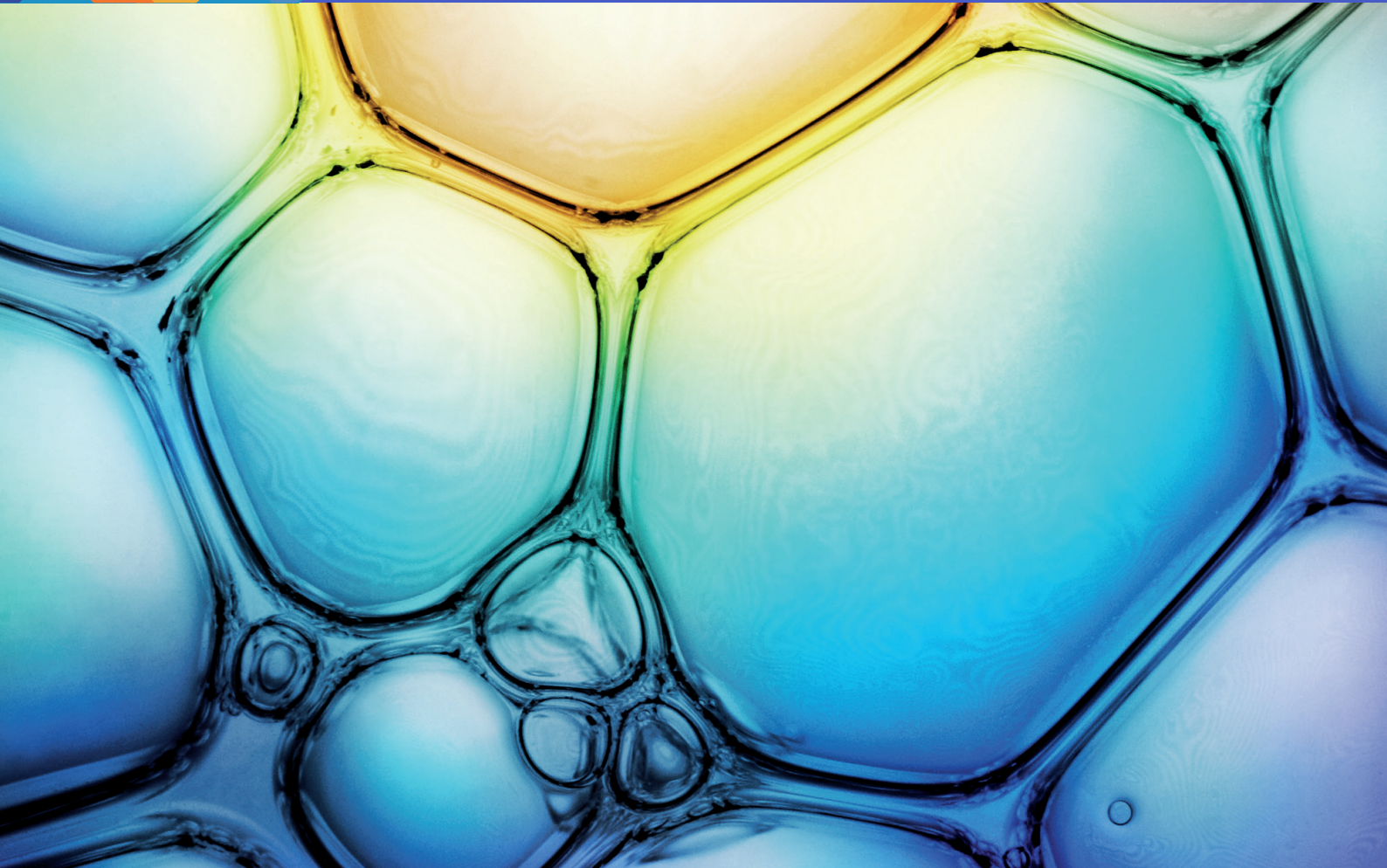


Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Universitat
de Girona



Índex

Índice

Summary

- Article Artículo Paper
1 Manzano, M. (2018)
Què s'entén per innovació educativa?
Definicions, característiques i condicions
del canvi educatiu a Barcelona..... 3
- Article Artículo Paper
2 Díez, E. J. (2018)
Nuevas estrategias de vigilancia y castigo en la
escuela hoy: ingeniería psicoeducativa..... 24
- Article Artículo Paper
3 Moneo, S., Moneo, Y., Ruiz, R. (2018)
El uso del castigo como recurso del profesorado
del siglo XXI. Análisis de reflexiones docentes
en un estudio de casos de 4 centros escolares..... 44
- Article Artículo Paper
4 Collet, J. (2018)
Vigilar y castigar en la escuela hoy: repensar
el conflicto, el control y la disciplina
desde la democracia agonista..... 95
- Article Artículo Paper
5 Jiménez, V., Naranjo, M. (2018)
Vigilar y castigar en el aula..... 116



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Universitat
de Girona

**Manzano, M. (2018) "Què s'entén per innovació educativa?
Definicions, característiques i condicions
del canvi educatiu a Barcelona"**

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Vol. 7. Núm. 1: 3-22



Què s'entén per innovació educativa? Definicions, característiques i condicions del canvi educatiu a Barcelona

Martí Manzano¹

Resum

La irrupció d'Escola Nova 21 ha encès un acalorat debat en el món educatiu català sobre la idea d'innovació educativa, les seves potencialitats i limitacions. Aquest article presenta el posicionament davant d'aquest debat per part de direccions de centres educatius i agents de promoció del canvi educatiu. L'objectiu és presentar una panoràmica descriptiva de l'estat actual del debat basada en els seus protagonistes. Mitjançant una metodologia qualitativa es presenta, de forma descriptiva, com els diferents actors entenen la innovació educativa, quina és la seva funció, quines característiques pedagògiques i organitzatives té un centre educatiu innovador i quins són els condicionants més importants que afecten els processos de canvi educatiu.

El principal resultat d'aquesta recerca és l'evidència que la innovació educativa ha passat a la pri-

1. Investigador predoctoral (grau acadèmic més elevat, màster). Universitat Autònoma de Barcelona.

mera línia mediàtica i política i que els diversos actors del sistema educatiu es posicionen al respecte en funció de les seves realitats i interessos.

Paraules clau: Innovació educativa, canvi educatiu, Escola Nova 21, anàlisi de discursos.

Resumen

La irrupción de *Escola Nova 21* ha encendido un acalorado debate en el mundo educativo catalán sobre la idea de innovación educativa, sus potencialidades y limitaciones. Este artículo presenta el posicionamiento ante este debate por parte de direcciones de centros educativos y agentes de promoción del cambio educativo. El objetivo es presentar una panorámica descriptiva del estado actual del debate basada en las aportaciones de sus protagonistas. Mediante una metodología cualitativa se presenta, de forma descriptiva, como los diferentes actores entienden la innovación educativa, cuáles es su función, que características pedagógicas y organizativas tiene un centro educativo innovador y cuáles son los condicionantes más importantes que afectan a los procesos de cambio educativo

El principal resultado de esta investigación es la evidencia que la innovación educativa se ha posicionado en la primera línea mediática y política y que los distintos actores del sistema educativo se posicionan al respecto en función de sus realidades e intereses.

Palabras clave: Innovación educativa, cambio educativo, Escola Nova 21, análisis de discursos.

Abstract

The irruption of *Escola Nova 21* has sparked a heated debate in the Catalan educational world on the idea of educational innovation, its potentialities and limitations. This article presents the positioning in front of this debate by directions of educational centers and agents promoting educational change. The objective is to present a descriptive overview of the current state of the debate based on its protagonists. By means of a qualitative methodology, it is presented, in a descriptive way, how the different actors understand

the educational innovation, what is their function, what pedagogical and organizational characteristics has an innovative educational centre and what are the most important determinants that affect the processes of educational change.

The main result of this research is the evidence that educational innovation has gone media and politics' frontline and that the various actors of the educational system position themselves in function of their realities and interest.

Keywords: Educational innovation, educational change, Escola Nova 21, discourse analysis.

1. Introducció

En aquest article es presenta una recerca que té com a objectiu recollir els discursos al voltant de la idea d'innovació educativa en el context català i, en particular, a Barcelona. El focus es centra en les significacions socials que els centres educatius i els agents de promoció del canvi educatiu atribueixen al que s'entén per innovació educativa i quins debats emergeixen al voltant d'aquest concepte.

Aquest article presenta una aproximació al debat de país respecte a la innovació educativa mitjançant l'anàlisi d'articles i posicionaments públics en mitjans de comunicació i un treball de camp que interroga als principals protagonistes d'aquest canvi educatiu.

En primer lloc es detalla un breu estat de la qüestió en el que es presentarà el programa Escola Nova 21 i els efectes que ha tingut la seva aparició en el debat educatiu català per a emmarcar els debats que els centres i agents educatius fan emergir durant les entrevistes. Després d'una justificació metodològica de la recerca es presenten els resultats organitzats en tres blocs: el primer fa referència a allò que els agents entenen per innovació educativa, el segon presenta un buidatge de les característiques esmentades en el treball de camp pròpies d'una escola innovadora, el tercer apartat exposa els diferents condicionants del canvi educatiu que centres i agents impulsors identifiquen com a més importants. El text finalitza amb unes conclusions que sintetitzen les idees principals que emergeixen dels resultats i posa damunt de la taula preguntes per a orientar recerca futura.

2. Estat de la Qüestió

El novembre de 2016 Escola Nova 21 va irrompre en el món educatiu català presentant un projecte que tenia per objectiu transformar radicalment la realitat del sistema educatiu. Segons la web del programa els objectius del projecte són: a) Crear un marc amb les característiques educatives que hauria de tenir una escola avançada, b) Generar els procediments i estratègies formatives que possibilitin a les escoles participants la transició al marc d'escoles avançades i c) Generar coneixement sobre pràctiques educatives avançades i de la seva avaluació competencial, així com evidències de l'impacte en l'aprenentatge (Escola Nova 21, 2016a).

Dit d'altra manera, l'objectiu d'aquesta iniciativa és estendre el que ells anomenen el *marc d'escola avançada*. (Ara.cat, 2016) Per a fer-ho, el programa genera i divulga discurs per definir que és aquest marc d'escola avançada i, alhora, vol fer patent sobre una mostra de centres representativa de la realitat catalana, que el canvi cap a aquest marc és possible en qualsevol context.

La bona acollida que s'ha produït amb l'aparició del projecte –quasi 500 centres s'hi han sumat (Aznar, 2016)– no s'explica tan sols per l'ús de visibles estratègies de màrqueting, el context era favorable. En els últims deu anys els canvis legislatius arran de la LEC, que propicien una major autonomia de centre (Martínez-Celorrío, 2017), i la creació de nombrosos centres de nova creació generen un context educatiu en què algunes escoles destaquen autònomament amb projectes educatius innovadors (Comas, 2016). Al mateix temps es detecta un retorn a l'escola pública per alguns sectors de les classes mitjanes, donat per la pèrdua de nivell adquisitiu arran de la crisi. Aquestes classes mitjanes, afins a aquestes metodologies d'innovació, demanen al sistema públic escolaritzar als seus fills en aquests centres creant una forta demanda en el mercat escolar (Bonal, 2016).

A partir de l'aparició d'Escola Nova 21 s'han produït bàsicament tres tipologies de crítiques al programa i a algunes de les seves propostes d'innovació educativa en diferents articles.

D'una banda es critica la innovació educativa d'Escola Nova 21 com a estratègia encoberta de privatització: L'important patronatge de la Caixa¹ al projecte ha generat que algunes crítiques ubiquin el programa en el marc del neoliberalisme filantròpic (Bayo, 2016): una nova forma de privatització encoberta on empreses i entitats aporten diners i polítiques, indicadors de qualitat, models organitzatius i una alta intervenció dels patrocinadors en els projectes que financen (Saura, 2016). A més, el fet de no presentar en el focus del seu discurs el conflicte entre escola pública i privada-concertada expressa, per a alguns, una ommissió greu d'un problema de partida en el sistema educatiu català (Bermejo & Borrut, 2016; Cañadell, 2016; Riera, 2016).

2. El programa Escola Nova 21 compta amb 5 promotors segons la seva pàgina web: el Centre Unesco de Catalunya, la Fundació Jaume Bofill, la Diputació de Barcelona, la Universitat Oberta de Catalunya i EduCaixa de l'Obra Social "la Caixa".

Altrament, s'ha plantejat que algunes formes de promoció de la innovació educativa intensifiquen la segregació: en aquest punt les crítiques posen damunt la taula que un model de creixement desorganitzat de certes 'escoles estrella' intensificaria processos de tria d'escola diferenciada per composició social si les demandes de les famílies en el mercat escolar no es gestionen políticament amb un criteri d'equitat (Bermejo & Borrut, 2016; Bonal, 2016; Comas, 2016; Funes, 2016; Tarabini, 2016, 2017).

En últim lloc la crítica s'ha centrat en la hipotètica falta de sensibilitat als contextos i perfils socials diferents en la proposta innovadora d'Escola Nova 21 (Comas, 2016; Funes, 2016) tot generant, segons un sindicat important del sistema educatiu català, una marca atractiva per a gent amb alt nivell cultural i recursos econòmics. (Aznar, 2016)

Tot i aquestes crítiques no hi ha dubte que Escola Nova 21 ha aconseguit aixecar altes expectatives (Martínez-Celorrio, 2017) i que una de les paraules més repetides en el sistema educatiu català és innovació. És per això que entendre com els centres i altres agents signifiquen aquesta 'nova hegemonia innovadora' es converteix en una necessitat per a entendre l'actualitat educativa.

3. Metodologia

L'article exposa els discursos de diferents actors del sistema educatiu català respecte a la idea d'innovació educativa. Això justifica una aproximació metodològica qualitativa perquè és l'opció que permet copsar en profunditat els significats, les interpretacions i les vivències dels fenòmens socials (Taylor & Bogdan, 1987). Concretament, la metodologia emprada ha sigut l'entrevista en profunditat a dues tipologies d'actors educatius.

D'una banda, s'ha entrevistat a tres agents de promoció del canvi educatiu, un d'ells dins de l'administració pública i els altres dos formen part d'organitzacions per la promoció del canvi i la reflexió educativa. Els tres agents entrevistats s'han seleccionat per la seva centralitat en el debat sobre la innovació educativa a Catalunya.

D'altra banda, s'ha entrevistat a equips directius d'un total de nou centres educatius de Barcelona. La mostra dels centres seleccionats és intencional, construïda a partir de

diferents característiques que es consideraven teòricament rellevants per a influir en els discursos de les direccions amb l'objectiu de generar una diagnosi significativa de l'estat actual del debat sobre la innovació educativa a Barcelona.

Els criteris de selecció de centres són la titularitat (pública o privada concertada), la composició social (segons si la presència o no a les llistes de centres de màxima complexitat del Departament), l'antiguitat (si el centre educatiu és de nova creació² o no), el cicle educatiu que ofereix (infantil, primària, secundària obligatòria i batxillerat) i el fet de si són percebuts com a centres innovadors o no (es diferencia entre centre etiquetat com a innovador o no en funció de les entrevistes a informadors clau).

Taula 1: Centres educatius i criteris mostrals

Centre educatiu	Titularitat	Alta complexitat ⁴	Nova creació	Cicle Educatiu	Etiquetada com a innovadora
Tramuntana	Concertada	No	No	Infantil, Primària, ESO, Batxillerat i Cicles	Si
Ponent	Concertada	No	No	Infantil, Primària, ESO i Batxillerat	Si
Gregal	Pública	No	Si	Infantil i Primària	Si
Llevant	Pública	No	Si	Infantil i Primària	Si
Xaloc	Pública	No	Si	Infantil i Primària	Si
Migjorn	Pública	No	Si	Infantil i Primària	Si
Garbí	Pública	No	Si	ESO	Si
Cers	Pública	Si	No	Infantil i Primària	No
Mestral	Pública	No	No	Infantil i Primària	No

Les entrevistes es van realitzar entre març i juny de l'any 2017 i han sigut gravades, transcrites, codificades i analitzades. Els noms dels centres corresponen a pseudònims per a garantir l'anonimat de les persones i institucions entrevistades així com el nom i el càrrec dels agents promotors de la innovació.

3. S'han considerat centres de nova creació aquells constituïts després de l'any 2000.

4. Els centres Migjorn i Mestral, tot i formar part del grup de centres no catalogats d'alta complexitat tenen una composició social amb un percentatge major de població migrada i de baix nivell socioeconòmic que la resta de centres del seu grup.

4. Resultats

4.1. Les definicions d'innovació educativa

Existeix un ample consens entre centres i agents educatius en el desacord generalitzat amb l'ús del concepte d'innovació educativa ja que els referents més citats en l'argumentació de les pedagogies innovadores són experiències històriques com l'escola nova republicana o la filosofia de John Dewey i Paulo Freire. Tot i que s'hi incorporen aportacions més contemporànies com la teoria de les intel·ligències múltiples de Howard Gardner, les últimes troballes de la neurologia a les teories dels processos d'aprenentatge i els informes de la UNESCO i l'OCDE⁵, els actors insisteixen a subratllar que això que es presenta com a innovació no és nou.

El nucli d'una pedagogia innovadora, segons les entrevistes, és un projecte pedagògic fort i consensuat en el qual la metodologia i l'organització queden supeditades a un propòsit definit. Insisteixen que no es tracta d'un producte en forma de metodologia màgica sinó més aviat un procés de co-creació constant que pren forma de pedagogia reflexiva que obliga als professionals a interrogar-se constantment sobre la seva feina per tal d'adaptar-lo al propòsit del centre, un procés en què els professionals deixen d'aplicar per a crear aquelles pedagogies que trobin més adients per al seu context específic a l'aula:

“S’han escrit tantes coses que jo no vull definir la innovació, [...] és simplement repensar l’educació, estar al dia de com aprenen els nens i deixar de fer coses que portem fent des de fa temps que no tenen cap sentit per a tirar endavant, què vol dir? Aquells set principis, si, això ho té tothom, que el nen sigui el centre, vale, però ho fem o no? El tema és com fem que el nen estigui al centre, no m’agrada parlar d’innovació sinó de reflexió constant.”
(Directora Escola Llevant)

Pel que fa al propòsit de l'educació sorgeixen tres bateries d'argumentacions respecte a la funció de l'escola: D'una banda, existeix un ampli consens al voltant de la funció de creixement personal, crític, ciutadà i democràtic que l'escola ha d'exercir sobre els infants i el jovent

5. Els informes més citats són l'Informe Dèlors (UNESCO, 1996), Rethinking Education (UNESCO, 2015) i The Nature of Learning (OCDE, 2010)

(funció civopolítica); d'altra emergeixen també discursos relatius a la necessitat d'adaptar les competències transmeses a les necessitats d'un mercat laboral present i futur en constant transformació (funció econòmica). En altres entrevistes, en canvi, els dos discursos coexisteixen i es defensen alhora, és a dir, un mateix sistema educatiu pot satisfer les necessitats del mercat i de la ciutadania democràtica sense que aquestes dues funcions entrin en conflicte:

“És antagònic però no és trampós [...] si tu vols persones que tinguin projectes de vida amb dignitat, amb sentit, cooperatives, amb uns valors inclusius, que els permeti desenvolupar el seu projecte de vida aportant positivament a l'entorn, vés a un d'aquests centres [...] Però en canvi a La Caixa li dius escolta: si nosaltres seguim tenint escoles que reproduïen coneixements definitius el nostre model productiu col·lapsarà, perquè necessites persones que treballin cooperativament, que pensin críticament, que tinguin capacitat de donar resposta a problemes complexos, etcètera” (Agent impulsor de la innovació educativa 2).

La tercera funció esmentada és l'equitat. Mentre que els discursos anteriors són presents de forma transversal en els centres de la mostra, els discursos sobre la funció generadora d'equitat social de l'escola no apareixen amb la mateixa força en totes les entrevistes. Els discursos més sensibles a la correcció de les desigualtats de partida dels infants i joves són més presents en aquells centres que tenen una composició social més complexa mentre que aquells amb una composició de classe mitjana tenen menys present aquesta dimensió en el seu discurs.

4.2. Les característiques de l'escola innovadora.

En aquest punt es presenta un buidatge de les característiques de les escoles innovadores esmentades pels equips directius. Es divideixen entre característiques pedagògiques que fan referència a les relacions socials que es produeixen a les aules i característiques organitzatives, que inclouen elements de governança i relacions externes a l'aula (Lubienski, 2003).

Els discursos relatius a la dimensió pedagògica remarquen que l'estudiant s'ha de trobar en el centre de l'aprenentatge, és a dir, cal una pedagogia individualitzada adaptada a les diversitats dels alumnes capaç de vincular l'alumnat amb els coneixements plantejats a l'aula.

Al mateix temps s'insisteix en la idea d'un ensenyament i una avaluació competencials en aspectes com habilitats comunicatives, de pensament crític, comprensives, d'autonomia i de

voluntat de formació permanent. Així doncs cal moure el focus de l'avaluació a l'aprenentatge i la capacitat de resoldre problemes nous a partir dels coneixements adquirits. Aquests centres, doncs, critiquen pedagogies basades en un paradigma memorístic i defensen un model que afavoreixi la reflexió activa en els alumnes. Igualment, s'afavoreixen pràctiques d'aprenentatge servei i co-ensenyament per a incidir en l'intercanvi de coneixements entre l'alumnat.

Per a fer això cal interpretar el currículum per a adaptar-lo a les necessitats de cada classe. Aquesta flexibilitat docent ha de generar el marge de maniobra per a assegurar-se que el rol del professor no és el d'aplicador d'una metodologia establerta. En una escola innovadora el rol del professorat és de creador de les pràctiques pedagògiques tot adaptant el mandat del programa pedagògic del centre a la realitat de l'aula.

Finalment es remarca que la tecnologia no és el fi de l'educació sinó un mitjà per a assolir certs objectius pedagògics i una introducció i normalització a l'aula de realitats molt presents fora de l'escola. S'insisteix molt en què introduir tecnologia al centre no és en si innovador sinó que l'important és l'ús que se li'n dona.

Els discursos relatius a la dimensió organitzativa expliquen que tot el centre –des dels espais, temps, entorns, mobiliaris, materials, etc.– s'ha de trobar supeditat a un projecte pedagògic clar, definit i consensuat per l'equip que l'aplicarà a les aules.

Aquesta màxima influència en la idea que els centres innovadors es basen en un lideratge de consens, ja que aquest és l'única forma de garantir que tot el centre es mogui en la mateixa direcció. Aquest mateix claustre, expliquen, no pot estar dividit en departaments estancs sinó que cal un alt grau de treball en equip per part de l'equip docent per tal de consensuar projectes i pràctiques amb la resta de la comunitat educativa.

La mateixa escola, de fet, ha de convertir-se en un centre generador de coneixement pedagògic, s'han d'explicar constantment i han de fer pedagogia del seu propi projecte pedagògic amb qualsevol actor implicat en educació i, especialment, amb les famílies. La relació del centre amb les famílies s'ha de caracteritzar per un paper actiu d'aquestes. S'entén que la família és un element més en l'educació de l'infant i cal generar aliances i complicitats amb els centres mentre que les famílies han d'entendre el projecte i tenir espais de participació.

Aquestes són les característiques dels centres innovadors que han destacat les direccions que troba molts punts en comú amb el decàleg de característiques de les escoles innovadores que proposa Martínez-Celorio (2017).

Les entrevistes adverteixen del perill de convertir la innovació educativa en un concepte fetitxe a partir del qual es puguin generar canvis educatius superficials (canvis en el mobiliari, en els conceptes emprats a les portes obertes, etc.) ja sigui com a maniobra d'adaptació forçada a un context on la pressió per la innovació és cada cop més forta o bé per a influir en la percepció de les famílies davant del mateix centre. A més, destaquen que les famílies sovint no tenen suficient coneixement per a discriminar entre innovacions aparents i reals. Existeix, doncs, la possibilitat que alguns centres enlluernin amb retòrica innovadora projectes que no compleixen les característiques descrites més amunt.

4.3. Les condicions del canvi educatiu

En aquest punt es plantegen els diferents elements que els agents entrevistats destaquen com a condicionants del canvi educatiu. Alguns d'ells com el consens del claustre, l'etapa educativa o l'avaluació generen un ample consens mentre que condicionants com un augment dels recursos humans disponibles i l'efecte de les composicions socials en la possibilitat de desplegar un canvi educatiu generen posicions enfrontades entre diferents tipologies d'actors entrevistats.

4.3.1. El consens del claustre

Els diferents agents entrevistats destaquen com a condició *sine qua non* del canvi educatiu que el professorat assimili el projecte pedagògic i l'apliqui en les seves sessions. L'autonomia del docent en la seva tasca és molt alta i cal un elevat consens per part del claustre al voltant del projecte pedagògic del centre per tal que tots els professionals segueixin la línia del centre. Aquest consens, expliquen, està condicionat per tres factors: l'antiguitat del centre, l'estabilitat de la plantilla i la formació docent.

Així doncs els centres de nova creació tenen la possibilitat de consensuar projectes pedagògics des de l'inici. En aquests casos la dificultat per a mantenir el consens es troba en la capacitat de sostenir aquesta línia de centre davant la progressiva incorporació de nou professorat a mesura que el personal de l'escola va incorporant cursos. En els centres més

antics, en canvi, els intents de transformació irradien d'un nucli, que no necessàriament ha de ser la direcció, i ha de vèncer les inèrcies existents per a consensuar-se (professorat antic resistent o ordenacions horàries i d'espais rígides, per exemple).

Un cop generat el consens, els centres destaquen la importància de mantenir aquest claustre afí en el centre. Les escoles públiques etiquetades com a innovadores reivindiquen insistentment una major estabilitat de plantilles i la capacitat de seleccionar el professorat en funció de l'adequació del seu perfil professional a les característiques del centre. Expliquen, alhora, que això implica un factor diferencial en funció de la titularitat, donat que els centres concertats compten amb una major estabilitat de plantilles que no pas els centres públics.

Per últim, la formació docent es presenta com el mecanisme que tenen els centres innovadors per a generar consens activament. Els centres innovadors parteixen de la crítica a un context de retallades pressupostàries en l'oferta de formació docent que, a més, no s'adequa a les especificitats i necessitats dels seus centres. Alhora consideren la formació universitària en educació com un ensenyament que prepara per a realitats escolars diferents a les que planteja el seu model. La necessitat de formar en el seu propi projecte els impulsa a defensar una formació docent interna en la qual els membres de l'equip es formen entre ells i, sobretot, alineen a les noves incorporacions en la idiosincràsia del centre.

Un dels grans problemes és la necessitat de crear una cultura de centre sòlida, les coses no van soles, has d'insistir en el seu manteniment, a nosaltres ens ha entrat molta gent nova a infantil i veus com es va perdent [...] Tenim un projecte de formació per als mestres que venen. Detectem necessitats i proposem formacions per a crear cultura de centre i anar tots a una. La formació la fa una formadora o nosaltres mateixos, però si és algú de fora, no ha de ser desconnectat de l'escola si no d'acord al que hi ha aquí. Tenim una sèrie de formacions per a la gent que ve que no són obligatòries però la majoria es queden. (Directora de l'escola Llevant).

4.3.2. L'etapa educativa

Les especificitats de cada etapa educativa es revelen com a condicions importants per la seva capacitat d'influir en la realitat educativa del centre. Els agents entrevistats subratllen el fet que es produeix una pèrdua progressiva de flexibilitat en la tasca docent a causa d'unes majors exigències curriculars i d'un diferent perfil del professorat en cada etapa formativa

A infantil i primària és molt més fàcil, els docents solen ser més creatius i tenen molta més llibertat. A parvulari tan sols hi ha 4 àrees d'aprenentatge, és fàcil ser flexible, el mateix a primària, especialment a 1r, 2n, 3r i 4t. Després, a mesura que s'acosta la secundària s'és molt més acadèmic. Quan passem de la primària a la secundària obligatòria ens trobem un altre perfil de docent, format acadèmicament amb la metodologia més tradicional, més transmissiva. (Director de Batxillerat de l'escola Tramuntana).

Així doncs segons les entrevistes les etapes educatives d'infantil i primària tenen un marge de maniobra major per a la innovació. Això explica perquè la majoria de centres innovadors són escoles d'infantil i primària⁶. Al mateix temps, al llarg de les diferents etapes educatives també varia el perfil docent que els agents identifiquen com a més flexible i enfocat a les metodologies a infantil i primària i més rígid i enfocat a la transmissió de continguts a la secundària i el batxillerat.

Al mateix temps, s'identifica que el pes de les proves d'accés a la universitat (PAU) en l'etapa de batxillerat és molt gran. Aquestes proves externes es viuen com un factor distorsionador del projecte pedagògic que, a més, no capta les competències que les escoles innovadores posicionen com a prioritàries en el seu discurs. A la pressió de les PAU en l'ordenament pedagògic del batxillerat s'hi afegeix l'ombra de la universitat que es presenta com un entorn educatiu molt tradicional i poc participatiu.

No és possible un segon de batxillerat no supeditat a la selectivitat. A primer de batxillerat fem molts menys projectes, a segon no ho fem perquè la societat et dona una pressió que no saps gestionar, a nosaltres el 98% aproven PAU i se'n surten i no hi hauria cap problema, però l'autèntic problema són els 3 o 4 que volen fer medicina i a aquests sí que els hi condiciona la nota, i per aquests nois canviem tota la programació de segon (Directora de l'escola Ponent).

Per altra banda, la recerca ha identificat casos com l'escola-institut Tramuntana amb molt bones puntuacions en les PAU que, explica l'equip directiu, poden frenar l'espenta

6. Martínez-Celorio (2016) identifica 114 centres educatius innovadors a Espanya, d'aquesta llista el 77% són escoles de primària i el 23% de secundària. El seu informe també identifica que les causes d'aquesta distribució es deuen a unes condicions objectives desiguals per a liderar canvis i per la pressió acadèmica i de les proves de selectivitat en les etapes de batxillerat.

del canvi per por de distorsionar uns resultats que avalen el centre i generen en els seus treballadors la sensació que les coses ja s'estan fent correctament.

4.3.3. L'avaluació

L'avaluació també condiona el canvi educatiu. Les entrevistes revelen una tensió permanent entre els mecanismes d'avaluació del centre cap als joves i la dificultat de traduir aquestes qualificacions a les demandes de l'administració. Això, expliquen, els hi suposa una dedicació de temps i recursos humans molt alta. A més, destaquen que algunes avaluacions com les proves de competències bàsiques són també una forma d'avaluar el projecte educatiu del mateix centre tot i que no estan prou adaptades per a valorar aspectes característics en les seves pedagogies com l'aprenentatge competencial o el treball en equip.

Però és que hauríem de tenir en compte quins són els objectius de Primària, no? O sigui un nen quan surt de Primària primer ha d'aprendre, ha de saber desenvolupar-se i això no t'ho avaluen, no ho valora cap prova ni cap res [...] ha de saber uns mínims d'això, de lectures, de comprensió, de mates i tal, això és l'únic que avaluem, però no avaluem si sap relacionar-se amb els companys, el respecte... la persona en si no la mireu, no? (Directora de l'escola Llevant)

Davant d'aquesta manca "d'avaluacions innovadores", Escola Nova 21 posa de manifest que cal crear una nova forma d'avaluar tant a escala de centre com de sistema educatiu. El programa explica que la nova avaluació ha de conservar la funció classificatòria per a distingir entre talents diversos i, al mateix temps, ha d'adaptar-se als progressos personalitzats de l'infant tot corregint perversions dels sistemes d'avaluació com el *teach to the test* o una alta importància del paradigma memorístic (Escola Nova 21, 2016b)

La manca d'indicadors que avalin l'efectivitat de les escoles innovadores porta als equips directius a defensar el projecte mitjançant indicadors com l'alta matrícula que tenen, la satisfacció de les famílies, els comentaris dels centres on arriben els seus alumnes o la felicitat percebuda en els infants.

4.3.4. Recursos humans i temps

Existeix un altre debat important sobre si la innovació educativa requereix més temps de feina i, en conseqüència, més recursos humans. Alguns discursos defensen que la inversió major de temps que ara suposa transformar o sostenir projectes d'innovació és

simplement producte d'un moment de transició en el que les escoles innovadores encara es troben en un context curricular, organitzatiu i administratiu en què no encaixen. Segons aquest argument, a mesura que aquests elements s'alineïn amb la seva pràctica pedagògica, els esforços afegits que suposa minvaran. Per altra banda, les direccions d'alguns centres innovadors defensen que en el marc d'una pedagogia reflexiva en constant adaptació a la realitat, la càrrega horària de preparació acaba sent major i més intensa que, en les seves paraules, *passant la fitxa*.

Jo crec que la tendència de cada mestre i del propi equip és... és caure a la normalitat. O sigui, aquesta manera de fer demana estar alerta. Perquè si no estàs alerta, faig caricatura eh, si no estic alerta, acabo fent la fitxa. Acabo en comptes d'agafar el llibre de text, fent la fotocòpia del llibre de text. O baixant-me la unitat didàctica de... saps que vull dir? I això, aquest estar alerta, porta un cert esgotament. [...] Demana un to vital molt alt. (Director de l'escola Gregal)

4.3.5. Composició socioeconòmica dels centres

Existeix un important debat al voltant de l'encaix de les actuals definicions d'innovació educativa en centres amb composicions socials caracteritzades per baixos nivells socioeconòmics i altes taxes de població d'origen migrant. Es tracta d'un dels temes més polèmics en el debat. A partir de les entrevistes emergeixen dues postures aparentment enfrontades.

En primer lloc, centres amb una composició social complexa expliquen que les seves condicions dificulten una transformació estructural per a adaptar-se a la nova hegemonia de la innovació educativa. A més, diuen, es genera un cercle viciós segons el qual, en termes de demanda i prestigi, el fet de *no innovar* aprofundeix les problemàtiques existents. Aquestes dificultats en la transformació es materialitzen, segons les entrevistes, en aspectes com la matrícula viva, en distàncies culturals, al temps de treball de l'escola dedicat a l'ajuda social, a la necessitat d'ensenyar el català a tots els alumnes que no el saben i a la baixa participació de les famílies.

Tot el món pensa el mateix sobre la implicació familiar, anar a les obres de teatre, participar en alguna comissió... aquí no pots anar amb aquesta idea d'implicació perquè aquí es tracta que els nanos vinguin puntuals, vinguin nets, vinguin menjats. Lo demás, són coses de burgesos de Barcelona, per a nosaltres implicació és això. Tenim dos mamis a l'AMPA

i fem el que podem. En una escola de l'Eixample vaig anar a l'obra de teatre de l'escola i era espectacular, clar, un dels papis era un artista plàstic que feia el decorat i el resultat era espectacular. (Directora de l'escola Cers).

En contraposició, els arguments favorables a la compatibilitat entre innovació educativa i composició social des-avantatjada defensen que el caràcter d'adaptació als contextos present en la proposta pedagògica innovadora és la millor forma d'abordar les complexitats específiques d'aquests entorns educatius. Alhora, alguns agents exposen que l'argument de la composició social s'ha convertit en una excusa per a no transformar formes de treballar obsoletes cap a projectes pedagògics que, diuen, oferiran millors resultats.

Si estem aquí on estem és perquè ens ho hem currat. Ningú ens ha regalat res. M'explico? [...] el que no s'hi val és dir: no és que hi ha 4 escoles més amunt que "perquè tenim una població molt diferent això no ho podem fer." [...] Els recursos que tenim a l'escola pública són tots els mateixos. Jo crec que haurien de tenir molts més recursos els que estan en zones més xungues. Més plantilla, més mobiliari, més bones instal·lacions, més flexibilitat d'horari, més tot... Però amb el que tenen poden fer el que vulguin. Doncs que ho facin! (Director escola Gregal).

Jo no crec que [en un barri amb alta complexitat socioeconòmica] no es pugui innovar, jo crec que el problema d'aquest barri és que ha tingut claustres molt antics i direccions molt velles. Les persones que porten l'equip s'ho han de creure [...] No és cert que la immigració impliqui que no es pot fer res, és un discurs per a encobrir el fet que no s'està disposat a canviar. (Director escola Mestral)

Cal afegir que diverses crítiques plantegen que la mateixa onada de canvi educatiu pot transformar la distribució de les composicions socials dels centres educatius per un potencial efecte segregador. Els centres entrevistats expliquen que la seva pedagogia atreu famílies d'un estatus socioeconòmic i cultural específic i que la demanda és cada cop més alta. Això, reconeixen, té un potencial segregador en tant que orienta la demanda d'alguns perfils socials a aquests centres. Així i tot defensen que la responsabilitat de corregir aquests efectes no intencionats en clau de mercat educatiu recau en l'administració pública i no en com es treballa en aquests centres, tot insistint en què les crítiques a la innovació educativa s'instrumentalitzen per a consolidar posicions de resistència al canvi educatiu

No es pot criticar a algú perquè està treballant més i està fent les coses millor, des d'una posició en la qual jo no canvio i això passa. De la mateixa manera que hi ha els biopijos [forma de referir-se a les famílies interessades en el seu projecte educatiu], hi ha els tios que utilitzen les crítiques contra escola nova 21 i les escola innovadores per a protegir-se
(Directora de l'escola-institut Ponent)

5. Conclusions i discussió

Al llarg de la recerca s'ha pogut identificar un discurs respecte a la innovació educativa que compta amb un alt consens entre els diferents actors entrevistats i les fonts analitzades. Així doncs, tot i que s'ha arribat a plantejar la idea d'innovació educativa com a significant buit, la recerca posa de manifest que existeix un discurs compartit sobre que és la innovació educativa i quines característiques presenta.

Tot i això s'han identificat dos importants dissensos: el primer en relació a la càrrega horària i de recursos humans que implica l'adopció d'aquests nous models escolars, és un debat amb moltes implicacions sindicals i de dotació pressupostària. Emergeix aquí una pregunta contrastable a la qual futures recerques podrien donar resposta, *la innovació educativa comporta més feina que altres models?*

El segon dissens implica l'espinesca discussió sobre si és possible innovar en qualsevol context socioeconòmic. És cert que, tal com s'ha arribat a criticar, *la innovació educativa aquí presentada respon a uns ideals específics d'una classe social concreta?* I si és així, *com interactuen amb aquest model l'alumnat i les famílies en funció de la seva proximitat o distància social a la cosmovisió i els codis d'aquesta classe?* En la mateixa línia es fa urgent la necessitat d'un estudi de comportament del mercat escolar en aquest nou context fortament influït pels discursos d'innovació educativa. Val a dir que, per a abordar aquestes qüestions, caldria superar l'anàlisi de discurs i apostar per una recerca que entri dins del centre i en registri les pràctiques, tensions i contradiccions.

6. Bibliografia

- Ara.cat. (2016). Entrevista Vallory-Carles Capdevila. Retrieved from http://www.ara.cat/videos/entrevistes/Entrevista-Carles-Capdevila-Eduard-Vallory_3_1595270464.html
- Aznar, L. (2016), Desembre 20). Llums i ombres d'Escola Nova 21. *Crític*. Barcelona.
- Bayo, C. (2016, Octubre 7). L'escola pública en mans de la nova filantropia. *El Nívol*.
- Bermejo, E., & Borrut, M. (2016, Novembre 8). Escola Nova 21: un cavall de Troia contra l'ensenyament públic. *COS*.
- Bonal, X. (2016, Maig 11). La classe mitjana i l'escola pública. *El Periòdic*.
- Cañadell, R. (2016, Novembre 1). Cap a on va la “nova” innovació educativa? *Directa*.
- Comas, M. (2016). Parlem de constel·lacions i no d'estrelles. Innovació a les escoles de Barcelona. *Fòrum, Revista d'Organització I Gestió Educativa*, 41.
- Escola Nova 21. (2016a). Simposi Sobre Canvi Educatiu. In *Pràctiques fonamentades d'aprenentatge competencial*. Barcelona.
- Escola Nova 21. (2016b). www.escolanova21.cat. Retrieved December 27, 2016, from <http://www.escolanova21.cat/>
- Funes, J. (2016, Juny 28). Escola Nova 21: una melodia sense acompanyament? *Diari D'educació*.
- Lubienski, C. (2003). Innovation in education markets: Theory and evidence on the impact of competition and choice in charter schools. *American Education Research Journal*, 40(2), 395–443.

- Martínez-Celorio, X. (2016). Innovación y reestructuración educativa en España: Las escuelas del nuevo siglo. In A. Blanco & A. Chueca (Eds.), *Informe España 2016* (pp. 43–80). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Martínez-Celorio, X. (2017). *Innovació i equitat educativa*. Barcelona: El diari de l'educació.
- Riera, J. (2016, Octubre 9). Preparar per la vida. Parlem d'innovació? (O innovar per innovar és conservar). *CGT Catalunya*.
- Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa : La red global Teach For All en España. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 9, 248–264.
- Tarabini, A. (2016, Maig 4). Les omissions de la innovació educativa: on queden les desigualtats? *El Diari de L'Educació*.
- Tarabini, A. (2017, Gener). Innovación educativa: qué, porqué i cómo? *El Diario de La Educación*.
- Taylor, S. ., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados* (Paidós). Barcelona.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063