i això demana un equilibri entre la llibertat i la responsabilitat, i suposa participació activa, comunicació i diàleg, capacitat d'acceptar limitacions i fortaleces, i respecte als altres. La participació requereix coneixement, responsabilitat i acció, i significa construir un projecte comú que fa que les persones sentin que formen part d'un col·lectiu: l'aprenentatge de viure en una democràcia participativa comença amb la pràctica diària a l'aula (Benejam, 2015, p. 30), allunyada dels mètodes tradicionals que, com sostenen Sharan i Sharan (2004), privarien els estudiants de l'oportunitat d'assumir responsabilitats d'aprenentatge.

En conseqüència, el valor de la *responsabilitat en la participació* té una gran potencialitat didàctica, en la mesura que no es presenti de manera purament retòrica, sinó que es propiciï la capacitat de reflexió autònoma i guiada de l'alumnat (Gavaldà i Pons-Altés, 2015). Cal temps perquè es creïn hàbits i noves expectatives, el docent ha de revisar la pràctica perquè, amb constància, l'alumnat progressi en el treball en conjunt. També ha d'atendre a les característiques culturals i socials, al rendiment, a la popularitat o a les habilitats específiques, i ha de crear activitats de cooperació amb l'objectiu d'estructurar i enfortir les interaccions simultànies entre l'alumnat, tot garantint la igualtat de participació (Buchs, 2020, p. 52).

No es pot cultivar el sentit de la responsabilitat per aprendre i viure en conjunt si no es proporciona aquesta responsabilitat a l'estudiant, i una manera útil de fer-ho és convidar l'alumnat a participar en la configuració del clima de l'aula. També es pot treballar la responsabilitat en la participació mitjançant càrrecs unipersonals per al funcionament de la classe i en càrrecs de gestió de representativitat col·lectiva, cadascun dels quals formaran part del bon funcionament de l'aula i de l'engranatge democràtic de l'escola, i seran essencials per al col·lectiu.

L'escola ha de formar en les competències cíviques i socials oferint espais i mecanismes de socialització. L'aula s'ha d'estructurar i organitzar com una *comunitat* en què alumne i professor comparteixin un espai de drets i deures on emergeixi una *vida social* de la qual tots els membres esdevinguin *ciutadans*. I l'alumne ha d'aprendre a participar en la *vida social* de manera responsable, i adonar-se i entendre que forma part d'un col·lectiu.

Per tot això, l'escola —en tant que ens educatiu organitzador de competències i facilitador de continguts— ha de fomentar la comunicació per estructurar les relacions entre iguals i connectar així tolerància, llibertat d'expressió, gestió de la crítica, consens i creativitat. I ha de ser l'agent capaç de construir una societat més activa i compromesa, creant un entorn de responsabilitat participativa i compromís social. Una responsabilitat que ha de ser pensada i articulada com un mitjà de dimensió de futur per combatre —col·lectivament i des de la infantesa— l'escepticisme social actual.

## 1.5 La necessitat del treball cooperatiu en la formació de docents

Una de les paradoxes viscudes a la Facultat de Formació de Mestres i Professors és la situació d'utilitzar el mètode expositiu i la classe magistral per formar futurs docents perquè facin un bon ús de l'aprenentatge cooperatiu. Molts cops, el grup-classe universitari no reuneix les condicions idònies per introduir situacions d'aprenentatge cooperatiu: classes massificades, molt de contingut a impartir en poques sessions, disposició d'aula estàtica, nombre d'estudiants inestable al llarg de les sessions... Malgrat això, el treball cooperatiu ha de ser una prioritat en la formació de docents i, com defensen Cañabate i Colomer (2020, p. 16), s'ha d'aconseguir que s'acosti més a la formació estratègica que no pas a aprendre'l per aplicar-lo de manera prescriptiva, és a dir, que el docent ha de copsar el mitjà i ajustar-lo a les condicions contextuais, a l'alumnat, als objectius i a les necessitats del moment educatiu.

Un bon nombre d'estudis<sup>14</sup> confirma la necessitat del treball cooperatiu a les aules universitàries, amb l'objectiu de formar estudiants que esdevinguin ciutadans actius capaços de respondre als reptes que exigeix la societat. Des d'una altra banda, Ovejero (2018) qualifica com a necessitat el fet de formar futurs docents que han de convertir-se en un «instrument» útil en la consecució d'una escola que fomenti el pensament crític i independent entre l'alumnat, que és i serà part d'una ciutadania en el procés de construcció d'una societat més solidària i justa. Per tant, la universitat ha de posar l'accent en l'aplicació del treball cooperatiu per formar en l'hàbit de veure, pensar, entendre, decidir i actuar, i tot amb un seguit de valors integrats en el procés d'aprenentatge.

---

<sup>14</sup> Recollits a Cañabate i Colomer (2020), fruit del I Simposi Internacional en Aprenentatge Cooperatiu en la Docència Universitària, celebrat a Girona.

En l'àmbit universitari que m'ocupa, l'aprenentatge cooperatiu és una de les estratègies organitzatives que hauria de tenir una major presència en la didàctica de les ciències socials (Santisteban i Pagès, 2010, p. 172). S'ha de vehicular un ensenyament-aprenentatge cooperatiu útil i basat en la pràctica dels valors, per formar futurs mestres amb una eina democràtica i humanitzant. A través de la pràctica se'ls capacita per fer-los solvents amb un mitjà que els permetrà, quan esdevindran mestres, formar futurs ciutadans amb actituds més democràtiques i amb unes eines que els ajudaran a transformar la societat, alhora que aconseguiran un domini més crític i profund dels coneixements de la matèria. D'aquesta manera, aquests futurs docents han de convertir-se en professionals que hagin assolit l'essència del treball cooperatiu, per saber ajustar així les situacions d'aprenentatge a l'aula. Perquè, tal com assenyala Bauman (2013), s'ha d'ensenyar per a l'adaptació i la versatilitat en un món que modifica a ritme apressat el mode de relacionar-se i de viure. Només així sabran reaccionar quan sorgirà l'imprevist.

En definitiva, el docent té una responsabilitat pública, no ha de formar només estudiants per fer-se valer en la societat, sinó també per millorar-la (Camps, 2000). El treball cooperatiu és la situació d'aprenentatge perquè els centres eduquin els infants i joves en la convivència, en el pensament crític i independent, i es col·labori en la construcció d'una societat més solidària, igualitària, responsable i participativa, a la recerca de la transformació social. Cal educar la voluntat per crear camins de presa de decisió responsable i cal educar amb valors per al «mai més», i adoptar així unes actituds que, després de dècades de democràcia, caldria exigir que ja fossin presents.

## Bibliografia

- ANGUERA, C.; BENEJAM, P.; BOSCH, D.; CANALS, R.; GARCIA, C. i GONZÁLEZ-MONFORT, N. (2016). *Què ens fa humans? Un programa alternatiu de ciències socials*. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- BAUMAN, Z. (2013). *Vida líquida*. Austral.
- BENEJAM, P. (2015). *¿Qué educación queremos?* Octaedro.
- BUCHS, C. (2020). «Preparar a los estudiantes para cooperar y organizar interacciones para apoyar el aprendizaje en la universidad». A D. CAÑABATE i J. COLOMER (ed.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 51-59). Graó.
- CAMPS, V. (2000). *Los valores de la educación*. Anaya.
- CAÑABATE, D. i COLOMER, J. (2020). «Reflexiones y perspectivas de futuro del aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI». A D. CAÑABATE i J. COLOMER (ed.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 11-24). Graó.
- CARBONELL, E. (2015). *Ens farem humans?* Prisma.
- CONNAC, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Canopé.
- CONNAC, S. (2020). *La coopération, ça s'apprend. Mon compagnon quotidien pour former les élèves en classe coopérative*. ESF Sciences humaines.
- CONNAC, S. (2021). *La cooperación entre el alumnado*. Marge Books-Montaber.
- CORCELLES, M. i PUJADAS, A. (2012). *La construcció del pensament a l'aula: filosofia, escriptura i treball cooperatiu al Batxillerat*. Barcanova.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- DUCH, M. (2017). «Historia, memoria y política en torno de la transición democrática en España». A R. ARNABAT i M. DUCH (ed.), *Polítiques memorials, fronteres i turisme de memòria* (p. 47-60). URV i PUP. <<https://doi.org/10.17345/9788484246077>>
- DURAN, D. i MONEREO, C. (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. ICE Universitat de Barcelona i Horsori Editorial.
- FONTANA, J. (2019). *Capitalismo y democracia. 1756-1848. Cómo empezó este engaño*. Crítica.
- GAVALDÀ, A. (2000). «Com abordar valors cooperatius a l'ensenyament?». *Cooperació Catalana*, 226, 14-17.
- GAVALDÀ, A. i PONS-ALTÉS, J. M. (2015). «Valores sociales invisibles: una investigación sobre la responsabilidad en la participación. Primeros resultados». A A. M. HERNÁNDEZ, C. R. GARCÍA i J. L. DE LA MONTAÑA (ed.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (p. 741-748).

- GAVALDÀ, A. (coord.) (2016). *El treball cooperatiu. Una estratègia per ensenyar i aprendre des de les ciències socials*. URV i UVic.
- GINÉ, S. i GRAU, V. (2014). «L'ensenyament actual necessita cooperació: la responsabilitat en la participació». *Cooperació Catalana*, 373, 16-18.
- HAN, B. (2017). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- HOBBSAWM, E. (2011). *Historia del siglo xx*. Crítica.
- INNERARITY, D. (2006). *El nuevo espacio público*. Espasa.
- IRIGOYEN, A. (2021). «Entrevista a Sylvain Connac». *Comunicació Educativa*, 34, 9-53.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. i HOLUBEC, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- JOHNSON, D. W. i JOHNSON, R. T. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Ediciones SM.
- MACEIRA OCHOA, L. (2018). «Pedagogía de la memoria». A R. VINYES (ed.), *Diccionario de la memoria colectiva* (p. 388-389). Gedisa.
- MEIRIEU, P. (2010). *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe-1. Chronique sociale*.
- NEGRO, A.; TORREGO, J. C. i ZARIQUIEY, F. (2012). «Fundamentación del aprendizaje cooperativo. Resultados de las investigaciones sobre su impacto». A J. C. TORREGO i A. NEGRO (ed.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación* (p. 47-73). Alianza Editorial.
- OVEJERO, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Pirámide.
- PONS-ALTÉS, J. M. i IRIGOYEN, A. (2021, en premsa). «¿Aprendizaje cooperativo sin valores cooperativos? Análisis de manuales escolares». A J. C. BEL MARTÍNEZ, J. C. COLOMER RUBIO i N. DE ALBA FERNÁNDEZ (ed.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*. Tirant Lo Blanch.
- PUJOLÀS, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Aljibe.
- PUJOLÀS, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Graó.
- RUÉ, J. (1991). *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcanova.
- RUÉ, J. (2020). «Treinta años de aprendizaje cooperativo. Qué hemos aprendido y qué nos falta por aprender». A D. CAÑABATE i J. COLOMER (ed.), *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI. Propuestas, estrategias y reflexiones* (p. 31-39). Graó.

- SANTISTEBAN, A. i PAGÈS, J. (coord.) (2010). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Síntesis.
- SHARAN, Y. i SHARAN, S. (2004). *El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo*. Publicaciones M.C.E.P. Sevilla.
- SLAVIN R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Aique.
- TOMASELLO, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Katz Editores.
- TONUCCI, F. (2009). «¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia?». *Investigación en la escuela*, 68, 11-24.