

¿Desdoblar? o ¿Dos docentes en el aula?

Entre la innovación, la moda y el problema/dilema organizativo

Joan Teixidó Saballs¹
GROC¹

1.- ¿Desdoblar? o ¿Dos docentes en el aula?	2
2.- ¿Por qué se plantea la posibilidad de ser dos maestros en el aula como una novedad?	4
3.- ¿En qué argumentos se sustenta?	6
3.1. Mejora del aprendizaje	
3.2. Desarrollo profesional de los docentes	
3.3. Cohesión claustral	
4.- Modalidades (pendiente de redacción)	10
5.- Recopilación de experiencias y buenas prácticas (pendiente de redacción)	10
6.- ¿Son suficientes dos profesores en el aula para que haya mejora?	10
7.- Algunas ideas y propuestas para hacer un buen uso.	11
7.1. Reto individual (de pareja) con reconocimiento institucional	
7.2. Predisposición de los maestros, factor clave	
7.3. Delimitación de roles	
7.4. Formación de parejas de baile	
7.5. Papel de los equipos directivos (pendiente de redacción)	
7.6.....	
8.- Problemas y dificultades a tener en cuenta	18
8.1. Coordinación	
8.2. Concentración o diversificación del horario de soporte	
8.3. Planificación previa (pendiente de redacción)	
8.4. Gestión de espacios (pendiente de redacción)	
8.5. Programaciones y materiales curriculares específicos (pendiente de redacción)	
8.6 Riesgos y usos perversos (pendiente de redacción)	
8.7.....	
9.- Todo esto está muy bien pero, al fin y al cabo, ¿qué es mejor?	20

¹ Texto provisional, con partes inacabadas. Recopilación de los resultados del trabajo realizado en el segundo semestre del 2008. Se difunde una primera versión en enero de 2009 juntamente con el protocolo y la invitación a la colaboración, con la intención de favorecer la aportación de experiencias de trabajo de dos maestros en el aula.

¿Desdoblar? o ¿dos docentes en el aula? La innovación, la moda y el problema/dilema organizativo

**Joan Teixidó Saballs
GROC**

En los últimos tiempos a menudo se habla de la “docencia compartida” o, utilizando términos de uso más habitual en los centros, de ser dos maestros en el aula. Se presenta como una práctica innovadora que puede contribuir eficazmente a la mejora de los resultados educativos y, también, al desarrollo profesional de los docentes. Y, ciertamente, son diversas las ventajas que puede aportar. Ahora bien, no es suficiente con el hecho de ubicar dos maestros en un mismo espacio con un grupo clase.

La docencia compartida, como gran parte de los aspectos que suscitan la atención de GROC, presenta una dimensión organizativa (horarios de maestros, de alumnos, espacios) que, para que la cosa tenga sentido, debe ser subsidiaria, es decir, tiene que ponerse al servicio del trabajo que se quiere hacer (dimensión educativa). No tiene mucho sentido planificar a la avanzada la coincidencia de dos maestros en el aula cuando no se ha decidido: ¿Qué harán allí? ¿Cómo lo harán? etc., es decir, cuando no hay un proyecto educativo compartido (como mínimo por las dos personas que tendrán que llevarlo a la práctica) detrás.

Al amparo de estas reflexiones iniciales, el colectivo GROC ha dedicado algunas sesiones de trabajo a considerar la cuestión, a analizar buenas prácticas y, también, a detectar posibles usos incorrectos. Partimos del trabajo inicial realizado en el asesoramiento en el CEIP Guillerries de Sant Hilari Sacalm a inicios del curso 2007-08 (Teixidó, 2008) y nos proponemos hacer una recopilación de ideas o elementos a tener en cuenta a la hora de valorar su adopción o de evaluar su funcionamiento. Ahora, una vez terminado el trabajo, ofrecemos el resultado. Lo hacemos en tres bloques. En el primero se consideran algunos elementos que han contribuido a la difusión de esta modalidad docente; en el segundo, se aportan ideas y consideraciones a tener en cuenta en la puesta en práctica y, en el tercero, se hace un balance final y se ofrecen alternativas de progreso.

1.- ¿DESDOBLAR? O ¿DOS DOCENTES EN EL AULA?

De entrada, se debe dejar claro que, por bien que encabecemos este epígrafe con una disyuntiva, la realidad es mucho más compleja; no se puede limitar a dos categorías mutuamente excluyentes. Detrás de las etiquetas “desdoblamiento” y “dos maestros en el aula” encontramos situaciones y prácticas muy diversas. Si hemos optado por estos términos ha sido porque remiten a un criterio diferencial claro, nítido: el desdoblamiento (sea cual sea la razón por la que se efectúa, la modalidad, las dimensiones de los dos subgrupos resultantes, la denominación,...) se lleva a cabo en dos espacios diferentes; un grupo de alumnos permanece en el aula y el resto (sean muchos o pocos) van a otro sitio: al laboratorio, al aula de música, a la biblioteca o a un espacio de trabajo en pequeño grupo ... El trabajo de dos maestros dentro del aula (que, tal como veremos más adelante, también admite múltiples

modalidades), en cambio, no requiere ningún espacio adicional. Desde un punto de vista funcional, ésta es una diferencia substancial en ambas posibilidades; todo el resto de elementos organizativos (coincidencia de dos maestros en una misma franja, designación de los maestros, ubicación en el cuadro horario...) son idénticos. Se trata, por tanto, de una cuestión organizativa que los equipos directivos procuran tener clara.

“En la reunión de coordinación pasamos una propuesta de criterios a tener en cuenta para establecer los desdoblamientos del curso siguiente que también contemplaba la posibilidad de ser dos maestros en el aula. Se tenía que hablar a los ciclos para devolverlo a la reunión de coordinación y, finalmente, aprobarlo en el claustro.

Lo que me parece demencial es que después de haber hecho todo este circuito, en el claustro de hoy aún había maestros que han planteado que esta decisión no se puede tomar si antes no se han analizado con profundidad las ventajas e inconvenientes del trabajo en pequeño grupo y el uso que hasta ahora se ha hecho de él. ¡Esto ya lo sabemos todos! Pero esto exige un debate largo y transparente que poca gente está dispuesta a hacer. Lo que teníamos que haber hecho hoy era simplemente aprobar qué desdoblamientos se harán, si hacen falta espacios específicos para hacerlos y cuáles son. Todo el resto, ya vendrá. “

El testimonio anterior ilustra un posicionamiento pragmático del directivo: le interesa llegar a un acuerdo que permita avanzar en la organización del próximo curso. Ahora bien, la intervención de la maestra que defiende la necesidad de plantear su uso antes de hacer la distribución, parece sensata. Una cuestión básica a tener en cuenta para decidir qué horas se desdoblan debe ser el trabajo educativo que se hará allí. Simultáneamente, se debe decidir si se hará en dos aulas diferentes, si los dos maestros trabajaran en la misma aula o si se opta por una mezcla de ambas opciones. Estas consideraciones llevan a aceptar que el argumento básico debe de ser el educativo: ¿en qué grado contribuye a la mejora del aprendizaje de los alumnos? Ahora bien, al lado de este argumento y, en estrecha interrelación, hay otros argumentos profesionales, organizativos o institucionales: ¿de qué manera contribuye al crecimiento profesional de los docentes? ¿Y en el trabajo en equipo del profesorado? ¿Y en la generación de un mayor sentimiento de pertenencia a un proyecto colectivo? Una vez más, los argumentos educativos y los organizativos van de la mano, se deben ver como una totalidad.

Antes de entrar a desgranar los diversos apartados, parece oportuno dejar claras tres ideas básicas: a) que todas dos opciones son igualmente válidas; b) que se debe tender a la coexistencia o la alternancia de las dos modalidades y, c) que desdoblar es más sencillo o, en otras palabras, que hacer un buen uso de la posibilidad de ser dos docentes simultáneamente en el aula es más complejo.

Ambas opciones son igualmente válidas y, por tanto, ambas pueden contribuir a la mejora del aprendizaje. Se trata de modalidades organizativas que favorecen el tratamiento de la diversidad y, por tanto, la posibilidad de poner una mayor atención en el aprendizaje de los alumnos y de profundizar en el establecimiento de relaciones interpersonales. La primera modalidad se basa en la formación de grupos reducidos (en base a diversos criterios) que pueden ser estables o variables a lo largo del curso. La segunda modalidad, en cambio, se basa en vertebrar y fortalecer el grupo clase con la intervención conjunta de

dos maestros en el aula que pueden llevar a cabo tareas idénticas, complementarias o subsidiarias en función de la situación. Tanto una opción como la otra exigen predisposición, coordinación y comunicación entre los docentes.

En el texto se han presentado como un dilema organizativo (se debe optar entre una u otra modalidad) porque ésta es la manera más habitual de plantearlo cuando se tiene que planificar el funcionamiento organizativo. Ahora bien, muy probablemente (volveremos sobre esta cuestión en la síntesis final), la *opción más adecuada es la alternancia*. Hay actividades que es mejor hacerlas en gran grupo con dos maestros en el aula, y hay otras que es mejor hacerlas en dos agrupamientos separados, con un maestro encargado de cada uno. Incluso, en el decurso de una misma sesión de clase, la primera parte se puede hacer de una manera y la segunda de otra. Y, a demás, la decisión de hacerlo de esta manera puede tomarse en el decurso de la acción.

Finalmente, como que en GROC procuramos decir las cosas, sin tapujos, también parece oportuno reconocer que *desdoblar es más fácil y más cómodo para los docentes*. Antes decíamos que, para hacerlas bien, ambas modalidades requerían elevadas dosis de coordinación y de comunicación. Desgraciadamente, esto no siempre se da. Entonces, cuando de lo que se trata es de establecer unos mínimos que garanticen el funcionamiento “normalizado”, desdoblar lleva menos complicaciones, es más cómodo. Al fin y al cabo, sólo hace falta ponerse de acuerdo en qué niños se queda cada cual. Ser dos profesores en el aula y hacer un buen uso de ello es más complejo, pero también conlleva aprendizajes profesionales y organizativos de gran valor.

2.- ¿POR QUÉ SE PLANTEA LA POSIBILIDAD DE SER DOS MAESTROS EN EL AULA COMO UNA NOVEDAD?

La coincidencia de diversos factores ha hecho que la posibilidad de ser dos maestros simultáneamente en el aula haya tomado una notable volada en los últimos tiempos (quizá más en el discurso que no en la realidad de los centros). Se presenta como una modalidad docente innovadora, como una fórmula organizativa que contribuye a atender a la diversidad en un marco de inclusividad y, por tanto, como un factor de mejora de los resultados escolares.

La posibilidad de ser dos maestros en el aula ha existido siempre. Los que tienen un cierto recorrido en el campo educativo seguro que recuerdan experiencias aisladas, no muy frecuentes pero existentes, de maestros que hacían cosas juntos, que intervenían conjuntamente en el aula. Lo hacían porque creían en ello, porque lo consideraban positivo para los alumnos. De una manera voluntaria, poniendo dedicación adicional, sin esperar ninguna compensación material.

“Hace algunos años, aún teníamos la EGB, el trabajo de dos maestros en el aula era un hecho normal en la escuela. Cuando digo normal no quiero decir que todos lo hicieran sino que la gente estaba acostumbrada a ver a Luís y María compartir buena parte de las horas de lengua del ciclo superior. Teníamos un aula que era bastante más grande que el resto, donde cabían cómodamente cincuenta alumnos. La tenían llena de todo tipo de materiales: fichas, libros, etiquetas, juegos de palabras,... Toda la pared del fondo era un gran estante de mecalux llena de cajas, libros, diccionarios, juegos, etc. Lo tenían todo allí y no les importaba trabajar juntos; casi diría que lo preferían. Cuando entrabas veías que

cada alumno trabajaba a su ritmo, se levantaba, cuando quería, a consultar material, cuando acababa se ponía a hacer un *scrabble* o a resolver unos crucigramas, etc. Ellos dos respondían las dudas, corregían las tareas que habían hecho... sin distinciones, tanto si eran alumnos de 7º o 8º. A veces, también hacían otras cosas juntos pero lo que tenían muy bien preparado era la lengua. Lástima que cuando llegó la reforma, fueron a centros diferentes de secundaria y, por tanto, eso se acabó.”

Ciertamente, pero, se trataba de iniciativas singulares escasas. Y no podía ser de otra forma. La razón es muy simple: el número de horas de dedicación docente del profesorado coincidía notablemente con el número de horas de docencia que se habían de cubrir y, por tanto, no quedaba casi margen para experimentos: cada oveja con su pareja.

En los últimos tiempos, en cambio, la situación ha cambiado notablemente. Se ha producido un aumento significativo en la dotación de plantillas de profesorado en los centros. Son diversos los factores que han contribuido a ello:

- A) La creciente demanda de escolarización derivada del hecho migratorio.
- B) Las necesidades derivadas de dar respuestas compensatorias a los déficits sociales, madurativos, familiares, estructurales, etc. del alumnado ha llevado a la introducción de perfiles profesionales específicos en el centro (Auxiliares de Educación Especial –también conocidos como a cuidadores-, Educadores de Educación Especial, Técnicos de Educación Infantil, Integradores Sociales) con una notable indefinición funcional.
- C) Los bajos resultados escolares derivados de los diversos informes internacionales.
- D) La situación de bonanza económica que ha atravesado la sociedad catalana los primeros años del s. XXI y, particularmente, los presupuesto del Departament d'Educació.

A este hecho se debe añadir que los centros han ido tomando mayores márgenes de autonomía en la utilización de los recursos con que cuentan. En el margen de un modelo basado en la cogestión, la adscripción de recursos humanos en los centros se basa en regulaciones administrativas de diversa índole que hacen referencia en el número y la tipología del alumnado (profesores de soporte, aulas de acogida, cuidadores, integradores sociales, aulas abiertas, etc.), a la participación en proyectos de innovación auspiciados por la propia administración educativa (bibliotecas escolares, lenguas extranjeras), a la participación en planes específicos (de calidad, de mejora continua, de entorno), o a la atención a otras necesidades o problemáticas diferenciales. Ahora bien, una vez se ha producido la incorporación efectiva de las personas en el lugar de trabajo, los equipos directivos, asumiendo de una manera llena y responsable las funciones inherentes a su cargo, las destinan al lugar que consideran más conveniente, teniendo en cuenta las necesidades cambiantes del entorno y también las capacidades y la disponibilidad del personal. Cuando el centro toma conciencia que tiene un notable margen de maniobra a la hora de decidir la destinación de las llamadas “horas de libre disposición” se le plantea un dilema. Las puede destinar todas a modalidades de trabajo individual o en pequeño grupo de un maestro/profesor con un grupo de alumnos, debajo modalidades diferentes (educación especial, soporte,

refuerzo, agrupamientos flexibles, desdoblamientos,...) pero también puede plantearse la coincidencia de dos maestros en un mismo espacio/aula con el mismo grupo de alumnos. Esta posibilidad se hace presente de una manera más acentuada con la implantación de la sexta hora en la enseñanza primaria.

“El hecho de disponer de un 20% más de tiempo para tratar los mismos contenidos curriculares unido a la posibilidad de hacer coincidir diversos maestros en una misma franja horaria abre un enorme número de opciones: desdoblamientos, agrupamientos flexibles, trabajos por grupos reducidos, dos maestros en el aula, trabajo individual, agrupamientos, multiniveles, agrupamientos cíclicos,... que permiten la optimización de los recursos y la adecuación a aquello que cada claustro considera más oportuno. Por ejemplo, una escuela puede dedicar la sexta hora a la mejora de la competencia lingüística de los alumnos de ciclo superior a través de un taller literario en el que intervienen tres profesores. La clave del éxito de la actividad, tanto con sexta hora o no, reside en el trabajo en equipo de los docentes en el momento de diseñar, preparar materiales y llevar a cabo la práctica del taller. Ahora bien, la posibilidad de hacer coincidir dos cursos y tres maestros en una misma franja horaria abre la puerta a pensar actividades para ser realizadas en tres grupos flexibles (de lectura, de dramatización, de comentario y escritura de cuentos) o para ser realizadas en tres grupos heterogéneos (de representación de los cuentos leídos, de investigación y organización de información,...). La composición de los grupos, por tanto, podrá variar en función de la actividad. También permitiría hacer actividades en dos grupos, con dos maestros en el aula, en gran grupo, individuales... En definitiva, el elemento clave debe de ser el proyecto: el taller literario. La organización se debe subordinar, tiene que ser un elemento facilitador. Se trata que los maestros conozcan y exploren las opciones organizativas que ofrece la sexta hora para aprovecharlas.”

(Teixidó, 2008:16)

Para acabar de decirlo todo, se debe señalar que el hecho de optar por el trabajo en pequeños grupos implica contar con espacios específicos para hacerlo y, por lo tanto, añadir dificultad técnica a la elaboración de horarios (se debe llevar el control de ocupación de los diversos espacios en cada momento). Por otra parte, la optimización del uso de los espacios disponibles aconseja la máxima distribución de las horas de trabajo en pequeños grupos a lo largo de la jornada escolar, lo que dificulta la compactación del horario del profesorado.

3.- ¿EN QUÉ ARGUMENTOS/RAZONES SE SUSTENTA?

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto que en la introducción de cualquier innovación, tanto a nivel de aula como a nivel de centro, tienen un papel clave los argumentos de racionalidad y, también, el conocimiento y la posibilidad de aprovechar la experiencia y los resultados de procesos de cambio similares que se han llevado a cabo en otros contextos.

Las razones que sustentan la opción de ser dos maestros trabajando juntos dentro del aula en lugar de hacerlo separadamente, con medio grupo, en un espacio específico, pueden aglutinarse en torno a tres ámbitos: la mejora del aprendizaje; de crecimiento profesional de los docentes y la vertebración organizativa. Procedemos a considerarlas con más detenimiento:

a.- Mejora del aprendizaje

El norte que debe guiar la innovación tiene que ser la contribución al desarrollo de las competencias básicas por parte del alumnado. A priori, no parece que haya una relación directa entre el agrupamiento de los alumnos, el número de profesores y la mejora del aprendizaje. No hay razones concluyentes que indiquen que el hecho de ser dos profesores en el aula incide en la mejora del aprendizaje. Pero tampoco no puede afirmarse que se obtengan mejores resultados con grupos separados. Al fin y al cabo, la clave de los resultados no reside en el agrupamiento sino en la creación de un clima de trabajo en el aula y en la adopción de un rol docente de facilitador y animador del aprendizaje.

Son diversos los argumentos que justifican la adopción de un planteamiento diversificado, es decir, la formación de grupos reducidos:

- a) La adecuación a las características, posibilidades y necesidades de los alumnos.
- b) El aumento de la homogeneidad del grupo
- c) La reducción de la ratio
- d) La mayor asunción de responsabilidades por parte del docente
- e) La mayor capacidad de detección de dificultades y las potencialidades específicas.
- f) El establecimiento de relaciones personales más estrechas maestro-alumno.

A raíz de los argumentos aducidos, si el aprendizaje de los alumnos únicamente dependiera del agrupamiento, la opción más razonable sería el desdoblamiento. Ahora bien, cuando entre las competencias básicas no encontramos únicamente los aprendizajes instrumentales sino también el pleno desarrollo para vivir en sociedad, de una manera autónoma, crítica y responsable, parece que el hecho de mantener la estructura de grupo clase con dos profesores en el aula, presenta algunas ventajas:

“Si sólo tenemos en cuenta el aprendizaje de la materia, resulta difícil encontrar argumentos que aconsejen el trabajo de dos maestros en el aula. La opción más operativa es desdoblar. Ahora bien, si tenemos en cuenta otros objetivos como fomentar el trabajo cooperativo del alumnado o velar por la integración de los recién llegados o otros alumnos que son rechazados en el grupo, entonces sí que puede tener sentido mantenerlos en un solo grupo con dos profesores”

“En la mayor parte de los casos, los maestros prefieren hacer dos grupos separados. Y cuando más estables son los grupos, mejor. Les es más cómodo y cada uno puede avanzar a su ritmo y a su manera. Cuando se deben tomar decisiones en conjunto (decidir qué niños serán objeto de seguimiento especial, de un refuerzo de lectura, etc.) las cosas empiezan a complicarse”

Por otro lado, un factor clave en el aprendizaje reside en el saber hacer de los maestros. Desde esta perspectiva, parece razonable pensar que, la mejora profesional de los docentes tendrá incidencia, de una forma indirecta, en la mejora de los resultados escolares.

“La mayor parte de lo que ahora sé de enseñar matemáticas se lo debo a Ernest. El año que pasamos juntos en XXX fue fantástico para mí. Era el cuarto centro donde estaba y hasta ese momento no había tenido la suerte de encontrarme con un maestro vocacional, de esos que lo son de arriba abajo, de esos que los

alumnos recuerdan durante toda la vida. Me enseñó muchos aspectos prácticos de cómo trabajar las matemáticas: materiales, pequeños recursos, trucos mnemotécnicos, juegos... pero también, la manera de comportarse, de responder a los alumnos, de plantearles los retos,... es decir, de hacer de maestro. De hecho, cuando tengo un problema y no sé qué hacer a menudo pienso: ¿Qué haría Ernest en esta situación?"

Al fin y al cabo, no parece que los argumentos educativos sean decisivos. La mejora del aprendizaje puede conseguirse desdoblado o con docencia compartida, si se hace un buen uso de ambas posibilidades.

b.- Desarrollo profesional de los docentes El hecho de trabajar dos maestros en el aula puede contribuir, de una manera directa, a aprender a hacer de maestro, a ser mejor docente. Desde la literatura pedagógica se ha prestado mucha atención a los procesos de desarrollo profesional de los docentes, señalando la existencia de diversos estadios evolutivos en el camino hacia la plena de profesionalización y planteando diversas modalidades de mejora. Entre los factores a considerar encontramos: a) la vinculación a problemas y situaciones cotidianas que debe afrontar el docente; b) la posibilidad de exteriorizar, de verbalizar los elementos que inciden en la adopción de una determinada conducta docente (reflexión en la acción y sobre la acción) y c) la posibilidad de compartir los dilemas profesionales con un/a compañero/a que se encuentra en una situación similar previamente al paso a la acción (elección motivada de conducta).

El hecho de compartir la docencia con un compañero, en una situación de igualdad (como mínimo, des de un punto de vista formal) depara la oportunidad de identificar y contrarrestar un conjunto de aspectos indispensables para sacar adelante la tarea de una forma compartida. Lo primero que se plantea la pareja docente es *¿qué haremos?* lo que los lleva a compartir y contrastar conocimientos, tanto referidos a los contenidos propios de la materia o área curricular, como a las características del alumnado, como a los hábitos y singularidades del centro: semana de la solidaridad, escuela verde, crédito de síntesis, etc. A continuación, en estrecha interconexión con el punto anterior, se plantean *¿cómo lo haremos?* lo que implica hablar de métodos de trabajo (lecturas en el aula, búsqueda de información, trabajo en grupo, corrección, etc.), de los materiales a utilizar, de la programación (*¿qué haremos en el primer trimestre?*, *¿qué prepararemos por Carnaval?* etc.). Hasta ahora se tratan de cuestiones que conviene plantearse antes de iniciar el trabajo con los alumnos, en la fase de planificación.

La parte más interesante (desde el punto de vista de la mejora profesional) no se corresponde con la fase preactiva sino con la de intervención. El hecho de ser dos maestros simultáneamente en el aula invita a plantearse qué clima de trabajo se pretende impulsar (*¿cómo se organiza el tiempo de aula?*, *¿cómo se empieza y se acaba la clase?* *¿Cómo se plantean las actividades?*, *¿qué comportamiento se espera de los alumnos?...*) qué normas de aula tienen que regular el funcionamiento (*¿cuándo y en qué grado se permite que hablen o que se muevan?*, *¿qué pasa cuando alguien llega tarde?* *¿Y cuando no hacen los deberes?* *¿Qué hacen los que acaban el trabajo primero?* *¿Y los que no lo acaban?* Finalmente, el hecho de compartir situaciones reales de aula permite comentar y contrastar el comportamiento docente delante de situaciones inesperadas o de tensión: afrontamiento de

situaciones de hostilidad o de violencia, preguntas o intervenciones indiscretas, provocaciones, errores del docente... El hecho de poder hablarlo con un compañero a quien no hace falta explicarle la situación porque la ha vivido de primera mano y que además conoce el contexto y los precedentes, permite a uno ponerse en el lugar del otro y plantearse ¿qué habría hecho yo? y al otro conocer y contrastar opiniones, interpretaciones y maneras de hacer.

La docencia compartida favorece un proceso de crecimiento profesional que se encuentra indisolublemente unido a la evolución personal. El avance en los factores que acabamos de señalar (contenidos, programación, clima de aula,...), tanto cognitivos (concepciones, percepciones de los otros –alumnos y compañeros- expectativas, motivaciones, valores, etc.) como emocionales (autoestima, seguridad en uno mismo, tolerancia al estrés, actitud positiva...). Todo esto es posible cuando se parte de retos y situaciones cotidianas. Se trata de llevar a la práctica los planteamientos de la reflexión-acción sobre el propio trabajo de una manera natural, espontánea. Entre compañeros no hay más escalafones ni categorías profesionales que las que los propios protagonistas se otorgan y, por tanto, son fruto de la interrelación y del reconocimiento mutuo. Cuando el/la compañero/a me da su opinión sobre la conducta de un alumno, sobre la conveniencia de una determinada actividad o sobre mi comportamiento docente, no lo hace desde una perspectiva dogmática o de poder. Simplemente, lo aporta como un elemento más a considerar, desde una perspectiva de igualdad. Solo es una invitación a analizarlo y, si hace falta, hablarlo juntos. Al fin y al cabo, el docente debe sentirse con plena autonomía para desestimarlo o para adoptarlo.

“Cuando la vi llegar al aula con expresión de preocupación y la carpeta con las fichas de los niños me hizo pensar en una escena similar que había vivido dos años antes. Casi sin pensarlo me encontré repitiendo la misma actuación: acerqué una silla, me senté a su lado, abrí la carpeta por la primera ficha y comencé a comentarle como era el niño y como había de tratarlo. Lo hacía de manera pausada, sin prisas. Esa mañana yo tenía mucho trabajo pero pensé que era un buen momento para ganarme la confianza de la nueva compañera. Pero no sólo fue esto lo que pasó. A la segunda ficha me interrumpió y me dijo:

- ¡No pensarás pasarlas todas! ¿Verdad? ¿Es que no tienes otra cosa a hacer? Le di algunas explicaciones, breves y rápidas, y me fui a mi clase.

Me supo muy mal. Tardé mucho tiempo a volverle a dirigir la palabra de una forma personal.”

El grado de avance en los planteamientos anteriores en cada pareja docente será muy diferente. Dependerá de las características de personalidad de cada uno, del tiempo del que disponen y del uso que hagan de él, de la situación personal y profesional en la que se encuentren, de la predisposición, del feeling o la confianza mutua que haya generado, etc. Pero también del conocimiento que tengan de ello y del reconocimiento que se obtenga. El progreso profesional basado en el comentario y análisis sistemático de las situaciones cotidianas que se presentan en el aula con el/la compañero/a con quien compartimos docencia requiere la puesta en práctica de un método que se debe conocer (tanto desde un punto de vista teórico como a raíz de experiencias individuales), y que se debe experimentar para adaptarlo a cada situación. La anticipación de los resultados que se obtendrán (mayor

satisfacción y seguridad profesional) constituyen un poderoso factor de motivación.

Ser dos profesores en el aula lo favorece, pero no lo garantiza. Hace falta un proceso de sensibilización/formación/experimentación inicial que oriente el camino a seguir, guíe los primeros pasos y dé pautas para superar los posibles obstáculos que aparezcan a lo largo del camino.

c.- Cohesión claustral

Un tercer argumento a tener en cuenta en el momento de valorar la conveniencia de optar por el trabajo colaborativo de dos profesores en el aula tiene que ver con la contribución a la cohesión claustral y a la construcción de una cultura escolar más homogénea.

Uno de los factores que multiplica la eficacia del trabajo hecho, reside en el trabajo en equipo del profesorado. Cuando crece el número de profesionales que interviene en un mismo grupo de alumnos, aumentan las necesidades de coordinación y, también, se incrementan las dificultades para trabajar en equipo: para consensuar criterios, para compartir procedimientos de trabajo, para coordinar y secuenciar actuaciones, etc. A raíz de esta constatación, son múltiples los claustros y equipos docentes que se interesan por las posibilidades de mejorar la eficacia del trabajo en equipo². Son diversos los factores que pueden contribuir a ello: clarificar los objetivos a alcanzar en cada momento, delimitar las funciones y las responsabilidades de cada uno, establecer mecanismos ágiles, públicos y transparentes de transmisión de información, aplicar técnicas de optimización del trabajo mediante la estandarización de procesos, concretar el procedimiento a seguir y las responsabilidades en la toma de decisiones... En relación a estas cuestiones se puede llevar a cabo acciones de formación, que por un lado, transmiten conocimientos y, por el otro, proponen actividades de ejemplificación o de simulación basadas en la participación de los asistentes. Ahora bien, todo esto no implica que se mejore la calidad del trabajo en equipo. La razón es muy sencilla: a trabajar en equipo se aprende trabajando.

Se trata de plantearse pequeños objetivos en común, de delimitar qué aporta cada uno y de experimentar la puesta en práctica. A banda de los resultados, la clave de la mejora, talmente como sucede en los equipos deportivos, es encontrar el acoplamiento recíproco y el establecimiento de complicidades entre los integrantes. Desde esta perspectiva, el trabajo colaborativo de dos maestros en el aula constituye una buena manera de aprender a trabajar con otra persona, de una manera práctica. Por otro lado, en la medida que haya un número significativo de maestros que trabajen así y compartan las experiencias (tanto las exitosas como las fallidas) y los resultados, se trascenderá la dimensión individual para acaecer un constructo cultural.

4.- MODALIDADES

Apartado pendiente de redacción.

Incluirá los aspectos trabajados en GROC de septiembre a diciembre del 2008. Se establecerán diversas maneras de concebir y de llevar a la práctica el trabajo de dos maestros en el aula. Por ejemplo...

a.- Dos maestros en el aula que cada uno hace un trabajo diferente con el grupo de niños. Es como si fueran dos aulas diferentes... pero tienen que llegar a algunos acuerdos de funcionamiento.

b.- Maestro titular más profesional específico que atiende uno o más niños en base al perfil profesional especializado: AEE, MEE, TEI etc.

Dilema sobre dónde empieza y dónde acaba la intervención de estos profesionales.

c.- Maestra titular que lleva la clase y maestro auxiliar.

Idea del maestro de soporte que ayuda a hacer las tareas más pesadas.

d.- Complementariedad del profesorado.

La responsabilidad de la programación de la clase corresponde al maestro titular. Ahora bien, el grado de conocimiento mutuo y de penetración de los maestros permite que se puedan intercambiar roles...

e.- Trabajo colaborativo

Desde la programación a la evaluación, todo se hace de manera conjunta.

5. RECOPIACIÓN DE EXPERIENCIAS Y BUENAS PRÁCTICAS

6.- ¿ES SUFICIENTE SER DOS PROFESORES EN EL AULA PARA QUE EXISTAN MEJORAS?

Las razones aducidas en el epígrafe anterior son juiciosas... pero no es suficiente con argumentos teóricos. Al pasar a la práctica se debe reconocer que el simple hecho de ser dos docentes en el aula, no lleva ningún valor adicional. Incluso puede llegar a ser un factor de dispersión o de decrecimiento. Veamos algunos ejemplos

En algunos casos se han programado sesiones de trabajo de dos maestros en una misma aula sin contar con planteamientos educativos y organizativos previos que lo hicieran posible. Obedece, únicamente, a la opción pragmática (que se deja a la consideración de los dos maestros afectados): el director programa la coincidencia de dos profesores en una misma hora y son los maestros afectados los que deben decidir que uso hace de ello.

“Cuando llegamos a la escuela, tanto Joan como yo, estábamos muy aturridos preparando el trabajo de la tutoría y las clases. No nos dimos cuenta que coincidíamos en la misma aula hasta la segunda semana del curso.

Cuando llegué en el aula ya encontré Joan con los alumnos. Entonces, dudé un momento y pensé que me había equivocado. Iba a pedir perdón, pero Joan se avanzó y me dijo que entrara y que me presentara a los alumnos. El ya sabía que yo iba a ir, se había extrañado de mi ausencia la primera semana pero no había dado más importancia.”

En otros casos, por bien que resulta una práctica habitual, plenamente consolidada en el funcionamiento organizativo solamente es una manera de distribuirse los alumnos que, circunstancialmente, están en la misma aula porque no se dispone de un espacio específico.

(Incluir testimonio 1. Pendiente de redacción)

E incluso puede llegar a ser un alboroto o un desencadenante de conflictos profesionales cuando los dos profesores no se avienen.

((Incluir testimonio 2. Pendiente de redacción))

Los ejemplos aportados, que, con pequeñas variantes y singularidades, han sido constatados en diversos centros, ponen de manifiesto que el hecho de ser dos docentes en el aula no es ninguna garantía de progreso. Hace falta que

se den algunas circunstancias adicionales para hacer un buen uso de ello, que recogemos a continuación en forma de ideas y propuestas.

7.- ALGUNAS IDEAS Y PROPUESTAS PARA HACER UN BUEN USO.

En los apartados precedentes se ha argumentado que es necesario que se den algunas condiciones adicionales para hacer buen uso de la docencia compartida. A continuación se plantean algunas consideraciones y propuestas de acción dirigidas a los centros y a los profesionales que se están planteando llevar a cabo o que ya lo han experimentado y se dan cuenta que se debe mejorar.

Las ideas se agrupan en XX apartados, encabezados por una afirmación referida al trabajo conjunto de dos maestros en el aula. Se trata de hacer un análisis de los principales aspectos a tener en cuenta en el momento de tomar decisiones entre ¿desdoblar? o ¿ser dos maestros en el aula?

7.1. Reto individual (de pareja) con reconocimiento institucional

En esencia, el hecho que ser dos docentes en el aula se convierta en un factor de mejora se encuentra en las manos de los maestros que tienen que llevarlo a cabo. Son ellos los que deben interaccionar, los que tiene que formar un equipo y tienen que construir un proyecto de trabajo compartido. Esto requiere ilusión, tiempo y dedicación de las personas.

También es cierto que los objetivos que lo inspiren pueden alcanzarse en diversos grados; no es una cuestión de todo o nada, de blanco o negro. Se aprende todo haciendo camino.

Puede tratarse de un par de personas que se conocen de hace tiempo y están acostumbradas a trabajar en común; puede ser que un maestro lo haya visto como una posibilidad interesante y lo plantee a un/a compañero/a con quien se encuentra a gusto y cree que se entenderán o pueden ser una pareja formada de nuevo, dos maestros que tienen que aprender a hacer el camino juntos... Sea cual sea la situación de partida se debe procurar que la efervescencia que lleva a plantearlo, a hablarlo, a decir qué se puede hacer... no quede limitada al núcleo reducido de los que lo llevan a cabo o bien de los compañeros más próximos. De una u otra manera (la manera de hacerlo depende de cada contexto) conviene que la escuela y el conjunto de la comunidad tome conciencia de ello. Son diversas las razones que lo aconsejan:

- a) El hecho que algunos maestros se lo planteen ya es un éxito. Es necesario darles soporte en la empresa y, a la vez, es una oportunidad para espolear y animar a otras personas.
- b) El hecho que el centro se lo plantee de una forma colectiva (a raíz de la iniciativa de algunos maestros), que se hable en los escenarios formales de debate educativo (claustros, reuniones de equipo docente, consejos escolares,...) es una oportunidad para conocerlo mejor y para animar a otras personas a intentarlo.
- c) Cualquier innovación necesita recursos organizativos para ser llevada a la práctica: hace falta “forzar” el horario de dos maestros para que coincidan, quizá hará falta un espacio específico, etc. Como los recursos son limitados y el centro es una unidad orgánica, las repercusiones que

se desprenden de ello deben ser asumidos colectivamente. Conviene, por tanto, que la iniciativa sea frenada por el centro.

- d) Cuando la metodología de trabajo es aceptada y compartida por un número considerable de profesionales parece conveniente recogerla en el proyecto educativo. Puede figurar como una opción metodológica de centro. No se trata de plantearlo como una imposición, sino de dejar constancia del hecho que es una práctica habitual que el centro valora positivamente, que impulsa y le da soporte. El hecho de escribirlo permite difundirlo como un hecho distintivo que es conocido y reconocido por el conjunto de la comunidad educativa: familias, agentes educativos de proximidad,...

En definitiva, se trata de avanzar hacia la construcción de una cultura profesional que lo contemple como una opción metodológica más, con normalidad, superando los temores iniciales.

No se trata de presentarlo como la panacea de todos los problemas; ni tampoco como una opción mayoritaria; es probable que se continúen haciendo más desdoblamientos que no docencia compartida. Simplemente, se trata de tener presente que es una opción posible, que tiene algunas ventajas que conviene conocer y explorar.

7.2. Predisposición de los maestros, el factor clave

Desde una perspectiva tradicional, el aula es vista como una caja negra. La puerta y las paredes delimitan un universo íntimo, compartido por el profesor y por los alumnos: la disposición del espacio, la manera de empezar y acabar la clase, el ambiente que se crea, el tipo de actividades, las expectativas recíprocas, las relaciones de poder, la manera de tratarse, el grado de silencio o de jaleo, la posibilidad de moverse, etc. son algunos de los elementos que configuran un universo singular, del cual difícilmente tenemos testimonios espontáneos, que no estén “alterados” por el afán de captar esta realidad.

“Cuando se puso de moda el *microteaching*, con los alumnos de la Facultad intentamos llevar a cabo una experiencia de grabación de lo que pasa dentro del aula, para poner atención al comportamiento del docente.

Se lo propuse a Cati, una maestra de matemáticas a quien consideraba una buena profesional. Se lo dije porque conocía su costumbre de hacer las clases con la puerta abierta y pensé que tanto los niños como ella estaban habituados a sentirse observados por la gente que deambulaba por el pasillo.

La filmación fue bien, nos fue de mucha ayuda para analizar el trabajo de la maestra. A pesar de esto, el día que vino Cati a comentarla con los estudiantes nos dijo que lo que habíamos filmado no reflejaba la realidad cotidiana. Confesaba que ella no se sentía del todo natural aquel día, que había pensado en ello más de la cuenta, que había escogido unos ejercicios que ya eran conocidos... También nos dijo que el comportamiento de los niños tampoco había sido el habitual... Una cosa es tener la puerta abierta y la otra que sepa que te filman”.

Sucede algo parecido cuando quien irrumpe el aula es el inspector, el profesor universitario que visita un estudiante en prácticas, el miembro del EAP que observa el comportamiento de un niño, etc. En uno u otro grado, la irrupción de un elemento externo altera el ecosistema del aula.

El hecho de compartir la clase con otro maestro supone, por tanto, aceptar la incorporación de un nuevo actor en este espacio de privacidad. Una persona que, a diferencia de los casos anteriores, se encuentra en la misma situación profesional y que lo hará de una manera regular. No es extraño, por tanto que la mayoría de docentes señalen la voluntariedad y la predisposición de los docentes implicados como factor clave del éxito.

Testimonios de docentes que lo ponen de manifestó

Casi todos los docentes que han aportado sus experiencias destacan que lo iniciaron como un ensayo con un compañero con quien se entendían bien, de una manera voluntaria. No parece prudente, iniciarlo si no se cuenta con una cierta receptividad y predisposición de los docentes.

Esta constatación conduce a un callejón sin salida en algunos docentes y directivos interesados en fomentar su experimentación; si no hay predisposición, no se inicia ninguna experiencia y, sin ejemplos cotidianos, es difícil que la gente se anime. Nos encontramos delante el dilema del huevo y la gallina: ¿Qué fue primero? ¿Por dónde empezar? La clave del progreso pasa, en primer lugar, por la sensibilización. Las estrategias para llevarlo a cabo son múltiples. Hay de más expositivas, dedicadas a desvelar y plantear posibilidades que no comportan ningún compromiso para los asistentes (lectura de artículos sobre la temática, organización de una conferencia en la propia escuela o en la zona); otras son más operativas, se orientan en la acción y, por tanto, reclaman un mayor grado de compromiso (conocimiento de experiencias llevadas a cabo por otros centros, cursillo de formación, etc.) y, finalmente, hay otras que preparan la puesta en práctica (comisión de trabajo, asesoramiento, acciones de impulso y dinamización interna, etc.). Se debe ir con cuidado a la hora de escoger la que es más adecuada a las características y a las posibilidades de cada centro o hacer un uso combinado de ellas.

7.3. Delimitación de roles

Delimitar los roles profesionales de cada docente es una cuestión básica para el trabajo colaborativo de dos maestros en el aula. Son múltiples los criterios que se pueden seguir; todos ellos pueden ser válidos cuando se han delimitado previamente y los dos docentes los aceptan y comparten.

La situación habitual que se produce cuando no se han pactado previamente estas cuestiones responde a la dualidad profesor titular/profesor auxiliar. El profesor titular se siente responsable del diseño y desarrollo de las sesiones de clase (y los alumnos lo perciben de esta manera) y el auxiliar interviene cuando los alumnos están trabajando (efectuando correcciones, dando indicaciones adicionales, responsabilizándose de los alumnos que avanzan despacio) o efectuando tareas secundarias (limpiar utensilios, movimientos en el aula, espacio de lectura,...)

“En la primera parte de las clases de matemáticas no veo qué utilidad puede tener el hecho que seamos dos profesores en el aula. Normalmente les cuento algunos conceptos nuevos, efectúo preguntas, repasamos algún problema del día anterior, etc. Cuando ellos se ponen a trabajar, en cambio, sería de mucha ayuda, ya que comienzan a surgir un montón de manos que se levantan para pedir ayuda. Aquí sí que le veo el sentido, aunque haya asistido en la primera media hora de clase como un simple espectador”

Aunque se trate de la modalidad más sencilla de colaboración entre docentes, deben de haberse pactado y delimitado previamente los roles que asumirán cada uno de los profesores. Cuando se improvisa sobre la marcha o se obvia (a veces por inseguridad del propio docente) puede llevar consecuencias negativas ya sea porque se genera un sentimiento de “dependencia” y, incluso, de “inutilidad” del auxiliar respecto el titular.

“Los primeros días que asistí en la clase de lengua con Mercè procuraba llegar unos instantes antes para ponerme al día de lo que pensaba hacer. Ella solía estar muy ocupada preparando materiales, revisando libretas, etc. Y no me prestaba mucha atención. A menudo, por tanto, la clase empezaba sin que yo tuviera ni idea de lo que haríamos. Lo que no era muy grave porqué habitualmente seguíamos el libro. Mercè planteaba las actividades, dirigía las sesiones, etc. Al principio yo procuraba ayudarla en lo que creía oportuno: buscar una palabra en el diccionario, letrear algo en la pizarra, advertir a un niño que se comportaba mal,... Pero en seguida me di cuenta que eso la molestaba; una vez, incluso, me puso en evidencia delante toda la clase, así que dejé de insistir en ayudarla. Adopté una actitud de sumisión: cuando voy a esa clase solamente hago lo que Mercè me indica. A veces, cuando pienso lo que he hecho durante la clase, me invade una sensación de inutilidad, de no haber hecho nada. No estoy a gusto de esta manera.”

O porqué se adopta una actitud de acomodación, de “aprovecharse del chollo”.

“Los martes de 10 a 10,45 h. tengo un “chollo”. Entro en el aula de Fátima a hacer “refuerzo” de plástica. Ella lo tiene todo preparado y a punto. Yo sólo tengo que estar allí para ayudarla a repartir el material, para qué lo limpien y lo devuelvan a su sitio, etc. A menudo, tardo más de lo necesario a ir; de esta manera ya están todos sentados y a punto de empezar. Incluso algunos días he aprovechado la hora para hacer otras tareas pendientes.”

Otras modalidades más evolucionadas de colaboración se basan en la asunción compartida de funciones por parte de ambos docentes, desde la planificación de la actividad pasando por el desarrollo de las sesiones, la corrección de los trabajos, la interacción con los niños, la evaluación, ... Todo se comparte. Cuando surgen algunas divergencias de criterio se resuelven de manera espontánea delante de los niños, o bien, se opta por tratarla más en profundidad en privado.

En síntesis, optar por el trabajo colaborativo de dos docentes en el aula exige haber establecido previamente cuales serán las responsabilidades que asumirá cada uno en aspectos como:

- a) La programación general de todo el curso.
- b) La delimitación de los contenidos y actividades de enseñanza/aprendizaje que se llevarán a cabo en cada sesión.
- c) La asunción de responsabilidades en referencia al desarrollo de la actividad cotidiana: dirigirse a todo el grupo para plantear el plan de trabajo, explicar y ejemplificar los contenidos a trabajar, contar un cuento, conducir una actividad grupal,...
- d) La preparación y provisión de materiales adecuados a los diversos ritmos y niveles de aprendizaje de los alumnos.

- e) Actuaciones dirigidas a la creación y mantenimiento del clima de aula: observación de las normas de aula, intervención en caso de incumplimientos o conflictos, resolución de imprevistos,...
- f) Control y corrección de la actividad de los alumnos.
- g) Preparación, conducción y corrección de actividades de soporte, refuerzo o ampliación.
- h) Evaluación y comunicación de los resultados.
- i) Transmisión de información al equipo docente y a las familias.

A la hora de delimitar la contribución de cada docente se deben tener en cuenta múltiples variables: el número de horas semanales que cada maestro está con el grupo, el tipo de actividades que se lleva a cabo, las características del grupo y las necesidades específicas de algunos alumnos, los objetivos educativos que se pretenden alcanzar... Los criterios pueden ser diversos; ahora bien, no parece que tengan mucho sentido eso de que "entre todos, lo hacemos todo". Cuando hay mucho trabajo hace falta buscar un equilibrio entre la especialización de funciones (cada uno asume una parte de responsabilidades y se vela por la coordinación) y la complementariedad (en caso que una de las personas no esté, la otra puede desarrollar la clase con continuidad).

Para conseguirlo, se debe haber dedicado una atención específica a considerar las diversas opciones, a analizar las posibilidades y limitaciones de cada una y a establecer, de una manera explícita (puede ser verbalmente o por escrito), cuáles serán las tareas y responsabilidades de cada uno. La delimitación de funciones no significa que no se aplique un principio de subsidiariedad (si no lo ha hecho uno, lo hará el otro) y de soporte mutuo. Todo lo contrario, para que esto sea posible, las cosas deben de haber quedado claras.

La dificultad, a veces, reside en hablarlo. Los docentes no estamos muy acostumbrados a hablar de lo que hacemos, de cómo lo hacemos y de qué razones nos empeñan a hacerlo de una determinada manera y no de otra. Hay una especie de temor atávico. Se trata de plantear, con apertura de miras y con generosidad, aquello que nos parece oportuno hacer en el aula, justificando su sentido y su oportunidad, para que el otro lo conozca, para contrastar y complementar puntos de vista y, si hace falta, para contraponerlos. Compartir dilemas profesionales constituye la base del trabajo en equipo. Delante el reto de "hablarlo" (de una manera seria, formal, sistemática, etc.) los profesionales con experiencia tienen una mayor responsabilidad que los noveles (porque parten del conocimiento acumulado a lo largo de los años) y, por tanto, tienen que asumir mayor protagonismo. Esta realidad no se debe confundir, sin embargo, con la asunción de un rol de superioridad o de suficiencia.

Con el transcurso del tiempo se va produciendo un acoplamiento entre el grupo y los maestros y, también, entre los dos docentes, que pueden conducir a un cambio en la distribución inicial de funciones, a introducir modificaciones, a tender a un mayor repartimiento de las tareas cotidianas, dejar un mayor margen a la improvisación o a la toma de decisiones conjunta delante situaciones singulares. En cualquier caso, partir de un acorde explícito entre los

dos maestros en lo que hace referencia al trabajo y a las responsabilidades que asumirá cada uno en el aula parece fundamental.

7.4. Formación de parejas de baile

La formación de las parejas profesionales que compartirán la docencia no puede realizarse con independencia de las personas: características, experiencia previa, motivaciones, predisposición al trabajo en equipo, concepciones profesionales, etc.

Es necesario que el equipo directivo posea un conocimiento profundo de los miembros del claustro y, además, que lo administre con prudencia.

Por un lado, se trata de buscar la combinación más adecuada, en función de las circunstancias concurrentes en cada caso, teniendo en cuenta criterios de expertez profesional, especialización, facilidad en el trato con alumnos y/o familias, conocimiento del grupo-clase, etc.

“En la formación de las parejas había algunos casos que no ofrecían dudas: Carme se encuentra muy predispuesta a compartir grupo con María porque considera que tiene mucho por aprender en el trabajo de lengua y sabe que María es una buena profesional y que la acogerá gustosamente. También me parecía claro el agrupamiento de César (el profesor de educación física) con Lluïsa para compartir una hora conjunta de lengua castellana en cuarto. César no es especialista pero su lengua materna es el castellano y, además, se aviene mucho con Lluïsa.”

Por otro lado, se trata de evitar la formación de parejas explosivas, que se sabe con antelación, que no funcionarán.

El conocimiento profundo de la realidad interna de los claustros permite advertir que el profesorado es un colectivo diverso, con factores de personalidad, experiencias vitales, motivaciones, competencias profesionales, concepciones que contribuyen a la formación de una autoidentidad profesional singular. Delante de esta realidad, en algunos casos parece razonable evitar la formación de ciertas parejas profesionales.

“Algunas veces he tenido que compartir algunas actividades con Carme (salidas colectivas, guardias de biblioteca, etc.) y me ha quedado claro que somos incompatibles. Damos la misma materia y podemos hacerlo delante de los mismos alumnos... pero de ninguna de las maneras podríamos hacerlo juntas. Su forma de plantear las actividades, de dirigirse a los niños, de controlar el desarrollo de la clase, de evaluar,... son tan diferentes a la mía que no tendría ningún sentido planteárselo. O me tendría que someter a su manera de hacer las cosas (como una alumna más) o estaríamos discutiéndonos continuamente. Y, además, sin posibilidad de llegar a ningún acuerdo, ya que se cree con la posesión de la verdad absoluta, no hay posibilidad de diálogo.”

Evitar la formación de determinadas parejas docentes puede no ser la opción más ecuánime, ni tampoco la que contribuye a la cohesión claustral y al repartimiento equitativo de responsabilidades entre sus miembros, pero en determinadas situaciones, resulta la más sensata.

En plantear esta situación en colectivos de directivos, en algunos casos sugieren manifestaciones parecidas a:

“Pues si se tratase de mi centro, el criterio se aplicaría de manera indiscriminada a todo el profesorado. En la aplicación de un criterio que ha sido debatido y aprobado por el claustro no pueden hacerse excepciones ni tratos de favor. Se tiene que tratar a todos por igual. No se les pide que sean amigas ni que vayan de rebajas juntas. Lo que se les pide es que cumplan sus obligaciones como profesionales. Y un maestro tiene que ser capaz de trabajar conjuntamente con un compañero.”

que son del todo comprensibles. Ahora bien, no parece adecuado aplicarlas con carácter general; no se debe de olvidar que el fundamento de la medida no es el cambio de hábitos docentes sino la mejora del aprendizaje del alumnado.

Entre ambos extremos (las parejas que no ofrecen absoluta garantía de éxito y las que parece más sensato evitar) es probable que se encuentre la mayoría del profesorado. Es ahí donde se debe aplicar la mayor parte del esfuerzo tendiendo a crear espacios de puesta en común de experiencias y buenas prácticas que propicien el diálogo y la construcción conjunta de criterios. En definitiva, se trata de aceptar que somos diferentes, que para trabajar juntos tenemos que pactar algunas pautas básicas y que debemos aplicar un principio de respeto y tolerancia mutua.

Algunos criterios que se tienen en cuenta en los centros a la hora de formar parejas de docentes que trabajan juntos dentro del aula son:

- a) Continuidad de las parejas consolidadas: parejas que ya hace tiempo que trabajan juntas, que hacen una valoración positiva del trabajo hecho y que piden continuarla.
- b) Formación de parejas mixtas: uno de los maestros tiene la experiencia y el otro se incorpora de nuevo, con una predisposición favorable.
- c) Evitar la formación de parejas que no tienen predisposición o bien que se muestran incompatibles.
- d) Priorizar las parejas que se forman en el mes de junio (con personas que ya se conocen) por encima de las de septiembre (con docentes que acaban de llegar al centro).
- e) Priorizar que los dos maestros integrantes de la pareja tengan asignada docencia al grupo y, por tanto, conozcan a los alumnos.
- f) Plantearlo únicamente como una posibilidad a las personas que se incorporan al centro en el mes de septiembre o a lo largo del curso. Durante los primeros momentos de estancia en un lugar de trabajo nuevo son múltiples los retos y las dificultades que se deben afrontar. El hecho de ser dos maestros en el aula, podría ser una más. Se trata de plantearlo como una oportunidad a explorar y dejar autonomía a las persona para su adopción.

7.5. Responsabilidades equipos directivos

Apartado pendiente de redacción.

Se debe hablarlo en GROC y recoger testimonios de directivos que lo hayan considerado en su centro.

Entre otras cuestiones, se debe hablar de...

- a.- Favorecer el debate interno en el sí del claustro entorno de la conveniencia de llevar a cabo docencia compartida.
- b.- Estimular y animar el profesorado para experimentarlo.
- c.- Sensibilizar y difundir experiencias exitosas
- d.- Dotar de recursos organizativos
- e.- Conectarlo con procesos de acogida y autorización de profesorado novel.
- f.- Elaboración del horario docente
- g.- Seguimiento, valoración y consolidación.
- h.- Cultura de centro.
- j.-

7.6.....

8. PROBLEMAS Y DIFICULTADES A TENER EN CUENTA.

Falta incorporar dificultades extraídas de las experiencias

8.1.- Coordinación

La incorporación de un número creciente de maestros en las escuelas y en los institutos, así como la incorporación de nuevos perfiles profesionales, ha comportado un aumento exponencial de las exigencias de coordinación.

“Cuando empecé a trabajar en la escuela unitaria tenía 20 alumnos de todas las edades y yo les hacía todas las materias. Era la maestra del pueblo, en singular. Había mucho trabajo a preparar cosas, a corregir, a hablar con los padres,... pero en cambio no tenía ningún problema de coordinación. Entonces echaba de menos a un compañero/a con quien poder hablar, con quien poder compartir mis desazones del día a día.

Con el paso de los años he ido a escuelas más grandes; los claustros han crecido, han llegado los especialistas, ahora tenemos sexta hora, etc. Cuando me miro el trabajo de maestra que hago ahora y el que hacía antes, veo que hemos ganado mucho: tengo menos niños, menos materias, menos correcciones, menos horas... Ahora bien, cuando me planteo las necesidades de coordinación que comporta todo ésto si se quiere hacer bien, me vienen ganas de volver atrás.”

La coordinación entre el profesorado consiste, en la mayoría de los casos, a establecer puentes de conexión entre las distintas materias, a consensuar algunas pautas del día a día, a preparar una salida, a poner encima de la mesa criterios metodológicos y de evaluación, a compartir informaciones y valoraciones del trabajo y de la actitud del alumnado, etc. Pocas veces llega al grado de detalle que exige hacer la clase juntos: se tiene que pactar lo que se hará, como se llevará a la práctica, de qué se responsabilizará cada uno, como se valorará el trabajo hecho, etc.

“Desde que hago las mates de 4º con Joan noto que voy más de culo. Las pequeñas decisiones del día a día las pensaba y las tomaba en los momentos más insospechados: en la cola del semáforo, mientras hacía la cena... Pensaba la secuencia que seguiría, las actividades, el trabajo para los que no siguen... Cuando llegaba a la escuela preparaba las cosas necesarias y lo echaba adelante. Ahora, con Joan, estas cosas las tenemos que hablar y decidir conjuntamente. Me he tenido que disciplinar a hacerlo a la hora que tenemos programada y cuando estás acostumbrada a hacerlo todo sola, cuesta. Al principio me hacía pereza y tenía la tentación de dejarlo. Joan no decía nada pero yo veía que se encontraba más inseguro en el aula. Ahora nos lo hemos cogido como una rutina y, poco a poco, al irnos conociendo mejor, veo que hacemos más trabajo en menos tiempo. Estoy contenta.”

En el uso del tiempo destinado a la coordinación se debe aplicar un principio de eficacia pero, también, de realismo. De eficacia y seriosidad porque se tienen que procurar que los encuentros sean productivos: preparando los temas o materiales con antelación, comentándolos de una manera ordenada, siendo puntuales, etc.... De realismo, porque los temas y los objetivos a alcanzar se tienen que adecuar al tiempo del que se dispone. En educación primaria, una posibilidad organizativa que lo favorece consiste en propiciar la coincidencia de los dos docentes en una hora de coordinación ubicada en medio del cuadro horario.

Al fin y al cabo, se debe aceptar que las necesidades de coordinación siempre serán superiores a las posibilidades y, por tanto, cada pareja docente tendrá que establecer los límites pertinentes.

8.2.- Concentración o diversificación del horario de soporte entre el profesorado

El número de horas de libre disposición a disposición del centro es una cifra conocida; pueden ser muchas o no tantas; pueden considerarse suficientes o insuficientes; pueden destinarse a diversos usos... Ahora bien, son las que son.

Una cuestión fundamental reside en determinar de qué manera se distribuyen entre la plantilla de profesorado. Pueden establecerse dos tendencias extremas y, en medio, múltiples situaciones intermedias. Hay centros que optan por la especialización y, por tanto, las horas de soporte se concentran en dos o tres maestros, normalmente, los últimos que han llegado al centro. En otros centros, en cambio, se tiende a diversificar, se procura que la mayor parte de los maestros asuman horas de soporte.

Los que tienden a concentración consideran que, disponen de un maestro-comodín, que conoce a todos los alumnos del ciclo y, por tanto, en caso de necesidad o imprevisto no se lleva a cabo el soporte previsto y puede incorporarse con rapidez a cualquier aula que haya quedado sin maestro. Como contrapartida, el maestro (que suele ser un novel que aterriza en el centro en el mes de septiembre), tiene un horario confeccionado casi exclusivamente con recortes (horas de soporte); durante el primer trimestre ya hace suficiente si consigue poner orden en el embrollo mental de grupos, niveles, materiales y maestros que le corresponden. Una vez se ha situado en el lugar, se da cuenta de la complejidad del trabajo y de las desmesuradas exigencias de coordinación a las que tiene que responder.

“Si quieres hacer el trabajo un poco bien, te tienes que coordinar con tanta gente que no llegas a todo. Al principio, iba de un lugar a otro como una peonza. Era éso de “si hoy es jueves y son las nueve y media, eso es cuarto B”. Ahora, a medianos del segundo semestre, ya conozco a todos los maestros y los alumnos y me he hecho un pequeño mapa mental de lo que me corresponde hacer en cada hora. A mí no me gusta esta distribución pero cuando llegué ya estaba hecha; me dijeron que era éso lo que me tocaba. El año que viene, pienso que se debería de cambiar. Pero no creo que lo hagan. Como vendrá otro nuevo, ya se lo encontrará...”

Los que tienden a la diversificación procuran evitar que el horario de soporte se centre en unos pocos maestros. Todos tienen que asumir en uno u otro grado el rol de maestro “responsable del grupo” y “de soporte”. También quedan más repartidas las exigencias de coordinación.

Desde un punto de vista organizativo, la segunda fórmula parece que contribuye más eficazmente al progreso de la organización. No obstante, se deben tener en cuenta las peculiaridades y los hábitos consolidados en cada contexto.

8.3.- Planificación previa.

Pendiente de redacción

8.4.- Gestión de espacios

Pendiente de redacción

8.5.- Programaciones y materiales curriculares específicos.

Pendiente de redacción

8.6.- Riesgos y usos perversos

Pendiente de redacción

8.7.....

9.- TODO ÉSTO ESTÁ MUY BIEN PERO... AL FIN Y AL CABO, ¿QUÉ ES MEJOR?

Hemos iniciado el texto advirtiendo que en los últimos tiempos se había popularizado (más a nivel discursivo que no en la realidad) la posibilidad de ser dos docentes en el aula, presentándolo como un factor de innovación. Hemos procurado analizar qué hay detrás de esta idea, poner las cosas en su sitio y, a la vez, aportar ideas y aspectos a tener en cuenta para hacer un buen uso de ello. Esto nos ha llevado a destacar las ventajas y el valor añadido de ser dos maestros en el aula, a señalar las ventajas que se desprenden y, también, a alertar que se deben aplicar dosis de prudencia y de sentido común en la puesta en práctica.

Para terminar, parece obligado reprender el dilema inicial ¿desdoblar? o ¿dos maestros en el aula? Depende. Ambas fórmulas son adecuadas y ambas aportan cosas interesantes. La decisión depende del trabajo que se deba de hacer y de las relaciones y el grado de compenetración entre los maestros. En algunos casos, la opción más adecuada puede ser el desdoblamiento y, en

otros, ser dos maestros en el aula. Incluso, pueden llevarse a cabo diversas modalidades de agrupamientos en una misma sesión de clase.

“A veces hacemos diversos agrupamientos de alumnos en función de lo que estamos haciendo en cada momento: la corrección de los deberes la hacemos en dos grupos diferentes porque los deberes también lo son; el trabajo oral (cuentos, preguntas de comprensión, diálogos,...) solemos hacerlo en gran grupo, a continuación se forman dos subgrupos dentro la misma aula y, finalmente, se hace una puesta en común de lo que se ha trabajado en cada grupo; el trabajo de léxico lo hacemos en el aula porque hay todo el material al alcance (diccionario, etiquetas, etc.) pero yo a veces me llevo dos o tres niños con un nivel considerablemente más bajo... A veces, cuando Jonathan tienen el día tonto, María se lo lleva a fuera y trabajan un rato los dos. En fin,... a veces estamos todas dos en el aula y otras veces estamos en dos aulas diferentes, con grupos de alumnos que raramente son los mismos. Lo vamos decidiendo un poco sobre la marcha.”

Esta posibilidad difícilmente puede plantearse de una manera anticipada. Es el resultado, en un contexto consolidado, de una decisión que toman los maestros antes del inicio de la clase o, incluso, durante su desarrollo. Para hacerla posible hace falta contar con un espacio adicional que pueda ser utilizado en ese momento, aunque solo sea durante media hora.

“En XXX nunca se presenta ningún problema de espacio. Justo al lado de la escuela hay unos locales sociales de titularidad municipal que sólo se utilizan en horario nocturno. Cuando alguien quiere partir un grupo o quiere hacer una actividad especial, nunca se tiene que preocupar por el espacio. Es suficiente viniendo al despacho a buscar la llave.”

Para favorecer esta posibilidad, algunos centros de primaria han optado por distribuir homogéneamente las dos horas en las que hay coincidencia de dos maestros que trabajan con un mismo grupo a lo largo de todo el cuadro horario semanal. Se procura que la coincidencia de grupos sea mínima; de esta manera, se optimiza la utilización de los espacios para el trabajo en grupos pequeños.

En definitiva, la opción óptima consiste en ser capaces de poner en práctica las dos modalidades, a disponer de los espacios necesarios para hacerlo y por tanto, tener la posibilidad de desdoblar o de ser dos maestros en el aula en función de las circunstancias. Ahora bien, para hacerlo con naturalidad, se debe haber recorrido un largo camino previamente: se debe conocer las posibilidades, haberlas experimentado, haber construido complicidades con el compañero... En resumen, haberlo incorporado la práctica cotidiana.

¹ □ El Grup de Recerca sobre Organització de Centres (GROC) es un colectivo de docentes y directivos de escuelas y institutos de las comarcas de Girona que forman un grupo estable, abierto a todos los que quieran participar, de reflexión, análisis y formación sobre aspectos relacionados con la organización y la dirección de centros educativos.

Los miembros actuales de GROG son 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 y 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>