

El projecte Galàxia 3.1 del Col·legi Sant Pere: una experiència de treball en equip

Agustí Puigserver

RESUM

Aquest article vol donar a conèixer una experiència pedagògica innovadora implementada a sisè de primària i a primer d'ESO del Col·legi Concertat Sant Pere. Es descriuen tres transicions que han escomès amb èxit: el pas de les aules ordinàries a un espai educatiu multitasca que unifica tres grups, la transició de l'individualisme docent al treball en equip i, per acabar, s'exposa com incideix aquest model inclusiu a l'atenció a la diversitat.

RESUMEN

Este artículo quiere dar a conocer una experiencia pedagógica innovadora implementada en sexto de primaria y en primero de la ESO del Colegio Concertado Sant Pere. Se describen tres transiciones que han acometido con éxito: el paso de las aulas ordinarias a un espacio educativo multitarea que unifica tres grupos, la transición del individualismo docente al trabajo en equipo y, para acabar, se expone cómo incide este modelo inclusivo en la atención a la diversidad.

1. CONTEXT DEL COL·LEGI

El col·legi Sant Pere és un centre concertat de titularitat diocesana que està ubicat en la barriada palmesana del Vivero. L'edifici data dels anys quaranta i és conegut popularment com *el Seminari*. Forma part de la xarxa educativa Col·legis Diocesans del Bisbat de Mallorca. L'estructura de les diferents etapes està formada per 9 unitats d'educació infantil, 18 d'educació primària, 13 d'ESO i 10 de batxillerat.

El curs 2018-2019 té matriculats al voltant de 1.400 alumnes i un claustre de 95 docents. Infantil i primària tenen un director i un cap d'estudis per a cada etapa, i ESO i batxillerat una directora i dos cap d'estudis.

És un centre que, des de fa quatre anys, està immers en un procés de renovació i innovació educativa. Té un pla d'innovació que preveu la transformació metodològica de la primària i l'ESO en 4 anys. El gruix d'aquest pla el constitueix la formació del professorat, les línies mestres de la qual són: les intel·ligències múltiples, l'ensenyament i l'avaluació competencial, el treball cooperatiu, les destreses de pensament, els projectes de comprensió i els projectes d'aprenentatge servei. Sumat i debatut, aquestes formacions han esperonat una reflexió profunda de les metodologies i estratègies pedagògiques, i n'han sorgit experiències summament innovadores, entre elles el projecte Galàxia 3.1 (objecte del nostre treball).

2. METODOLOGIA

L'enfocament que volem donar al nostre estudi es mou en els paràmetres de la investigació interpretativa. Hi ha molta literatura quant a l'aplicació de metodologies d'investigació en l'àmbit educatiu, nosaltres ens mourem en el plantejament que fa Erickson (1989), i que sintetitza

Sancho (1993) dient que la investigació interpretativa consisteix a “rescatar, ordenar e interpretar las diferentes voces de quienes participan en una innovación y dotarlas de un nuevo sentido: el que le otorga la mirada de quien ve y se acerca a la innovación desde fuera, con la finalidad de generar un conocimiento critico desde y para los implicados” (pàg. 62). El nostre estudi, per tant, consistirà a exposar i interpretar el valor i significat que els docents, l'alumnat i els pares i mares atorguen al projecte Galàxia 3.1.

Les nostres fonts d'informació documental han estat el Projecte Educatiu Institucional dels Col·legis Diocesans de Mallorca (PEI), el Pla d'Innovació 2017-21, el Pla de Formació del Professorat 2017-21 i les actes d'avaluació dels cursos 2017-2018 i 2018-2019.

Les entrevistes orals, semiestructurades i informals, s'han fet a l'equip directiu d'ESO (directora, cap d'estudis i secretària de Direcció), a quatre docents (tres de l'àmbit sociolingüístic i una professora de l'àmbit científic), a la pedagoga terapeuta que més hores treballa en el projecte i, finalment, a tres alumnes de 1r d'ESO. Referent a primària, hem entrevistat el director i un mestre de l'àmbit lingüístic, i també hem parlat amb tres alumnes. La predisposició dels entrevistats ha estat absoluta i l'ambient molt agradable. Les entrevistes han tingut per objecte recollir diferents percepcions dels implicats en el projecte. Per mantenir l'anonimat dels entrevistats hem codificat la seva identitat: direcció primària, DP; direcció ESO, DE; mestres primària, M; professorat ESO, P; Departament d'Orientació, DO; alumnat primària, AP, i alumnat ESO, AE; seguit d'un nombre que no respon a l'ordre en què foren entrevistats.

Els àmbits temàtics de les preguntes que formularem són els mateixos dels qüestionaris que passarem a les famílies i a l'alumnat i que, tot seguit, passam a descriure.

Es varen dissenyar tres enquestes de 20 preguntes: una per a tots els docents que estan implicats en la implementació del projecte, l'altra per als pares i mares i, finalment, una tercera enquesta dirigida a l'alumnat. Aquestes enquestes s'han enviat als interessats mitjançant la plataforma de gestió escolar del centre en forma d'un enllaç a un formulari de Google Drive.

Les preguntes segueixen de tècnica de l'escala Likert: els enquestats han hagut d'expressar el seu grau d'acord o de desacord en relació amb una afirmació o una negació referent a algun dels aspectes que ens interessaven avaluar en aquest estudi.

Les enquestes que hem passat als progenitors i a l'alumnat eren bàsicament les mateixes, amb petites modificacions per adequar-les al sentir dels uns o dels altres. Pel que fa a les preguntes adreçades al personal docent, ens hem centrat molt en el treball en equip; malgrat tot, ambdós qüestionaris tenen un denominador comú que podem sintetitzar en els set àmbits següents:

- Influència de l'entorn de l'aula en l'aprenentatge, la convivència i la motivació.
- Ensenyar en equip.
- Atenció a la diversitat.

- Models d'avaluació de l'aprenentatge.
- Adequació de les metodologies (aprenentatge cooperatiu, classe invertida i projectes de comprensió).
- Eina d'accés al contingut curricular (iPad).
- Grau de satisfacció.

La totalitat dels docents implicats (27) en el projecte Galàxia varen respondre el qüestionari. Gairebé el mateix va succeir amb l'alumnat (75/75 a primària i 78/90 a ESO). I els pares i mares arribaren a un 45 % (34/75) els de primària i a un 50 % (45/90) els d'ESO.

Val a dir que en aquest estudi, per una qüestió d'extensió, no analitzarem a fons els resultats de les enquestes. Sí que utilitzarem certs indicadors que ens ajudin a reforçar o contradir l'argumentació obtinguda a partir de les entrevistes orals.

3. DE L'AULA A L'ESPAI EDUCATIU

Les aules actuals de la majoria d'escoles de Mallorca foren construïdes en la segona meitat del segle XX, i el seu disseny estava inspirat en un model pedagògic centrat en la transmissió directiva del coneixement. Les tarimes i els pupitres arrencats constituïen el denominador comú del paisatge d'aquests espais i, al marge d'altres funcionalitats, simbolitzaven l'entronització del paper del *magister*, qui era la font de la saviesa i del coneixement. L'escenari no podia deixar més clar que en aquell indret la comunicació fluïa unidireccionalment i que l'alumnat era una mena de receptacle nodrit profusament per lliçons inacabables. La rígida fredor de la disposició del moblam era el mirall dels valors que en l'escola s'imposaven: individualisme competitiu, prestigi, sacrifici, esforç, pulcritud, ordre, obediència, silenci...

Certament, la semblança que acabam de descriure no fa justícia a un bon grapat d'escoles mallorquines que foren, en aquest període, estandard de propostes pedagògiques disruptives; però no és menys cert que el gruix de les escoles seguia el paradigma esmentat.

Així les coses, i en virtut de la correlació espai-funció, les escoles actuals s'haurien de redissenyar, potser de cap a peus, per respondre als nous reptes que la innovació pedagògica planteja. Aquesta no és una idea anodina, si tenim present que molts de centres han volgut fer palesa la seva implicació amb aquesta regeneració pedagògica, principalment mitjançant la remodelació dels espais. La publicació de Siro López (2019) posa en relleu la importància que té el disseny dels espais en les escoles, no tan sols en els plànols de la millora funcional i del rendiment acadèmic, sinó en la formació integral i de descoberta personal dels infants. Actualment s'estan fent estudis per tal de mesurar l'impacte que té el disseny de l'aula en el rendiment escolar. Serveixi com a exemple l'exhaustiva i fonamentada anàlisi publicada per Peter Barrett *et al.* (2015) de l'University of Salford (Manchester) on argumenten que "classroom design can really be seen as an active part of the facilitation of

the learning process” (pàg. 38). En les conclusions finals d'aquesta investigació s'ofereixen uns “Checkpoints for designers” (pàg. 40-43) d'obligada consulta per a futures remodelacions.

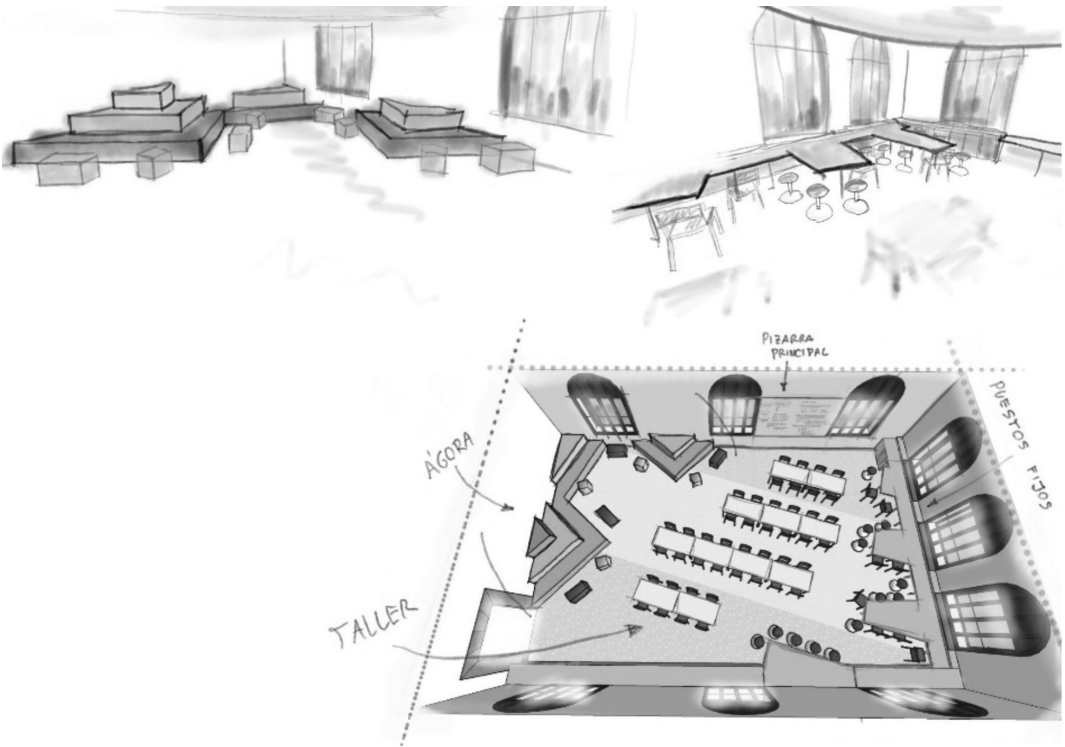
Resulta evident que, si l'equip directiu estava decidit a donar un gir copernicà al model pedagògic, s'havia de planificar un tomb semblant en l'ecosistema on aquest canvi s'havia de materialitzar. Com assevera Aragay (2016), “si no canviem l'espai físic és molt difícil, encara que no impossible, canviar el model educatiu” (pàg. 27). López (2019) apunta en la mateixa direcció afirmant que “la escuela de hoy apuesta por la autonomía en el aprendizaje y la personalización del alumno, con espacios que contribuyan y faciliten el reto de ser uno mismo” (pàg. 10).

Després de visitar algunes escoles catalanes i madrilenyes, referents en la innovació educativa i en la transformació d'espais —com Col·legi Montserrat, Escola Sadako, Col·legi Mare de Déu dels Àngels, Col·legi CreaNova (Catalunya) i el Colegio Padre Piquer (Madrid)—, l'any 2018 es pren la determinació de redissenyar els espais on es desenvoluparia el projecte Galàxia 3.1. La premissa inicial era aconseguir dos grans espais on ajuntar, per una banda, els tres grups de 6è de primària (75 alumnes) i, per l'altra, els tres grups de primer d'ESO (90 alumnes) on es pogués treballar cooperativament i fent diferents tasques alhora.

L'espai de primària és a la planta baixa i ha sorgit de l'adequació de l'antic cinema del seminari menor, més una aula annexa i el generós passadís que dona accés a l'aula principal. Té uns 200 m². Al passadís estan ubicades les taquilles de l'alumnat, i l'aula gran està moblada amb 20 taules rectangulars de quatre places, més unes taules adherides a la paret del fons per fer treballs diversos, o per donar una atenció més individualitzada a grups petits. En la paret oposada hi ha unes grades, semblants a un amfiteatre, per fer-hi debats o exposicions orals. Disposa de dos projectors, wifi i equip de megafonia. L'eina principal de treball és l'iPad (1x1). Les parets serveixen d'expositors dels treballs de l'alumnat. Llum natural, reforçada amb una excel·lent llum zenital artificial. L'aïllament acústic està molt encertat i resulta imprescindible tenint en compte el nombre d'alumnat (75-90). No hi ha taula específica per al professorat.

L'espai de secundària està a la segona planta i ocupa uns 230 m² de l'antic dormitori, quan el centre disposava d'internat. La distribució i l'equipament és molt semblant a l'espai de primària, excepció feta de la major cabuda i que les taules són de 6 places. Val a dir que l'altura i l'entramat del bigam de la meitat del sostre de l'aula li donen un caràcter molt agradable i espaiós.

L'objectiu de crear dos espais que possibilitessin un nou tarannà pedagògic està prou assolit. En ells hi ha tot un seguit d'indicadors que ens mostren la centralitat de l'alumnat, la predominança de l'aprendre per sobre de l'ensenyar i la multidireccionalitat de l'ensenyament-aprenentatge: no hi ha taules individuals, ni tan sols del professorat; l'alumnat no està girat cap al docent, sinó cap als seus companys; no és una aula per escoltar, sinó un espai per conversar i compartir l'aprenentatge; no és un indret per estar asseguts passivament, sinó per anar d'un espai de feina cap a l'altre experimentant i interactuant permanentment; no és un lloc per fomentar l'individualisme i la rivalitat, sinó per conèixer i cultivar els valors de la ciutadania. “Posam el focus a aprendre, més que a ensenyar. Aprendre requereix un temps més pausat, que permeti assumir coherentment i significativament els aprenentatges. No hi ha cervells adormits, tota l'aula bull d'energia, de ganes d'experimentar, de descobrir”, DP.



A tot el que acabam de dir, hi hauríem d'afegir que la cara de felicitat i l'orgull amb el qual docents i alumnat et mostren i t'expliquen tot el que s'esdevé en aquests espais educatius fa que no et sorprengui l'exquisida cura que té l'alumnat de tots els elements i racons que integren l'espai Galàxia 3.1. Sens dubte és una mostra que gaudir d'aquestes instal·lacions fomenta, també, valors tan importants com la responsabilitat, l'autonomia, la iniciativa, l'autoconcepte, la implicació, el compromís, la pertinença...

Tant el professorat com l'alumnat i els pares valoren molt positivament el nou disseny de l'espai, els recursos de l'aula i les possibilitats pedagògiques que aquesta ofereix. Una alumna va dir "estic molt contenta que l'escola s'hagi preocupat per fer aquesta aula tan guapa, perquè puguem estar tots junts i no ens separin de les nostres amigues, perquè això vol dir que l'escola pensa en nosaltres, perquè vol que aquí ens ho passem bé i estiguem motivades per aprendre i venir a l'escola", AP2.

4. DEL DOCENT AÏLLAT A L'EQUIP DOCENT

L'organització dels docents en un centre educatiu, tal com descriu Gairín (1999), sol girar entorn als equips de cicle (primària) i als departaments (secundària); ambdós equips de coordinació tenen, primordialment, l'objectiu de posar al dia les programacions, consensuar els criteris d'avaluació, proposar activitats complementàries, analitzar els resultats de les avaluacions... Sortosament, la

cultura de cooperació fora de l'aula entre els docents està més o manco estesa, tot i que es visqui com una feina afegida a la seva activitat professional lectiva (Antúnez, 1999) (López, 2007).

No passa el mateix quan estudiam els casos de col·laboració de dos o més docents en la mateixa aula. Si descomptam la codocència deguda a l'atenció a la diversitat, en la qual intervenen alhora l'especialista de la matèria i el de suport, són molt esquivats els casos que trobam de docents que treballin en equip dins aula. L'aïllament en què el professorat sol portar a terme la seva tasca lectiva és, possiblement, una reminiscència del model d'escola caduc que hem descrit al principi d'aquest article i que actua com un paradigma paralitzant: el treball individualista està irremissiblement incardinat en la zona de confort del professorat.

Antúnez (1999) argumenta que resulta del tot inadmissible que pretenguem que l'alumnat treballi cooperativament, quan el model que transmet el professorat és individualista. El treball en equip és, a dia d'avui, una estratègia inexcusable (Bahón, 2019), una demanda social a la qual no es pot donar l'esquena.

El projecte Galàxia 3.1 recull aquest encàrrec i s'articula entorn al treball en equip del professorat. Tant a l'aula de primària com a la de secundària treballen, alhora, tres docents de matèria, més un o dos especialistes del Departament d'Orientació. El treball en equip del professorat no és una anècdota, sinó una condició *sine qua non* del projecte. La decisió d'unificar tres aules implicava que, com a mínim, tres docents atendrien l'aula alhora.

En la fase de preparació del projecte l'equip directiu es va adonar que part del "professorat era molt reticent a qualsevol tipus de canvi i li costava molt sortir de la zona de confort, això no va suposar un fre, més aviat una presa de consciència que el camí no seria gens fàcil", DE3.

A fi i efectes d'anar marcant i aplanant el trajecte, a través del Gabinet d'Innovació Pedagògica (GIP) dels Col·legis Diocesans de Mallorca, es varen organitzar diferents jornades de formació del professorat. Les temàtiques de la formació s'estructuraren per tal d'aportar un rerefons teòric i pràctic als docents que havien d'implementar el projecte: intel·ligències múltiples, treball per projectes, treball cooperatiu, avaluació competencial, estratègies de pensament, *team teaching*, utilització de l'iPad amb finalitats pedagògiques, *Google classroom*, classe invertida i ludificació. Amb el mateix caràcter formatiu, diferents membres dels equips directius visitaren a Barcelona l'Escola Sadako i el Col·legi Montserrat. A Palma també conegueren la transformació d'espais duta a terme al Col·legi Montis-ion.

El mes de setembre de 2018 arranca el projecte a sisè de primària i a primer d'ESO unificant les tres aules de cada nivell. La distribució horària d'ambdós grups mostra el compromís de treballar per projectes com l'opció metodològica preferent, per aquesta raó les matèries estan organitzades en períodes de dues sessions seguides i la tercera hora es dedica a projectes multidisciplinaris.

Tal com assenyalàvem al principi, el treball en equip ha estat el gran repte d'aquest projecte, ja que els docents no havien treballat mai d'aquesta manera i això despertava, d'entrada, certes inquietuds que s'identifiquen en sentir-se observat/avaluat pels altres, més càrrega de feina dintre i fora de

l'aula, necessitat de més reunions per tal d'arribar a consensos, incompatibilitat de caràcters, manca d'habilitats cooperatives, desconfiança...

L'experiència sembla haver estat positiva, si ens atenim a les percepcions inicials i finals que ens han expressat els implicats:

“En un primer moment vaig sentir por, perquè tens la sensació que tothom t'observa. A mesura que hem avançat t'adones que tothom et dona suport i que la feina queda molt dividida a l'hora de preparar les sessions. Cadascú aporta diferents punts de vista, això obliga a un consens entre els membres de l'equip i el resultat és, gairebé sempre, activitats més enriquides. La retroalimentació que es dona tant a l'hora de planificar com en les mateixes sessions aporta molt a tot l'equip i també en l'àmbit personal”, P1.

En certa mesura, allò que es consideraven circumstàncies que podien incidir negativament en els docents es converteixen en oportunitats de millora: suport moral entre els companys, augment de l'eficàcia, aprenentatge entre companys, esforç per millorar la feina, reflexió constant a nivell de grup i individual, increment de l'empatia, complicitat... Estam d'acord amb l'aportació que fa López (2007) quan afirma que la reflexió entorn als processos que tenen lloc a l'aula “es la base del desarrollo profesional que, junto con la mejora de las relaciones personales y sociales, constituye otra importante ventaja del trabajo en equipo” (pos. 586).

“A l'hora d'arribar a consensos, atès que cadascú de l'equip té el seu moment i el seu procés, a vegades és complicat. Posar-se en la pell de l'altra persona ajuda a entendre la seva visió. A vegades, la solució és tirar endavant, portar-ho a terme i si no funciona, doncs, és una oportunitat per refer-ho i millorar-ho. Quan fas feina en equip, al final és menys feina, si la cooperació entre el professorat funciona. Després de 9 mesos ja hi ha certa complicitat entre l'equip docent, i resoldre les diferents situacions que es plantejen durant les sessions és molt més fàcil que al principi”, P2.

Com a resultat de la feina en equip observam un canvi en la percepció de la càrrega de feina (tema molt sensible entre els docents); gràcies a la cooperació el volum de la tasca se simplifica i el resultat és, fins i tot, de més qualitat. Està clar que fou necessari un procés d'adaptació, els mestres s'havien d'adaptar els uns als altres: posar un grapat de professors a fer feina junts no equival a tenir un grup de professors que fan feina en equip.

“Cadascú ha d'aportar el millor de si mateix. Per fer feina junts, com un equip, era imprescindible que ens coneguéssim més del que ens coneixíem. He après moltes coses dels meus companys. No m'ha generat cap por que descobrissin les meves mancances. Si un company domina més un tema és un benefici poder-lo escoltar i analitzar com explica les coses. La feina que hem fet és més eficient, em sent més útil amb aquest model. Suposa una gran càrrega de feina, perquè s'han de preparar moltes coses fora de l'aula. Però compensa molt, perquè quan ets dins l'aula estàs més alliberat”, M1.

És palès, tot i que queda molt de camí per recórrer, que entre els docents han nascut sinergies de complicitat que han possibilitat l'adaptació, la millora de la feina i l'aprenentatge recíproc. Les

diferències entre els docents s'han arribat a veure com una oportunitat de millora. La paraula *consens* és la més repetida, possiblement perquè aquest és el pal de paller del treball en equip.

“A l'hora de començar hi ha moltes coses a consensuar i coordinar i es fa molt tediós; a mesura que ha anat avançant el curs ens hem dividit molt bé els rols i les tasques, i la situació ha millorat bastant. Ara dona la sensació que el nivell de feina no és tan elevat, per diverses raons, entre d'altres, perquè el professorat es coneix més entre si i resulta molt més fàcil arribar a acords a tots els nivells (curriculars, metodològics). Una cosa molt interessant és que, al principi, les propostes de millora les prenem com una crítica, però després t'adones que no, que són propostes de millora que t'ajuden a fer les coses més ben fetes. A vegades, ni és necessari dir les coses, observant com resolten certes situacions els teus companys, això ja és suficient per tal que un ho integri dins la seva manera de gestionar futures situacions semblants. Es dona un autèntic aprenentatge entre iguals per infusió”, PI.

Els dos aspectes més importants d'aquesta metodologia de treball són, sens dubte, les persones que l'integren i com aquestes s'organitzen. En el nombre de docents que intervenen en el projecte és on trobam la diferència més significativa entre primària i secundària. Analitzem les raons:

- A primària l'equip docent està constituït per 5 mestres. Hi ha dos motius bàsics: la jornada lectiva de l'alumnat és menor (25 h) i els mestres tutors estan un mínim de 17 h amb el grup.
- Mentre que a secundària són 23 els professors i les professores que arriben a interactuar amb l'alumnat. En aquest cas, la profusió de docents respon a una decisió de l'equip directiu: “És un projecte que no és d'uns professors, és un projecte d'ESO. L'any vinent, entre primer i segon, hi hauria d'estar implicat tothom”, DEI. Hi ha dissentiment entorn a aquest punt, perquè hi ha docents que pensen que caldria reduir el nombre de professionals que interactuen amb el grup. “El bot de primària (5 mestres) a secundària (23 professors/es) és exagerat. S'hauria de reduir dràsticament el nombre de professorat a 7 o 8, encara que això suposés haver d'intentar treballar per àmbits”, DO.

Tant en un cas com en l'altre hi ha una organització base per atendre les hores lectives constituïda per aquells docents que tenen assignada una matèria, més una persona del DO (té especial esment de l'alumnat amb algun tipus de necessitat i, a més, s'optimitzen els recursos perquè aquests professors del DO poden estar més hores amb els infants) i, eventualment, un docent de reforç. El fet de fer feina 4-5 mestres alhora fa que la ràtio disminueixi a 15-18 alumnes per docent.

L'organització de la intervenció dels mestres de primària amb l'alumnat romp tots els esquemes dels agrupaments clàssics (A-B-C). Els grups cooperatius base estan formats per alumnat dels tres grups (la divisió és administrativa) i, després, per a cada projecte trimestral es tornen a reagrupar de forma heterogènia. En aquest sentit, els mestres tenen esment de tot l'alumnat sense diferenciar entre “els meus i els teus alumnes”.

“Fer l'agrupament dels tres grups ha permès que tots els nins es coneguin. A cinquè, per exemple, els nins i nines d'una classe no coneixien els dels altres grups. Pareixien escoles diferents. Nosaltres volíem fer una sola escola i creiem que ho hem aconseguit”, DPI.

A l'ESO, tot i estar tot l'alumnat junt, el professorat segueix parlant dels meus-teus alumnes, referint-se a l'alumnat que tindria assignat si parléssim de grups ordinaris. Cadascú es cuida preferentment de les seves cinc taules (col·locades estratègicament en el mateix redol de l'aula), això no lleva que, si un alumne requereix ajuda, hi acudeix el docent que està més a prop. "El professorat arriba a tenir un coneixement profund dels seus alumnes i, com a efecte colateral, també té cert coneixement dels altres alumnes (cosa que no passaria si els grups estassin separats)", DE2.

En les entrevistes que férem hi va haver docents de secundària que remarcaren aquest punt com un dels elements crítics, a dia d'avui, del treball en equip. Sembla que en el primer curs de l'ESO, possiblement per l'especialització dels docents, hi ha una marcada correlació professor-matèria difícil de rompre.

"Crec que els alumnes encara ens veuen com un grapat de professors que fem feina junts. Cadascú parla de les seves alumnes. Pot ser podríem superar aquest estadi treballant per àmbits. Si no rompem l'esquema de la meva assignatura i la teva assignatura, difícilment passarem a 'els nostres alumnes'. Les persones que preparam els projectes ens sentim molt vinculats al projecte, no així les persones que venen de reforç una hora o dues a la setmana", P4.

Malgrat aquestes opinions d'alguns dels docents entrevistats, la percepció de l'alumnat i de les famílies és inversa, és a dir, perceben el professorat com un autèntic equip.

En les entrevistes amb els membres de l'equip de Direcció plantejarem aquesta qüestió de l'aïllament de les matèries en la secundària, i ens argumentaren que es devia a l'especialització del professorat (cada professor/a se sent més segur en la seva matèria) i, sobretot, que l'experiència d'unificar matèries en àmbits no havia estat gaire satisfactòria en els grups de diversificació curricular d'anys anteriors. Com a segon argument, posaren en relleu la plena consciència "que el temps disponible per a la coordinació és insuficient, i el poc que hi ha no sempre s'aprofita", DE2; i, per concloure, dissentiren lleugerament d'aquesta fragmentació al·ludida perquè "els projectes interdisciplinaris porten de sèrie aquesta imbricació de continguts", DE1.

En el dia a dia de l'aula la primera sessió, normalment, es dedica a fer les tasques pròpies del projecte que es té entre mans en aquell moment. A la segona sessió, es posa més esment a treballar conceptes i procediments de la matèria en qüestió. Prèviament a l'inici de la sessió, cadascuna de les professores i professors té assignat una part de la temàtica que s'ha de treballar. Normalment les explicacions (màxim 10'-15') es fan al gran grup i les fa un sol professor o professora i, després, sempre es plantegen dinàmiques de comprensió tipus jocs, destreses de pensament... El professorat està pendent de resoldre els dubtes que puguin sorgir entre l'alumnat o de dinamitzar les tasques que s'estan fent.

De les diferents entrevistes es desprèn que el treball en equip ha facilitat molt la gestió de l'aula. Aquest era un dels dubtes que es tenien al començament de curs i s'ha resolt molt favorablement: "Si sorgeix qualsevol problema, és possible tractar-lo en el mateix moment sense haver d'interrompre l'activitat del grup. Pots treure un alumne de l'aula per parlar amb ell, mentre els altres professors segueixen la classe", DPI. En les enquestes, tant les famílies com l'alumnat valoraren molt positivament aquest fet i consideren que hi ha hagut manco problemes disciplinaris de rellevància.

5. UN MODEL COMPROMÈS AMB LA DIVERSITAT

Aquest projecte, tal com ja hem dit, implica la presència constant d'un mínim de tres docents especialistes treballant ensem; són els docents de referència que en una situació ordinària ocuparien cadascun una aula amb el seu respectiu alumnat. Aquests tres docents estan acompanyats per un membre del DO durant, gairebé, tot el temps. Una PT entra a fer suport a totes les assignatures instrumentals (14 h) i 1 h a projectes, més les dues hores de tutoria. Al cap i a la fi, sempre hi ha una PT que seria la quarta docent. En la franja horària en què es treballen específicament els projectes hi podem trobar un cinquè docent.

La PT s'integra en l'equip de docents especialistes que atenen l'aula i les seves funcions podrien ser les d'un mestre o d'un professor qualsevol de matèria. Planifica el suport específic per a tots els alumnes que ho necessitin. "Si la dinàmica requereix que els quatre haguem de fer coses específiques, doncs ho faig. Fins i tot es pot donar el cas que un professor faci la feina que jo hauria de fer com a PT i jo faig la seva feina", DO.

La integració en aquest model de treball cooperatiu per part dels membres del DO sembla que no ha resultat gaire problemàtica, perquè tradicionalment el professorat de suport ha treballat dintre de les aules amb els mestres de matemàtiques, llengües, ciències socials, etc.

El professorat creu que aquests docents aporten una millora qualitativa molt significativa a la seva tasca, perquè en les discussions proactives de tot l'equip, a l'hora de planificar les sessions de les diferents matèries o dels projectes interdisciplinaris, ajuden a crear la imprescindible consciència que l'aprenentatge és un procés flexible i que hi ha moltes maneres d'aprendre. Correlativament, també fan que es prengui consciència de la necessitat de revisar els processos d'avaluació i adequar-los als nous models pedagògics que s'estan implementant. Això no vol dir que no hi hagi dificultats d'enteniment i de consens, emperò "el que importa és la predisposició de tots a aprendre dels errors", comenta la professora P4 quan parla de les dificultats que s'han trobat a l'hora de consensuar els criteris d'avaluació. P3, qui s'ha responsabilitzat d'encapçalar la gestació d'algun dels projectes, comenta que "parlant amb els del DO he vist la necessitat d'aprofundir en l'avaluació competencial i de fixar-me més en els processos d'aprenentatge que no en els resultats finals dels projectes, sempre molt espectaculars, però potser no ens hem adonat que en el procés hem perdut molta cosa pel camí". Veiem, per tant, que l'aportació de les persones més sensibles i preparades professionalment per donar una resposta positiva a les dificultats que presenta la diversitat és del tot positiva, perquè ajuda a desenvolupar visions diferents i més integradores.

La intervenció del DO en l'equip de docents que interactuen en l'aula apunta a totes aquelles dinàmiques que afavoreixen l'atenció a la diversitat. Els docents entrevistats manifestaren que, a principi de curs, no estaven del tot segurs que en un grup tan nombrós es pogués escometre aquesta tasca amb èxit. "Les primeres setmanes pensava que no podria donar abast a tot el que havia de fer", DOI. Ara, asseguren que gràcies a les dinàmiques cooperatives i a la interacció positiva de l'equip docent, l'alumnat està molt més atès que en els grups tradicionals, "perquè aquests alumnes no només compten amb més ajuda del professorat, sinó amb l'ajuda inestimable dels companys de grup que lluiten per aconseguir junts els objectius", P4. Aquí es compleix un dels factors d'èxit del treball

cooperatiu, segons Pujolàs (2008), “en una clase organizada de forma cooperativa hay un transfondo de solidaridad, de compromiso personal y grupal y de respeto, que hace que el alumno no se sienta del todo satisfecho si sus compañeros no consiguen tirar hacia delante” (pàg. 141).

En les enquestes que passarem a les famílies i a l'alumnat varem poder comprovar la total anuència del resultat d'aquesta interacció del DO amb el professorat especialista de matèria. Les famílies no tenen cap dubte que dintre dels paràmetres del projecte els seus fills i filles tenen una atenció molt més personalitzada que en una classe ordinària amb un sol professor/a.

6. CONCLUSIONS

La decisió de posar l'alumnat en el centre de l'aprenentatge ha dibuixat un nou ecosistema pedagògic on han desaparegut les taules del professorat i els pupitres individuals de l'alumnat. Ara la disposició de les taules convida a treballar cooperativament i la funció del mestre ja no és la de transmetre unidireccionalment coneixements, sinó la de dissenyar espais d'aprenentatge, l'objectiu dels quals va molt més enllà del simple academicisme.

La inevitable opció de treballar en equip ha esdevingut el segell de qualitat d'aquest projecte. S'han generat sinergies de complicitat i confiança entre els docents, cada moment es converteix en una oportunitat per compartir i per aprendre; les dificultats es valoren com a oportunitats per superar-se i les desavinences com a símptoma d'un equip que està creixent.

Entendre que no hi ha cap infant igual, que ningú aprèn de la mateixa manera, que els ritmes i els moments són el tresor de cadascú i que les diferències culturals ens permeten eixamplar la nostra mirada, ha fet possible assumir la diversitat com un valor imprescindible per entendre qui som.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ANTÚNEZ, S. (1999). "El trabajo en equipo de profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares". *Educar*, 24, 89-110.

ARAGAY, XAVIER ET AL. (2016). *Redissenyem els espais de l'escola. 35 escenaris per traçar el canvi educatiu*. Barcelona: Jesuites educació.

BARRETT, P. ET AL. (2015). *Clever classrooms*. University of Salford. Disponible a <<https://www.salford.ac.uk/cleverclassrooms/1503-Salford-Uni-Report-DIGITAL.pdf>>

BAHÓN, JAVIER (2019). *La escuela ante el espejo*. Madrid: SM.

ERICKSON, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". A M. Wittrok (ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Barcelona: Paidós MEC. Pàg. 203-47.

GAIRÍN SALLÁN, JOAQUIN (1999). "Los departamentos y equipos educativos como órganos de desarrollo profesional". *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3, 1. Disponible a <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev3IART5.pdf>>

JOHNSON, D. i JOHNSON, R. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones SM.

LÓPEZ HERNÁNDEZ, ANA (2007). *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó (versió digital).

LÓPEZ, SIRO (2018). *Esencia. Diseño de espacios educativos*. Madrid: Ediciones Khaf.

PUJOLÀS MASET, PERE (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

SANCHO, A. M. ET AL. (1993). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Madrid: CIDE.

ZARIQUIEY BIONDI, FRANCISCO (2016). *Cooperar para aprender. Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones SM.