

Anuari 2020
L'estat de l'educació a Catalunya

De la innovació com a moda a una cultura de la innovació per a la transformació de la vida dels centres

Fernando Hernández



Anuari 2020

L'estat de l'educació a Catalunya

**De la innovació com a moda a una cultura de la innovació
per a la transformació de la vida dels centres**

Fernando Hernández

Anuari 2020

L'estat de l'educació a Catalunya

De la innovació com a moda a una cultura de la innovació per a la transformació de la vida dels centres

Fernando Hernández

La col·lecció «Polítiques» és la col·lecció de referència de la Fundació Jaume Bofill. S'hi publiquen les recerques i els treballs promoguts per la Fundació amb més rellevància social i política. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

© Fundació Jaume Bofill, 2020
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
<http://www.fundaciobofill.cat>

Creiem que el coneixement s'ha de compartir. Per això fem servir una llicència Creative Commons **Reconeixement 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**, llevat que en algun material indiquem el contrari. Us animem a copiar, redistribuir, remesclar o transformar i crear els continguts propis d'aquesta publicació, per a qualsevol finalitat, inclosa la comercial. Només us demanem que reconegueu l'autoria de la creació original.



Les publicacions de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web: www.fundaciobofill.cat

Edició no venal
Primera edició: gener del 2021

Edició: Fundació Jaume Bofill
i Bonal·letra Alcompàs
Coordinació tècnica: Miquel Àngel Alegre
Coordinació editorial: Anna Sadurní
Direcció àrea de recerca: Mònica Nadal

Disseny de la coberta: Anythink
Fotografia de la coberta: Uncle Jun
Maquetació: Mercè Montané

ISBN: 978-84-121371-3-2
DL: B 22125-2020

Autoria: **César Coll** (dir.). Catedràtic emèrit de la Universitat de Barcelona. Ha dirigit treballs sobre l'impacte de les TIC en l'educació i la personalització de l'aprenentatge i ha participat en diversos processos de reforma i innovació educativa, especialment en el que concerneix els aspectes curriculars i psicopedagògics.

Bernat Albaigés (dir.). Investigador en l'àmbit de l'educació i assessor de l'àrea d'infància del Síndic de Greuges.

Gerard Ferrer-Esteban. Doctor en Sociologia i recercador Marie Curie a la Universitat Autònoma de Barcelona sobre els efectes de les polítiques d'autonomia i de rendició de comptes. S'ocupa de l'educació comparada, les pràctiques pedagògiques i la metodologia de recerca socioeducativa.

Fernando Hernández. Professor de la secció de Pedagogies Culturals de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona. Forma part del grup de recerca consolidat Esbrina — Subjectivitats, visualitats i entorns educatius contemporanis.

Raül Manzano. Mestre i llicenciat en Ciències de l'Educació. Actualment treballa al Centre de Recursos Pedagògics del Servei Educatiu del Segrià. Director de les revistes de primària de l'editorial Graó *Guix i Aula*. És expresident i membre de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.

Moisès Esteban-Guitart. Doctor en Psicologia. Catedràtic de Psicologia Evolutiva i de l'Educació i director de l'Institut de Recerca Educativa a la Universitat de Girona. Responsable del grup de recerca Cultura i Educació.

Juana M. Sancho Gil. Catedràtica emèrita de Tecnologies Educatives del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Universitat de Barcelona.

Teresa Mauri. Doctora en Psicologia de l'Educació i mestra. Catedràtica d'Escola Universitària del Departament de Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

Antoni Tort. Doctor en Pedagogia i catedràtic de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. Actualment dirigeix l'Escola de Doctorat de la mateixa universitat i coordina el Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic (GREUV).

Jordi Serarols. Doctor en Educació i TIC. Professor col·laborador de la Universitat Oberta de Catalunya. És membre del grup de recerca Edulab. Els seus interessos de recerca giren al voltant de l'ús de les tecnologies digitals en educació i l'equitat escolar. És inspector d'educació a Barcelona des del 2009.

Sarai Samper. Llicenciada en Sociologia i màster en Recerca Social Aplicada. És sòcia del Col·lectiu d'Analistes Socials (D-CAS) des del 2004, i consultora especialitzada en disseny, implementació i avaluació de polítiques públiques.

Índex

Els reptes de l'educació a Catalunya: uns desafiaments compartits, una realitat pròpia

César Coll	1
Mirant al futur des del present	4
L'aprenentatge en el segle XXI i els desafiaments que enfronta el sistema educatiu	6
L'aprenentatge al llarg i ample de la vida i l'educació escolar	8
L'impacte de les tecnologies digitals de la informació i la comunicació en l'aprenentatge i l'educació	9
Les noves necessitats d'aprenentatge i la formació d'aprenents competents	12
La desigual distribució d'oportunitats i recursos per aprendre i les desigualtats en l'accés a l'aprenentatge	13
Afrontar els desafiaments des d'una visió de conjunt	14
Estructura i continguts de l' <i>Anuari 2020</i>	16
Bibliografia	23

INDICADORS DE L'EDUCACIÓ A CATALUNYA

Presentació

Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés **29**

1 Indicadors de referència sobre l'èxit educatiu

Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés **37**

La promoció escolar i la permanència en el sistema educatiu	40
L'adquisició de competències bàsiques	49
L'Estratègia Europa 2020	50
L'èxit educatiu des d'una perspectiva comparada	54

2 Els condicionants d'origen de l'èxit educatiu: les condicions d'educabilitat

Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés **71**

Condicionants d'origen familiar: capital social, econòmic i cultural	73
Indicadors de desenvolupament socioeconòmic	74
Condicionants d'origen social i indicadors d'accés al sistema educatiu	80
Condicionants d'origen social i indicadors de resultats educatius	84
Condicionants d'origen social i indicadors socials	104
Condicions de salut i educació	108
Evolució de les condicions de salut	108
La relació entre les condicions de salut, la classe social i el nivell d'instrucció	115
Despesa pública i privada en salut	119
Gènere	124
Desigualtats de gènere en les trajectòries formatives	124
Desigualtats de gènere en els aprenentatges	129

3 Els condicionants de sistema de l'èxit educatiu: gestió dels sistemes educatius i igualtat d'oportunitats

Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés

137

La provisió de recursos al sistema educatiu	139
L'evolució de la despesa pública en educació	139
El nivell de despesa pública en educació	158
La despesa en beques	164
La despesa privada en educació	171
La provisió de professorat	184
La demografia educativa	190
L'evolució de la demografia educativa	190
L'escolarització de l'alumnat d'origen immigrat	195
El fet migratori i els resultats educatius	201
La programació de l'oferta	204
Les ràtios d'alumnat per unitat	213
La segregació escolar i la igualtat d'oportunitats	216
La segregació escolar segons l'origen de l'alumnat: evolució i perspectiva internacional	217
La segregació escolar segons les necessitats de suport educatiu de l'alumnat	224
Segregació escolar i resultats acadèmics	232
Ús de la llengua vehicular i èxit educatiu	236
Usos lingüístics de la població i coneixement de les llengües catalana i castellana	237
La incidència del nivell d'instrucció en el coneixement de la llengua	244
L'èxit educatiu en funció de la llengua parlada a casa	245
L'aprenentatge de les llengües estrangeres	248
L'educació inclusiva	252
L'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials en centres ordinaris	252
La dotació de mesures i suports per a l'atenció educativa	257
L'escolarització en centres d'educació especial	260

L'escolarització preobligatòria	266
La participació en l'educació infantil de primer cicle	266
Les desigualtats socials i territorials en l'accés	272
La provisió d'oferta pública	281
L'impacte de l'escolarització primerenca en els resultats educatius	283
L'escolarització postobligatòria	286
La participació de la població jove en el sistema educatiu	286
La provisió de la formació professional	294
La graduació a l'ESO	301
Els programes de noves oportunitats	303
El retorn al sistema educatiu	305
La formació al llarg de la vida	307
La participació en la formació al llarg de la vida	307
Les desigualtats d'accés	311
El nivell d'instrucció de la població adulta	315
Entorn, oportunitats educatives i polítiques educatives locals	317
El finançament de les polítiques educatives locals	317
El desplegament de les polítiques educatives locals	326
La participació en les activitats de lleure educatiu	336

4 Els condicionants de destí de l'èxit educatiu: «retorns» de l'educació

Gerard Ferrer-Esteban i Bernat Albaigés	339
Educació i ocupació	341
La participació al mercat de treball	342
La incidència del nivell d'instrucció en la participació al mercat de treball	345
La població jove que ni estudia ni treballa	354
La sobrequalificació de la població ocupada	356
Societat del coneixement	359
La inversió en recerca, desenvolupament i innovació (R+D+I)	360
La relació entre innovació i nivell d'instrucció	367
El desenvolupament de la societat digital	370
La bretxa digital	373

Participació cultural i política	380
El consum cultural	380
La relació entre consum cultural i educació	386
La despesa pública en cultura	388
La relació entre despesa pública en cultura i educació	395
La relació entre participació política i educació	397

Segona part

DESAFIAMENTS PER A L'EDUCACIÓ A CATALUNYA EN UN ESCENARI D'APRENTATGES DISTRIBUÏTS I INTERCONNECTATS

5 De la innovació com a moda a una cultura de la innovació per a la transformació de la vida dels centres	403
Fernando Hernández	
El punt de partida: les relacions entre canvi, transformació, innovació i millora de l'educació	405
Introducció: la primavera pedagògica de les innovacions i dels centres innovadors	407
La metodologia seguida en aquest capítol	410
Algunes iniciatives que ajuden a situar la «primavera innovadora» i que defineixen els sentits de la innovació	412
Escola Nova 21: un catalitzador per a la transformació de l'Escola	412
La Xarxa de competències bàsiques: de la formació per competències al desenvolupament professional per a la transformació dels centres	419
Què ens diu la recerca sobre el canvi i els exemples internacionals	423
La importància de definir la finalitat del canvi	423
Finlàndia: planificar el canvi per respondre als nous problemes i desafiaments	424
El projecte <i>California Way</i> : els canvis profunds són lents i modestos	427
Una cultura de la innovació per afrontar els desafiaments del sistema educatiu	430
Bibliografia	435

**6 Les necessitats d'aprenentatge en el segle XXI
o què cal ensenyar i aprendre a les escoles i els instituts** **443**
César Coll i Raül Manzano

Introducció	445
La personalització de l'aprenentatge i el currículum escolar	449
La concreció de les intencions educatives: competències i sabers	457
Quines competències, quins sabers associats?	463
Cap a un nou model de currículum	473
Trets i criteris del nou model de currículum relacionats amb la identificació dels aprenentatges seleccionats com a continguts curriculars	474
Trets i criteris del nou model de currículum relacionats amb la formulació dels aprenentatges seleccionats com a continguts curriculars	476
Trets i criteris relacionats amb l'estatus normatiu dels continguts curriculars	477
Bibliografia	480

**7 L'articulació d'espais i temps educatius: les trajectòries
personals d'aprenentatge com a focus de l'acció educativa** **485**
Moisés Esteban-Guitart

Introducció	487
Més enllà de «l'encapsulament de l'aprenentatge».	
L'ampliació dels temps i espais educatius	488
Què volem dir amb la noció de <i>trajectòria personal d'aprenentatge</i> ?	491
Alguns reptes, desafiaments i oportunitats. Creació i desenvolupament de trajectòries personals d'aprenentatge	501
Estratègies de personalització educativa	504
Establiment de xarxes educatives multinivell i intersectorials	506
Polítiques públiques de redistribució de recursos, competències i funcions segons un nou pacte, contracte o consens social sobre l'educació	511
Algunes mesures específiques a tall de conclusió	513
Bibliografia	520

8 L'ús de les TIC per ampliar, diversificar i connectar espais i temps d'aprenentatge

Juana M. Sancho Gil

525

Introducció	527
L'entusiasme per la nova tecnologia	529
De la il·lusió al sentit	529
Saber instrumental o saber pedagògic	532
Les TIC, la nova ecologia de l'aprenentatge i el seu impacte sobre els sistemes educatius	534
La metàfora ecològica	535
Les TIC i el desdibuixament de les fronteres entre contextos i espais que ofereixen recursos i oportunitats per aprendre	540
Obrint la mirada/reconeixent les connexions	541
Les potencialitats de les TIC en un model d'educació distribuïda i interconnectada	546
La necessitat d'ampliar les mirades sobre l'ensenyament i l'aprenentatge	549
Ombres de la llum	553
Les TIC, noves fonts de desigualtat en les oportunitats i recursos per aprendre	555
La dificultat de les recomanacions	557
Qüestions i desafiaments	560
Bibliografia	561

9 La formació inicial del professorat en un sistema educatiu orientat a la personalització de l'aprenentatge

Teresa Mauri i Antoni Tort

569

Introducció	571
Personalitzar l'aprenentatge: exigències que planteja a l'actuació del professorat	572
Personalitzar l'aprenentatge en l'educació superior com a pedagogia de la formació del professorat	577
Proporcionar contextos de formació docent per atribuir sentit personal a l'aprenentatge de la professió	577

Marc formatiu i currículum base de la formació inicial per a la personalització de l'aprenentatge	581
La reflexió en la formació inicial de mestres	587
Orientacions per a una formació inicial renovada des de la perspectiva de la personalització	595
Accions i propostes amb relació a la transformació del currículum de formació inicial	597
Accions i propostes amb relació als agents educatius, govern i universitats	600
Bibliografia	603

10 Les polítiques d'equitat en l'escenari de la nova ecologia de l'aprenentatge

Jordi Serarols	611
L'equitat: de la igualtat i les desigualtats en educació	613
La nova ecologia de l'aprenentatge i les noves i potents fonts de desigualtat en les oportunitats i els recursos per aprendre	616
De l'educació especial i la inclusió a la personalització dels aprenentatges	617
La igualtat d'oportunitats	622
Les desigualtats socioeconòmiques	626
Polítiques d'equitat: reptes i propostes	629
La segregació i les fronteres culturals	630
L'escletxa digital	632
La integració de serveis i la creació de zones d'acció prioritària	633
L'educació no formal i l'educació informal	635
L'ampliació de l'escolarització obligatòria i la flexibilització del sistema educatiu	637
A tall de conclusió	639
Bibliografia	641

Conclusions

César Coll i Bernat Albaigés

647

Afrontar els desafiaments compartits des de la realitat de l'educació a Catalunya: àmbits i propostes d'actuació	649
Trajectòries i resultats educatius: avenços, topalls i desigualtats	651
La promoció escolar: de la consolidació a l'estancament de les trajectòries educatives	651
L'adquisició d'aprenentatges: estabilitat en els resultats i mínima millora en termes d'equitat	655
Elements de context que dificulten la millora del sistema i les oportunitats educatives	657
La consolidació dels nivells de pobresa infantil des de la darrera crisi econòmica	657
La lenta reducció de la segregació escolar	658
La reducció de la bretxa digital, però l'amplificació en el context de la covid-19	661
El lleure educatiu: participació i desigualtats d'accés	662
Àmbits de política: llums, ombres i espais d'oportunitat	663
L'educació infantil de primer cicle: estancament de la participació i desigualtats d'accés	663
La formació professional: de l'esforç de provisió d'oferta a l'estancament en la seva evolució	666
L'increment de la despesa en beques, però amb dèficits de cobertura	668
La persistència dels dèficits de garanties d'educació inclusiva	669
Les polítiques educatives locals: l'estancament en el desplegament de polítiques	671
El dèficit estructural de la despesa pública en educació i l'increment del copagament	672
La provisió de personal docent en un context de davallada de la demografia escolar	676
Cap a un sistema educatiu centrat en l'aprenentatge i els aprenents: línies i propostes d'actuació i actors implicats	679
Una cultura educativa basada en la innovació	680
Aprenentatge, aprenentatges escolars i currículum	682

Les trajectòries individuals d'aprenentatge com a focus de l'acció educativa	686
Tecnologies digitals de la informació i la comunicació i aprenentatge	690
Formació del professorat i personalització de l'aprenentatge	693
Les desigualtats d'accés a les oportunitats i recursos d'aprenentatge	696
Actuacions transversals	699
Consideracions finals: sobre l'impuls i la conducció del procés de transformació del sistema educatiu	704

Addenda

CONSEQÜÈNCIES EDUCATIVES DE LA CRISI DE LA COVID-19: BALANÇ I RESPOSTES

Debat mantingut pels autors de l'Anuari 2020 el 13 de juliol del 2020

Relatoria a càrrec de Sarai Samper	709
Quina ha estat per ara la resposta del sistema educatiu a l'impacte de la covid-19?	712
Quina resposta hauríem d'articular com a ecosistema educatiu?	717

Segona part

DESAFIAMENTS PER A L'EDUCACIÓ
A CATALUNYA EN UN ESCENARI
D'APRENTATGES DISTRIBUÏTS
I INTERCONNECTATS

5

De la innovació com a moda a una cultura de la innovació per a la transformació de la vida dels centres

Fernando Hernández

El punt de partida: les relacions entre canvi, transformació, innovació i millora de l'educació

«Els problemes de l'educació són 'endiablats' (*wicked*). Per això, pensar que hi ha solucions i respostes simples és una irresponsabilitat.»
(Rittel i Weber, 1984)

El 20 de gener del 2020, *El Diari de l'Educació* publicava un article d'Anna Trabal (2020), en el qual es feia ressò dels debats al voltant del tema «innovació, transformació i xarxes» dels grups que preparen el primer Congrés d'Educació Pública a Catalunya. La seva crònica mostra, en bona mesura, una fotografia de la situació de la innovació a Catalunya i marca la senda des de la qual s'ha elaborat aquest capítol.

Actualment, el tema, amb un ressò mediàtic, és en boca de tothom. Tanmateix, es constata que el terme *innovació* no sempre fa sentir còmode el món docent. Segons l'IEC,¹ *innovar* és

1. Institut d'Estudis Catalans.

«introduir quelcom de nou». Els canvis comporten reflexions profundes, que han d'ajudar a compartir significats en el si dels equips per poder transmetre a la resta de la comunitat idees clares i unívokes. I, malauradament, en els equips docents, no s'hi donen les condicions per poder parlar amb calma sobre el que s'està fent i els perquè. La cultura de la reflexió sobre la pràctica, de compartir significats, de parlar sobre el que passa a l'aula, d'expressar els errors i els encerts és encara escassa en molts centres. Els que fan una aposta clara per la transformació educativa és perquè tenen cultura de construcció permanent i conjunta. Això vol dir repensar el temps a l'escola, repensar a què donem importància, repensar les coordinacions, les comissions, les reunions, els seus continguts i les seves dinàmiques [...].

Si començo amb aquesta citació, és perquè situa alguns dels eixos que articulen el propòsit d'aquest capítol: assenyalar la confusió entre resso mediàtic i innovació real; l'oblit del temps que demanen els canvis en educació; la necessitat de processos continuats de reflexió-acció-reflexió; la dualitat entre la consideració de la innovació com a adopció d'una novetat i la que la situa dins un procés de transformació que parteix d'una revisió de les necessitats de cada centre —i del sistema—, i la planificació d'una estratègia per afrontar-les; i, finalment, la diferència entre fer innovacions i generar una cultura innovadora orientada a una transformació continuada dels centres i del sistema educatiu (vegeu el capítol de Coll i Manzano per ampliar aquesta darrera observació). Cal no oblidar, però, el temps que demana que una innovació esdevingui canvi, qüestió sobre la qual Michel Fullan (1999) va formular la «Regla 3-6-8»: una escola primària podria fer un canvi significatiu en 3 anys; però calen 6 anys per canviar una escola secundària i 8 anys per canviar un districte. Pensem, doncs, el que es necessita per canviar el sistema educatiu d'un país.

Les fonts per explorar aquests temes procedeixen de l'abundant informació apareguda els darrers 10 anys als mitjans de comunicació, a les publicacions per a docents, i als fòrums de debat, i és completada amb la visió d'aquelles informacions que, des de les institucions —sobretot des de la universitat—, mostren recerques sobre la innovació i el canvi. He escrit aquest text conscient de la necessitat, tal com assenyala Philippe Meirieu (2019), de no perdre de vista que «innovar, avui dia, a les escoles no és gens fàcil! [...] Per innovar, un ha d'aprendre a obrir-se camí tranquil·lament, a estar atent al que es fa, però al mateix temps a resistir tant els atacs polèmics com les exageracions mediàtiques (p. 34-35)».

Introducció: la primavera pedagògica² de les innovacions i dels centres innovadors

Si una persona estigués interessada a saber com s'ha entès la innovació educativa els darrers deu anys a Catalunya, constataria que l'aprenentatge per competències, l'organització de l'entorn escolar per ambients o espais, l'agrupament dels alumnes per comunitats, el treball per projectes, l'avaluació formativa i la competència digital, han estat els rètols de les propostes considerades com a referents d'innovació educativa.

Si aquesta mateixa persona tingués curiositat per conèixer els projectes d'innovació pedagògics reconeguts pel Departament d'Educació,³ trobaria que, durant el curs 2018-19, 190 centres van rebre certificats acreditatius per tenir projectes d'innovació pedagògica consolidats. Projectes «que han transformat i millorat la qualitat i equitat del sistema educatiu

.....

2. Prenc aquest títol de l'article «La inaplazable reforma educativa», publicat per Eduard Vallory a *El Periódico*, el 04/02/2018, en el qual es fa servir la noció de «primavera pedagògica», una denominació inspirada en l'article de Jaume Carbonell <http://diarieducacio.cat/les-tres-primaveres-pedagogiques/>.

3. <https://innovacio.xtec.gencat.cat/programa/1001>

d'acord amb la modalitat prevista a l'article 2 de l'Ordre ENS/303/2015, del 21 de setembre, sobre el reconeixement de la innovació pedagògica». En aquesta mateixa pàgina, hi podrà veure 7.938 iniciatives a centres que estan vinculats a diferents xarxes i programes considerats com a innovadors pel Departament.⁴

Si continués amb la seva exploració, arribaria a *Escola Nova 21*, una iniciativa de la qual parlarem més endavant, i en què han participat 494 centres de tot Catalunya, amb la finalitat de fer «confluir en l'objectiu d'actualització del sistema educatiu la llarga tradició de renovació pedagògica a Catalunya; el treball per a la formació integral de la persona i per a una escola inclusiva i orientadora de tantes escoles i docents; els plantejaments del sistema de Nacions Unides i en particular de la UNESCO, juntament amb el coneixement de com aprenem les persones; i el marc normatiu vigent per al sistema educatiu català».⁵

També arribaria a la *Xarxa de Competències Bàsiques* (Xarxa Cb), de la qual també parlarem amb més deteniment, que impulsa una modalitat de formació i desenvolupament professional docent, basada en l'aprenentatge entre iguals i en xarxa, i que està promoguda pel Departament d'Educació, dins el seu pla de formació permanent. Es trobaria, també, amb les *Xarxes per al canvi*, en la qual participen un total de 152 centres de la ciutat de Barcelona amb la finalitat «de sumar les diferents iniciatives en un projecte conjunt d'innovació educativa per a la ciutat de Barcelona. Amb aquest acord, liderat pel Consorci d'Educació, que és l'organisme des del qual l'Ajuntament i el Departament d'Educació de la Generalitat gestionen l'educació escolar a la ciutat de Barcelona, es vol ajudar els centres a avançar des del treball conjunt cap a un propòsit educatiu competencial i unes pràctiques d'aprenentatge actualitzades».⁶

4. <http://xtec.gencat.cat/ca/innovacio/>

5. <https://www.escolanova21.cat/la-necessitat-de-transformacio-educativa/educacio-de-qualitat-per-a-tothom/>

6. <https://www.escolanova21.cat/xarxes-canvi-projecte-dinnovacio-educativa-propi-barcelona/>

A aquesta llista, caldrà afegir-hi altres propostes vinculades amb els Moviments de Renovació Pedagògica, l'Associació de Mestres Rosa Sensat, l'Aliança Educació 360, les iniciatives dels Instituts de Ciències de l'Educació de les universitats catalanes i de les Diputacions, i les promogudes per les diferents xarxes que hi ha a Catalunya, entre les quals: la Xarxa per al canvi, el Projecte Centres Innovadors, la Xarxa d'Innovació d'Escoles de Primària (XIEP), la Xarxa model competencial orientador (SCAP), les Escoles Tàndem, les Escoles Magnet, la Xarxa de comunitats d'aprenentatge i la Xarxa d'Educació Lliure (XELL).

Aquesta persona se sentiria gratament sorpresa per aquest ambient innovador i, segurament, es preguntaria si aquestes iniciatives són resultat d'una anàlisi fonamentada de les necessitats del sistema educatiu o de la voluntat dels seus promotors; també, es preguntaria si estan vinculades a un marc global d'una política educativa que impulsi i coordini una proposta de canvi educatiu planificat i participatiu; i, finalment, si són propostes que disposen de recursos materials, temporals i humans per portar-les a terme.

També tractaria de situar-les en el seu context i es preguntaria en quina conjuntura —política, social, educativa— han sorgit, a quines necessitats responen i qui les promou i hi dona suport. Es plantejaria, també, quines nocions i estratègies de canvi i innovació les guien, o quines innovacions contribueixen a la millora del clima dels centres i de l'educació integral dels estudiants, i quines són provatures fruit de modes que no afavoreixen el canvi. Igualment, pensaria si d'aquests projectes se'n fa un seguiment i una avaluació de la seva incidència en la millora del clima dels centres, el benestar dels estudiants i dels docents, i la qualitat dels aprenentatges.

Es faria aquestes i altres preguntes, i podria sentir una certa perplexitat davant del fet que en un país amb tanta activitat innovadora com Catalunya, l'any 2019 l'abandonament prematur de l'escola va ser d'un 19% (24,7% entre els homes i 13% entre les dones), una xifra superior a la

mitjana espanyola i europea.⁷ Un país on, «segons les últimes dades de l'Unicef, a Catalunya hi ha un 28,6 % d'infants en risc de pobresa i, encara pitjor, un 30 % amb risc d'exclusió social»⁸ (aquestes referències es poden ampliar al capítol de Jordi Serasols d'aquest Anuari). A més a més, li caldria saber que «Catalunya es troba a la cua d'Europa en inversió pública en educació. La mateixa Llei d'educació catalana determina que la despesa en educació ha de representar un 6 % del PIB, però en l'actualitat no arriba a un 3 %» (Aznar, 2016).

La metodologia seguida en aquest capítol

En d'altres treballs (Sancho i Hernández, 2008; Hernández-Hernández, 2017), hem dut a terme un recorregut pel camp de la innovació, a partir d'una genealogia del terme, de l'anàlisi de la tensió entre una innovació afavoridora d'una visió neoliberal o emancipadora de l'escola, i de la presentació d'algunes estratègies —extretes d'experiències i recerques internacionals—, que poden contribuir al fet que la innovació sigui quelcom més que la introducció d'una novetat i ajuda a la transformació de les escoles i la millora del sistema educatiu. Tot això, a partir d'afavorir una cultura (una política) d'innovació per a la transformació.

Com que ja hem parlat d'aquestes qüestions, i per tal de respondre a les finalitats d'aquest capítol, ens hem centrat en dos casos, que permeten no només seguir el que s'ha entès per innovació a Catalunya els darrers 10 anys, sinó extreure les modalitats d'innovació que s'han afavorit, les estratègies que s'han desenvolupat per tal d'implementar-les, el ressò mediàtic que han tingut, i el que se'n pot aprendre per avançar cap a un sistema educatiu vinculat a una cultura de la innovació.

7. <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=ue&n=10101>

8. https://www.ara.cat/editorial/desigualtat-combat-tambe-acces-extraescolars_0_2396160497.html

Amb aquest propòsit, en les pàgines següents, hi esbossarem un recorregut més descriptiu que no pas analític per les dues iniciatives que, més enllà de l'acció d'un únic centre, han contribuït, pel ressò que han tingut en els mitjans de comunicació i en la comunitat educativa, a aquest clima de «primavera» innovadora. Tot això, sense oblidar el paper dels centres⁹ que van començar els seus processos de canvi abans que la innovació es transformés en tendència. Aquests i altres centres han actuat com a referents i exemples d'algunes de les innovacions adoptades més tard per altres escoles, i que han estat impulsades per les xarxes d'innovació. Adopció que s'ha fet, a vegades, oblidant que «el problema de la transferència és complex: allò que funciona en una escola, en un moment donat, és una espècie d'ecosistema d'aprenentatge [...] que s'ha anat construït amb paciència» (Meirieu, 2019: 31), i no pot traslladar-se sense reflexió i només per moda o imitació a una altra escola.

Cadascun dels dos casos que es presenten demana una recerca en profunditat, tant de les institucions que les promouen, els referents i objectius pel canvi que les guien i les estratègies de formació que fan servir, com dels àmbits en els quals volen incidir, el projecte de vida en comú que vehiculen i el seguiment i l'avaluació que desenvolupen —més enllà dels indicadors de satisfacció dels adults participants. En el relat sobre les seves trajectòries, hi hem incorporat «entrades» que assenyalen el que les caracteritza com a iniciatives afavoridores d'innovació i transformació. De les seves contribucions i tensions se'n poden inferir alguns indicadors que afavoreixen/obstaculitzen una transformació educativa i que poden contribuir (o no) a una cultura de la innovació; cultura que, d'altra banda, caldria desenvolupar, com apunta Fullan (Fullan i Varela, 2020) dins d'un marc de prioritats i finalitats compartides, que sigui impulsat per l'administració, i que els centres, amb llibertat per innovar, portin a terme des de les seves realitats i necessitats.

.....

9. El Martinet (Rubí), Congrés Indians i Encants a Barcelona, Ítaca (Manresa), La Riera (Sant Pere de Ribes) i l'IES Les Vinyes o Quatre Cantons (per esmentar-ne només alguns, entre altres centres públics).

Algunes iniciatives que ajuden a situar la «primavera innovadora» i que defineixen els sentits de la innovació

Podríem dir que l'any 2011 va començar l'actual corrent innovador de l'educació escolar a Catalunya. Va ser l'any en què els jesuïtes van posar en marxa un procés de reflexió que es va concretar en el projecte Horitzó 2020. Aquesta iniciativa que impulsa l'ensenyança per projectes i el canvi de l'entorn escolar sembla inspirada en la proposta *ubiko*,¹⁰ que es va començar a desenvolupar a Finlàndia mentre s'experimentava la reforma educativa implementada el 2016.

Aquest projecte va deixar a l'imaginari de la innovació quatre empreses que van marcar la direcció d'algunes innovacions, que, després, han estat predominants a Catalunya: aprendre per projectes (aquí en la seva modalitat de «descobriment guiat»), canviar les agrupacions d'alumnes, afavorir la codocència i transformar els espais escolars. I, sobretot, va generar la idea que si els jesuïtes ho feien, aleshores aquest era el camí que caldria que comencessin a recórrer la resta dels centres, si no volien quedar-se enrere.

Escola Nova 21: un catalitzador per a la transformació de l'Escola

La vinculació amb una proposta internacional i la visibilització de qui lidera la innovació

El 14 de juliol del 2015, la UNESCO va presentar a Barcelona l'informe «Repensar l'educació: vers un bé comú mundial?», en el qual es revisa i s'actualitza l'informe Delors: «L'aprenentatge: hi ha un tresor amagat a dins» (1996). La presentació de l'informe va anar a càrrec de Sobhi Tawil,

10. www.ubiko.eu

director del document i membre del Programa de Recerca i Prospectiva Educativa de la UNESCO. També hi va intervenir Eduard Vallory, president de la UNESCO de Catalunya, qui, a la presentació de l'edició en català del document, assenyala:

Cent anys després de la irrupció de l'Escola Nova, icònica el primer terç del segle xx al món occidental —Catalunya inclosa—, el debat educatiu global tracta de definir què vol dir avui educació de qualitat, quines són les necessàries competències per a la vida, i quins mecanismes permeten avaluar-les, mirant alhora de superar la forta inèrcia d'un model d'escola transmissora i academicista creada per a la societat industrial ja desapareguda. [...]

Les escoles que avui a casa nostra i arreu reprenen aquella tradició i l'entronquen amb el discurs competencial i holístic de la UNESCO tenen dues diferències respecte de l'Escola Nova de fa cent anys. La primera, que els avenços científics ens permeten saber com aprenem les persones i posen en evidència que els mètodes transmissors no produeixen aprenentatge significatiu. I la segona —fonamental—, que l'aparició d'Internet ha transformat la manera com les persones tenim accés a la informació i al coneixement, la manera com interactuem, i les pràctiques de la gestió pública i de les empreses [...] (Vallory, 2015: 3-4).

La menció d'aquesta presentació i la referència del text de Vallory tenen sentit, perquè anuncien la direcció d'un moviment educatiu i presenten la personalitat que ha actuat com al seu portaveu i la seva cara més visible. Aquesta iniciativa ha tingut un extraordinari ressò en els mitjans de comunicació i en els centres, i ha estat un dels desencadenants que es parlés amb intensitat d'innovació i d'escoles innovadores o avançades a Catalunya.

Aliança entre entitats privades i garantia de finançament

Ens referim a Escola Nova 21 (EN21), que es presenta en un acte públic quasi un any després, el 21 de maig del 2016. Aquest dia, al CosmoCaixa, s'hi fa pública «una aliança per un sistema educatiu avançat», aliança de la qual formen part «el centre UNESCO de Catalunya, la Fundació Jaume Bofill, la Universitat Oberta de Catalunya i EduCaixa, entitats que volen promoure una iniciativa d'alt impacte per aconseguir una onada de canvi que transformi el sistema educatiu català, cap a un model centrat en l'aprenentatge significatiu i en el desenvolupament de competències per al segle XXI» (Fundació Bofill, 2016).

La finalitat d'aquest moviment és transformar els centres educatius, assolint de partida que això no és senzill. És un repte complex i estimulante alhora. Cal tenir una visió de quin centre volem esdevenir, assumir un marc coherent amb el propòsit de l'educació i organitzar el centre i les seves pràctiques educatives en funció d'aquest propòsit compartit. Cal compartir aquesta visió i corresponsabilitzar tota la comunitat educativa, generar il·lusió i compromís, establir aliances, formar-nos i capacitar-nos per dur a terme aquesta transformació amb garanties (Fundació Bofill, 2016).

Aquesta iniciativa pren, com a referents teòrics, la recerca de Dumont, Instance i Benavides (2010) per a l'OCDE, de la qual surten els set principis que fonamenten la proposta de canvi i transformació que fa Escola Nova 21,¹¹ i, també, el manual de disseny d'entorns educatius innovadors promogut per aquesta mateixa organització (OECD, 2017). Aquest últim manual ha estat la contribució que ha inspirat una de les aportacions d'Escola Nova 21, la Rúbrica del canvi, «una eina per a l'orientació i l'autoavaluació per als processos de transformació educativa de les escoles i instituts».

11. <https://www.escolanova21.cat/la-necessitat-de-transformacio-educativa/educacio-de-qualitat-per-a-tothom/la-rubrica-de-canvi/>.

Un ecosistema de centres educatius per promoure la transformació en cascada

Per afrontar aquest repte, EN21 es presenta amb «un programa que pretén acompanyar aquells centres educatius que tenen voluntat de repensar i transformar el seu model educatiu cap a un model que respongui millor a les necessitats educatives actuals». El programa Escola Nova 21 vol assenyalar la direcció del canvi, el marc d'escola avançada, i fer-lo possible a través de dues accions:

- Crear un ecosistema d'escoles i instituts amb pràctiques educatives avançades, que faci de referència del procés de canvi.
- Seleccionar 200 centres educatius a través d'una convocatòria que s'ha obert avui, perquè se sumin a generar un ecosistema educatiu avançat. D'entre aquests centres, 30 rebran un acompanyament i capacitat intensius per tal de garantir-ne el canvi amb el suport de les escoles amb pràctiques educatives avançades (Fundació Bofill, 2016).

Ressò als mitjans de comunicació

La recepció de la proposta als mitjans de comunicació va ser immediata i plena de referents (revolució, conjuren, consolida...) que poden fer pensar que la vinculació d'una escola o un institut amb EN21 ja és innovadora o es converteix en innovadora:

La revolució de l'escola del segle XXI. Neix una plataforma per consolidar el sistema educatiu avançat i fer créixer els centres que hi apostin (Núria Martínez, *Ara*, 22/04/2016). Les escoles catalanes innovadores es conjuren per estendre un marc educatiu del segle XXI (Pau Rodríguez, *El Diari de l'Educació*, 21/04/2016). La escuela innovadora se consolida. El proyecto Escola Nova 21 aglutina casi 500 colegios en Cataluña (Jessica Mouzo, *El País*, 6/11/2016). 152 escoles i instituts de Barcelona seran innovadors: el llistat amb tots els centres (Núria Martínez,

Ara, 20/01/2017). La innovació educativa s'estén a 456 centres de Catalunya (Imma Fernández, *El Periódico*, 27/09/2016). Educació estendrà la innovació i millora educativa a totes les escoles i instituts en deu anys (Laia Gosálvez, *Ara*, 19/12/2018).

Aquest ressò va fer que molts centres —i ajuntaments que els van instar a vincular-se a EN21— responguessin amb prestesa a la convocatòria. Així, si les expectatives eren de 200 escoles, se'n van inscriure a la xarxa quasi 500 per «convertir-se en una onada que transformi el sistema escolar. [...] L'objectiu del programa també és aconseguir, a partir d'una primera etapa, identificar un mètode de canvi educatiu que serveixi en el futur per transferir-lo al màxim d'escoles de Catalunya. Vallory ha expressat així que la voluntat d'Escola Nova 21, a través d'una línia de recerca, és descobrir quina metodologia concreta pot ser útil per virar d'un model d'escola transmissora [de coneixement] al d'un centre avançat» (Rodríguez, 2016).

Desenvolupar el model de canvi en tres anys

Tot això, per promoure un canvi educatiu en tres anys (2016-19), en els quals es generaria un moviment sense retorn, que possibilitaria una educació de qualitat per a tothom mitjançant l'actualització del conjunt del sistema educatiu català. I s'ha fet a través de tres grans accions:

- La selecció de 26 centres educatius impulsors.
- El desenvolupament d'un protocol de canvi (combinació d'acompanyaments, capacitacions i recursos) que permet una actualització sistemàtica dels centres educatius, i que ha estat testat en 30 centres que, voluntàriament, han acceptat formar part d'una mostra representativa del conjunt del sistema educatiu.
- L'articulació d'una seixantena de xarxes territorials, on grups d'entre sis i dotze centres han après col·laborativament cap a on i com orientar el canvi educatiu. La interacció dels milers de docents implicats en aquests centres és la manera més horitzontal i sostenible de contribuir a l'actualització educativa cooperativament.

Finalització als tres anys i fer el traspàs al Departament d'Educació

El 26 d'octubre del 2019, La Farga de L'Hospitalet de Llobregat va acollir l'última trobada d'Escola Nova 21. Eduard Vallory hi va destacar que la data de finalització estava marcada des de l'inici:

Aquesta aliança volia ser un catalitzador dels agents que ja existien, no ens hem inventat res; els models que hem desenvolupat amb els centres de la mostra són fruit del procediment de canvi que s'ha elaborat amb les escoles i instituts impulsors que ja treballaven d'aquesta manera. Hem recollit el que estava dispers perquè tingués força. Ara correspon a l'administració agafar el relleu amb la feina feta (Vallejo, 2019).

L'únic que lamenta Vallory és no haver tingut capacitat d'obrir més convocatòries perquè s'hi poguessin sumar més escoles. En aquest acte, el conseller d'Educació, el senyor Josep Bargalló, va reafirmar el compromís del Departament d'acollir el projecte:

Avui el Departament entoma el projecte. Aquest procés de transició és difícil. Som més de 5.000 centres i més d'1,5 milió d'alumnes. Refermem el compromís d'acollir el projecte com a xarxa i a dur arreu del sistema les evidències i experiències del projecte. Amb aquesta finalitat el Departament ha començat a desenvolupar xarxes de transformació educativa, per transferir les bones pràctiques, i un programa d'acceleració de la transformació educativa. Tres mesures que permetran donar continuïtat al «canvi de paradigma» que ha suposat el programa d'Escola Nova 21 (*El Punt Avui*, 2019).

Aportacions, tensions i el que es pot aprendre al voltant del canvi i la innovació

César Coll (2019), amb motiu del tancament d'aquesta primera fase d'Escola Nova 21, va escriure:

[...] ens deixa dos llegats importants per a la transformació i millora del nostre sistema educatiu. El primer té a veure amb haver posat de manifest el potencial del sistema en el seu conjunt, i en especial del professorat i de la comunitat educativa, per endegar i tirar endavant aquest procés de transformació i millora. I el segon, amb la identificació d'algunes condicions i maneres de fer que permeten i afavoreixen que aquest potencial es faci realitat.

Cal valorar, també, la possibilitat que han tingut els 26 centres, especialment els públics, «de reconeixement de la feina feta, juntament amb la voluntat manifesta de compartir el model i d'aprendre dels altres centres» (Aznar, 2016); com també la visibilitat, l'atenció i l'acompanyament que han rebut els altres 30 centres que van participar en la segona fase, i el sentit de pertinença que ha afectat la resta de les escoles.

L'informe d'avaluació publicat recentment¹² dona pistes tant del que s'ha aconseguit com d'alguns dels aspectes del procés de canvi en el qual cal aprofundir. Una lectura atenta mostra, entre altres temes, una problemàtica que s'ha fet evident en la recerca sobre el canvi educatiu: que les innovacions puntuals no sempre es veuen acompanyades de canvis organitzatius i estructurals als centres, cosa que pot fer difícil la sostenibilitat del canvi.

12. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/per-una-educacio-de-qualitat-per-a-tothom>

La Xarxa de competències bàsiques: de la formació per competències al desenvolupament professional per a la transformació dels centres

Amb el mateix propòsit de transformació que Escola Nova21, però des d'un altre context institucional, ens acostarem a la Xarxa de Competències Bàsiques (Xarxa Cb). Es tracta d'una iniciativa del Departament d'Educació dins el seu pla de formació permanent, que gairebé no ha tingut visibilitat pública i que porta funcionant quasi 20 anys, amb recursos materials i humans limitats. Tanmateix, porta una acció continuada d'estímul, suport i acompanyament als equips docents de més de 700 centres públics d'educació infantil, primària, secundària i batxillerat. Aquests centres han volgut iniciar, mantenir o consolidar processos de reflexió-acció en equip als centres i en xarxa (amb altres centres) per transformar l'escola en un espai que afavoreixi l'aprenentatge amb sentit. Organitzats en xarxes territorials, hi van participar, el curs 2019-2020, uns 10.000 docents.¹³

Comença com una demanda del professorat

La Xarxa Cb s'inicia com a necessitat i proposta del professorat, ja que va néixer, durant el curs 2001-2002, a partir d'un grup de docents de diferents centres, que es van agrupar per reflexionar conjuntament sobre els resultats de les primeres proves de competències bàsiques promogudes pel Departament d'Ensenyament. És aquest, doncs, l'origen del nom de la xarxa. L'objectiu inicial dels docents era compartir processos de diagnòstic i avaluació interna de centres, a partir dels resultats de les proves que conduïssin a accions per introduir les millores necessàries. Així, l'avaluació, considerada com a instrument formatiu, ha estat present des de l'inici de la història de la xarxa.

13. <https://projectes.xtec.cat/xarxacb/>

S'adapta a noves demandes i necessitats

En el decurs dels anys, la Xarxa Cb ha anat creixent i diversificant els objectius, i ha incorporat elements organitzatius que han reforçat el model de la formació docent entre iguals, que és com és ara. Els darrers cinc anys, la Xarxa ha afavorit la transformació dels centres a partir de la promoció de l'aprenentatge entre iguals, un enfocament globalitzat de l'aprenentatge i una avaluació formativa (Del Moral i Domènech-Casal, 2018; Andrés i Casanovas, 2018; Jiménez i Lobillo, 2018; Mayor Miret, 2018; Pomareda Alavedra i Solé Roig, 2018). Actualment, la Xarxa Cb constitueix una proposta de formació i desenvolupament docent per construir coneixement col·lectiu en contextos de cooperació entre iguals. El seu fonament teòric i pràctic és la recerca sobre organitzacions que aprenen, la transformació educativa i l'aprenentatge col·laboratiu (Hernández, Esteve, Sanmartí i Duran, 2019).

Un enfocament del canvi basat en la reflexió sobre la pràctica

La idea d'innovació que fonamenta la proposta de la Xarxa Cb està relacionada amb la formació d'un procés col·lectiu d'indagació al voltant de propostes que poden ajudar a diagnosticar i afrontar situacions problemàtiques de la pràctica, i, a partir d'això, promoure canvis en els mateixos contextos educatius. La innovació, així entesa, pot contribuir a transformar les pràctiques en el si dels centres educatius, per tal de millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge, com també la pròpia cultura de la institució (Esteve, Hernández i Sanmartí, 2018: 51).

Els elements organitzatius per promoure la transformació dels centres

L'organització de la formació. Cada equip designa dos representants (un dels quals de l'equip directiu), que assisteixen a les sessions formatives presencials —aproximadament dos per trimestre— amb els representants de la resta dels centres de la Xarxa. A les sessions, s'hi acorden els objectius i les línies de treball de cada curs, s'hi imparteix formació a

partir de marcs de referència compartits, i s'hi analitzen les experiències d'aula. Els representants de cada centre, al seu torn, reben formació en estratègies de dinamització interna per coordinar de manera activa l'equip impulsor, exercint un lideratge distribuït, actuant com a «amics crítics».

Els Equips Impulsors. La xarxa promou la creació d'espais pedagògics a l'interior dels centres, mitjançant la constitució d'equips impulsors, per donar poder al personal docent des de la base. Lluny de pretendre atorgar models o fórmules reproduïbles, cada centre, des de la pràctica reflexiva (Esteve i Carandell, 2009), i a partir dels instruments que es proposen i dels espais col·laboratius entre iguals, decideix com utilitzar-los, adaptats al seu context i a la seva realitat, però mantenint una estructura comuna, que és el que permet el posterior intercanvi entre centres i la creació de sabers compartits.

L'equip de treball i l'acompanyament extern

Els docents dels centres que formen part de la Xarxa Cb es constitueixen en equips de treball, integrats també per professionals externs dels Centres de Recursos Pedagògics (CRP), que els acompanyen i els assessoren. Cada curs, la Xarxa es proposa uns objectius, i cada centre els adapta al seu context i formula els seus propis objectius de millora, a partir dels quals s'estableixen estratègies d'acció i criteris per obtenir evidències del procés seguit, que es revisen a la fi del curs.

La reflexió sobre la pràctica i com millorar-la

La primera idea clau de l'enfocament formatiu és la reflexió conjunta per poder actuar, i, després de l'acció, reflexionar-hi novament. Les pràctiques docents se situen sempre en el punt de partida per valorar allò que ja funciona, identificar les mancances i trobar solucions en equip per millorar-les. La segona idea clau es refereix a l'acció immediata a l'aula i a l'experimentació. La tercera proposta se centra a considerar el benefici de documentar els processos, per al mateix docent i el centre, i

per mostrar-ho i compartir-ho en xarxa. Per a aquesta funció, la Xarxa promou plataformes digitals col·laboratives per generar coneixement i intercanvi entre tota la comunitat de centres integrants, i difondre les pràctiques a la resta de centres de Catalunya (Ojuel i Segura, 2018). En resum, les accions clau d'aquest enfocament són: l'acció-reflexió, l'experimentació, la documentació de les pràctiques i compartir amb els altres col·legues.

Les tensions i els desafiaments

La implicació del claustre en el canvi

Un dels majors reptes que tenen els centres que volen impulsar canvis és la implicació en el claustre. L'experiència de la Xarxa diu que no es pot forçar un canvi, però tampoc s'ha d'esperar fins que tots els professionals estiguin disposats a implicar-s'hi. Per començar, es requereix un grup estratègic —encara que sigui reduït— format per docents amb voluntat de dur a terme accions transformadores i sostenibles, que, en la majoria de les vegades, es van ampliant curs a curs. També, però, es fa necessari afrontar la tensió que suposa la no continuïtat dels equips docents, i que afecten els centres públics i fan difícil consolidar els canvis i garantir-ne la sostenibilitat. I cal no oblidar que, com diu Fullan (Fullan i Varela, 2020), «els canvis més complicats d'implementar solen ser els que afecten la manera d'ensenyar del professorat» (p. 18).

L'avaluació del canvi

També convé que la mateixa Xarxa es vegi reforçada amb col·laboradors externs i amb accions del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE), que puguin avaluar-ne el funcionament i les aportacions i mancances. Actualment, hi ha un estudi en procés (*Esbrina*, en premsa), a partir de sis estudis de cas, que té la finalitat d'obtenir evidències de tots els membres de la comunitat educativa sobre la comprensió i els efectes de la Xarxa als centres. Un recent informe del CSASE (2020) posa en evidència que la Xarxa Cb «minimitza els efectes negatius que els centres de complexitat alta poden tenir en els resultats de l'alumnat».

Mantenir la relació entre els centres

Com a programa institucional que és, la Xarxa fa servir la disseminació de les experiències, les trobades dels equips impulsors i les jornades, per crear i reforçar el sentit de pertinença a la Xarxa, i per donar a conèixer, compartir i valorar les pràctiques dutes a terme durant el curs escolar. Com a conclusió, cal dir que, segurament, les principals contribucions de la Xarxa són:

- Un enfocament de formació que afavoreixi la pràctica reflexiva, i la transferència de la formació a les pràctiques reals de la vida dels centres i les aules.
- La promoció de la construcció compartida de coneixement, i ajudar a convertir els centres educatius en comunitats de pràctica i en institucions que tinguin la capacitat d'aprendre.
- L'afavoriment que els docents puguin crear un clima d'aula en què l'error sigui una oportunitat per aprendre, i en què es promoguin formes col·laboratives de l'aprenentatge que donin protagonisme als alumnes. (Ojuel i Segura, 2018).

Què ens diu la recerca sobre el canvi i els exemples internacionals

En aquesta segona part, s'hi es presenten dos exemples de com es planteja el canvi i la innovació educativa en dos països amb característiques diferents. La finalitat d'aquesta selecció, necessàriament limitada per qüestions d'espai, és ampliar la visió de com s'interpreta i es porta a terme la innovació i el canvi educatiu a Catalunya.

La importància de definir la finalitat del canvi

Des d'aquests pressupòsits, el primer que cal considerar és que qualsevol procés d'innovació adreçat a la transformació ha de tenir present, com a punt de partida, una necessitat comuna a molts sistemes educatius, i que Bentley (2009) defineix en els termes següents:

La pressió actual sobre l'escolaritat gira al voltant de dos eixos. El primer és assegurar i demostrar una millora en el rendiment de tots els estudiants i escoles, i reduir l'escletxa entre els estudiants de major i menor rendiment. La segona pressió és la de respondre a la cada vegada més àmplia demanda de necessitats, expressades en la diversitat social i cultural; la major mobilitat dels estudiants; el canvi de les expectatives dels estudiants, les famílies i els ocupadors; la creixent desigualtat econòmica; i la polarització geogràfica (Bentley, 2009, p. 32).¹⁴

Aquest diagnòstic es pot aplicar a la situació de l'educació escolar a Catalunya (vegeu el capítol de dades del sistema d'Albaigés i Ferrer-Esteban) i podria contribuir a assenyalar l'agenda, concentrar els esforços de les polítiques públiques i fer-hi convergir les iniciatives privades afavoridores d'innovacions educatives.¹⁵

Finlàndia: planificar el canvi per respondre als nous problemes i desafiaments

El sistema educatiu finlandès ha estat un referent per comprendre i imitar, des que, als inicis de les proves PISA (2000), es va veure que ocupava un lloc rellevant en els diferents àmbits avaluats. Segurament, sabem molt d'alguns aspectes de l'educació a Finlàndia (formació i reconeixement del professorat, valor social de l'educació, etc.), però no tant de com es planifica i vincula la innovació amb el canvi i les polítiques educatives. En aquest sentit, que és el que aquí ens interessa, una de les característiques de l'educació a Finlàndia és que cada 10 anys revisen els seus referents i

.....

14. Bentley fa aquest diagnòstic, en el llibre que continua sent una referència, per fonamentar en la recerca i l'experiència d'altres projectes les decisions sobre la innovació vinculada al canvi educatiu (Hargreaves, Lieberman, Fullan & Hopkins, 2009).

15. En el moment d'escriure aquest capítol, es produeix la pandèmia de la covid-19, que genera noves incerteses a la vida, la salut i l'economia de les persones, i que mostra les fortaleses i les debilitats dels sistemes educatius i les escoles.

resultats —en la formació docent, les finalitats de l'educació i l'organització del currículum—, per dur a terme ajustaments en diàleg amb els canvis socials, les noves aportacions sobre l'aprenentatge i els dèficits detectats al sistema. Aquesta revisió es fa, com manifestava Li Anderson, l'actual ministra d'educació, perquè «no volem fer canvis veloços per estar segurs que el sistema educatiu no està en un procés de mutació continu, primer cal saber com estan funcionant certes coses» (Alfageme, 2019).

La recerca i l'experimentació per orientar el sentit del canvi

Amb aquesta finalitat, el 2012 es va començar el procés de planificació i d'experimentació d'alternatives —en el qual han estat implicats acadèmics i docents que fan recerca conjuntament des de les seves pràctiques— (Juuso *et al.*, 2014) per afrontar algunes noves realitats, assenyalades per la ministra d'educació: «que l'entorn familiar dels estudiants afecta el seu aprenentatge més que abans (...); un declivi en les habilitats lectores, especialment en la comprensió; ensenyar (als alumnes) a tenir més seguretat, més autonomia com a educands [...] (i la necessitat d') assumir la responsabilitat individual del seu aprenentatge (autoregulació) [...]» (Alfageme, 2019).

Integració de matèries i enfocament holístic de l'aprenentatge

Alguns mitjans de comunicació van publicar que la reforma en marxa a Finlàndia «es basa principalment a substituir el vell model basat en la “docència per assignatures” per una “docència per temes”» (Barnés, 2015; Gardner, 2015). Aquest anunci, però, era una simplificació, com va escriure Pasi Sahlberg (2015),¹⁶ aleshores el professor finès a Harvard:

Que no s'estengui el pànic: els col·legis finlandesos seguiran ensenyant matemàtiques, història, art i música [...] Però els

.....
16. <https://theconversation.com/finlands-school-reforms-wont-scrap-subjects-altogether-39328>

nois i noies [de 7 a 16 anys] també aprendran a través de temàtiques més àmplies, com la Unió Europea o el canvi climàtic, que aportaran mòduls interdisciplinaris d'idiomes, geografia, ciències o economia [...]. La integració de matèries i l'enfocament holístic de l'aprenentatge no són nous a Finlàndia.

La ministra d'Educació també es va reafirmar en aquesta posició dient que: «també tenim una setmana en cada període lectiu en què s'aprèn i analitza un fenomen que no pot ser estudiat a través d'assignatures aïllades com matemàtiques o geografia, es necessita combinar continguts de diferents àrees» (Alfageme, 2019). Aquesta aproximació l'han anomenat *aprenentatges basats en fenòmens* (*phenomenon-based-learning* (PhenoBL))¹⁷ a causa del fet que, a l'ensenyament, els esdeveniments holístics del món real proporcionen el punt de partida per a l'aprenentatge. Els fenòmens s'estudien com a entitats completes, en el seu context real, i la informació i les habilitats que hi estan relacionades s'estudien creuant els límits entre les matèries. Els fenòmens són temes holístics, com ara allò humà, la Unió Europea, els mitjans de comunicació i la tecnologia, l'aigua o l'energia. El punt de partida difereix de la cultura escolar tradicional compartimentada en assignatures, en què les coses estudiades es divideixen sovint en parts relativament petites, separades i descontextualitzades.

L'autoregulació dels estudiants

«El motiu d'aquest canvi és que la forma tradicional d'educació, dividida entre diferents matèries, no està preparant els nens i els joves per al futur, quan necessitaran una capacitat de pensament interdisciplinari, i mirar els mateixos problemes des de diferents perspectives i utilitzant eines de diferents tipus», va comentar en una entrevista (2015) Marjo Kyllonen, gerent d'educació de Hèlsinki. «Ara, en lloc d'adquirir coneixements aïllats sobre diferents matèries, el paper dels estudiants és actiu. Ells participen en el procés de planificació, són investigadors i també n'avaluen el procés».

17. <http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html>

Aquestes informacions van afavorir a Catalunya un imaginari que donava suport a la conveniència d'aprendre per projectes o per temes interdisciplinaris, sovint sense reflexionar si responia a una necessitat del centre, o sense aprofundir en els canvis que podia comportar tant en els rols dels docents i els estudiants com en les concepcions sobre el coneixement, l'aprenentatge i l'avaluació. I, especialment, però, oblidant que a Finlàndia aquesta decisió forma part d'una anàlisi de la realitat educativa i s'inscriu en el marc d'un procés de canvi de més profunditat.

El projecte *California Way*: els canvis profunds són lents i modestos

Michael Fullan és un dels dels especialistes més reconeguts en innovació i canvi en educació. Des del 2003, ha treballat —i treballa— dins dels sistemes educatius d'Ontario, Canadà (2003-2017), Victòria, Austràlia (des de 2014) i Califòrnia (2013-actualitat). Una de les seves preocupacions ha estat detectar els «conductors equivocats» (polítics que no produeixen els resultats esperats), en comparació amb els «conductors correctes» (polítics que sí que tenen un impacte positiu) (Fullan, 2011). D'aquestes tres col·laboracions, ens centrarem en la de Califòrnia per les seves contribucions a la manera de gestionar un canvi educatiu de manera fonamentada. I ho farem presentant les seves principals característiques:

- **Fer un diagnòstic i fixar les prioritats del canvi.** Fa set anys, les autoritats de Califòrnia es van proposar dissenyar i adoptar un conjunt de reformes destinades a redefinir el funcionament de les seves escoles, districtes i el sistema educatiu en el seu conjunt. La finalitat d'aquestes reformes va ser començar una transformació de tot el sistema, dissenyada per aconseguir *l'equitat i l'excel·lència per a tothom*.
- **Orientar les polítiques educatives en la direcció del canvi.** Les innovacions, diu Fullan (Fullan i Varela, 2020), han d'estar presents en les polítiques educatives per assenyalar en la direcció correcta, i no pas per apuntar i detallar. Les polítiques han de partir de

preguntes que focalitzen el sentit del canvi: quines polítiques ajudaran els docents a treballar junts? O quines polítiques canviaran qüestions sobre l'avaluació dels estudiants? I han d'actuar des de la interacció de l'administració, els territoris i les escoles.

- **Adoptar un enfocament del canvi fonamentat en mobilitzadors que tinguin un impacte positiu en la direcció del canvi.** Sota l'eslògan de *California Way*, l'Estat va prendre la decisió de deixar enre-re els impulsors equivocats de la reforma educativa (responsabilitat externa, solucions individualistes, tecnologies i solucions *ad hoc*) i d'adoptar en el seu lloc els impulsors correctes (creació de capacitat, col·laboració, pedagogia i tenir una visió de sistema) (Fullan, 2011).
- **Assignar fons i recursos als llocs que més els necessiten.** Amb aquest programa, Califòrnia va assumir un compromís amb l'equitat i va assignar fons addicionals als districtes, d'acord amb el nombre i la proporció d'estudiants que necessiten més suport.
- **Fer recerca sobre el que està funcionant i el que cal millorar.** Després d'aquests primers anys, hi ha signes inicials i encoratjadors (tot i que encara modestos) de progrés. S'estan desenvolupant les propostes clau que fan falta i s'assenyalen les que necessiten millorar (Loeb *et al.*, 2018; Darling-Hammond *et al.*, 2018).
- **Actuar sota els principis de coherència i simplicitat.** Hi ha dos conceptes clau i interrelacionats, que han sustentat aquest projecte des dels seus inicis: coherència i simplicitat. El gran problema en els sistemes complexos és com aconseguir un grau de coherència per part dels que treballen i aprenen dins del sistema. Dit d'una altra manera, la claredat dels propòsits i l'acció han de produir-se en l'extrem receptor de l'aplicació (districtes i escoles), i no només en el lliurament del disseny de la política.
- **Desenvolupar el procés de manera sistèmica.** Per això, és important que els sistemes educatius tractin de fer bé l'«alineació»: visió, objectius, pla estratègic, finances, avaluació, i així successivament. Cal tenir present, però, que una sensació de sobrecàrrega i un flux interminable de noves iniciatives (innovacions) generen un bloqueig en els que porten a la pràctica aquestes propostes.

- **No sobrecarregar el professorat.** Reduir el nombre d'innovacions i projectes és una bona idea, però hi ha una manera diferent i que és millor per mitigar el problema de la sobrecàrrega: pensar en termes de «coherència» del que s'ofereix.
- **El canvi més necessari és el canvi cultural.** Jean Rudduck (1999) ens recorda que en «els nostres esforços per canviar, hem subestimat, per regla general, la força de la cultura vigent en una escola i a l'aula per acomodar, absorbir o rebutjar les innovacions que no concorden amb les estructures predominants i els valors que mantenen els costums (dels docents, alumnes i famílies)» (p. 42). Des d'aquesta premissa, posar en marxa el *California Way* ha demanat un profund canvi cultural en la manera en què es produeix l'aprenentatge en tot el sistema, si es vol generar un ensenyament substancialment millorat i un aprenentatge més profund dels estudiants.
- **Implicar tota la comunitat educativa.** Però malgrat les dificultats, Califòrnia té una oportunitat d'èxit, que es basa en dos avantatges clau. En primer lloc, ha aprofitat el suport al projecte dins del sistema educatiu dels docents, estudiants, famílies i personal de suport, i en sectors més amplis de la societat. En segon lloc, els facilitadors del projecte treballen perquè s'ajustin les necessitats del present al que la gent ja sap: que hi ha maneres d'ensenyar i aprendre que ja no tenen sentit. A més a més, s'adapten a la naturalesa humana: afavorir i alimentar la motivació intrínseca dels educadors per marcar una diferència palpable en les vides dels joves.
- **Tenir continuïtat i no començar sempre de nou.** Moltes vegades, les iniciatives d'innovació que pretenen afavorir transformacions es dilueixen amb els canvis polítics i les modes. Per això, és important que els projectes que promouen un canvi en la cultura del professorat i la comunitat educativa tinguin continuïtat, i que, quan finalitzi el mandat de l'actual administració estatal (2023), Califòrnia haurà tingut deu anys de permanència en la seva política educativa; temps suficient per obrir-se camí en les aules, les escoles i en tot el sistema, amb la promesa de potser quatre anys més enllà del 2023 (Fullan, Rincón-Gallardo i Gallager, 2109).

Una cultura de la innovació per afrontar els desafiaments del sistema educatiu

La «innovació com a millora de la pràctica» es converteix en una frase relliscosa que pot aplicar-se a gairebé qualsevol idea, activitat, tecnologia, etc. El seu ús excessiu en suggereix fortament el mal ús. Això no vol dir que el que algunes persones proclamen com a «innovacions» puguin, de fet, no merèixer aquesta designació, o una de semblant, sinó, més aviat, que l'afirmació en si mateixa no n'assegura el mèrit, i, no obstant això, es fa massa fàcilment (Osburn, Caruso i Wolfensberger, 2011, parafrasejat).

Jaume Carbonell, qui va escriure *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa* (Carbonell, 2015), llibre que ha tingut un ampli ressò i en el qual mapeja vuit pedagogies que considera com a generadores d'innovació, reflexionava, a *El Diari de l'educació* (Carbonell, 2019), sobre el perill de prendre el concepte d'innovació sense esbrinar-ne el sentit i propòsit:

La innovació és un concepte polisèmic que es presta a múltiples lectures en funció de qui l'utilitza, en quin context té lloc i a quines finalitats respon. Tota transformació educativa i social de signe emancipador inclou un component innovador, però no tot procés innovador suposa una transformació. [...] Perquè la innovació s'associa, amb freqüència, a desenvolupament o adaptació del sistema capitalista; a novetat o producte de temporada; a modernitat i actualització educativa; a canvis cosmètics o a simples millores parcials. Es posa l'èmfasi en els aspectes metodològics —com ho fem— i s'oblida o es relativitza el sentit de l'educació —per què ho fem.

Aquesta aportació ens ajuda a recordar la necessitat de reflexionar sobre el sentit del canvi que està vinculat a una innovació. A més a més, ens dona peu a esbossar —fonamentades en les experiències d'èxit i en les aportacions de la recerca sobre innovació vinculada al canvi i a una cultura de la innovació— una sèrie de propostes sobre el paper que les diferents instàncies i agents socials i educatius poden jugar a l'hora d'afavorir una cultura de la innovació:

L'Administració educativa

- Les polítiques educatives han de considerar que l'orientació del canvi està relacionada amb el tipus de societat que es pretengui promoure.
- La funció de l'administració és apuntar la direcció del canvi, i no pas especificar i detallar el que cal fer als centres.
- L'adopció d'innovacions que es vinculin a un procés de canvi més global —del sistema educatiu— demanen una política educativa que diagnostiqui les necessitats, fixi prioritats, faciliti recursos i condicions, avalui els avenços i tensions, i que no perdi de vista que els canvis en l'educació són lents i requereixen recursos, temps i acompanyament.
- Aquestes polítiques han de concretar i saber comunicar una agenda per a la transformació, en la qual s'haurà de clarificar una vegada i una altra què s'espera dels docents i els estudiants; la noció de coneixement i aprenentatge que es pretén afavorir; la naturalesa i funció de les tecnologies educatives; les experiències d'aprenentatge que es volen impulsar; i les maneres d'avaluar tot el procés i els resultats de l'ensenyament i l'aprenentatge (Sancho-Gil, 2018: 19).
- Com deia la primera ministra de Finlàndia, l'objectiu del canvi és que totes les escoles siguin bones escoles. Això implica que les innovacions que vagin en aquesta direcció han de tenir com a finalitat primera evitar les desigualtats, i crear les circumstàncies perquè tots els estudiants puguin trobar les condicions i experiències que els facilitin localitzar el seu lloc per aprendre amb sentit.

- Cal que les propostes d'innovació que arriben als centres des de diferents instàncies —públiques i privades— es coordinin entre si, i que s'articulin dins d'un pla i una política educativa que les acompanyin i avaluïn.
- Convé que aquestes iniciatives tinguin una coherència pel que fa a les finalitats i estratègies, i cal evitar que es projectin als centres en propostes amb denominacions, fonamentacions i propòsits diversos.
- Cal no oblidar que allò més difícil i, per tant, més necessari, és canviar les concepcions que guien les pràctiques.
- Finalment, i com diu Fullan (Fullan i Varela, 2020), «no n'hi ha prou amb tenir raó. Cal mantenir un debat, generar un moviment, i quan els mestres i les famílies vegin els resultats positius, convèncer-los a través de l'experiència que val la pena anar en una direcció diferent» (p. 19, parafrasejat).

El professorat

- Fullan, Gardner i Drummy (2019) assenyalen la importància que els educadors observin el panorama més ampli del món, reconguin que les forces que estan arruïnant la societat s'han obert camí a les escoles, i es plantegin com poden contrarestar aquestes tendències.
- Els centres no poden ser receptors i executors d'innovacions d'altres, ni adoptar-les per imitació i moda. Cal que responguin a una revisió de les seves necessitats, i cal valorar la resposta que les innovacions poden donar per a la millora del clima escolar i l'aprenentatge dels estudiants.
- L'adopció d'innovacions als centres requereix un procés reflexió-implementació-reflexió-avaluació, que demana temps i l'establiment de prioritats.
- Les innovacions vinculades a un procés de canvi no es posen en marxa si el professorat no en veu la necessitat. Per això, és important considerar la importància d'aprendre a treballar en equip, i vincular-ho a la reflexió i als canvis a la pràctica.

- A més de voluntat, el canvi demana temps: per reunir-se, compartir, intercanviar, reflexionar, formar-se, avaluar i sistematitzar. Sense temps disponible, no pot donar-se el canvi.
- L'equip directiu passa de ser encarregat del funcionament de centre a facilitador de l'aprenentatge d'alumnes i docents en el procés de canvi. Sense la seva implicació i suport, la innovació no genera transformació.
- La introducció d'una innovació no és garantia de canvi i transformació. Ha d'estar acompanyada d'un procés gradual, en el qual cal parlar, experimentar i construir a poc a poc, avaluant-ne els processos i resultats i desplegant estratègies per afrontar-ne les tensions i dificultats.
- Cal posar com a objectiu el que es vol que canviï i facilitar una estructura organitzativa per fer-ho possible. Si es vol, per exemple, que tot el claustre treballi de manera col·laborativa, convé que aquesta idea sigui un objectiu i s'adoptin les estratègies, els recursos i el temps per assolir-lo.
- Un excés d'innovacions i projectes en la vida d'un centre genera una sobrecàrrega als docents i, al final, la seva influència desapareix quan arriba una altra oferta innovadora.

Els actors comunitaris

- Una cultura de la innovació ha de comptar amb la complicitat de tots els agents educatius, la col·laboració amb les diferents entitats que tenen responsabilitat en l'educació i la visibilitat dels mitjans de comunicació.
- Si les famílies no acompanyen els processos de canvi, no se'n tindrà el suport. Per això, és fonamental informar-les de manera clara i continuada, recollir els seus dubtes i temors, i convidar-les a participar en el procés, perquè aportin evidències del que observen a casa.
- Un procés de canvi en profunditat necessita l'acompanyament de professionals que puguin ajudar en la sistematització de processos, la reflexió des de la pràctica, a afrontar els dubtes i les tensions,

trobar nous recursos, alimentar la imaginació pedagògica, organitzar l'avaluació del canvi i donar visibilitat al que s'aconsegueix.

- El centre educatiu i l'administració són dos eixos clau d'un procés de canvi. Als territoris, però, hi ha altres instàncies que hi poden jugar un paper clau, en funció de l'objectiu que es proposi: diputacions, ajuntaments, centres comarcals, entitats culturals i socials, o empreses, poden formar part de la xarxa en la qual s'articulin les propostes per contribuir a crear escoles que aprenguin amb les comunitats (el capítol d'Esteban-Guitart d'aquest Anuari evidencia el valor d'una educació expandida més enllà de l'escola).

Els mitjans de comunicació

- A la «primavera innovadora», els mitjans de comunicació hi han tingut un paper rellevant, i, en bona mesura, han contribuït a crear l'ambient favorable en algunes de les propostes educatives presentades en aquest capítol.
- Per aquest motiu, i valorant la necessitat d'aquestes contribucions, és important que els mitjans distingeixin entre la informació, la publicitat i la propaganda.
- Caldria formar periodistes especialitzats en educació, per ajudar-los a fer presentacions més ponderades i contrastades, oferir-los més d'un punt de vista, ajudar-los a llegir amb cura els documents, i recordant-los que les innovacions i les propostes educatives no són neutrals i responen a agendes i interessos.
- Ajudar les persones interessades a tenir elements per crear-se una opinió fonamentada podria ser un objectiu dels mitjans de comunicació, pel que fa a la innovació educativa i els temes relacionats amb l'educació escolar.

Tot això, sense perdre de vista que:

Cada dia més, tenim la sensació que el qualificatiu d'escola *innovadora* vol dir poc, o més aviat molt poc. De vegades, darrere la suposada innovació no hi sabem veure res més que l'etiqueta

d'un producte que es vol vendre; una operació que està molt d'acord amb els temps que vivim. Innovar es pot confondre amb fer el que ara toca: que si racons, doncs racons; que si ambients, doncs ambients; que si projectes, doncs projectes. I quan es fa el que ara toca hi ha el perill d'acumular sense orientar. És per això que defensem, malgrat que no soni bé, renovar. Defensem, al cap i a la fi, reflexionar sobre el passat per orientar-nos amb criteri cap al futur (Cela i Palou, 2019).

Amb aquesta precaució, finalitzo amb una invitació i un recordatori: la invitació a no oblidar que sigui el que sigui quan es parla d'innovació (i de ser innovador) en l'educació escolar, cal tenir presents les qüestions ideològiques, socials i econòmiques a les quals es vinculen les propostes innovadores; a més a més de la conjuntura en què es presenten, quines són les agendes dels seus promotors, el ressò que tenen als mitjans de comunicació, i com es vehiculen als seus possibles destinataris i/o beneficiaris.

El recordatori és que les innovacions tenen sentit quan formen part d'una cultura de la innovació i es vinculen a un procés de transformació, i no quan són iniciatives aïllades i fora de context. Per això, és important, si s'adopta alguna innovació, pensar si: contribueix al projecte de vida de centre, si respon a una necessitat i no a una moda, si ajuda a canviar aspectes de la cultura de la institució, si compta amb la participació de la comunitat educativa, i si respon a un pla que ha reflexionat sobre el tipus de subjectivitat i de projecte de vida en comú del qual forma part (Hernández-Hernández, 2017: 35).

Bibliografia

ALFAGEME, ANA (2019). «Cualquier colegio finlandés es uno de los mejores del mundo. No hay diferencias». *El País*, 9 de desembre. Recuperat de: https://elpais.com/sociedad/2019/12/06/actualidad/1575659924_224267.html

- ANDRÉS, MARI CARMEN i CASANOVAS, LOURDES (2018). «La experiencia de participar en una red de formación». *Cuadernos de Pedagogía*, 486, p. 70-73.
- AZNAR, LAURA (2016). «Llums i Ombres d'Escola Nova 21». *El Crític*, 28 desembre. Recuperat de: <https://www.elcritic.cat/investigacio/llums-i-ombres-de-lescola-21-10395>
- BARNÉS, HÉCTOR (2015). «Los finlandeses siguen los pasos de los jesuitas y acabarán con las asignaturas». *El Confidencial*, 22 d'octubre. Recuperat de https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2015-03-25/los-finlandeses-siguen-los-pasos-de-los-jesuitas-y-acabaran-con-las-asignaturas_733137/
- BBC (2015). «¿Por qué Finlandia está cambiando “el mejor sistema de educación del mundo”?», 3 desembre. Recuperat de: https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/12/151201_finlandia_cambio_educacion_ab
- BENTLEY, TOM (2009). «Innovation and Diffusion as a Theory of Change». A: Andy Hargreaves; Ann Lieberman; Michael Fullan i David Hopkins (eds.) *Second International Handbook of Educational Change, part I*. (p. 29-46). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer. doi 10.1007/978-90-481-2660-6
- CARBONELL, JAUME (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- CARBONELL, JAUME (2019). «Innovar o transformar?». *El Diari de l'educació*, 10 juny. Recuperat de: <https://diarieducacio.cat/innovar-o-transformar/>
- CELA, JAUME I PALOU, JULI (2018). «Innovar o renovellar?». *Ara*, 18 agost. Recuperat de: https://criatures.ara.cat/opinio/escola-innovar-o-renovellar_O_2072192777.html?_ga=2.214060373.376977857.1582999405-724403823.1582999405
- COLL, CÈSAR (2019). «Què ens deixa Escola Nova 21?». *El Diari de l'Educació*, 4 desembre. Recuperat de: <https://diarieducacio.cat/que-ens-deixa-escola-nova-21/>
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (CSASE) (2020). «L'avaluació de quart d'ESO. Síntesi de resultats. Centres de la Xarxa

- Cb». *Quaderns d'avaluació*, 46, p. 56-62. Recuperat de: http://csda.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/publicacions/tast-dades/2020-juny/
- DARLING-HAMMOND, LINDA.; SUTCHER, LEIB; CARVER-THOMAS, DESSIRE (2018). *Teacher Shortages in California: Status, Sources, and Potential Solutions. Getting Down to Facts II*. Stanford, CA: Policy Analysis for California Education.
- DEL MORAL, SANTI I DOMÈNECH-CASAL, JORDI (2018). «Las (necesarias) tensiones en los centros en transformación». *Cuadernos de Pedagogía*, 486, p. 64-69.
- DELORS, JACQUES (1966). *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.
- DUMONT, HANNA, ISTANCE, DAVID i BENAVIDES, FRANCISCO (2010). *The nature of learning. Using research to inspire practice*. OECD: Centre For Educational Research and Innovation.
- EL PUNT AVUI (2019, 4 de desembre). «El govern impulsarà un laboratori de transformació educativa per donar continuïtat a Escola Nova 21» Recuperat de: <http://www.elpuntavui.cat/societat/article/16-educacio/1706018-el-govern-impulsara-un-laboratori-de-transformacio-educativa-per-donar-continuitat-a-escola-nova-21.html>
- ESBRINA GRUP DE RECERCA (en premsa). *La Xarxa de Competències Bàsiques: concepcions, tensions i aportacions per a la transformació de l'Escola: sis estudis de cas*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- ESTEVE, OLGA; CARANDELL, ZINKA (2009). «La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 49, p. 47-62.
- ESTEVE, OLGA; HERNÁNDEZ, FERNANDO; SANMARTÍ, NEUS (2018). «La formación en red como base para la transformación». *Cuadernos de Pedagogía*, 486, p. 50-53.
- FULLAN, MICHAEL (1999). *Change Forces. The Sequel*. Londres: Routledge.
- FULLAN, MICHAEL (2011). *Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform*. Seminar Series Paper No. 204. Victoria, AU: Centre for Strategic Education. Recuperat de: <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396088160.pdf>

FULLAN, MICHAEL; GARDNER, MAG; DRUMMY, MAX (2019). *Going Deeper. Educational Leadership*, 76 (8), p. 64-69.

FULLAN, MICHAEL; RINCÓN-GALLARDO, SANTIAGO; GALLAGER, MARY JEAN (2109). «Learning is the Work. California Golden Opportunity». Recuperat de: https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2019/06/19_Californias-Golden-Opportunity-Learning-is-the-Work.June3_.pdf

FULLAN, MICHAEL; VARELA, MARTÍN (2020). Entrevista a Michael Fullan. *Cuadernos de Pedagogía*, 505, p. 12-19.

FUNDACIÓ BOFILL (2016). *Escola Nova 21. Aliança per un sistema educatiu avançat*. <https://www.fbofill.cat/projectes/escola-nova-alianca-un-sistema-educatiu-avancat>

GARDNER, RICHARD (2015). «Finland schools: Subjects scrapped and replaced with “tòpics” as country reforms its education System». *The Independent*, 20 de març. Recuperat de: <https://www.independent.co.uk/news/world/europe/finland-schools-subjects-are-out-and-topics-are-in-as-country-reforms-its-education-system-10123911.html?cmipid=fb>

GOSÁLVEZ, PATRICIA (2015). Los jesuitas revolucionan el aula. *El País*, 25 març. https://elpais.com/politica/2015/03/27/actualidad/1427473093_128987.html

HARGREAVES, ANDY.; LIEBERMAN, ANN.; FULLAN, MICHAEL; HOPKINS, DAVID (eds.) *Second International Handbook of Educational Change, part I*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer. doi 10.1007/978-90-481-2660-6

HERNÁNDEZ, F.; ESTEVE, O.; SANMARTÍ, N. i DURAN, D. (2019). *Formar per transformar. La Xarxa de Competències Bàsiques, un model de professionalització docent*. Barcelona: Departament d'Educació. Direcció General de Currículum i Personalització. Recuperat de: <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/formar-transformar.pdf>

- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, FERNANDO (2107). «Afavorir innovacions que canviïn la gramàtica de l'escola i les relacions pedagògiques, i que qüestionin la creació d'un subjecte neoliberal». *Revista Catalana de Pedagogia*, 12, p. 17-37.
- JIMÉNEZ, ANNA I LOBILLO, CONCHI (2018). «Cómo afecta la formación en red al aprendizaje de los alumnos». *Cuadernos de Pedagogía*, 486, p. 74-78.
- JUUSO, HANNU, *et al.* (2014). *Research-based school and teacher education. Publication of Finnish teacher trainings schools*. Oulu: University of Oulu.
- LOEB, S.; EDLEY, C.; IMAZEKI, J.; STIPEK, D. (2018). *Current Conditions and Paths Forward for California Schools*. Summary Report. Getting Down to Facts II. Stanford, CA: Policy Analysis for California Education.
- MAYOR MIRET, NATÀLIA (2018). «Cómo afecta la formación en red en el aprendizaje de los alumnos en un centro de secundaria», *Cuadernos de Pedagogía*, 486, p. 79-83.
- MEIRIEU, PHILIPPE (2019). «¿Qué futuro para la innovación en las escuelas?». A Miquel Martínez Martín i Anna Jelonch i Anglada (coord) . *Las paradojas de la innovación educativa*. (p.29-51). Barcelona: Horsori.
- OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. OECD: Centre For Educational Research and Innovation [versió en català: Manual per a entorns d'aprenentatge innovadors. OECD/UOC. Recuperat de: <https://www.escolanova21.cat/wp/wp-content/uploads/2019/11/EN21-Manual-Entorns-Aprenentatge-Innovadors.pdf>
- OJUEL, M.; SEGURA, F. (2018). «Aprender en red: una experiencia de formación entre iguales para el desarrollo profesional docente y la transformación de los centros educativos». *Cuadernos de Pedagogía*, 486, p. 54-59.
- OSBURN, J.; CARUSO G.; WOLFENBERGER W. (2011). «The Concept of “Best Practice”: A brief overview of its meanings, scope, uses, and shortcomings». *International Journal of Disability, Development and Education*, 58 (3), p. 213-222.

- POMAREDA ALAVEDRA, NATÀLIA i SOLÉ PUIG, POL (2018). «La experiencia de participar en una red de formación de un centro de secundaria», *Cuadernos de Pedagogía*, 486, p. 84-87.
- RITTEL, HORST W.; WEBBER, MELVIN M. (1984). «Planning problems are wicked problems». A Nigel Cross (Ed.), *Developments in Design Methodology* (p. 135-144). New York: Wiley
- RODRÍGUEZ, PAU (2016). «Les escoles catalanes innovadores es conjuren per estendre un marc educatiu del segle XXI». Recuperat de: <https://diarieducacio.cat/les-escoles-catalanes-mes-avancades-salien-per-estendre-el-seu-model/>
- RUDDUCK, JEAN. (1999). *Innovación y cambio: El desarrollo de la participación y la comprensión*. Morón (Sevilla): Publicaciones M.C.E.P.
- SAHLBERG, PASI (2015). «Finland's school reforms won't scrap subjects altogether. The Conversation», 25 de març. Recuperat de: <https://theconversation.com/finlands-school-reforms-wont-scrap-subjects-together-39328>
- SANCHO, JUANA MARÍA i HERNÁNDEZ, FERNANDO (2008). «Innovation éducative». A A. van Zanten; P. Rayou (coord.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 489-495). París: Presses Universitaires de France (2a ed.).
- SANCHO-GIL, JUANA MARÍA (2018). «Innovación y enseñanza. De la "moda" de innovar a la transformación de la práctica docente». *Educação*, 41(1), p. 12-20.
- SAURA, VÍCTOR (2019). «Escola Nova 21 s'acomiada amb el convenciment d'haver demostrat que el canvi educatiu és urgent i factible». *El Diari de l'Educació*, 4 desembre. Recuperat de: <https://diarieducacio.cat/escola-nova-21-sacomiada-amb-el-convenciment-dhaver-demostrat-que-el-canvi-educatiu-es-urgent-i-factible/>
- TRABAL, ANNA (2020). «Debats del Congrés (I): la innovació genera incertesa, les xarxes la matisen». *El Diari de l'Educació*, 20 gener. Recuperat de: <https://diarieducacio.cat/debats-del-congres-i-la-innovacio-genera-incertesa-les-xarxes-la-matisen/>

- VALLEJO, OLGA (2019). «Escola Nova 21 s'acaba, és el moment de fer balanç». *Ara*, 12 octubre. Recuperat de: https://criatures.ara.cat/escola/Escola-Nova21-acaba-moment-fer-balanc_0_2324167563.html?_ga=2.143394935.376977857.1582999405-724403823.1582999405
- VATLLORI, EDUARD. (2015). Presentació de l'edició en català. A: *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya amb el suport de la Fundació Jaume Bofill.
- VICENS, LAIA (2019). «Com capgirar una escola en tres anys: “Hem sortit de la nostra zona de confort”». *Ara*, 1 gener. https://www.ara.cat/societat/capgirar-escola-tres-anys-Hem-sortit-confort-programa-innovacio-nova-21_0_2354764501.html

POLÍTIQUES 88

Les col·laboracions recollides en aquest *Anuari 2020*, a càrrec de deu experts coordinats per César Coll i Bernat Albaigés, aborden alguns dels desafiaments educatius més punyents que compartim amb els països del nostre entorn. I ho fan partint de la realitat del sistema educatiu català, de les seves forteses i febleses. D'acord amb aquest plantejament, els continguts s'organitzen en dos blocs. El primer revisa els principals indicadors sobre l'estat de l'educació a Catalunya. La revisió posa de manifest que, malgrat els esforços que s'han fet i els avenços assolits, el nostre sistema educatiu té encara assignatures pendants: estancament de les trajectòries educatives i abandonament, bretxa digital, desigualtats d'accés a l'educació 0-3 anys i al lleure, o dèficits en la cobertura de beques i en la despesa educativa, entre d'altres. Partint d'aquesta realitat, en el segon bloc de l'*Anuari*, els autors analitzen i ofereixen propostes al voltant dels desafiaments que planteja la necessitat d'avançar cap a un sistema educatiu capaç de satisfer les necessitats d'aprenentatge de l'alumnat en aquestes primeres dècades del segle XXI: innovació educativa, noves necessitats d'aprenentatge, temps i espais educatius, formació docent, TIC, equitat. Un darrer capítol, a càrrec dels directores de l'*Anuari*, esbossa un seguit de propostes per afrontar i superar tant les febleses i mancances que arrossega el nostre sistema educatiu com els nous desafiaments a què s'enfronta. Finalment, s'hi inclou una addenda amb la relatoria del debat mantingut pels autors el juliol del 2020 sobre les conseqüències educatives de la crisi de la covid-19.