

La pareja educativa

Una visión práctica

En este artículo intentamos explicar el proceso de cómo pasamos del trabajo individual y aislado de las maestras al trabajo cooperativo y posteriormente, el salto al trabajo por parejas educativas. Dado que este proceso de cambio nace en el seno del claustro, contaremos nuestra experiencia desde dos niveles, primero a nivel de centro y luego, aunque parezca que volvamos atrás en el tiempo, a nivel de educación infantil, de forma más concreta y personalizada.

La Escuela Pública Francesc d'Albranca es una pequeña escuela de Educación Infantil y Primaria que se encuentra en el céntrico pueblo de Es Migjorn Gran, en Menorca. Es una escuela que acoge un centenar de niños y niñas de 3 a 12 años. La lengua vehicular es el catalán. El claustro lo formamos 12 maestras y 1 maestro —4 de Educación Infantil, 6 de Educación Primaria y 3 especialistas (Educación Musical, Educación Física y Filología Inglesa). Además, compartimos con otra escuela la maestra de Pedagogía Terapéutica y la de Audición y Lenguaje. La plantilla es mayoritariamente definitiva en el centro: un 77%. La media de edad del claustro es de 35 años y la de permanencia del profesorado en el centro es actualmente de 6 años. La tónica de nuestra escuela es que las ratios sean muy bajas. Actualmente, en Educación Infantil, hay una media de 10 alumnos por aula y aumenta ligeramente en Educación Primaria.

Desde siempre, la escuela ha ido tejiendo una trayectoria de formación permanente que ha repercutido directamente en la práctica en la escuela y también en la identidad del propio proyecto educativo.

Raquel Coll, M.^a Cristina Moll

Los procesos de cambio e innovación se han ido sucediendo a lo largo de estos años. Algunas empezamos a trabajar a partir de proyectos de trabajo, luego introducimos el enfoque comunicativo de la lengua, y posteriormente conocimos la concepción cultural de las matemáticas.

Todo este proceso de aprendizaje de las maestras fue desencadenando, a lo largo de los años, importantes decisiones en el centro. Así dejamos de comprar los libros de texto para cada asignatura y para cada niño o niña e introducimos nuevos recursos. Comenzamos a organizar el espacio del grupo por rincones, trabajamos con nuevas tecnologías, implicamos más a las familias en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, desarrollamos estrategias de escucha de los pequeños y diversos proyectos de centro.

Estas decisiones fueron dibujando una escuela inconformista, comprometida con la educación, y con el único fin de buscar situaciones educativas que facilitaran la construcción de historias de conocimiento de los niños y las niñas.

Desde las diferentes actividades de formación en el centro y las propias de cada maestra o maestro fuera de este ámbito, fuimos construyendo un proyecto curricular bastante peculiar, complejo y variado, donde cada ciclo educativo lo llevaba a la práctica de la forma y en la medida que considerara oportuno y posible según sus condicionantes, peculiaridades o posibilidades.

En este camino de reflexión permanente, el curso 1999-2000 iniciamos un «Seminario para la revisión de la práctica educativa» de dos cursos de

Rincón de la caja de luz:

duración en el que participamos todos los miembros del claustro ayudados por una asesora de formación permanente del CEP. El objetivo consistió en observar, analizar y documentar cómo trabajábamos con los niños y niñas en el grupo.

A medida que fuimos dedicando tiempo a reflexionar juntos nos surgieron las siguientes cuestiones que son pertinentes con el tema de la pareja educativa.

Veamos y valoremos algunas, teniendo en cuenta la actualidad de nuestro trabajo:

- El tutor, la tutora, trabajaba de forma aislada. Había poca comunicación entre los maestros y teníamos necesidad de compartir experiencias, emociones, dudas, alegrías, inseguridades, propuestas, en realidad queríamos aprender unos de otros.
- Teníamos grupos muy reducidos y además eran muy homogéneos en cuanto a la edad. Los niños tenían dificultades para aprender a valorar la diversidad y la complejidad en las personas y la relación entre ellas.

Entonces, por un lado, pensamos que nos hacía falta crear espacios de comunicación en cada ciclo para contarnos las experiencias de cada grupo, ayudarnos a entenderlas y mejorarlas. Y, por otro, que si los grupos aumentaban, podría haber más riqueza en las relaciones, podría



haber una redistribución de los roles, la posibilidad de establecer vínculos nuevos de amistad, liderazgos diferentes, más necesidad de aprender a compartir (material, espacios, atención del adulto, etc.). De esta forma aprenderían a valorar más las diferencias, se aprendería de y con los demás. Los niños y niñas podrían ser más solidarios y cooperativos porque a lo largo del día tendrían muchas más ocasiones para encontrarse en situaciones que favorecieran la reflexión sobre este tema.

Luego, tomamos dos decisiones importantes: las maestras íbamos a trabajar más juntas, «en directo», compartiendo el diseño de la propuesta, la preparación de material, la ejecución. Por otro lado, la decisión de unir a los niños y niñas de los dos grupos del ciclo educativo en estas actividades puntuales.

escuela 3-6

Así, nos encontramos dos grupos de diferentes edades, correlativas, en un único espacio, con una propuesta y con dos maestras. Las diferencias de desarrollo y conocimientos, habilidades, intereses, estrategias de relación y aprendizaje eran mucho más presentes, lo cual enriquecía las experiencias del grupo en todos los sentidos. Era el inicio del trabajo cooperativo entre maestros y también, era el modelo de relación y trabajo para los niños y niñas.

Poco a poco, estos cambios nos permitieron darnos cuenta de algunos valores importantes:

- Podíamos ofertar a los niños y niñas diversas formas de agrupamientos: gran grupo (más de 8), pequeño grupo (entre 5 y 8) o trabajo individual.
- Diversificábamos las funciones y los roles de las educadoras: dinamizar el grupo, documentar, elaborar y diseñar material, observar, etc. Al mismo tiempo descubríamos estrategias de intervención alternativas.
- Aprendíamos a buscar formas de evaluación alternativas dado que las estrategias educativas también lo eran: la observación, la autoevaluación, la triangulación, etc.
- Iniciábamos procesos de documentación de las experiencias del grupo para entender y explicar cómo trabajamos, contárselo a las familias y a las maestras interinas que llegaban al centro.
- Pensábamos que podríamos sacar más provecho de los recursos de la escuela: los espacios comunes, los espacios propios de cada grupo, los materiales, los horarios de los maestros...

Hablábamos de trabajo cooperativo y sin saberlo, era el auspicio de la pareja educativa.

A partir de ese momento empezamos a replantearnos la distribución de los horarios y las funciones de los maestros y maestras, cómo teníamos los grupos organizados, cómo utilizábamos los recursos materiales y económicos de los que disponíamos,...

De esta manera, en la continuación del seminario, en 2001-2002, fuimos barajando algunas propuestas de cambio de organización de los grupos para el próximo curso para dar respuesta a algunas de las reflexiones hechas anteriormente. Las alternativas eran muchas y complejas.



La ilusión estaba presente y lo difícil era conjugar todas las posibilidades con coherencia.

Tomar la decisión, como centro, no fue nada fácil.

Por un lado, algunas teníamos mucha ilusión de dar el paso adelante y organizarnos en parejas educativas y, por lo tanto, juntar también los dos grupos de cada ciclo educativo. Y experimentarlo con toda libertad. Y aprender.

También había la sensación de inseguridad, el miedo a lo desconocido. Aunque todos nos conociéramos bien, nos preguntábamos: ¿Cómo nos llevaríamos con la pareja? ¿Cómo resolveríamos los momentos críticos? ¿Seríamos capaces de negociar tantas cosas importantes del día a día y durante todo el curso?

Y también había las familias. Queríamos explicárselo bien pero todavía no sabíamos el resultado. ¿Cómo reaccionarían? ¿Cómo lo entenderían? ¿Qué sensaciones les suscitaría esta decisión de centro? ¿Sería una ocasión para compartir temas educativos, o se quedaría en comentarios de calle?

En realidad, confiábamos en nuestras posibilidades y en saber encontrar las maneras adecuadas para trabajar juntos. En aprovechar al máximo la experiencia. En saber estar muy atentas a todo lo que sucediera y hablarlo. Y, sobre todo, en disfrutar de la experiencia.

Era todo un reto para nosotras que, hasta ese momento, solíamos tener casi todo controlado. Esta vez era cuestión de probar y ver.

Entonces decidimos, en el ámbito de centro, que para el curso 2002-2003, nos organizaríamos en parejas educativas. Habíamos oído hablar de esta forma de trabajar aunque tampoco la conocíamos mucho.

En todo caso, quisimos adaptar esta posibilidad a nuestras conveniencias y necesidades.

Y, además, cada ciclo podía establecer en qué grado quería adoptar esta forma de organización.

Entendemos que trabajar en pareja educativa significa que dos maestras, maestros, comparten, con el mismo grado de responsabilidad y poder de decisión, la gestión del grupo de niños. Lo cual, significa unir y trabajar con dos grupos, en este caso de dos edades diferentes.

De esta forma, en el curso 2002-2003, la escuela se organizó de la siguiente manera:

- En Educación Infantil se formó un grupo con los niños y niñas de 4 y 5 años con las dos tutoras. Éstos compartieron los espacios propios de cada grupo, que se unieron en uno mucho más amplio. Realizaron conjuntamente los proyectos de trabajo, juegos, actividades por rincones. Nos quedaba pendiente la relación con el grupo de 3 años y su maestra.
- En el primer ciclo de primaria se formó un grupo con los niños y niñas de 1º y 2º con las dos tutoras. Se constituyeron como un solo grupo, a tiempo completo.
- En el segundo ciclo de primaria, se formó un grupo con los niños y niñas de 3º y 4º con las dos tutoras, compartieron los proyectos de trabajo, la Educación Artística, los juegos matemáticos. El resto de horario, cada grupo permaneció en su espacio con su maestra.
- En el tercer ciclo de primaria, los dos grupos decidieron trabajar por separado con sus respectivas educadoras, aunque compartieron algunas actividades puntuales.

Éramos conscientes de la dimensión del cambio organizativo. Por ello, decidimos llevar a cabo un proyecto de investigación para el seguimiento de esta experiencia y, al mismo tiempo, organizamos una primera reunión informativa con las familias de la escuela y varias reuniones de seguimiento para cada grupo de padres y madres a lo largo del curso.

La pareja educativa en el ciclo de Educación Infantil 3-6

Ahora volvemos un poco atrás en el tiempo para tratar de esclarecer y explicar nuestra historia.

Nos conocimos en la escuela, hace siete años. Una ya llevaba un año en la escuela, para la otra era el primer destino. Teníamos poca experiencia. Congeniamos y nos ayudamos mucho. Pero cada una desde su grupo, sus descubrimientos, sus inseguridades, sus ilusiones o sus tanteos.

Poco a poco, intentamos hacer alguna actividad puntual juntas con los dos grupos: talleres de expresión artística, excursiones. También trabajamos con la otra maestra y la maestra de apoyo del ciclo.

De esta forma nos dimos cuenta de que, a la hora de pensar las propuestas, salían muchas más ideas, las podíamos desarrollar mejor, porque,

escuela 3-6

éramos dos cabezas, cuatro manos, cuatro ojos y en realidad, mucho más.

Poco a poco, vimos que trabajar así nos daba seguridad y nos resultaba mucho más gratificante, porque lo podíamos compartir. Era mucho más fácil documentar las actividades: recoger las conversaciones de los niños y las niñas en la asamblea, hacer fotos, grabar en vídeo. Nos podíamos repartir los trabajos de preparación, podíamos comentar los sucesos del grupo porque las dos los habíamos vivido. Y los pequeños funcionaban bien juntos.

Veían que nosotras éramos diferentes, pero que compartíamos valores a la hora de estar y trabajar con ellos. Acudían y nos respetaban tanto a la una como a la otra.

Curso tras curso, compartiendo algunas actividades, afianzábamos lo que al cabo de seis años se convirtió en la pareja educativa en Educación Infantil.

Decidir trabajar en pareja nos llevó a poner algunos temas sobre la mesa:

- Cómo entendíamos la *relación de tutora-grupo-familias* de los pequeños.
- Cómo nos gustaría *organizar el contexto* (cómo organizaríamos el tiempo, cómo queríamos distribuir los espacios, qué rutinas íbamos a establecer, qué tipo de actividades haríamos, qué ambiente deseábamos crear, etc.)
- Qué tiempo tendríamos semanalmente para coordinarnos, para organizar el contexto y las actividades (el proyecto de trabajo y los rincones) en definitiva, para hablar y contrastar opiniones, ideas, propuestas.
- Cómo informaríamos a las familias de nuestro grupo.
- Cómo llevaríamos a cabo el seguimiento de la experiencia de la pareja educativa a lo largo del curso.

Estas conversaciones iniciales supusieron conocernos mejor, tanto a nivel personal como profesional. Darnos cuenta de las inseguridades, de las cualidades y limitaciones de la una y de la otra; de cómo podíamos sacar más partido de ellas, tanto en el trabajo con los niños, como en el trabajo de preparación. Inevitablemente, surgió un continuo discutir creativo sobre temas pedagógicos, organizativos, estéticos, éticos.



Esto fue muy importante para nosotras porque significaba una forma de avanzar en nuestros conocimientos e ideas. Y, a nivel personal, supuso aprender a escucharnos, a negociar, a ceder, a intentar buscar en todas las decisiones la máxima calidad.

Empezó el curso 2002-2003 y, tal como habíamos decidido, trabajamos en pareja educativa.

Éramos ocho niños de 5 años y ocho de 4 años en un espacio de sesenta metros cuadrados, en realidad dos aulas con un amplio portal en el tabique que las separaba inicialmente. Dos maestras. Y dieciséis familias. Todos a la expectativa de cómo se desarrollaría esta experiencia. Nosotras muy conscientes de la responsabilidad que asumíamos: la de aprender.

Los primeros días observamos que, lógicamente y por referencia al año anterior, cada grupo se dirigía más a su tutora, y que pocos niños y niñas se mezclaban en los rincones, espontáneamente, con los del otro grupo. Parecían seguir, de momento, la misma dinámica del año anterior,



la que conocían, la que había sido habitual hasta el momento. La relación con su maestra, con sus compañeros, con sus espacios, etc.

En ese momento, pusimos en práctica diversas estrategias para romper esos moldes:

- Empezamos un proyecto de trabajo juntos, en que las asambleas eran con todo el grupo y las propuestas eran para los pequeños grupos de edades mezcladas. Tener un proyecto nos ayudó a cohesionar el grupo.
- Formamos grupos de trabajo en los que hubiera niños y niñas de las dos edades.
- Fuimos alternando el trabajo de cada pequeño grupo con una y otra maestra.

Poco a poco surgieron parejas de juego entre niños y niñas de las dos edades, amistades nuevas. Niños que eran líderes muy potentes el año

anterior tenían otro papel en este grupo y niños que se relacionaban menos encontraban afinidades con otros compañeros.

La dinámica empezó a rodar por sí misma. Las expectativas se convertían en realidades, las familias empezaban a entender y a compartir con nosotras la manera en que trabajábamos y cómo lo vivían los niños y niñas. Era una nueva realidad para todos: las maestras, los pequeños y las familias.

Entre nosotras el trabajo era cada vez más ágil y más fructífero. Nos repartíamos las responsabilidades después de haberlas acordado. Aprendimos a valorar la información que recogíamos de las observaciones de los pequeños, de las actividades, de nuestra manera de intervenir, de la organización del contexto. Posteriormente, toda esta información nos ayudó a reconducir nuestra propuesta educativa y, sobre todo, a disponer de un material de valor incalculable para enseñar a las familias: qué hacían los niños y cómo trabajábamos. De esta forma, padres y madres podían expresarnos sus opiniones, y, al mismo tiempo, ayudarnos a entender la experiencia desde su perspectiva, a iniciar un diálogo sobre temas de interés para todos.

A lo largo del curso aprendimos a agilizar las reuniones de coordinación, a diversificar nuestras funciones, a valorar democráticamente la diversidad de opiniones y de ideas.

Fue un proceso muy interesante que satisfizo nuestras expectativas sobre las posibilidades de trabajar en pareja educativa.

Las situaciones educativas poco a poco iban cambiando, las conversaciones eran mucho más ricas y profundas, porque éramos más, había muchas más aportaciones, más diversas y que suscitaban más conflictos cognitivos, y, además, interveníamos las dos. Y, en ocasiones, una de las dos, de forma alternada, recogía las conversaciones para trabajarlas posteriormente. Podíamos trabajar con uno o dos niños, sin preocuparnos del resto porque se encargaba la otra. Podíamos hacer muchas más actividades de experimentación, ya que era mucho más fácil llevarlas a cabo, por ejemplo: sembrar las espinacas en el huerto y, al recolectarlas, hacer una empanada para desayunar; tener un rincón de barro, pintura, construcciones o inventos con materiales de reciclaje, o un rincón con una cámara de vídeo y un televisor para poder ver la grabación del ensayo general de una obra de teatro antes de hacerla para los demás niños y

Fragmento de una observación de grupo

Miércoles, 26 de noviembre 2003

- 9h. Primera actividad de la mañana.
- 16 niños y niñas de 4 y 5 años.
- Dos educadoras: una para dinamizar la conversación y la otra para recoger las aportaciones de los pequeños en audio y las notas respecto a la dinámica entre las dos educadoras. Estamos sentadas una enfrente de la otra. Para podernos ver bien. Los niños y niñas alrededor, enfrente de la pantalla.
- Duración: 53 minutos.
- Contexto: Esta actividad consiste en presentar unas transparencias al gran grupo que corresponden a un cuento popular inglés: *The very hungry caterpillar*. No lo han visto nunca y se van inventando la historia entre todos. No es una actividad aislada, sino que forma parte de un proyecto de trabajo más amplio y que se inicia con esta propuesta.
- Resumen: A raíz de la transparencia de la oruga que acaba de salir del huevo y el sol que sale (sólo vemos medio sol) se inicia una discusión sobre el tema de la gravedad. Por otra parte, observamos que, entre nosotras, aunque tengamos funciones muy bien definidas a priori, aportamos ideas para dinamizar la conversación y sacar el mayor partido a la discusión de grupo. Hay mucha complicidad entre las dos. Utilizamos las palabras, las miradas y los gestos para entendernos.

LLUÍS: Es cuando se va. [Raquel y yo nos miramos con cara de sorpresa. Intuimos que es una aportación muy interesante, que puede dar mucho juego. Asentimos con la cabeza y así decidimos que vale la pena desviarnos del tema inicial (el cuento) para provocar una situación de discusión en el grupo.]

RAQUEL: O que sale.

LLUÍS: ¡Ah! También. Pero parece que se cae, se va y mañana vuelve.

RAQUEL: ¿Pero se cae de verdad?

GRUPO: ¡¡¡No!!!

RAQUEL: ¿Y por qué no se cae el sol? [Yo guiño el ojo a Raquel queriendo decir que ha dado en el clavo, que siga por ese camino, a ver qué sale.]

LLUÍS: Nosotros tenemos un imán que nos engancha abajo. [Nos miramos alucinadas con la respuesta de Lluís, esta conversación promete mucho. Nos reímos, estamos emocionadas y con la cara lo vemos. Nos concentramos y seguimos «rizando el rizo».]

RAQUEL: ¿Un imán?

LLUÍS: Sí... [Raquel se queda callada, esperando la reacción de algún niño o niña. Nadie

dice nada. Yo tengo una idea, hago una señal a Raquel y pido la palabra.]

LLUÍS: No... pero en la Luna, pueden quedarse arriba sin caerse. Es como si volaran, hacia aquí, hacia allá y no se caen nunca. Allí no hay imán.

FRANCESSC: [Sale en medio del corro, da un salto e intenta aguantarse en el aire] ¡Ah! ¡No puedo!

MIQUEL: [Miquel hace lo mismo que Francesc] ¡Ah! ¡No puedo!

LLUÍS: Es como si tuviéramos un imán debajo de los zapatos. [Raquel y yo nos hacemos una mueca queriendo decir que este niño sabe mucho de este tema. Nos entendemos.]

RAQUEL: ¿Debajo de los zapatos? Pero yo cuando voy a la playa o me ducho me quito los zapatos e igualmente me caigo.

LLUÍS: Sí, sí... —dice pensativo.

RAQUEL: ¿Qué pasa entonces?

LLUÍS: Pues que lo tenemos debajo de los pies, ¡claro! [Yo pongo mi dedo índice en la sien, queriendo decirle a Raquel que Lluís piensa mucho, que no se acaba las ideas, ¡fantástico! Pero tenemos que sacar más partido a esta ocasión. Y le hago una señal hacia el resto del grupo, porque hace rato que no ha participado nadie más en la conversación. Raquel asiente con la cabeza y lanza una pregunta al grupo.]

RAQUEL: ¿Sabéis que cuando los nadadores se tiran de un trapolín, a veces, hacen muchas volteretas y luego caen de pie o de...?

GRUPO: ¡Cabeza!

LLUÍS: ¡¡En la cabeza!!!... [Yo con la mano pido la palabra al grupo. Raquel me hace señal de alivio, se nos acaban las ideas. Yo tengo ganas de intervenir, de participar en la conversación. Raquel se alegra de mi iniciativa, se merece un descanso.]

CRIS: A mí me gusta dar saltos en la cama elástica. A veces caigo de culo, de lado... Entonces, ¿dónde tengo el imán?

LLUÍS: Tenemos imán por todo el cuerpo. Así, donde nos caemos, allí se pone.

CRIS: ¿Lo tenemos por todo el cuerpo?

GRUPO: ¡Sí!

RAQUEL: Pero, ¿sabéis que los imanes siempre van de dos en dos? [Durante unos instantes nadie dice nada. Yo, con el pulgar hacia arriba y riéndome le comunico a Raquel que ha sido una buena pregunta.]

MAITE: ¡Los imanes de la nevera!

GRUPO: ¡Ah, sí! [Los pequeños están muy cansados. Nos miramos y con una señal con la mano decidimos cortar la conversación y dejar la actividad para mañana. Estamos exhaustos.]

niñas de la escuela o las familias. Y nosotras, poder acudir a los focos de emoción cotidianos, con una cámara o una libreta de notas tranquilamente y con los cinco sentidos en ese trabajo.

Las actividades eran cada vez más abiertas, con más posibilidades de aprendizaje para todos los pequeños del grupo. Mucho más adecuadas a sus historias, porque teníamos mucha más información sobre lo que pasaba. Y, sobre todo, nosotras nos encontrábamos más relajadas, más confiadas en el éxito de las actividades y propuestas que hacíamos, porque sabíamos que todos estábamos aprendiendo mucho, que el hecho de probar no era perjudicial para nadie. Nos demostrábamos que en ese camino del descubrir surgían cantidad de emociones, ideas, reflexiones escondidas, que nos hacían crecer como personas y como maestras.

Algunas consideraciones sobre la experiencia

A modo de conclusión cabe destacar que algunas consideraciones importantes:

- Esta experiencia que hemos explicado *responde a las características de nuestra escuela* y sabemos que el hecho de tener pocos niños y niñas nos ayudó mucho a iniciar esta experiencia. Con todo, creemos en las ventajas de esta forma de trabajar y pensamos que vale la pena hacer el esfuerzo, ya que repercute directamente en la calidad del día a día, para todos. Y lo interesante es que cada colectivo – grupo, ciclo o centro– pueda llevarla a cabo partiendo de sus propias circunstancias, lo que hará que sea un proceso de aprendizaje y de innovación original.
- Supone una *alternativa organizativa a las directrices de nuestro sistema educativo*. Por ello, es importante que sea una decisión de centro ya que, la experiencia cobra valor si es una decisión consensuada y asumida entre todos. Mantenemos una actitud de respeto y flexibilidad con las personas nuevas en el centro, porque creemos que se llegan a valorar mucho más las ventajas de trabajar en parejas desde el conocimiento, el ejemplo y la experiencia. Puede parecer una fórmula «mágica», y lo es, pero se hace real y cercana cuando la llevamos a cabo y la vivimos juntos.

- Ha sido muy positivo, de momento, dejar que *cada ciclo o cada pareja tenga el derecho a elegir* en qué intensidad creen conveniente trabajar en pareja, ya que es una manera de respetarnos de acuerdo con nuestras circunstancias personales, profesionales y del ciclo. Ha sido un buen punto de partida, ya que abre las posibilidades y no supone imposiciones para los maestros.
- Compartir la gestión del grupo dos maestras supone, tanto profesional como personalmente, un *continuo aprendizaje*, un proceso de cambio y mejora. Es un reto al inconformismo.
- Creemos que, en un principio, *puede verse favorecido si se conocen* y establecen empatía y afinidad. De esta forma, creemos que es mucho más potente. Ayuda a superar situaciones de conflicto, decepción, inseguridad, ya que hay una base de confianza mutua. Pero, posiblemente, estas parejas deban cambiar cada cierto tiempo para no acomodarse y perder la riqueza de las diferencias de cada persona, que es lo que en realidad da valor a la experiencia de trabajar dos maestras juntas.
- La idea de compartir la gestión del grupo *requiere mucho tiempo para hablar*, preparar las propuestas, organizar el contexto, contrastar las opiniones y las ideas. Es necesario facilitar espacios y estrategias para comunicarnos. Éste es un factor decisivo en el éxito de la experiencia.

A día de hoy, en el curso 2003-2004, la pareja sigue. El centro sigue en la misma línea organizativa que el año anterior. Ha habido algunos cambios en las parejas, dada la movilidad de los maestros. Algunas parejas siguen igual, otras han disminuido las horas de trabajo conjunto y otras lo han aumentado.

Es una experiencia interesante para la mayoría del claustro y será necesario ver cómo se va afianzando como una peculiaridad de nuestra escuela.

Ahora nos queda pendiente darla a conocer a la comunidad educativa, para así poder ayudar y contagiar a otros centros que necesiten posibilidades y alternativas para continuar aprendiendo en su labor, desde una perspectiva de cambio e innovación, deseando lo inalcanzable: *la máxima calidad en la educación*. ■