

LA LOMLOE A L'ESCOLA INSTITUT PINTOR JOAN MIRÓ: LA CONSOLIDACIÓ DE VINT ANYS DE REFLEXIÓ COMPARTIDA

Vicent Sánchez Grande
Marina Vallcaneras Bonet
Carlota Tomàs Pou
Marta Vila Pérez

RESUM

L'objectiu d'aquest article és explicar el procés d'implantació de la LOMLOE al CEIPIESO Pintor Joan Miró, el qual es troba completament alineat amb la trajectòria de millora educativa del centre dels darrers vint anys. La comunitat educativa del nostre centre viu aquest procés de manera orgànica i pausada, ja que la revisió del nucli pedagògic que comporta aquest canvi de paradigma fa dècades que té lloc al nostre context.

El nou marc legal avala el propòsit inclusiu de la nostra escola amb el DUA i la personalització dels aprenentatges com a principis fonamentals. A més, s'hi valida l'estructura organitzativa del nostre claustre en equips docents i horaris facilitadors. També reconeix les nostres pràctiques d'aula com a situacions d'aprenentatge i ens ha obert les portes per institucionalitzar l'avaluació qualitativa. La LOMLOE facilita la millora contínua del nostre projecte educatiu.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es explicar el proceso de implantación de la LOMLOE en el CEIPIESO Pintor Joan Miró, el cual se encuentra completamente alineado con la trayectoria de mejora educativa del centro de los últimos veinte años. La comunidad educativa de nuestro centro está viviendo este proceso de forma orgánica y pausada, ya que la revisión del núcleo pedagógico que conlleva este cambio de paradigma hace décadas que tiene lugar en nuestro contexto.

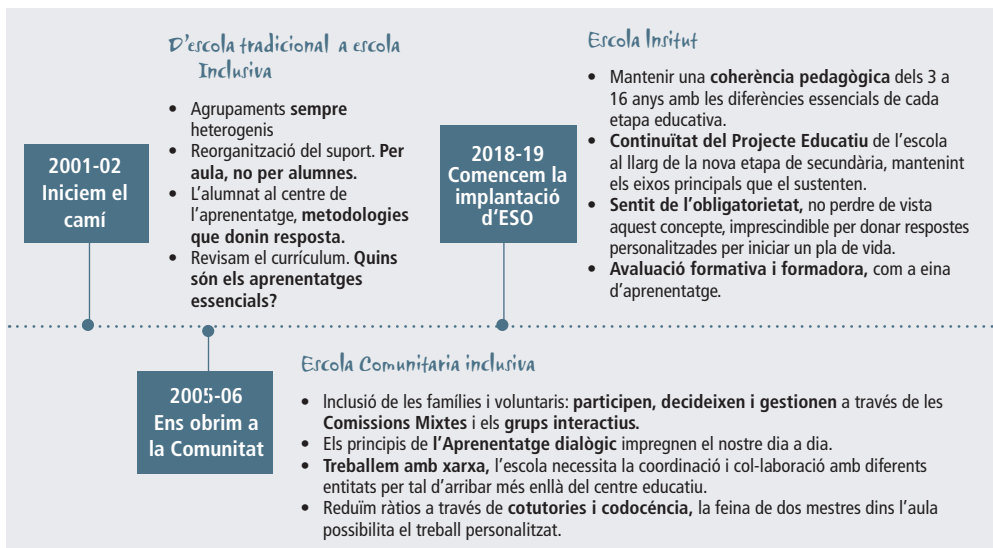
El nuevo marco legal avala el propósito inclusivo de nuestra escuela con el DUA y la personalización de los aprendizajes como principios fundamentales. Además, se valida la estructura organizativa de nuestro claustro en equipos docentes y horarios facilitadores. También reconoce nuestras prácticas de aula como situaciones de aprendizaje y nos ha abierto las puertas para institucionalizar la evaluación cualitativa. La LOMLOE facilita la mejora continua de nuestro proyecto educativo.

1. INTRODUCCIÓ

En un context de més de dues dècades de transformació educativa al nostre centre i en el moment en què comencem a tancar el primer curs d'aplicació dels currículums LOMLOE, ens disposem a relatar com ha estat i com preveiem que serà el procés de desplegament d'aquest nou marc legal al CEIPIESO Pintor Joan Miró: una llei que avança en la mirada competencial i que comença a esvaïr les barreres per donar entrada a una inclusió real de tot l'alumnat a les aules, als centres i al sistema educatiu.

I aquest procés, per a projectes educatius com el nostre en els quals el centre de l'acció educativa es basa en el reconeixement de les necessitats de l'alumnat i la resposta a aquestes necessitats, representa un reconeixement legal i un impuls institucional per consolidar un model educatiu fonamentat i fruit d'un procés de transformació educativa de més de vint anys. De fet, a l'*Anuari de l'Educació* de l'any 2014, Joan Rado, l'aleshores director del nostre centre educatiu, reflexiona a l'article "Educam en comunitat" sobre el procés de transformació que començava a millorar els resultats d'aprenentatge en el nostre context. Des de llavors, aquest procés (recollit a la figura 1) ha continuat avançant com a resultat de la reflexió i el lideratge compartit de tot el claustre amb la resta de la comunitat educativa.

GRÀFIC 1. Cronologia de la introducció de millores al projecte educatiu del Pintor Joan Miró.



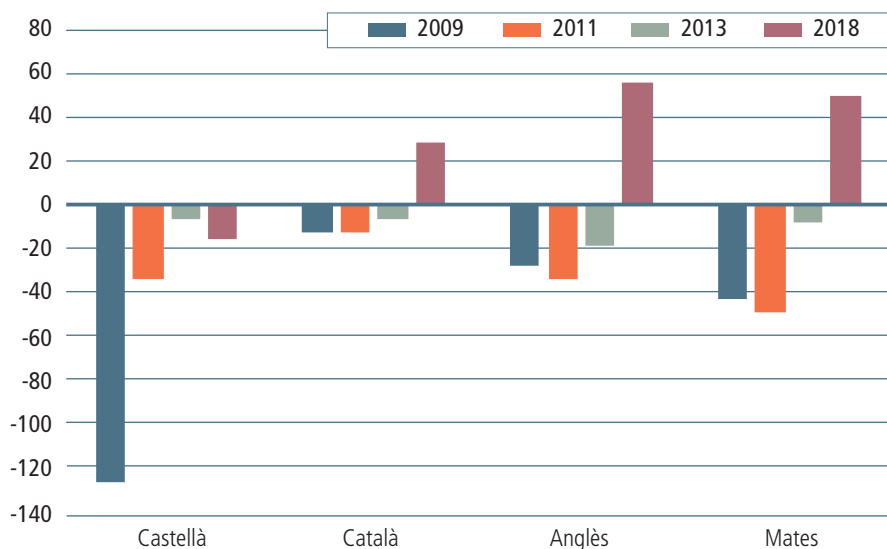
Font: elaboració pròpia

En els darrers anys, hem viscut dos grans moments de revisió del projecte educatiu. El primer d'aquests moments, a partir del curs 2016-2017, va ser quan el nostre procés comença a rebre suport institucional. Amb el títol "Educam en comunitat: Més enllà de la mirada", la nostra escola va ser seleccionada per participar en els Plans d'Innovació Pedagògica (PIP) que es van posar en marxa des de la Direcció General de Planificació. Tal com recollíem en aquest pla, en aquell moment creïem "que el model de centre educatiu que hem desenvolupat necessita una concreció a escala institucional que reconegui les seves característiques i peculiaritats amb la finalitat de poder seguir desenvolupant

la nostra *cultura de centre* amb un nivell òptim d'èxit, i ser, alhora, un referent en aquesta línia per a la comunitat educativa", i en l'actualitat ja podem afirmar que hem consolidat aquesta cultura de centre i que ha perdurat malgrat els moments més adversos.

La importància de la constitució de la xarxa de centres amb PIP rau en el fet que es va concretar un nou marc conceptual de la innovació que posava èmfasi en la millora del nucli pedagògic dels projectes educatius; com diu Xavier Martínez-Celorrio (2017), "parlem de processos de canvi introduïts en la matriu de la cultura pedagògica i escolar que afecten el què, el com i el per a què s'ensenya i s'aprèn". Aquesta xarxa va representar un veritable espai d'intercanvi d'experiències, de formació i observació entre iguals, i de reflexió sobre el currículum competencial, les metodologies actives i l'avaluació qualitativa (De la Calle et al., 2018). Un punt de trobada entre centres educatius molt diversos, però que compartíem un horitzó comú: l'èxit de tot l'alumnat com a propòsit principal de l'acció educativa, com a resultat del treball en equip del professorat i de la implicació de tota la comunitat educativa. Tot això, en un context legal encara molt diferent del que tenim ara mateix. Una normativa que no modificava el model terapèutic de suport, un currículum que no desenvolupava l'avaluació competencial i un desplegament que donava menys marge per a l'autonomia dels centres educatius.

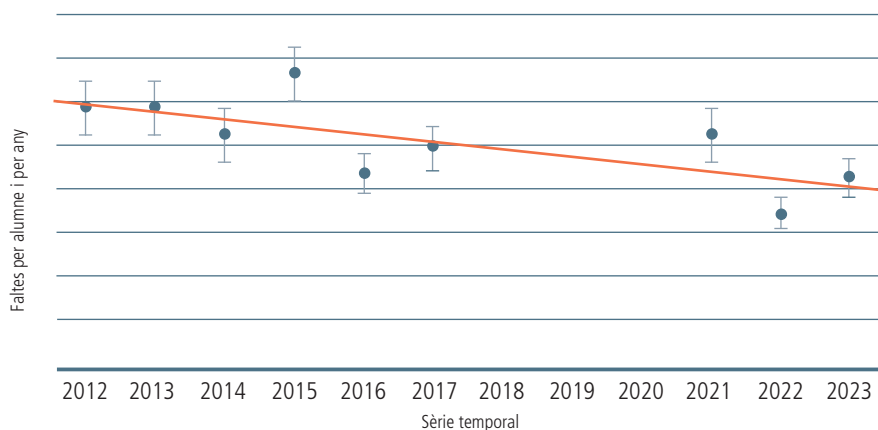
GRÀFIC 2: Evolució dels resultats a les proves externes de l'IAQSE mesurats com a diferència de puntuació global respecte dels resultats esperats



Font: elaboració pròpia a partir d'informes IAQSE

El segon moment de reflexió compartida va tenir lloc el curs 2017-2018, en el moment en què la nostra comunitat educativa va iniciar el camí per esdevenir la primera escola institut de les Illes Balears. El repte era convertir el nostre projecte educatiu en un programa comprensiu des dels 3 fins als 16 anys per estendre la nostra cultura de centre a tot l'ensenyament obligatori. I l'objectiu continuava sent el mateix: garantir l'èxit de tot l'alumnat a l'ensenyament secundari. El procés de transformació estava avalat per la millora dels resultats obtinguts al llarg de tots aquells anys: una millora significativa dels resultats de les proves externes de l'IAQSE (figura 2), una tendència a la reducció de l'absentisme escolar (figura 3) i una satisfacció creixent de les famílies i l'alumnat amb el projecte educatiu que incrementa les sol·licituds d'admissió des de fa quatre anys. Tot apuntava que els resultats es repetirien a l'etapa secundària.

GRÀFIC 3: Evolució de l'absentisme escolar al Pintor Joan Miró mesurat amb indicador de faltes per alumne i per any



Font: elaboració pròpia a partir de dades del GestIB

No s'han pogut recuperar les dades anteriors a 2012 ni les compreses de 2018 a 2020.

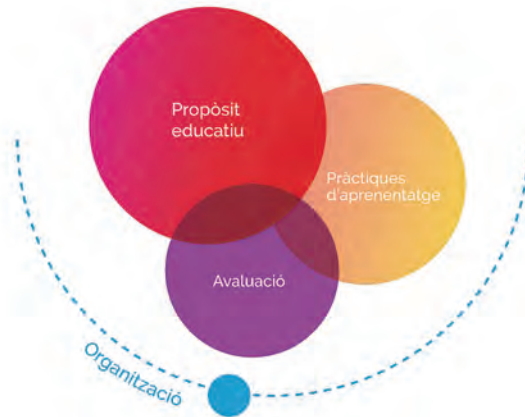
El curs 2021-2022 va finalitzar el procés d'implantació dels quatre cursos de l'ESO al nostre centre i, tot i que encara ens trobem en un moment preliminar de recollida d'evidències, podem anticipar uns primers resultats satisfactoris pel que fa a la taxa de promoció als cursos d'ESO, així com a la taxa de titulació en finalitzar l'etapa.

De nou, preveiem que el desplegament de la LOMLOE continuarà reforçant el model competencial que fonamentem a l'ESO del Joan Miró, aprofundirà en el model organitzatiu de centre i institucionalitzarà el sistema d'avaluació qualitativa generalitzat a tots els cursos i etapes. En els següents apartats detallarem aquests diferents aspectes.

2. PER QUÈ APRENDRE? LA INCLUSIÓ COM A EIX TRANSVERSAL DEL PROJECTE EDUCATIU

A l'escola, entenem que la inclusió és un principi i un conjunt de valors que ha d'impregnar la cultura de centre, i no és una mesura per donar resposta a les necessitats d'un alumnat concret. Com diuen Booth i Ainscow (2011), la inclusió "no es tracta d'un aspecte de l'educació relacionat amb un determinat grup d'estudiants. Té més a veure amb la coherència de les activitats de millora o innovació que habitualment es porten a terme en centres escolars sota una diversitat d'iniciatives per tal que convergeixin en la tasca de fomentar l'aprenentatge i la participació de tothom: l'alumnat, les famílies, l'equip docent, l'equip directiu i altres membres de la comunitat". En aquest sentit, hem fet nostre l'esquema de reflexió que l'Aliança Escola Nova 21 proposa al seu *marc d'escola avançada* i que descriu en quatre eixos (figura 4) per a la transformació educativa, amb una orientació inclusiva en cadascun.

GRÀFIC 4. Eixos que en conjunt descriuen l'horitzó comú per als centres educatius compromesos amb la transformació educativa



Font: Escola Nova 21 <https://www.escolanova21.cat/>

Una forma de concretar la mirada inclusiva al nostre projecte educatiu és alhora un dels pilars que fonamenta la LOMLOE: el disseny universal de l'aprenentatge (DUA). Aquest marc conceptual l'hem emprat des de fa anys per tal d'identificar les barreres contextuais que dificulten l'aprenentatge de l'alumnat per tal de poder prendre decisions organitzatives, curriculars i metodològiques per poder esvair-les. Això ens ha permès avançar en la personalització dels aprenentatges, entesa com "la diversificació de les oportunitats, experiències i recursos d'aprenentatge en funció dels interessos dels aprenents", la qual cosa requereix "la individualització (ajustar el ritme de l'aprenentatge), la diferenciació (ajustar la

metodologia) i la inclusió (eliminar barreres) per poder connectar l'aprenentatge amb els interessos i les experiències de l'aprenent" (Coll, 2015).

A mitjan 2020 i en el context pandèmic, vam iniciar un procés de revisió i actualització del PEC (Projecte Educatiu de Centre), entès com, "sobretot, un contracte que compromet i lliga tots els membres de la comunitat escolar amb una finalitat comuna. És el resultat d'un consens que es plasma després d'una anàlisi de dades, de necessitats i expectatives" (Antúnez *et al.*, 1991). D'aquest primer moment i amb la mirada explicada en els paràgrafs anteriors, el claustre va definir i acordar els següents propòsits de centre (figura 5). Els nostres propòsits educatius responen a la pregunta *Què necessita l'alumnat per tenir èxit en el seu camí de vida i ser ciutadans del segle XXI? (amb independència de quin sigui aquest camí)* i, per tant, són l'eix vertebrador de tot el procés educatiu, i el que afavoreix la seva consecució en finalitzar l'ensenyament obligatori. Quan es van publicar els primers esborranys de la LOMLOE vam valorar positivament la introducció del perfil de sortida, aquell element curricular que "identifica i defineix, en connexió amb els reptes del segle XXI, les competències clau que s'espera que els alumnes hagin desenvolupat en completar aquesta fase del seu itinerari formatiu", d'acord amb el decret de currículum de les Illes Balears. Aquest perfil de sortida no només s'alinea amb els propòsits educatius fixats pel claustre dos anys abans, sinó que, a més a més, els concreta i els complementa: el perfil de sortida del currículum LOMLOE ens ajuda a concretar els indicadors d'aprenentatge competencial, gràcies als seus indicadors operatius, i ens facilita el camí en la recollida d'evidències de progrés. D'altra banda, els nostres propòsits aporten uns indicadors de caràcter emocional, comunitari i metacognitiu que trobem a faltar al llarg del currículum LOMLOE i que són igual de necessaris en la formació integral del nostre alumnat.

En aquest sentit, l'autonomia de centres és l'eina que ens permet dissenyar i desenvolupar les línies d'acció per aconseguir els propòsits i el perfil de sortida, i que continuarem concretant en els apartats següents.

3. COM FEM APRENDRE? L'ORGANITZACIÓ AL SERVEI DE LA PERSONALITZACIÓ DE L'APRENTATGE

Si hem dit abans que la transformació d'un centre educatiu ha de ser transversal, no aïllada dins una aula o exclusivament centrada en canvis metodològics, té sentit pensar que les estructures organitzatives del centre han d'acompanyar processos de canvi. Les escoles inclusives, d'acord amb Torres (2011), necessiten organitzacions flexibles i funcionals i la participació i la comunicació de tota la comunitat. Al Pintor Joan Miró, l'organització pedagògica és l'eina fonamental per poder donar resposta a les necessitats de tots.

Som conscients que en aquest punt hem de parlar dels recursos de l'escola com a principal factor; sabem el que implica la quantitat, però sempre hem tingut l'ac-

titud freiriana per transformar les dificultats en possibilitats i deixar de banda la *cultura de la queixa* i l'immobilisme per partir sempre de la mirada positiva que ens fa créixer i donar més valor a la qualitat que a la quantitat. Aquest és el punt de partida de la nostra organització, que, en els vint anys de transformació, ha viscut diferents realitats pel que fa als recursos públics. Les següents estructures organitzatives són les que faciliten el projecte educatiu i les que s'han anat adaptant:

Equips docents i claustres pedagògics

Al nostre PEC, definim el treball en equip com un element per compartir la mateixa mirada, per planificar, per seleccionar, per intercanviar, per decidir conjuntament i per aprendre de i amb els altres. Aquestes característiques són les que ens permeten mantenir una mirada inclusiva de manera sostinguda en el temps independentment dels canvis que es produeixen en el professorat. Al Pintor Joan Miró s'ha de fer "feina en equip" de manera ineludible, ja sigui en acció directa dins l'aula (codocència) o des de la planificació (coordinacions) o per detectar, modificar, incorporar i millorar la pràctica (avaluació compartida: prendre decisions).

- Codocència i cotutories: aquestes dues formes d'organitzar el suport educatiu per prioritzar el treball conjunt de dos docents a l'aula (Oller *et al.*, 2018) i la corresponsabilitat de la tutoria acadèmica, emocional i familiar permeten personalitzar els aprenentatges. Alhora permeten oferir respostes coordinades a tot l'alumnat a l'aula i desenvolupar així al màxim les seves capacitats. És així que ens organitzem per cicles: optimitzant al màxim en distribuir tot el professorat segons les necessitats de les aules i no de les diferències individuals. Així el model de suport ha passat a generar dinàmiques de corresponsabilitat en la personalització dels aprenentatges per part de tot l'equip docent (i no només de mestres PT, AL, AD...), així com la corresponsabilitat en la inclusió de les famílies a l'aula i al centre.
- Coordinacions: fruit del model de codocència, és necessari dur a terme una sèrie de reunions efectives per tal que la codocència pugui provocar millores. A l'àmbit de l'aula, les coordinacions faciliten els canvis metodològics, la planificació conjunta de les sessions, la detecció i eliminació de barreres i l'aprenentatge entre iguals (docents i alumnes). A l'àmbit de l'alumnat, la coordinació millora la inclusió real d'aquest alumnat, afavoreix l'autonomia i l'aprenentatge de tothom en entorns ordinaris, augmenta la freqüència de les tutories acadèmiques i emocionals i afavoreix l'avaluació basada en la retroacció personalitzada. Aquestes coordinacions tenen lloc al llarg de l'horari de permanència i amb un calendari de reunions de l'equip docent directament amb el servei d'orientació educativa del centre (entenent que l'equip de suport és tot l'equip docent).

Paral·lelament, les millores del projecte educatiu (model de suport, pla lector, coordinació de l'avaluació formativa...) les portem a terme globalment des del

nostre Equip Pedagògic Mironià, que, a més a més de dur a terme les tasques de coordinació pedagògica, també impulsa el diàleg reflexiu del claustre i s'implica en l'acompliment del projecte educatiu.

El treball de tutela de les pràctiques de l'alumnat d'estudis d'educació, així com l'acollida de nous docents al nostre projecte educatiu, el duem a terme des de l'òptica de l'acompanyament constructiu (Esteve, 2013).

- Avaluació compartida: la corresponsabilitat d'avaluar l'alumnat des de la perspectiva formativa (aspecte del qual es tractarà més endavant) finalitza amb una reflexió sobre l'eficàcia col·lectiva del professorat i la cerca constant d'evidències d'aprenentatge. Tant en el context dels equips docents com en el dels claustres pedagògics, portem a terme processos de pràctica reflexiva per afavorir la millora.

Horaris flexibles i interdisciplinaris

Paral·lelament a la càrrega lectiva que determina la LOMLOE, els horaris dels diferents grups es caracteritzen per donar cabuda a les diferents estructures d'aula i a les diferents pràctiques educatives: l'objectiu d'organitzar els horaris per pràctiques educatives i no només per àmbits i matèries és afavorir el treball interdisciplinari i amb un major nivell de significació per a l'alumnat, i accelerar alhora els aprenentatges instrumentals de l'alumnat (com veurem més endavant).

De la mateixa manera, aquests horaris, com la distribució de codocència, poden variar al llarg del curs per necessitats sobrevingudes de l'alumnat o del grup.

Pel que fa al procés d'implantació del nou marc legal, de nou la LOMLOE avala les estructures organitzatives que afavoreixen el model de suport inclusiu i també facilita l'agrupació de matèries per àmbits interdisciplinaris, especialment a l'educació secundària obligatòria. Tot i que considerem que la càrrega lectiva de les matèries i el tipus de matèries en si són l'aspecte menys transformador de la LOMLOE, valorem el marge d'autonomia de centres que permet generar estructures paral·leles més facilitadores, com ara els àmbits i les situacions d'aprenentatge en si.

4. QUÈ I COM S'APRÈN? LES PRÀCTIQUES D'AULA O LES SITUACIONS D'APRENTATGE DE CENTRE

La LOMLOE determina que la programació d'aula s'ha de concretar mitjançant les situacions d'aprenentatge, és a dir, aquell conjunt de tasques amb què l'alumnat ha d'adquirir i desenvolupar les competències clau i les competències específiques. Diferents membres del claustre del Pintor Joan Miró han format part del grup de treball que ha publicat les exemplificacions del Servei d'Ordenació Educativa. Tot i que la majoria d'aquestes exemplificacions tenen una estructura

d'aprenentatge basat en projectes, al Pintor Joan Miró hem volgut diversificar aquestes pràctiques i generalitzar-les a les tres etapes educatives, adaptant-les a les necessitats evolutives de l'alumnat.

D'aquesta manera, l'alumnat s'implica en diferents experiències al llarg de la setmana que permeten aplicar el DUA i personalitzar-ne l'aprenentatge. Aquestes experiències són:

- Els grups interactius. Aquesta organització d'aula forma part del repertori de pràctiques superadores de les desigualtats socials de les comunitats d'aprenentatge, un model d'escola que consisteix en “un projecte de transformació social i cultural d'un centre educatiu i del seu entorn per aconseguir una societat de la informació per a totes les persones, basada en l'aprenentatge dialògic, mitjançant una educació participativa de la comunitat, que es concreta a tots els seus espais, inclosa l'aula” (Elboj *et al.*, 2002). Els grups interactius cohesionen totes les aules des dels 3 fins als 16 anys i ens identifiquen especialment des de fa vint anys. Segons la documentació elaborada per l'equip docent del CEIP Pintor Joan Miró i De la Iglesia (2019), es tracta d'un factor d'èxit del projecte educatiu, ja que “els grups interactius no són cap metodologia nova, ni grups cooperatius, ni agrupaments flexibles, sinó que és una manera d'organitzar l'aula creant grups reduïts heterogenis, amb la presència d'un adult per grup, el qual manté elevades expectatives per a tot l'alumnat i assegura que es produeixen actes comunicatius dialògics entre tots els participants”. Per això mateix, la considerem una situació d'aprenentatge, així com l'avaluació en evidències d'aquesta intervenció (Muntaner *et al.*, 2015).
- *Els projectes d'aprenentatge*: aquest tipus de situació d'aprenentatge permet connectar el treball de l'aula amb contextos reals i significatius per a l'alumnat. L'objectiu dels projectes és satisfer les inquietuds i els interessos que generen històries d'aula, que no sempre tenen un mateix esquema de treball ni es repeteixen d'un curs a l'altre.
- *Els espais d'aprenentatge*: els *ambients* d'infantil, els *espais de creació* a primària i els *miroàmbits* a secundària representen les situacions d'aprenentatge intracicle i de lliure elecció. L'alumnat elegeix o crea la proposta que més el motiva per participar i desenvolupar les seves competències i coopera amb alumnes d'altres cursos.
- *Els racons i les propostes multinivell*: aquestes situacions d'aprenentatge tenen un caire més individual i respecten el ritme d'aprenentatge i els coneixements o habilitats previs de l'alumnat. Permeten personalitzar els itineraris d'aprenentatge i accelerar els progressos instrumentals.
- *La lectura dialògica*: les situacions d'aprenentatge que acceleren la competència lectora (padrins lectors, cercles de lectura, “Plaer per la lectura”,

etc.) també es troben programades a l'horari dels grups i representen un context lector motivador.

En línia amb Coll (2015), entenem la personalització de l'aprenentatge com “la diversificació de les oportunitats, experiències i recursos d'aprenentatge en funció de les necessitats i els interessos dels aprenents”, tenint sempre en compte el risc que representen “els aprenents amb unes condicions de vida que limiten fortament les oportunitats, experiències i recursos d'aprenentatge al seu abast”.

Aquestes pràctiques d'aula contribueixen a la cultura de centre i al clima de convivència. Com afirma Marchesi (2004), “les actituds i expectatives de cada professor, l'organització de les seves classes, la metodologia que utilitzen i els criteris d'avaluació i valoració que empenen, influeixen de forma directa en les emocions, en l'autoconcepte, en l'autoestima, en la identitat com a aprenent i en la motivació de l'alumnat”. Per al projecte educatiu del Pintor Joan Miró és clau l'existència d'aquesta coherència metodològica que contribueix a la formació integral de l'alumnat.

No obstant això, cal no oblidar que, com afirma Philippe Perrenoud (2008), l'èxit dels aprenentatges es troba més en la correcció dels errors i en l'autoregulació contínua que no pas en la genialitat del mètode.

5. COM MILLOREM L'APRENENTATGE? LA INSTITUCIONALITZACIÓ DE L'AVALUACIÓ QUALITATIVA

La formació en el centre dels cursos 2018-2019 i 2019-2020 ens va proporcionar un espai de reflexió i millora sobre l'avaluació competencial al Pintor Joan Miró. Gràcies a l'acompanyament i a l'assessorament de la doctora Neus Sanmartí, vam poder generalitzar la cultura formativa de les aules i arribar al model actual d'avaluació.

Segons Neus Sanmartí (2019), l'avaluació és un mitjà per regular els aprenentatges i no només per comprovar allò que s'ha après. Així, per avaluació formadora s'entén aquella intervenció que promou que sigui l'alumne qui reculli les dades, les analitzi i prengui decisions per superar els obstacles i millorar, mentre que l'avaluació que funciona formativament busca ajustar l'ensenyament perquè l'aprenentatge pugui ser significatiu. En aquest segon cas, i d'acord amb les metaanàlisis de John Hattie (2012), l'avaluació basada en la retroacció (*feedback*) es troba entre els més poderosos dels mediadors de l'aprenentatge i perquè sigui efectiva “cal tenir una bona comprensió de quin és el punt de partida de l'alumnat, així com d'on es pretén que arribi, és a dir, entre els coneixements previs i els criteris d'èxit”.

És per això que la LOMLOE ens ha donat l'oportunitat d'institucionalitzar l'avaluació formativa i formadora, a part de la qualificadora. Durant el present curs, hem organitzat la temporització en dos quadrimestres, durant els quals l'avaluació reguladora i la retroacció han estat la forma d'avaluació predominant. Cada alumne de l'escola ha construït la seva carpeta d'aprenentatge que contenia les principals evidències de progrés i sobre les quals l'equip docent ha organitzat la retroacció individualitzada. En finalitzar el primer quadrimestre, l'equip docent ha confeccionat un informe qualitatiu, que ha recollit el resultat de l'avaluació reguladora, i s'han convocat les famílies per participar en una entrevista, que en els cursos superiors ha estat triangular: l'alumnat presentava les seves evidències d'aprenentatge, el professorat compartia l'informe d'avaluació i tothom es comprometia en la millora dels resultats. Aquestes entrevistes es tornaran a repetir a finals del segon quadrimestre.

Durant aquest curs hem iniciat un doble procés: d'una banda, la coordinació de les evidències d'aprenentatge de les tres etapes per dotar-les de major coherència i visibilitzar millor la progressió de l'alumnat. D'altra banda, la connexió de les diferents evidències d'aprenentatge amb els criteris d'avaluació i competències específiques del currículum LOMLOE. En un context de prioritat de l'avaluació qualitativa (amb carpetes d'aprenentatge, informes qualitius i entrevistes triangulars), no hem trobat necessari utilitzar l'eina d'avaluació del GestIB, atès que les seves característiques tècniques dificulten el registre de la retroacció i no aporten cap benefici per al treball conjunt de famílies, docents i alumnes en la millora dels aprenentatges.

6. MÉS ENLLÀ DE LA LOMLOE

Al llarg d'aquest article ha quedat palès que la implantació de la LOMLOE al Pintor Joan Miró està sent un procés alineat amb la trajectòria de millora educativa del centre dels darrers vint anys. El nou marc legal avala el propòsit inclusiu de la nostra escola, valida l'estructura organitzativa del claustre, reconeix les nostres pràctiques d'aula com a situacions d'aprenentatge i ens ha obert les portes per institucionalitzar l'avaluació qualitativa.

Podríem dir que la comunitat educativa del Pintor Joan Miró ha viscut aquest procés de manera orgànica i pausada, atès que la revisió del nucli pedagògic que implica aquest canvi de marc legal ja s'havia iniciat dècades abans. Això no vol dir que el nostre procés de millora i transformació s'hagi completat — si és que aquest tipus de processos acaben mai. De fet, continuem avançant cap al paradigma que Coll (2015) anomena “la nova ecologia de l'aprenentatge”, el model d'educació distribuïda i interconnectada necessària per afrontar els reptes del mil·lenni (taula 1). La nostra escola, igual que el sistema educatiu, es troba en transició entre els dos models, i en ambdós contextos encara conviuen plantejaments que resten eficiència a la millora contínua.

TAULA 1. Comparació del paradigma educatiu anterior amb l'actual (Coll, 2015)

Ecologia de l'aprenentatge del model d'escolarització universal		Ecologia de l'aprenentatge del model d'educació distribuïda i interconnectada
On i amb qui s'aprèn?	Institucions educatives i professionals de l'educació.	Multiplicitat d'escenaris i d'agents educatius.
Quan s'aprèn?	A l'inici de la vida.	Al llarg de tota la vida.
Què s'aprèn?	Sabers culturals estables i socialment valorats.	Competències o habilitats bàsiques del segle XXI.
Per a què s'aprèn?	Per poder desenvolupar un projecte de vida personal i professional.	Per formar aprenents capaços de seguir aprenent al llarg de la vida.
Com s'aprèn?	Mitjançant l'acció educativa intencional, sistemàtica i planificada (ensenyança). Predomini de tecnologies basades en la llengua escrita i les competències associades (llegir, escriure, llegir i escriure per aprendre).	Participació en comunitats de pràctica, interès i aprenentatge. Utilització de diferents llenguatges i formats de representació de la informació (amb predomini del llenguatge visual). Les TIC digitals com a via d'accés a la informació i al coneixement.

Per accelerar aquesta transició en el nostre context és necessari que el desplegament de la LOMLOE vagi acompanyat d'una obertura de la normativa subjacent que proporcioni eines per avançar en els factors clau següents:

- L'autonomia de centres. Partint de la idea que el lideratge pedagògic ha de ser democràtic i distribuït, és necessari ampliar el marge de decisió de les comunitats educatives. Els centres educatius han de poder prendre més mesures en relació amb la concreció del currículum, l'ordenació de les matèries i la seva càrrega lectiva, la selecció i la formació del personal docent i no docent (si més no, la seva necessària continuïtat), el sistema d'avaluació interna i els aspectes organitzatius de la institució.
- El cos docent únic. El canvi de paradigma implica un canvi en el rol docent: l'accés als estudis d'educació, la formació inicial del professorat, l'accés al funcionariat i l'acompanyament del professorat al llarg de la seva carrera professional han d'estar alineats amb una mirada inclusiva, una formació pedagògica contínua i una visió interdisciplinària. En el marc de les escoles institut, la distinció de cossos i de certes especialitats deixa de tenir sentit, així com la restricció en la interacció de docents i alumnes d'etapes diferents. El cos docent únic no només ha de ser una concepció laboral, sinó que ha d'avançar en la revisió del concepte integral del professional de l'educació.
- Sistema educatiu obert. El sistema educatiu ha d'obrir-se a la multiplicitat d'escenaris i d'agents educatius. Paral·lelament a l'aposta i el reconeixement de la formació professional bàsica, el sistema educatiu ha de permetre que els projectes educatius personalitzin els itineraris de formació professio-

nal d'alumnes amb aquesta vocació. Però també els itineraris de formació acadèmica, per poder connectar l'alumnat amb contextos reals d'àmbits laborals, científics, artístics, culturals, etc. I tots aquests itineraris han de preveure aconseguir el reconeixement institucional. La rigidesa d'accés a determinats programes o itineraris actuals dificulta el camí cap a l'èxit de tot l'alumnat.

Mentrestant, la nostra comunitat educativa continuarà mantenint el diàleg que ens fa aprendre, el diàleg que cerca les evidències de millora, el diàleg que valida la intel·ligència cultural de tots els membres de la comunitat, el diàleg que ens fa iguals en les diferències, el diàleg que ens transforma. Perquè, després de tants anys, continuem aprenent.

REFERÈNCIES

Antúnez, S.; Del Carmen, L.; Imbernon, F.; Porcerisa, A.; Zabala, A. (1991). *Del projecte educatiu a la programació d'aula*. Graó Editorial

Booth, T.; Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE)

Coll, C. (2015). *La personalització de l'aprenentatge escolar: un repte indefugible* [a Josep M. Vilalta, dir., *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*, pàgines 43-104]

De la Calle, S.; Bonet, F.; Fuentes, M.; Salvà, A.; Domínguez, M.; Mascaró, R.; Vallcaneras, M.; Pol, A.; Isern, A.; Casas, E.; (2018) *Plans d'innovació pedagògica: 120 docents, 4 illes, 1 il·lusió: 2016-2018*. Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2018

Elboj, C.; Puidellivol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Editorial Graó

Hattie, J. (2012). *Aprendizaje visible para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Editorial Paraninfo Universidad.

Esteve O. (2013). *Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar*. Ikastaria, vol. 19, p. 13-36

Equip Docent del CEIP Pintor Joan Miró i De la Iglesia, B. (2019). *CEIPIESO Pintor Joan Miró. Els grups interactius: més que una manera d'organitzar l'aula*. Bones pràctiques en entorns pedagògics. Publicacions del Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació de la UIB (4)

Marchesi, A (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Alianza Editorial

Martínez-Celorrio, X. (2017). *Innovació i equitat educativa: el dret a aprendre com a prioritat transformadora*. Octaedro Editorial

Muntaner, J. J., Pinya, C., i De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141-159

Oller, M., Navas, C., i Carrera, J. (2018). Docencia compartida en el aula: retos y posibilidades. *Aula de Innovación Educativa*, 275, 45-50

Perrenoud, P. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Editorial Morata

Ruiz, R. (2008). *Plans múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva*. Eumo Editorial

Rado, J. (2014). *Educam en comunitat*. Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2014

Sanmartí, N. (2019). *Avaluar i aprendre: un únic procés*. Octaedro Editorial

Torres, J. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, vol. 30, núm. 1 2012, 45-70.