

EXPERIÈNCIA D'IMPLANTACIÓ DE LA LOMLOE AL MODEL MIRA DE MONTI-SION (PALMA)

Rafel Barceló Tomàs

RESUM

Aquesta publicació té com a objectiu donar a conèixer l'adaptació de Monti-sion, un centre que ha fet una aposta per la renovació pedagògica i metodològica amb el model MIRA, a les noves directrius organitzatives que s'han incorporat amb la LOMLOE, tant aquelles que han estat de fàcil incorporació com les que han comportat més dificultats.

RESUMEN

Esta publicación tiene como objetivo dar a conocer la adaptación de Monti-sion, un centro que ha apostado por la renovación pedagógica y metodológica con el modelo MIRA, a las nuevas directrices organizativas que se han incorporado con la LOMLOE, tanto aquellas que han sido de fácil incorporación como las que han comportado mayor dificultad.

El camí de la renovació metodològica a Monti-sion va començar fa sis anys. Després de dos cursos de reflexió i discerniment, es decidí modificar l'estructura pedagògica tant de les etapes obligatòries com de la formació professional, optant pel model MIRA, Monti-sion Imaginant i Renovant l'Aprenentatge. Un model basat en l'alumnat com a centre de l'aprenentatge, amb una disposició de temps i espais conforme a aquesta necessitat, amb codocència, treball cooperatiu i metodologia de projectes.

El trajecte va ser complex, va implicar rompre les estructures d'una escola tradicional, amb més de 450 anys d'història, eliminar els llibres de text i crear de nou tots els materials didàctics, apostar per l'aprenentatge constant per part dels equips docents, aprendre a viure amb la incertesa, suprimir dinàmiques de tota la vida, vèncer les reticències naturals de la comunitat educativa, aconseguir finançament per fer front a les obres necessàries, aprendre a gestionar grups d'alumnes integrats en una hiperaula, assolir noves competències digitals docents...

Tot això es va produir dins l'escenari de la LOMCE, en principi una llei amb connotacions més academicistes, en què els resultats eren un pilar important i en què el marge de maniobra dels centres educatius, l'autonomia de centres, no semblava una prioritat. Afortunadament la sensibilitat de l'Administració i del Servei d'Inspecció Educativa cap a les necessitats del centre va fer que no hi hagués excessives traves ni dificultats per posar el model en funcionament.

Es varen poder prioritzar els continguts de cada curs en funció del grau de maduresa de l'alumnat, s'aprovà la distribució dels continguts de les matèries en els diferents projectes interdisciplinaris de cada curs, es pogueren qualificar

les competències clau, amb matrius i indicadors de consecució, es permeté una distribució heterogènia dels equips docents i un llarg etcètera de modificacions curriculars i organitzatives. Amb aquesta realitat, consolidada al llarg d'alguns cursos, aparegueren la pandèmia de la covid i el confinament i es varen haver de tornar enrere moltes de les dinàmiques, de manera que vàrem haver de desaprendre gran part de les pautes innovadores que s'havien implantat. Una experiència dura, però no complicada; malauradament, desaprendre sempre resulta senzill.

I en la dinàmica de tornar a recuperar aquests hàbits perduts aparegué en l'horitzó la LOMLOE, l'enèsima modificació de la normativa educativa espanyola en aquest qüestionable vaivé legislatiu que malauradament sembla haver-se convertit en tradició.

Una primera aproximació als aspectes pedagògics de la llei donà certa llum i esperança: situacions d'aprenentatge, responsabilitat compartida amb la comunitat educativa, major autonomia dels centres, més marge per a la innovació..., tot més semblant a l'enfocament que des del centre s'havia donat amb MIRA.

Per aquest motiu, en analitzar si el curs 2022-2023 es feia la implantació completa de la LOMLOE, posant en marxa les propostes quant a l'avaluació, l'eina del GestIB, les programacions..., no es podia donar cap altra resposta que no fos afirmativa, i aquest va ser el plantejament des del principi.

Es pot destacar que, una vegada feta la feina de programar per projectes interdisciplinaris, l'adaptació d'aquests projectes a situacions d'aprenentatge no ha suposat un gran esforç, més enllà dels inevitables canvis terminològics; la resta ha estat molt senzill. En el cas de Montis i de les matèries no integrades en projectes, el fet d'haver dedicat un percentatge destacat de les dinàmiques d'aula a activitats d'aprenentatge significatiu els darrers anys ha permès un trànsit relativament còmode en aquest aspecte, i no s'han necessitat sessions formatives per a l'equip docent en situacions d'aprenentatge. Es considera un avanç significatiu el fet d'aproximar l'aprenentatge de l'alumnat a situacions reals i quotidianes.

En el procés de disseny de MIRA, un dels punts que va implicar més dedicació va ser la creació d'una matriu de competències bàsiques/clau, amb les seves categories i descriptors. Cadascuna de les matèries de totes les etapes educatives treballaven algunes d'aquestes competències seguint una distribució aprovada per la Comissió Pedagògica. A més de les qualificacions numèriques de matèries o mòduls, trimestralment es publicaven les valoracions d'aquestes competències clau. Amb el plantejament actual de qualificació de competències, aquesta possibilitat s'ha perdut i s'està a l'expectativa de com sortirà l'informe final de competències, sense tenir cap control ni coneixement de l'algorisme que s'utilitzarà. El fet de no saber com es computarà aquesta nota i de no poder-ne informar periòdicament les famílies es considera un retrocés quant a comunicació.

Seguint la comunicació a les famílies, un model pedagògic que no dona tant de pes a les proves objectives sinó a la integració disciplinària, amb diferents metodologies d'aprenentatge i potenciant el treball cooperatiu, requereix uns mecanismes d'informació de resultats transparents. El fet d'haver de qualificar amb uns criteris d'avaluació hermètics i redactats de manera poc clara s'ha traduït en dificultats serioses per fer entendre els resultats de l'alumnat, a més de complicar el seguiment d'aquests resultats per part de les famílies i dels òrgans de coordinació pedagògica del centre.

Ha sorprès especialment l'adaptació de la LOMLOE que s'ha fet a la nostra comunitat en referència a les qualificacions per criteris d'avaluació. Com ja s'ha dit, es consideren difícils d'interpretar i hermètics. Si ho comparem amb la interpretació feta en altres comunitats, on el focus de l'avaluació han estat les competències específiques de cadascuna de les matèries, la diferència és significativa. Ha resultat especialment difícil adaptar uns projectes interdisciplinaris contrastats, plantejats a tots els nivells d'EP, ESO i CF, a unes propostes pedagògiques centrades en criteris d'avaluació en lloc de competències específiques.

Si a tot això hi unim l'elevat nombre de criteris que s'han de qualificar a determinades matèries en un curs, el resultat és un excessiu nombre de qualificacions, moltes amb un pes poc significatiu, cosa que pot provocar desmotivació i poc esforç per part de l'alumnat.

Les dificultats plantejades s'accentuen en el cas de batxillerat, en què la no adaptació de les proves PBAU a la realitat de la LOMLOE fa més difícil encara implementar aquests canvis en una etapa tan transcendental.

Aquesta és una valoració de l'adaptació del primer curs a la nova llei orgànica; és molt probable que el temps i l'experiència permetin minimitzar algunes de les dificultats plantejades, tot i que una primera lectura de la normativa d'avaluació publicada per al curs 2023-2024 no les millora.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

EDUCSI. (2017) *¿A dónde vamos y a qué? Innovación y renovación*. Comisión de Educación de la Compañía de Jesús, Provincia de España. Abril. 42 pàgines.

Jesuïtes Educació (Fundació). (2016). *Transformando la educación* [cuadernos]. Fundació Jesuïtes Educació.

Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Editorial Gedisa.

Prats, J; Raventós F. (2005). *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación*. Fundación "la Caixa".