

Desdoblar? o Dos docents a l'aula?

A cavall entre la innovació, la moda i el problema/dilema organitzatiu

Joan Teixidó Saballs¹
GROC¹

1.- Desdoblar? o dos docents a l'aula?	2
2.-Per què es planteja la possibilitat de ser dos mestres a l'aula com una novetat?	4
3.-En quins arguments se sustenta?	6
3.1. Millora de l'aprenentatge	
3.2. Desenvolupament professional dels docents	
3.3. Cohesió claustral	
4.- Modalitats (pendent de redacció)	10
5.- Recull d'experiències i bones pràctiques (pendent d'elaboració)	10
6.- N'hi ha prou de ser dos professors a l'aula perquè hi hagi millora?	10
7.- Algunes idees i propostes per fer-ne un bon ús.	11
7.1. Repte individual (de parella) amb reconeixement institucional	
7.2. Predisposició dels mestres, factor clau	
7.3. Delimitació de rols	
7.4. Formació de parelles de ball	
7.5. Paper dels equips directius (pendent de redacció)	
7.6.....	
8.- Problemes i dificultats a tenir en compte	18
8.1. Coordinació	
8.2. Concentració o diversificació de l'horari de suport	
8.3. Planificació prèvia(pendent de redacció)	
8.4. Gestió d'espais(pendent de redacció)	
8.5. Programacions i materials curriculars específics(pendent de redacció)	
8.6 Riscos i usos perversos(pendent de redacció)	
8.7.....	
9.- Tot això està molt bé però, al capdavall, què és millor?	20

¹ Text provisional, amb parts inacabades. Recull els resultats del treball realitzat al segon semestre del 2008. Se'n difon una primera versió al gener de 2009 juntament amb el protocol i la invitació a la col.laboració, amb la intenció d'afavorir l'aportació d'experiències de treball de dos mestres a l'aula.

Desdoblar? o dos docents a l'aula? **A cavall de la innovació, la moda i el problema/dilema organitzatiu**

Joan Teixidó Saballs
GROC

En els darrers temps tot sovint es parla de la “docència compartida” o, emprant termes d'ús més habitual als centres, de ser dos mestres a l'aula. Es presenta com una pràctica innovadora que pot contribuir eficaçment a la millora dels resultats educatius i, també, al desenvolupament professional dels docents. I, certament, són diversos els avantatges que pot aportar. Ara bé, no n'hi ha prou amb el fet d'ubicar dos mestres en un mateix espai amb un grup classe.

La docència compartida, com bona part dels aspectes que susciten l'atenció de GROC, presenta una dimensió organitzativa (horaris de mestres, d'alumnes, espais) que, perquè la cosa tingui sentit, ha de ser subsidiària, és a dir, ha de posar-se al servei de la feina que s'hi vol fer (dimensió educativa). No té gaire sentit planificar a l'avançada la coincidència de dos mestres a l'aula quan no s'ha decidit què hi faran? com ho faran? etc., és a dir, quan no hi ha un projecte educatiu compartit (com a mínim per les dues persones que hauran de portar-lo a la pràctica) al darrera.

A l'empara d'aquestes reflexions inicials, el col·lectiu GROC ha dedicat algunes sessions de treball a considerar la qüestió, a analitzar bones pràctiques i, també, a detectar-ne possibles usos indeguts. Partim del treball inicial realitzat en l'assessorament al CEIP Guillerries de Sant Hilari Sacalm a inicis del curs 2007-08 (Teixidó, 2008) i ens proposem fer un recull d'idees o elements a tenir en compte a l'hora de valorar-ne l'adopció o d'avaluar-ne el funcionament. Ara, un cop enllestit el treball n'oferim el resultat. Ho fem en tres blocs. Al primer s'hi consideren alguns elements que han contribuït a la difusió d'aquesta modalitat docent; al segon, s'hi aporten idees i consideracions a tenir en compte en la posada en pràctica i, al tercer, es fa un balanç final i s'ofereixen alternatives de progrés.

1.- DESDOBLAR? O DOS DOCENTS A L'AULA?

D'entrada, cal deixar clar que, per bé que encapçalem aquest epígraf amb una disjuntiva, la realitat és molt més complexa; no es pot limitar a dues categories mútuament excloents. Darrera les etiquetes “desdoblament” i “dos mestres a l'aula” hi trobem situacions i pràctiques ben diverses. Si hem optat per aquests termes ha estat perquè remeten a un criteri diferencial clar, nítid: el desdoblament (sigui quina sigui la raó per la qual s'efectua, la modalitat, les dimensions dels dos subgrups resultants, la denominació...) es duu a terme en dos espais diferents; un grup d'alumnes roman a l'aula i la resta (siguin molts o pocs) van a un altre lloc: al laboratori, a l'aula de música, a la biblioteca o a un espai de treball en petit grup... El treball de dos mestres dins l'aula (que, tal com veurem més endavant, també admet múltiples modalitats), en canvi, no requereix cap espai addicional. Des d'un punt de vista funcional, aquesta és una diferència substancial entre ambdues possibilitats; tota la resta de d'elements organitzatius (coincidència de dos mestres en una mateixa franja, designació dels mestres, ubicació a la graella horària...) són idèntics. Es tracta,

per tant, d'una qüestió organitzativa que els equips directius procuren tenir clara

“A la reunió de coordinació vam passar una proposta de criteris a tenir en compte per establir els desdoblaments del curs vinent que també contemplava la possibilitat de ser dos mestres a l'aula. S'havia de parlar als cicles per retornar-ho a la reunió de coordinació i, finalment, aprovar-ho al claustre.

El que em sembla demencial és que després d'haver fet tot aquest circuit, al claustre d'avui encara hi ha hagut mestres que han plantejat que aquesta decisió no es pot prendre si abans no s'han analitzat a fons els avantatges i inconvenients del treball en petit grup i l'ús que fins ara n'hem fet. Això ja ho sabem tots! Però això exigeix un debat llarg i transparent que poca gent està disposada a fer. El que havíem de fer avui era simplement aprovar quins desdoblaments es faran, si calen espais específics per fer-los i quins són. Tota la resta, ja vindrà.”

El testimoni anterior il·lustra un posicionament pragmàtic del directiu: li interessa arribar a un acord que permeti avançar en l'organització del proper curs. Ara bé, la intervenció de la mestra que defensa la necessitat de plantejar-ne l'ús que se'n fa abans de fer-ne la distribució, sembla ben assenyada. Una qüestió bàsica a tenir en compte per decidir quines hores es desdoblen ha de ser el treball educatiu que s'hi farà. Simultàniament, s'ha de decidir si es farà a dues aules diferents, si els dos mestres treballaran a la mateixa aula o si s'opta per una barreja d'ambdues opcions. Aquestes consideracions porten a acceptar que l'argument bàsic ha d'ésser l'educatiu: en quin grau contribueix a la millora de l'aprenentatge dels alumnes?. Ara bé, al costat d'aquest argument i, en estreta interrelació, n'hi ha d'altres de professionals, organitzatius o institucionals: de quina manera contribueix al creixement professional dels docents? i al treball en equip del professorat? i a la generació d'un major sentiment de pertinença a un projecte col·lectiu?. Una vegada més, els arguments educatius i els organitzatius van de la mà, s'han de veure com una totalitat.

Abans d'entrar a desgranar els diversos apartats, sembla oportú deixar clares tres idees bàsiques: a) que totes dues opcions són igualment vàlides; b) que, s'ha de tendir a la coexistència o l'alternança d'ambdues modalitats i, c) que desdoblar és més senzill o, en altres paraules, que fer un bon ús de la possibilitat de ser dos docents simultàniament a l'aula és més complex.

Ambdues opcions són igualment vàlides i, per tant, ambdues poden contribuir a la millora de l'aprenentatge. Es tracta de modalitats organitzatives que afavoreixen el tractament de la diversitat i, per tant, la possibilitat de posar una major atenció a l'aprenentatge dels alumnes i d'aprofundir en l'establiment de relacions interpersonals. La primera modalitat es basa en la formació de grups reduïts (en base a diversos criteris) que poden ser estables o variables al llarg del curs. La segona modalitat, en canvi, es basa a vertebrar i enfortir el grup classe amb la intervenció conjunta de dos mestres a l'aula que poden dur a terme feines idèntiques, complementàries o subsidiàries en funció de la situació. Tant una opció com l'altra exigeixen predisposició, coordinació i comunicació entre els docents.

Al text s'han presentat com un dilema organitzatiu (cal optar entre una o altra modalitat) perquè aquesta és la manera més habitual de plantejar-ho quan

s'ha de planificar el funcionament organitzatiu. Ara bé, molt probablement (sobre aquesta qüestió hi tornarem a la síntesi final), *l'opció més adequada és l'alternança*. Hi ha activitats que és millor fer-les en gran grup amb dos mestres a l'aula, i n'hi ha d'altres que és millor fer-les en dos agrupaments separats, amb un mestre encarregat de cadascun. Fins i tot, en el decurs d'una mateixa sessió de classe, la primera part pot fer-se d'una manera i la segona de l'altra. I, a més, la decisió de fer-ho d'aquesta manera pot prendre's en el decurs de l'acció.

Finalment, com que a GROC procurem dir les coses, sense embuts, també sembla oportú reconèixer que *desdoblar és més fàcil i més còmode per als docents*. Abans dèiem que, per fer-les bé, ambdues modalitats requereixen elevades dosis de coordinació i de comunicació. Malauradament, això no sempre es dona. Aleshores, quan del que es tracta es d'establir uns mínims que garanteixin el funcionament "normalitzat", desdoblar porta menys complicacions, és més còmode. Al capdavall, només cal posar-se d'acord en quins nens es queda cadascú. Ser dos professors a l'aula i fer-ne un bon ús és més complex, però també comporta aprenentatges professionals i organitzatius de gran valor.

2.- PER QUÈ ES PLANTEJA LA POSSIBILITAT DE SER DOS MESTRES A L'AULA COM UNA NOVETAT?

La coincidència de diversos factors ha fet que la possibilitat de ser dos mestres simultàniament a l'aula hagi pres una notable volada en els darrers temps (potser més en el discurs que no pas a la realitat dels centres). Es presenta com una modalitat docent innovadora, com una fórmula organitzativa que contribueix a atendre la diversitat en un marc d'inclusivitat i, per tant, com un factor de millora dels resultats escolars.

La possibilitat de ser dos mestres a l'aula hi ha estat sempre. Els que tenen un cert recorregut en el camp educatiu segur que recorden experiències aïllades, no massa freqüents però existents, de mestres que feien coses junts, que intervenien conjuntament a l'aula. Ho feien perquè hi creien, perquè ho consideraven positiu per als alumnes. D'una manera voluntària, posant-hi dedicació addicional, sense esperar-ne cap compensació material.

"Fa alguns anys, encara teníem la EGB, el treball de dos mestres a l'aula era un fet normal a l'escola. Quan dic normal no vull dir que tothom ho fes sinó que la gent estava acostumada a veure en Lluís i la Maria compartir bona part de les hores de llengua del cicle superior. Teníem una aula que era força més gran que la resta, on hi cabien còmodament cinquanta alumnes. La tenien plena de tota mena de materials: fitxes, llibres, etiquetes, jocs de paraules... Tota la paret del fons era una gran lleixa de *mecalux* plena de caixes, llibres, diccionaris, jocs, etc. Ho tenien tot allà i no els feia res treballar junts; gairebé diria que ho preferien. Quan hi entraves veies que cada alumne treballava al seu ritme, s'aixecava quan volia a consultar material, quan acabava es posava a fer un *scrabble* o a resoldre uns mots encreuats, etc. Ells dos responien els dubtes, corregien la feina que havien fet... sense distincions, tant li feia que fossin alumnes de 7è o de 8è. A vegades, també feien altres coses junts però el que tenien molt ben preparat era la llengua. Llàstima que, quan va arribar la reforma, van anar a centres diferents de secundària i, per tant, això es va acabar."

Certament, però, es tractava d'iniciatives singulars escadusseres. I no podia ser d'altra manera. La raó és ben simple: el nombre d'hores de dedicació docent del professorat coincidia notablement amb el nombre total d'hores de docència que s'havien de cobrir i, per tant, no quedava gaire marge per experiments: cada ovella amb sa parella

En els darrers temps, en canvi, la situació ha canviat notablement. S'ha produït un augment significatiu en la dotació de plantilles de professorat als centres. Són diversos els factors que hi han contribuït:

- A) La creixent demanda d'escolarització derivada del fet migratori.
- B) Les necessitats derivades de donar respostes compensatòries als dèficits socials, maduratsius, familiars, estructurals, etc. de l'alumnat ha portat a la introducció de perfils professionals específics al centre (Auxiliars d'Educació Especial –també coneguts com a vetlladors-, Educadors d'Educació Especial, Tècnics d'Educació Infantil, Integradors Socials) amb una notable indefinició funcional.
- C) Els baixos resultats escolars derivats dels diversos informes internacionals.
- D) La situació de bonança econòmica que ha travessat la societat catalana els primers anys del s. XXI i, particularment, els pressupostos del Departament d'Educació.

A aquest fet s'hi ha d'afegir que els centres han anat prenent majors marges d'autonomia en la utilització dels recursos amb què compten. En el marc d'un model basat en la cogestió, l'adscripció de recursos humans als centres es basa en regulacions administratives de diversa índole que fan referència al nombre i la tipologia de l'alumnat (professors de suport, aules d'acollida, vetlladors, integradors socials, aules obertes, etc.), a la participació en projectes d'innovació auspiciats per la pròpia administració educativa (biblioteques escolars, llengües estrangeres), a la participació en plans específics (de qualitat, de millora contínua, d'entorn) o a l'atenció a altres necessitats o problemàtiques diferencials. Ara bé, un cop s'ha produït la incorporació efectiva de les persones al lloc de treball, els equips directius, assumint d'una manera plena i responsable les funcions inherents al seu càrrec, les destinen al lloc que consideren més convenient, tenint en compte les necessitats canviants de l'entorn i també les capacitats i la disponibilitat del personal. Quan el centre pren consciència que té un notable marge de maniobra a l'hora de decidir la destinació de les anomenades "hores de lliure disposició" se li planteja un dilema. Les pot destinar totes a modalitats de treball individual o en petit grup d'un mestre/professor amb un grup d'alumnes, sota modalitats diferents (educació especial, suport, reforç, agrupaments flexibles, desdoblaments, ...) però també pot plantejar-se la coincidència de dos mestres en un mateix espai/aula amb el mateix grup d'alumnes. Aquesta possibilitat es fa present d'una manera més accentuada amb la implantació de la sisena hora a l'ensenyament primari.

El fet de disposar d'un 20% més de temps per tractar els mateixos continguts curriculars unit a la possibilitat de fer coincidir diversos mestres en una mateixa franja horària obre un enorme ventall d'opcions: desdoblaments, agrupaments flexibles, treball per grups reduïts, dos mestres a l'aula, treball individual, agrupaments multinivells, agrupaments cíclics... que permeten l'optimització dels

recursos i l'adequació a allò que cada claustre consideri més oportú. A tall d'exemple, una escola pot dedicar la sisena hora a la millora de la competència lingüística dels alumnes de cicle superior a través d'un taller literari en el qual hi intervenen tres professors. La clau de l'èxit de l'activitat, tant amb sisena hora com sense, resideix en el treball en equip dels docents a l'hora de dissenyar, preparar materials i dur a la pràctica el taller. Ara bé, la possibilitat de fer coincidir dos cursos i tres mestres en una mateixa franja horària obre la porta a pensar activitats per ser realitzades en tres grups flexibles (de lectura, de dramatització, de comentari i escriptura de contes) o per a ser realitzades en tres grups heterogenis (de representació dels contes llegits, de recerca i organització d'informació...). La composició dels grups, per tant, podrà variar en funció de l'activitat. També permetria fer activitats en dos grups, amb dos mestres a l'aula, en gran grup, individuals... En definitiva, l'element clau ha de ser el projecte: el taller literari. L'organització s'hi ha de subordinar, ha de ser un element facilitador. Es tracta que els mestres coneguin i explorin les opcions organitzatives que ofereix la sisena hora per tal d'aprofitar-les.

(Teixidó, 2008:16)

Per acabar de dir-ho tot, cal assenyalar que el fet d'optar pel treball en petits grups implica comptar amb espais específics per fer-ho i, per tant, afegir dificultat tècnica a l'elaboració d'horaris (cal portar el control d'ocupació dels diversos espais en cada moment). D'altra banda, l'optimització de l'ús dels espais disponibles aconsella la màxima distribució de les hores de treball en petits grups al llarg de la jornada escolar, la qual cosa dificulta la compactació de l'horari del professorat.

3.- EN QUINS ARGUMENTS/RAONS SE SUSTENTA?

Els resultats de la investigació posen de manifest que en la introducció de qualsevol innovació, tant a nivell d'aula com a nivell de centre, hi tenen un paper clau els arguments de racionalitat i, també, el coneixement i la possibilitat d'aprofitar l'experiència i els resultats de processos de canvi similars que s'han dut a terme en altres contextos.

Les raons que sustenten l'opció de ser dos mestres treballant junts dins l'aula en comptes de fer-ho separatament, amb mig grup, en un espai específic, poden aglutinar-se a l'entorn de tres àmbits: la millora de l'aprenentatge; de creixement professional dels docents i la vertebració organitzativa. Procedim a considerar-les amb més deteniment:

a.- Millora de l'aprenentatge

El nord que ha de guiar la innovació ha de ser la contribució al desenvolupament de les competències bàsiques per part de l'alumnat. A priori, no sembla que hi hagi una relació directa entre l'agrupament dels alumnes, el nombre de professors i la millora de l'aprenentatge. No hi ha raons concloents que indiquin que el fet de ser dos professors a l'aula incideixi en la millora de l'aprenentatge. Però tampoc no pot afirmar-se que s'obtinguin millors resultats amb grups separats. Al capdavant, la clau dels resultats no rau en l'agrupament sinó en la creació d'un clima de treball a l'aula i en l'adopció d'un rol docent de facilitador i animador de l'aprenentatge.

Són diversos els arguments que justifiquen l'adopció d'un plantejament diversificador, és a dir, la formació de grups reduïts:

- a) L'adequació a les característiques, possibilitats i necessitats dels alumnes
- b) L'augment de l'homogeneïtat del grup
- c) La reducció de la ràtio
- d) La major assumpció de responsabilitats per part del docent
- e) La major capacitat de detecció de dificultats i les potencialitats específiques
- f) L'establiment de relacions personals més estretes mestre - alumne.

Arran dels arguments adduïts, si l'aprenentatge dels alumnes únicament depengués de l'agrupament, l'opció més raonable fóra el desdoblament. Ara bé, quan entre les competències bàsiques no hi trobem únicament els aprenentatges instrumentals sinó també el ple desenvolupament per a viure en societat, d'una manera autònoma, crítica i responsable, sembla que el fet de mantenir l'estructura de grup classe amb dos professors a l'aula, presenta alguns avantatges:

“Si només tenim en compte l'aprenentatge de la matèria, resulta difícil trobar arguments que aconsellin el treball de dos mestres a l'aula. L'opció més operativa es desdoblar. Ara bé, si tenim en compte altres objectius com fomentar el treball cooperatiu de l'alumnat o vetllar per la integració dels nous o altres alumnes que són rebutjats al grup, aleshores sí que pot tenir sentit mantenir-los en un sol grup amb dos professors”

“En la major part dels casos, els mestres prefereixen fer dos grups separats. I quan més estables són els grups, millor. Els és més còmode i cadascú pot avançar al seu ritme i a la seva manera. Quan cal prendre decisions en conjunt (decidir quins nens seran objecte d'un seguiment especial, d'un reforç de lectura, etc.) les coses comencen a complicar-se”

Per altra banda, un factor clau en l'aprenentatge rau en el saber fer dels mestres. Des d'aquesta perspectiva, sembla raonable pensar que, la millora professional dels docents tindrà incidència, d'una manera indirecta, en la millora dels resultats escolars.

La major part del que ara sé d'ensenyar matemàtiques ho dec a l'Ernest. L'any que vam passar junts a XXX va ser fantàstic per a mi. Era el quart centre on estava i fins aleshores no havia tingut la sort d'ensopegar amb un mestre vocacional, d'aquells que ho són de cap a peus, d'aquells que els alumnes recorden durant tota la vida. En va ensenyar molts aspectes pràctics de com treballar les matemàtiques: materials, petits recursos, trucs mnemotècnics, jocs... però també, la manera de comportar-se, de respondre als alumnes, de plantejar-los reptes... és a dir, de fer de mestre. De fet, quan tinc un problema i no sé ben bé què fer sovint penso: què faria l'Ernest en aquesta situació?

Al capdavant, no sembla que els arguments educatius siguin decisoris. La millora de l'aprenentatge tant pot aconseguir-se desdoblant com amb docència compartida, si es fa un bon ús d'ambdues possibilitats.

b.-Desenvolupament professional dels docents

El fet de treballar dos mestres a l'aula pot contribuir, d'una manera directa, a aprendre a fer de mestre, a ser millor docent. Des de la literatura pedagògica ha estat molta l'atenció que s'ha atorgat als processos de desenvolupament professional dels docents, tot assenyalant l'existència de diversos estadis evolutius en el camí cap a la plena de professionalització i

plantejant diverses modalitats de millora. Entre els factors a considerar hi trobem : a) la vinculació a problemes i situacions quotidianes que ha d'afrontar el docent; b) la possibilitat d'exterioritzar, de verbalitzar els elements que incideixen en l'adopció d'una determinada conducta docent (reflexió en l'acció i sobre l'acció) i c) la possibilitat de compartir els dilemes professionals amb un/a company/a que es troba en una situació similar prèviament al pas a l'acció (elecció motivada de conducta).

El fet de compartir la docència amb un company, en una situació d'igualtat (com a mínim, des d'un punt de vista formal) depara l'oportunitat d'identificar i contrastar un conjunt d'aspectes indispensables per tirar endavant la tasca d'una manera compartida. El primer que es planteja la parella docent és *què farem?*, la qual cosa els porta a compartir i contrastar coneixements, tant referits als continguts propis de la matèria o àrea curricular, com a les característiques de l'alumnat, com als hàbits i singularitats del centre: setmana de la solidaritat, escola verda, crèdit de síntesi, etc.. A continuació, en estreta interconnexió amb el punt anterior, es plantegen *com ho farem?*, la qual cosa implica parlar de mètodes de treball (lectures a l'aula, recerca d'informació, treball en grup, correcció, etc.), dels materials a utilitzar, de la programació (què farem al primer trimestre?, què preparem per Carnestoltes? etc.). Fins ara es tracta de qüestions que convé plantejar-se abans d'iniciar el treball amb els alumnes, en la fase de planificació.

La part més interessant (des del punt de vista de la millora professional) no es correspon amb la fase preactiva sinó amb la d'intervenció. El fet de ser dos mestres simultàniament a l'aula convida a plantejar-se quin clima de treball es pretén impulsar (com s'organitza el temps d'aula?, com es comença i s'acaba la classe? com es plantegen les activitats?, quin comportament s'espera dels alumnes?...) quines normes d'aula han de regular-ne el funcionament (quan i en quin grau es permet que xerrin o que es moguin?, què passa quan algú arriba tard? i quan no ha fet els deures? què fan els qui acaben la feina primer? i els qui no l'acaben?. Finalment, el fet de compartir situacions reals d'aula permet comentar i contrastar el comportament docent davant situacions inesperades o de tensió: afrontament de situacions d'hostilitat o de violència, preguntes o intervencions indiscretas, provocacions, errors del docent... El fet de poder-ne parlar amb un company a qui no cal explicar la situació perquè l'ha viscuda de primera mà i que a més coneix el context i els precedents, permet, a l'un posar-se en el lloc de l'altre i plantejar-se què hauria fet jo? i a l'altre conèixer i contrastar opinions, interpretacions i maneres de fer.

La docència compartida afavoreix un procés de creixement professional que es troba indissociablement unit a l'evolució personal. L'avenç en els factors que acabem d'assenyalar (continguts, programació, clima d'aula...), tant cognitius (concepcions, percepcions dels altres –alumnes i companys -, expectatives, motivacions, valors, etc.) com emocionals (autoestima, seguretat en hom mateix, tolerància a l'estrès, actitud positiva...). Tot això és possible quan es parteix de reptes i situacions quotidians. Es tracta de portar a la pràctica els plantejaments de la reflexió - acció sobre la pròpia feina d'una manera natural, espontània. Entre companys no hi ha més escalafons ni categories professionals que les que els propis protagonistes s'atorguen i, per tant, són fruit de la interrelació i del reconeixement mutu . Quan el/la

company/a em dóna la seva opinió sobre la conducta d'un alumne, sobre la conveniència d'una determinada activitat o sobre el meu comportament docent, no ho fa des d'una perspectiva dogmàtica o de poder. Simplement, ho aporta com un element més a considerar, des d'una perspectiva d'igualtat. Només és una invitació a analitzar-ho i, si cal, a parlar-ne plegats. Al capdavant, el docent s'ha de sentir amb plena autonomia per desestimar-ho o per adoptar-ho .

“Quan la vaig veure arribar a l'aula amb expressió de preocupació i la carpeta amb les fitxes dels nens em va fer pensar en una escena similar que havia viscut dos anys abans. Gairebé sense pensar-ho em vaig trobar repetint la mateixa actuació: vaig acostar una cadira, em vaig asseure al seu costat, vaig obrir la carpeta per la primera fitxa i vaig començar a comentar-li com era el nen i com havia de tractar-lo. Ho feia de manera pausada, sense presses. Aquell matí jo tenia molta feina però vaig pensar que era un bon moment per guanyar-me la confiança de la nova companya. Però no va ser només això el que va passar. A la segona fitxa em va interrompre i em va dir:

- No pensaràs passar-les totes!, oi? És que no tens una altra cosa a fer?

Li vaig donar algunes explicacions, breus i ràpides, i me'n vaig anar a la meua classe.

Em va saber molt de greu. Vaig trigar molt de temps en tornar a dirigir-li la paraula d'una manera personal.

El grau d'avenç en els plantejaments anteriors en cada parella docent serà ben diferent. Dependrà de les característiques de personalitat de cadascú, del temps del qual disposin i de l'ús que en facin, de la situació personal i professional en la que es trobin, de la predisposició, del *feeling* o la confiança mútua que hagin generat, etc. Però també del coneixement que en tinguin i del reconeixement que n'obtinguin. El progrés professional basat en el comentari i anàlisi sistemàtic de les situacions quotidianes que se presenten a l'aula amb el/la company/a amb qui compartim docència requereix la posada en pràctica d'un mètode que cal conèixer (tant des d'un punt de vista teòric com arran d'experiències individuals), i que cal experimentar per adaptar-lo a cada situació. L'anticipació dels resultats que s'obtidran (major satisfacció i seguretat professional) constitueixen un poderós factor de motivació.

Ser dos professors a l'aula ho afavoreix, però no ho garanteix. Cal un procés de sensibilització/formació/experimentació inicial que orienti en el camí a seguir, guii les primeres passes i doni pautes per superar els possibles entrebancs que apareguin al llarg del camí.

c.- Cohesió claustral

Un tercer argument a tenir en compte a l'hora de valorar la conveniència d'optar pel treball col·laboratiu de dos professors a l'aula té a veure amb la contribució a la cohesió claustral i la construcció d'una cultura escolar més homogènia.

Un dels factors que multiplica l'eficàcia de la feina feta, rau en el treball en equip del professorat. Quan creix el nombre de professionals que intervé en un mateix grup d'alumnes, augmenten les necessitats de coordinació i, també, s'incrementen les dificultats per treballar en equip: per consensuar criteris, per compartir procediments de treball, per coordinar i seqüenciar actuacions, etc. Arran d'aquesta constatació, són múltiples els claustres i equips docents que s'interessen per les possibilitats de millorar l'eficàcia del treball en equip². Són diversos els factors que hi poden contribuir: clarificar els objectius a assolir en

cada moment, delimitar les funcions i les responsabilitats de cadascú, establir mecanismes àgils, públics i transparents de transmissió d'informació, aplicar tècniques d'optimització de la feina mitjançant l'estandardització de processos, concretar el procediment a seguir i les responsabilitats en la presa de decisions... En relació a aquestes qüestions es poden dur a terme accions de formació, que d'una banda, transmeten coneixements i, d'altra banda, proposen activitats d'exemplificació o de simulació basades en la participació dels assistents. Ara bé, tot això no implica que es millori la qualitat del treball en equip. La raó és ben senzilla: a treballar en equip se n'aprèn treballant-hi.

Es tracta de plantejar-se petits objectius en comú, de delimitar què hi aporta cadascú i d'experimentar-ne la posada en pràctica. A banda dels resultats, la clau de la millora, talment com succeeix en els equips esportius, es troba en l'acoblament recíproc i l'establiment de complicitats entre els integrants. Des d'aquesta perspectiva, el treball col·laboratiu de dos mestres a l'aula constitueix una bona manera d'aprendre a treballar amb una altra persona, d'una manera pràctica. Per altra banda, en la mesura que hi hagi un nombre significatiu de mestres que hi treballin i en comparteixin les experiències (tant reeixides com fallides) i els resultats, es transcendirà la dimensió individual per esdevenir un constructe cultural

4.- MODALITATS

Apartat pendent de redacció.

Inclourà els aspectes treballats a GROC de setembre a desembre 2008.

S'establiran diverses maneres de concebre i de dur a la pràctica el treball de dos mestres a l'aula. A tall d'exemple...

a.- Dos mestres a l'aula que cadascú fa una feina diferent amb el grup de nens. És com si fossin a dues aules diferents... però han d'arribar a alguns acords de funcionament.

b.- Mestre titular més professional específic que atén un o més nens en base a perfil professional especialitzat: AEE, MEE, TEI etc.

Dilema d'on comença i on acaba la intervenció d'aquests professionals

c.- Mestre titular que porta la classe i mestre auxiliar.

Idea del mestre de suport que ajuda a fer les feines més feixugues

d.- Complementarietat del professorat.

La responsabilitat de la programació de la classe correspon al mestre titular. Ara bé, el grau de coneixement mutu i de penetració dels mestres permet que es puguin intercanviar rols...

e.- Treball col·laboratiu

Des de la programació a l'avaluació, tot es fa de manera conjunta.

5. RECULL D'EXPERIÈNCIES I BONES PRÀCTIQUES

6.- N'HI HA PROU DE SER DOS PROFESSORS A L'AULA PERQUÈ HI HAGI MILLORA?

Les raons adduïdes a l'epígraf anterior són assenyades... però no n'hi ha prou amb arguments teòrics. En passar a la pràctica cal reconèixer que el sol fet de ser dos docents a l'aula, no aporta cap valor addicional. Fins i tot pot esdevenir un factor de dispersió o de decreixement. Vegem-ne alguns exemples

En alguns casos s'han programat sessions de treball de dos mestres en una mateixa aula sense comptar amb plantejaments educatius i organitzatius

previs que ho fessin possible. Obeeix, únicament, a opció pragmàtica (que es deixa a la consideració dels dos mestres a qui afecti): el director programa la coincidència de dos professors en una mateixa hora i són els dos mestres a qui afecta els qui han de decidir quin ús en fan.

Quan vam arribar a l'escola, tant en Joan com jo, vam anar molt atabalats a preparar la feina de la tutoria i les classes. No ens vam adonar que coincidíem a la mateixa aula fins la segona setmana del curs.

Quan vaig arribar a l'aula ja hi vaig trobar en Joan amb els alumnes. Aleshores, vaig dubtar un moment i vaig pensar que m'havia equivocat. Anava a demanar perdó, però en Joan es va avançar i em va dir que entrés i que em presentés als alumnes. Ell ja sabia que jo hi havia d'anar, s'havia estranyat de la meva absència la primera setmana però no hi havia donat més importància.

En altres casos, per bé que resulta una pràctica habitual, plenament consolidada en el funcionament organitzatiu només és una manera de distribuir-se els alumnes que, circumstancialment, estant a la mateixa aula perquè no es disposa d'un espai específic.

(Incloure-hi testimoni 1. Pendent de redacció)

I fins i tot pot arribar a ésser un enrenou o un desencadenant de conflictes professionals quan els dos professors no s'avenen.

(Incloure-hi testimoni 2. Pendent de redacció)

Els exemples aportats, que, amb petites variants i singularitats, han estat constatats a diversos centres, posen de manifest que el sol fet de ser dos docents a l'aula no és cap garantia de progrés. Cal que es donin algunes circumstàncies addicionals per fer-ne un bon ús, que recollim a continuació en forma d'idees i propostes.

7.- ALGUNES IDEES I PROPOSTES PER FER-NE UN BON ÚS.

Als apartats precedents s'ha argumentat que cal que es donin algunes condicions addicionals per tal de fer un bon ús de la docència compartida. A continuació es plantegen algunes consideracions i propostes d'acció dirigides als centres i als professionals que s'estan plantejant dur-ho a terme o que ja ho han experimentat i s'adonen que cal millorar-ho.

Les idees s'agrupen en XX apartats, encapçalats per una afirmació referida al treball conjunt de dos mestres a l'aula. Es tracta de fer una anàlisi dels principals aspectes a tenir en compte a l'hora de prendre la decisió entre desdoblar? o ser dos mestres a l'aula?

7.1.Repte individual (de parella) amb reconeixement institucional

En essència, el fet que ser dos docents a l'aula esdevingui un factor de millora es troba a les mans dels mestres que han de dur-ho a terme. Són ells els qui han d'interaccionar, els qui han de formar un equip i han de construir un projecte de treball compartit. Això requereix il·lusió, temps i dedicació de les persones.

També és cert que els objectius que ho inspiren poden assolir-se en diversos graus; no és una qüestió de tot o res, de blanc o negre. Se n'aprèn tot fent camí.

Pot tractar-se d'un parell de persones que es coneixen de fa temps i estan acostumades a treballar en comú; por ser que un mestre que ho hagi vist com una possibilitat interessant i ho plantegi a un/a company/a amb qui s'hi troba a gust i creu que s'entendran o pot ser una parella formada de bell nou, dos mestres que han d'aprendre a fer camí plegats... Sigui quina sigui la situació de partida s'ha de procurar que l'efervescència que porta a plantejar-ho, a parlar-ne, a dir què es pot fer.... no quedi limitada al nucli reduït dels qui ho portaran a terme o bé dels companys més propers. D'una o altra manera (la manera de fer-ho depèn de cada context) convé que l'escola i el conjunt de la comunitat en prengui consciència. Són diverses les raons que ho aconsellen:

- a) El fet que alguns mestres s'ho plantegin ja és un èxit. Cal donar-los suport en l'empresa i, alhora, és una oportunitat per esperonar i animar altres persones.
- b) El fet que el centre s'ho plantegi d'una manera col·lectiva (arran de la iniciativa d'alguns mestres), que se'n parli als escenaris formals de debat educatiu (claustres, reunions d'equip docent, consell escolar,...) és una oportunitat per conèixer-ho millor i per animar altres persones a intentar-ho.
- c) Qualsevol innovació necessita recursos organitzatius per ser portada a la pràctica: caldrà "forçar" l'horari de dos mestres perquè coincideixin, potser caldrà una aula específica, etc. Com que els recursos són limitats i el centre és una unitat orgànica, les repercussions que se'n desprenguin han de ser assumides col·lectivament. Convé, per tant, que la iniciativa sigui frenada pel centre.
- d) Quan la metodologia de treball és acceptada i compartida per un nombre considerable de professionals sembla convenient recollir-la en el projecte educatiu. Pot figurar-hi com una opció metodològica de centre. No es tracta de plantejar-ho com una imposició, sinó de deixar constància del fet que és una pràctica habitual que el centre valora positivament, que impulsa i hi dóna suport. El fet d'escriure-ho permet difondre-ho com un fet distintiu que és conegut i reconegut pel conjunt de la comunitat educativa: famílies, agents educatius de proximitat,...

En definitiva, es tracta d'avançar vers la construcció d'una cultura professional que ho contempli com una opció metodològica més, amb normalitat, superant els temors inicials.

No es tracta de presentar-ho com la panacea de tots els problemes; ni tampoc com una opció majoritària: és probable que es continuïn fent més desdoblaments que no pas docència compartida. Simplement, es tracta de tenir present que és una opció possible, que té alguns avantatges que convé conèixer i explorar.

7.2. Predisposició dels mestres, el factor clau

Des d'una perspectiva tradicional, l'aula és vista com una caixa negra. La porta i les parets delimiten un univers íntim, compartit pel professor i pels

alumnes: la disposició de l'espai, la manera de començar i acabar la classe, l'ambient que s'hi crea, el tipus d'activitats, les expectatives recíproques, les relacions de poder, la manera de tractar-se, el grau de silenci o de xivarri, la possibilitat de moure's, etc. són alguns dels elements que configuren un univers singular, del qual difícilment en tenim testimonis espontanis, que no estiguin "alterats" per l'afany de copsar aquesta realitat.

"Quan es va posar de moda el *microteaching*, amb els alumnes de la Facultat vam intentar dur a terme una experiència de gravació del que passa dins l'aula, per tal de posar atenció al comportament del docent.

Ho vaig proposar a la Cati, una mestra de matemàtiques a qui considerava una bona professional. L'hi vaig dir perquè coneixia el seu costum de fer les classes amb la porta oberta i vaig pensar que tant els nens com ella estaven habituats a sentir-se observats per la gent que deambulava pel passadís.

La filmació va anar bé; ens va ser de molt ajut per analitzar la feina de la mestra. Tot i això, el dia que va venir la Cati a comentar-la amb els estudiants ens va dir que el que havíem filmat no reflectia la realitat quotidiana. Va confessar que ella no se sentia del tot natural aquell dia, que hi havia pensat més del compte, que havia triat uns exercicis que ja eren coneguts... També ens va dir que el comportament dels nens tampoc no havia estat l'habitual... Una cosa és tenir la porta oberta i una altra que sàpigues que et filmen.

Succeeix quelcom semblant quan qui irromp a l'aula és l'inspector, el professor universitari que visita un estudiant en pràctiques, el membre de l'EAP que observa el comportament d'un nen, etc. En un o altre grau, la irrupció d'un element extern altera l'ecosistema de l'aula.

El fet de compartir la classe amb un altre mestre suposa, per tant, acceptar la incorporació d'un nou actor en aquest espai de privacitat. Una persona que, a diferència dels casos anteriors, es troba en la mateixa situació professional i que ho farà d'una manera regular. No és estrany, per tant, que la majoria de docents assenyalen la voluntarietat i la predisposició dels docents implicats com a factors clau de l'èxit.

Testimonis de docents que ho posin de manifest

Gairebé tots els docents que han aportat les seves experiències destaquen que ho van iniciar com un assaig amb un company amb qui s'entenia bé, d'una manera voluntària. No sembla prudent, iniciar-ho si no es compta amb una certa receptivitat i predisposició dels docents.

Aquesta constatació condueix a un atzucac a alguns docents i directius interessats per fomentar-ne l'experimentació: si no hi ha predisposició, no s'inicia cap experiència i, sense exemples quotidians, és difícil que la gent s'hi engresqui. Ens trobem davant el dilema de l'ou i la gallina: què va ser primer? per on començar? La clau del progrés passa, en primer lloc, per la sensibilització. Les estratègies per dur-ho a terme són múltiples. N'hi ha de més expositives, dedicades a desvetllar i plantejar possibilitats que no comporten cap mena de compromís per als assistents (lectura d'articles sobre la temàtica, organització d'una conferència a la pròpia escola o a la zona); d'altres són més operatives, s'orienten a l'acció i, per tant, reclamen un major grau de compromís (coneixement d'experiències dutes a terme per altres centres, curset de formació...) i, finalment, n'hi ha d'altres que preparen la posada en

pràctica (comissió de treball, assessorament, accions d'impuls i dinamització interna, etc.). Cal anar amb cura a l'hora de triar la que més s'adiu a les característiques i les possibilitats de cada centre o bé fer-ne un ús combinat.

7.3. Delimitació de rols

Delimitar els rols professionals de cada docent és una qüestió bàsica per al treball col·laboratiu de dos mestres a l'aula. Són múltiples els criteris que es poden seguir; tots ells poden ser vàlids quan s'han delimitat prèviament i ambdós docents els accepten i comparteixen.

La situació habitual que es produeix quan no s'han pactat prèviament aquestes qüestions respon a la dualitat professor titular/professor auxiliar. El professor titular se sent responsable del disseny i el desenvolupament de les sessions de classe (i els alumnes ho perceben d'aquesta manera) i l'auxiliar intervé quan els alumnes estan treballant (efectuant correccions, donant indicacions addicionals, responsabilitzant-se dels alumnes d'avanç lent) o bé efectuant tasques secundàries (neteja d'utensilis, moviments a l'aula, espai de lectura,...).

A la primera part de les classes de matemàtiques no veig quina utilitat pot tenir el fet que siguem dos professors a l'aula. Normalment els explico algun concepte nou, efectuo preguntes, repassem algun problema del dia anterior, etc. Quan ells es posen a treballar, en canvi, seria de molta utilitat, doncs comencen a sorgir un piló de mans que s'aixequen demanant ajuda. Aquí sí que li veig el sentit, encara que hagi assistit a la primera mitja hora de classe com a simple espectador”

Encara que es tracti de la modalitat més senzilla de col·laboració entre docents, han d'haver-se pactat i delimitat prèviament els rols que assumiran cadascun dels professors. Quan s'improvisa sobre la marxa o s'obvia (a vegades per inseguretats del propi docent) pot dur conseqüències negatives ja sigui perquè es genera un sentiment de “dependència” i, fins i tot, de “inutilitat” de l'auxiliar respecte del titular.

Els primers dies que vaig assistir a la classe de llengua amb la Mercè procurava arribar uns instants abans perquè em posés al dia del que pensava fer. Ella solia estar molt enfeïnada preparant materials, revisant llibretes, etc. I no em parava massa atenció. Sovint, per tant, la classe començava sense que jo no tingués ni idea del que faríem. La qual cosa no era massa greu perquè habitualment seguíem el llibre. La Mercè plantejava les activitats, dirigia les sessions, etc. Al començament jo procurava ajudar-la en el que creia oportú: buscar una paraula al diccionari, lletrejar quelcom a la pissarra, advertir un nen que es portava malament, ... Però de seguida vaig adonar-me que això la molestava; una vegada, fins i tot, em va posar en evidència davant la resta de la classe, així que vaig deixar d'insistir a ajudar-la. Vaig adoptar una actitud de submissió: quan vaig a aquesta classe només faig el que la Mercè m'indica. A vegades, quan penso el que he fet durant la classe, m'envaeix una sensació d'inutilitat, de no haver fet res. No estic a gust d'aquesta manera.

O perquè s'adopta una actitud d'acomodació, de “aprofitar-se del xollo”.

Els dimarts de 10 a 10,45 h. tinc un “xollo”. Entro a l'aula de la Fàtima a fer “reforç” de plàstica. Ella ho té tot preparat i a punt. Jo només he d'estar allà per ajudar a repartir el material perquè el netegin i el retornin al seu lloc, etc. Sovint trigo més del necessari a anar-hi; d'aquesta manera ja estan tots asseguts a punt de començar. Fins i tot, alguns dies he aprofitat l'hora per fer altres tasques pendents.

D'altres modalitats més evolucionades de col·laboració es basen en l'assumpció compartida de funcions per part d'ambdós docents, des de la planificació de l'activitat passant pel desenvolupament de les sessions, la correcció dels treballs, la interacció amb els nens, l'avaluació,... Tot es comparteix. Quan sorgeixen algunes divergències de criteri es resol de manera espontània davant dels nens, o bé s'opta per tractar-la més a fons en privat.

En síntesi, optar pel treball col·laboratiu de dos docents a l'aula exigeix haver establert prèviament quines seran les responsabilitats que assumirà cadascú en aspectes com:

- a) La programació general de tot el curs.
- b) La delimitació dels continguts i activitats d'ensenyament / aprenentatge que es duran a terme a cada sessió.
- c) L'assumpció de responsabilitats pel que fa al desenvolupament de l'activitat quotidiana: dirigir-se a tot el grup per plantejar el pla de treball, explicar i exemplificar els continguts a treballar, contar un conte, conduir una activitat grupal,...
- d) La preparació i provisió de materials adequats als diversos ritmes i nivells d'aprenentatge dels alumnes.
- e) Actuacions dirigides a la creació i manteniment del clima d'aula: observació de les normes d'aula, intervenció en cas d'incompliments o conflictes, resolució d'imprevistos,...
- f) Control i correcció de l'activitat dels alumnes.
- g) Preparació, conducció i correcció d'activitats de suport, reforç o ampliació.
- h) Avaluació i comunicació dels resultats.
- i) Transmissió d'informació a l'equip docent i a les famílies.

A l'hora de delimitar la contribució de cada docent s'han de tenir en compte múltiples variables: el nombre d'hores setmanals que cada mestre és amb el grup, el tipus d'activitat que es duu a terme, les característiques del grup i les necessitats específiques d'alguns alumnes, els objectius educatius que es pretenen assolir... Els criteris poden ser diversos; ara bé, no sembla que tingui massa sentit allò de "entre tots, ho fem tot". Quan hi ha molta feina a fer cal buscar un equilibri entre l'especialització de funcions (cadascú assumeix una part de responsabilitats i es vetlla per la coordinació) i la complementarietat (en cas que una de les persones no hi sigui, l'altra pot desenvolupar la classe amb continuïtat).

Per aconseguir-ho, cal haver dedicat una atenció específica a considerar les diverses opcions, a analitzar les possibilitats i limitacions de cadascuna i a establir, d'una manera explícita (pot ser verbalment o per escrit), quines seran les tasques i responsabilitats de cadascú. La delimitació de funcions no significa que no s'apliqui un principi de subsidiarietat (si no ho ha fet l'un, ho fa altre) i de suport mutu. Ben al contrari, perquè això sigui possible, cal que les coses hagin quedat clares.

La dificultat, a vegades, rau a parlar-ho. Els docents no estem massa habituats a parlar del que fem, de com ho fem i de quines raons ens empenyen a fer-ho d'una determinada manera i no d'una altra. Hi ha una mena de temor atàvic. Es tracta de plantejar, amb obertura de mires i amb generositat, allò que ens sembla oportú fer a l'aula, tot justificant-ne el sentit i l'oportunitat, per tal

que l'altre ho conegui, per contrastar i complementar punts de vista i, si cal, per contraposar-los. Compartir dilemes professionals constitueix la base del treball en equip. Davant el repte de "parlar-ho" (d'una manera seriosa, formal, sistemàtica...) els professionals amb experiència tenen una major responsabilitat que els novells (perquè parteixen del coneixement acumulat al llarg dels anys)i, per tant, han d'assumir major protagonisme. Aquesta realitat no ha d'ésser confosa, tanmateix, amb l'assumpció d'un posat de superioritat o de suficiència.

Amb el transcurs del temps es va produint un acoblament entre el grup i els mestres i, també, entre els dos docents, que pot conduir a un canvi en la distribució inicial de funcions, a introduir-hi modificacions, a tendir a un major repartiment de les feines quotidianes, a deixar un major marge a la improvisació o a la presa de decisions conjunta davant situacions singulars. En qualsevol cas, partir d'un acord explícit entre els dos mestres pel que fa a la feina i les responsabilitats que assumirà cadascú a l'aula sembla fonamental.

7.4. Formació de parelles de ball

La formació de les parelles professionals que compartiran la docència no es pot realitzar amb independència de les persones: característiques, experiència prèvia, motivacions, predisposició al treball en equip, concepcions professionals, etc.

És necessari que l'equip directiu posseeixi un coneixement profund dels membres del claustre i, a més, que l'administri amb prudència.

Per una banda, es tracta de buscar la combinació més adequada, en funció de les circumstàncies concurrents en cada cas, tenint en compte criteris d'expertesa professional, especialització, facilitat en el tracte amb alumnes i/o famílies, coneixement del grup-classe, etc.

En la formació de les parelles hi havia alguns casos que no oferien dubtes: la Carme es troba molt predisposada a compartir grup amb la Maria perquè considera que té molt per aprendre en el treball de llengua i sap que la Maria és una bona professional i que l'acollirà gustosament. També em semblava clar l'agrupament d'en Cèsar (el professor d'educació física) amb la Lluïsa per a compartir una hora conjunta de llengua castellana a quart. En Cèsar no és especialista però la seva llengua materna és el castellà i, a més, s'avé molt amb la Lluïsa.

Per altra banda es tracta d'evitar la formació de parelles explosives, que se sap, amb antelació, que no funcionaran.

El coneixement profund de la realitat interna dels claustres permet advertir que el professorat és un col·lectiu divers, amb factors de personalitat, experiències vitals, motivacions, competències professionals, concepcions que contribueixen a la formació d'una autoidentitat professional singular. Davant d'aquesta realitat, en alguns casos sembla raonable evitar la formació de certes parelles professionals.

Algunes vegades he hagut de compartir algunes activitats amb la Carme (sortides col·lectives, guàrdies de biblioteca, etc.) i m'ha quedat clar que som incompatibles. Donem la mateixa matèria i podem fer-ho davant dels mateixos alumnes... però de cap

de les maneres podríem fer-ho juntes. La seva forma de plantejar les activitats de dirigir-se als nens, de controlar el desenvolupament de la classe, d'avaluar, ... són tan diferents a la meua que no tindria cap sentit plantejar-ho. O m'hauria de sotmetre a la seva manera de fer les coses (com una alumna més) o estaríem discutint-nos contínuament. I, a més, sense possibilitat d'arribar a cap acord, doncs es creu en possessió de la veritat absoluta, no hi ha possibilitat de diàleg.

Evitar la formació de determinades parelles docents pot no ser l'opció més equànime, ni tampoc la que contribueix a la cohesió claustral i al repartiment equitatiu de responsabilitats entre els seus membres, però en determinades situacions, resulta la més sensata.

En plantejar aquesta situació en col·lectius de directius, en alguns casos sorgeixen manifestacions semblants a:

Doncs si es tractés del meu centre, el criteri s'aplicaria de manera indiscriminada a tot el professorat. En l'aplicació d'un criteri que ha estat debatut i aprovat pel claustre no poden fer-se excepcions ni tractes de favor. S'ha de tractar a tots per igual. No se'ls hi demana que siguin amigues ni que vagin de rebaixes juntes. El que se'ls demana és que compleixin les seves obligacions com a professionals. I un mestre ha de ser capaç de treballar juntament amb un company.

que són del tot comprensibles. Ara bé, no sembla adequat aplicar-les amb caràcter general; no s'ha d'oblidar que el fonament de la mesura no és el canvi d'hàbits docents sinó la millora de l'aprenentatge de l'alumnat.

Entre ambdós extrems (les parelles que no ofereixen absoluta garantia d'èxit i les que sembla més assenyat evitar) és probable que s'hi trobi la majoria del professorat. És allà on s'ha d'aplicar la major part de l'esforç tendint a crear espais de posada en comú d'experiències i bones pràctiques que propiciïn el diàleg i la construcció conjunta de criteris. En definitiva es tracta d'acceptar que som diferents, que per treballar junts hem de pactar algunes pautes bàsiques i que hem d'aplicar un principi de respecte i tolerància mútua.

Alguns criteris que es tenen en compte en els centres a l'hora de formar parelles de docents que treballen junts dins l'aula són:

- a) Continuitat de les parelles consolidades: parelles que ja fa temps que hi treballen, que fan una valoració positiva de la feina feta i que demanen continuar-la.
- b) Formació de parelles mixtes: un dels mestres hi té experiència i l'altre s'hi incorpora de bell nou, amb una predisposició favorable.
- c) Evitar la formació de parelles que no hi tenen predisposició o bé que es mostren incompatibles.
- d) Prioritzar les parelles que es formen al mes de juny (amb persones que ja es coneixen) per damunt de les del setembre (amb docents que acaben d'arribar al centre).
- e) Prioritzar que els dos mestres integrants de la parella tinguin assignada docència al grup i, per tant, coneguin els alumnes.
- f) Plantejar-ho únicament com una possibilitat a les persones que s'incorporen al centre al mes de setembre o bé al llarg del curs. Durant els primers temps d'estada a un nou lloc de treball són múltiples els reptes i les dificultats que cal afrontar. El fet de ser dos mestres a l'aula, en podria ser una més. Es

tracta de plantejar-ho com una oportunitat a explorar i deixar autonomia a les persones per a la seva adopció.

7.5. Responsabilitat dels equips directius

Apartat pendent de redacció.

Cal parlar-lo a GROC i recollir testimonis de directius que ho hagin considerat en el seu centre. Entre altres qüestions, cal parlar de...

- a.- Afavorir el debat intern en el si del claustre entorn de la conveniència de dur a terme docència compartida.
- b.- Estimular i animar el professorat per tal d'experimentar-ho.
- c.- Sensibilitzar i difondre experiències exitoses
- d.- Dotar de recursos organitzatius
- e.- Connectar-ho amb processos d'acollida i tutorització de professorat novell
- f.- Elaboració de l'horari docent
- g.- Seguiment, valoració i consolidació.
- h.- Cultura de centre.
- j.-

7.6.....

8. PROBLEMES I DIFICULTATS A TENIR EN COMPTE.

Manca incorporar-hi dificultats extretes de les experiències

8.1.- Coordinació

La incorporació d'un nombre creixent de mestres a les escoles i als instituts, així com la incorporació de nous perfils professionals, ha comportat un augment exponencial de les exigències de coordinació

“Quan vaig començar a treballar a l'escola unitària tenia 20 alumnes de totes les edats i jo els feia totes les matèries. Era la mestra del poble, en singular. Hi havia molta feina a preparar coses, a corregir, a parlar amb els pares... però, en canvi no tenia cap problema de coordinació. Aleshores trobava a faltar un company/a amb qui poden parlar, amb qui poder compartir els neguits del dia a dia.

Amb el pas dels anys he anat a escoles més grans; els claustres han crescut, han arribat els especialistes, ara tenim la sisena hora, etc. Quan em miro la feina de mestra que faig ara i la que feia aleshores, veig que hi hem guanyat molt: tinc menys nens, menys matèries, menys correcció, menys hores... Ara bé, quan em plantejo les necessitats de coordinació que tot això comporta si es vol fer bé, em vénen ganes de tornar enrere.”

La coordinació entre el professorat consisteix, en la majoria dels casos, a establir ponts de connexió entre les diverses matèries, a consensuar algunes

pautes del dia a dia, a preparar una sortida, a posar damunt la taula criteris metodològics i d'avaluació, a compartir informacions i valoracions de la feina i de l'actitud de l'alumnat, etc. Poques vegades arriba al grau de detall que exigeix fer la classe junts: s'ha de pactar el que es farà, com es portarà a la pràctica, de què es responsabilitzarà cadascú, com es valorarà la feina feta, etc.

“Des que faig les mates de 4rt amb en Joan noto que vaig més de cul. Les petites decisions del dia a dia les pensava i les prenia en els moments més insospitats: a la cua del semàfor, mentre feia el sopar... Pensava la seqüència que seguiria, les activitats, la feina pels que no segueixen... Quan arribava a l'escola preparava les coses necessàries i ho tirava endavant. Ara, amb en Joan, aquestes coses les hem de parlar i decidir conjuntament. M'he hagut de disciplinar a fer-ho a l'hora que tenim programada. I quan estàs acostumada a fer-ho tot sola, costa. Al començament em feia mandra i tenia la temptació de deixar-ho córrer. En Joan no deia res però jo veia que es trobava més insegur a l'aula. Ara ens ho hem agafat com una rutina i, mica en mica, en anar-nos coneixent millor, veig que fem més feina amb menys temps. N'estic contenta”

En l'ús del temps destinat a la coordinació cal aplicar un principi d'eficàcia però, també, de realisme. D'eficàcia i seriositat perquè s'ha de procurar que les trobades siguin productives: preparant els temes o materials amb antelació, comentant-los d'una manera ordenada, essent puntuals, etc.. De realisme, perquè els temes i els objectius a assolir s'han d'adequar al temps que es disposa. A l'educació primària, una possibilitat organitzativa que ho afavoreix consisteix a propiciar la coincidència dels dos docents en una hora de coordinació ubicada enmig de la graella horària

Al capdavant, cal acceptar que les necessitats de coordinació sempre seran superiors a les possibilitats i, per tant, cada parella docent haurà d'establir els límits pertinents.

8.2.- Concentració o diversificació de l'horari de suport entre el professorat

El nombre d'hores de lliure disposició a disposició del centre és una xifra coneguda; poden ser moltes o no tantes; poden considerar-se suficients o insuficients; poden destinar-se a diversos usos... Ara bé, són les que són.

Una qüestió fonamental rau a determinar de quina manera es distribueixen entre la plantilla de professorat. Poden establir-se dues tendències extremes i, enmig, múltiples situacions intermèdies. Hi ha centres que opten per l'especialització i, per tant, les hores de suport es concentren en dos o tres mestres, normalment, els darrers que han arribat al centre. A d'altres centres, en canvi, es tendeix a diversificar, es procura que la major part dels mestres assumeixin hores de suport.

Els qui tendeixen a concentració consideren que, disposen d'un mestre-comodí, que coneix tots els alumnes del cicle i, per tant, en cas de necessitat o imprevist no es duu a terme el suport previst i pot incorporar-se amb immediatesa a qualsevol aula que hagi quedat sense mestre. Com a contrapartida, el mestre (que sol ser un novell que aterra al centre al mes de setembre), té un horari confegit gairebé exclusivament amb retalls (hores de suport); durant el primer trimestre ja en fa prou si aconsegueix posar ordre al garbuix mental de grups, nivells, matèries i mestres que li corresponen. Un cop

s'ha situat al lloc, s'adona de la complexitat de la feina i de les desmesurades exigències de coordinació a les quals ha de respondre.

“Si vols fer la feina una mica bé, t'has de coordinar amb tanta gent que no dones l'abast. Al començament, anava d'un lloc a l'altre com una baldufa. Era allò de “si avui és dijous i són dos quarts de deu, això és quart B”. Ara, a mitjans del segon semestre, ja conec tots els mestres i els alumnes i m'he fet un petit mapa mental del que em correspon fer a cada hora. A mi no m'agrada aquesta distribució però quan vaig arribar ja era feta; em van dir que era això el que em tocava. De cares a l'any vinent, penso que s'hauria de canviar. Però no crec que es faci. Com que en vindrà un altre de nou, ja s'ho trobarà...”

Els qui tendeixen a la diversificació procuren evitar que l'horari de suport es concentri en uns pocs mestres. Tothom ha d'assumir en un o altre grau el rol de mestre “responsable del grup” i “de suport”. També queden més repartides les exigències de coordinació.

Des d'un punt de vista organitzatiu, la segona fórmula sembla que contribueix més eficaçment al progrés de l'organització. Això no obstant, cal tenir en compte les peculiaritats i els hàbits consolidats a cada context,

8.3.- Planificació prèvia.

Pendent de redacció

8.4.- Gestió d'espais

Pendent de redacció

8.5.- Programacions i materials curricular específics.

Pendent de redacció

8.6.- Riscos i usos perversos

Pendent de redacció

8.7.....

9.- TOT AIXÒ ESTÀ MOLT BÉ PERÒ... AL CAPDAVALL QUÈ ÉS MILLOR?

Hem iniciat el text tot advertint que en els darrers temps s'havia popularitzat (més a nivell discursiu que no pas en la realitat) la possibilitat de ser dos docents a l'aula, tot presentant-ho com un factor d'innovació. Hem procurat analitzar què hi ha darrera d'aquesta idea, posar les coses a *puesto* i, alhora, aportar idees i aspectes a tenir en compte per fer-ne un bon ús. Això ens ha portat a destacar els avantatges i el valor afegit de ser dos mestres a l'aula, a assenyalar els avantatges que se'n desprenen i, també, a alertar que cal aplicar dosis de prudència i de sentit comú en la posada en pràctica.

Per acabar, sembla obligat reprendre el dilema inicial: desdoblar? o dos mestres a l'aula?. Depèn. Ambdues fórmules són adequades i ambdues aporten coses interessants. La decisió depèn de la feina que s'hi ha de fer i de les relacions i el grau de compenetració entre els mestres. En alguns casos, l'opció més adequada pot ser el desdoblament i, en altres, ser dos mestres a l'aula. Fins i tot, poden dur-se a terme diverses modalitats d'agrupament en una mateixa sessió de classe

“ A vegades fem diversos agrupaments d'alumnes en funció del que estem fent en cada moment: la correcció dels deures la fem en dos grups diferents perquè els deures també ho són; el treball oral (contes, preguntes de comprensió, diàlegs...) solem fer-lo en gran grup, a continuació es formen dos subgrups dins la mateixa aula i, finalment, es fa una posta en comú del que s'ha treballat a cada grup; el treball de lèxic el fem a l'aula perquè hi ha tot el material a l'abast (diccionari, etiquetes, etc.) però jo a vegades me n'emporto dos o tres nens amb un nivell considerablement més baix... A vegades, quan en Jonattan té *el dia tonto*, la Maria se l'emporta a fora i treballen una estona tots dos. En fi... a vegades som totes dues a l'aula i altres vegades som en dues aules diferents, amb grups d'alumnes que rarament són els mateixos. Ho anem decidint una mica sobre la marxa.

Aquesta possibilitat difícilment pot plantejar-se d'una manera anticipada. És el resultat, en un context consolidat, d'una decisió que prenen els mestres abans de l'inici de la classe o, fins i tot, durant el seu desenvolupament . Per fer-la possible cal comptar amb un espai addicional que pugui ésser utilitzat en aquell moment, encara que només sigui durant mitja hora.

“A XXX mai no es presenta cap problema d'espais. Just al costat de l'escola hi ha uns locals socials de titularitat municipal que només s'utilitzen en horari nocturn. Quan algú vol partir un grup o vol fer una activitat especial, mai no s'ha de preocupar per l'espai. Només cal que vingui al despatx a buscar la clau.”

Per tal d'afavorir aquesta possibilitat, alguns centres de primària han optat per distribuir homogèniament les hores en les quals hi ha coincidència de dos mestres que treballen amb un mateix grup al llarg de tota la graella horària setmanal . Es procura que la coincidència de grups sigui mínima; d'aquesta manera, s'optimitza la utilització dels espais per al treball en grups petits.

En definitiva, l'opció òptima consisteix a ser capaços de posar en pràctica les dues modalitats, a disposar dels espais necessaris per fer-ho i, per tant, tenir la possibilitat de desdoblar o de ser dos mestres a l'aula en funció de les circumstàncies. Ara bé, per fer-ho amb naturalitat, cal haver recorregut un llarg camí prèviament: cal conèixer-ne les possibilitats, haver-les experimentat, haver construït complicitats amb el company... En resum, haver-ho incorporat a la pràctica quotidiana.

¹ □ . El Grup de Recerca sobre Organització de Centres (GROC) és un col·lectiu de docents i directius d'escoles i instituts de les comarques gironines que formen un grup estable, obert a tothom que hi vulgui participar, de reflexió, anàlisi i formació sobre aspectes relacionats amb l'organització i la direcció de centres educatius.

Els membres actuals de GROC són Alba Abulí, Judit Albert, Joan Manel Barceló, Josep Bofill, Anna Camps, Caterina Casanovas, Rosa M^a Casellas, Josep Celrà, Beatriu Cruset, Eva Escajadillo, Esther Gibert, Maria Grimau, Lourdes Guitart, Roser Marco, Imma Marqués, Maria Lluïsa Martínez, Maite Miró, Salvador Parés, Conxi Ontañón, Montserrat Planas de Farnés, Assumpció Salleras, Laura Serrats, Joan Teixidó i Anna Trull

² J. Teixidó (2008): *El treball en equip a l'escola*. Assessorament als centres Arrels I de Solsona i Manuel Ortiz de Juneda. Material inèdit.

<http://www.joanteixido.org/cat/treballequip.php>