

Revista Catalana de Pedagogia

Volum 12, 2017, (107-124)

ISSN (edició electrònica): 2013-9594

<http://revistes.iec.cat/index.php/RCP/index>

La innovació en educació, una perspectiva des de l'experiència. Taula rodona¹

En el decurs del mes de gener de 2017, la *Revista Catalana de Pedagogia* (RCP) va reunir en una taula rodona (TR) diverses persones expertes amb una llarga trajectòria educativa amb el propòsit d'analitzar, mitjançant el format d'un debat, la noció d'innovació des d'una perspectiva històrica i a partir de l'experiència pròpia. Aquest format va permetre contrastar les reflexions que els respectius participants tenien elaborades sobre el fet d'haver innovat en els contextos on han treballat i treballen, o d'haver observat determinats processos d'innovació des dels observatoris que han ocupat professionalment. Les persones expertes convidades a aquest debat i intercanvi, escollides per tenir una veu pròpies de diverses perspectives del món educatiu, van debatre a partir d'un conjunt de qüestions que figuren a l'annex final.

A partir del seguit d'intercanvis, la RCP ha organitzat les intervencions atenent els eixos que donen títol a cada una de les parts en què es va concretar el debat.

Participants convidats

Sara Blasi (SB), inspectora, Ex Directora General d'ensenyament primari i presidenta del Consell Escolar de Catalunya.

Jaume Carbonell (JC), pedagog i periodista, membre del Consell Editorial d'eldiario.es

1. Quan és necessari per facilitar la plena comprensió d'una frase, se situa el lector en els seus referents, en lletra cursiva i entre parèntesis.

Joan Domènech (JD), mestre, escola Fruituós Gelabert, Federació de Moviments de Renovació Pedagògica a Catalunya (FMRPC).

Carme Hoyas (CH), mestra, escola Fluvià.

Carme Sala (CS), mestra.

El context de la innovació i els canvis

Sara Blasi (SB) inicia el debat sobre la innovació actual tot fent un paral·lelisme amb el context històric de la Transició entre la dictadura i la democràcia, quan hi havia un desig de canvi i de qualitat en educació. (SB) Vaig poder viure una etapa privilegiada amb l'assumpció de competències educatives per part de la Generalitat a partir de l'aprovació de la Constitució espanyola del 1978 i l'aprovació de l'Estatut de Catalunya del 1979. La nova etapa obria possibilitats noves per canviar la realitat d'aquell moment. S'havia aconseguit la plena escolarització a l'etapa primària però els aprenentatges eren mecànics i poc arrelats a la realitat del país.

Si es mira enrere, crec poder dir que, en els darrers trenta anys a Catalunya, s'han viscut moltes innovacions, unes de caràcter individual, d'altres col·lectives. No seria just oblidar el que va representar el reciclatge de català de centenars de mestres, el programa d'immersió, l'extensió de les escoles de suburbi que després van evolucionar a centres d'atenció preferent, la creació dels serveis educatius (CRP, EAPS, camps d'aprenentatge), els diferents programes de formació, els plans de construccions escolars, fugint d'aquells centres d'urgències tots iguals, la Llei del CEPEPC per a la incorporació a la xarxa pública d'un centenar d'escoles amb voluntat de ser públiques. Així podríem anar ampliant la llista de petites i grans innovacions que el món educatiu de casa nostra ha bastit, buscant sempre la qualitat, la democràcia, la llibertat i la catalanitat.

Joan Domènech (JD): Posats en aquesta perspectiva del temps, em permeto comparar la distància entre 1976, quan vaig començar a treballar de mestre, i ara. El 1976 volíem canviar el món des de l'escola pública, transformar-lo a partir del treball de l'escola. La innovació, llavors, tenia dues perspectives, la del canvi en l'educació i la del canvi social. El primer, aspirava a reconstruir un imaginari pedagògic —portar la

democràcia a les aules, introduir nous aprenentatges o treballar l'expressió, per exemple— a la vegada que es volia enllaçar amb els enfocaments educatius del període republicà i també amb moviments d'avançada contemporanis.

Carme Sala (CS): Si reflexionem sobre la innovació en el període dels anys setanta, veiem que la innovació no caminava sola. Les escoles no estaven tan soles. A l'escola Lavínia, el 1968, tot s'impartia en llengua catalana, malgrat que legalment no era possible. En aquell context desobeïem les lleis i normes vigents. Les escoles innovadores, llavors, eren escoles vinculades a una ona de canvi social molt més àmplia i es portaven a terme moltes iniciatives en unes condicions avui impensables: se sortia de l'escola, es feien colònies amb la plena complicitat dels pares i sense les normes que avui es demanen, s'utilitzaven els recursos disponibles al barri. També hi havia tota una altra línia d'acció social participada pels mestres, com ara les comissions de mestres, les escoles d'estiu, la creació de col·lectius com el Freinet, la lluita sindical, etc. D'aquest període se'n poden extreure tres idees. La innovació anava lligada a la noció de canvi social. La segona idea clau era treballar amb els nens per la igualtat d'oportunitats de tots i, finalment, es treballava acumulant i aprofitant tots els recursos que estaven a l'abast de l'escola. Compartien i procuraven avançar en el camí de dignificar l'escola i també la xarxa social del seu voltant com havia defensat Fiorenzo Alfieri al barri de Torí on treballava.

En contrast, les escoles d'avui tenen molt més equipament i recursos disponibles, però també es pot afirmar que tenir molt no garanteix, per si mateix, un bon treball formatiu.

Joan Domènech (JD) En efecte, els recursos no garanteixen ni el canvis ni una bona formació. Molts centres no són capaços de digerir recursos com les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), o la sisena hora, etc.

Jaume Carbonell (JC): És important remarcar la relació dialèctica entre canvi, societat i innovació educativa, perquè aquesta relació existeix. Un exemple el tenim amb tot el tema de l'ecologia, que ha sorgit en bona mesura perquè el va incorporar l'escola, i que ha acabat amb qüestions com la classificació dels residus i el seu reciclatge. L'escola, sens dubte, ha participat de l'obertura d'espais democràtics. La democràcia

ha arribat als equips, ha facilitat la participació, ha propiciat debats, etc. Quant a la idea de democràcia, diria que aquesta és la manera com entenem l'aprenentatge. En aquest sentit, hi ha hagut un avenç molt important, hem canviat on es posa el focus. De posar-lo sobre com s'ensenya s'ha passat a posar-lo sobre com s'aprèn.

(D'altra banda) cal assegurar projectes personals per a tothom, assegurar el dret a l'educació amb reformes educatives a fons i no només reformes escolars, acollir activitats educatives des de fora de l'escola. Actualment disposem «d'artefactes socials externs potents», com museus, associacions..., que podem recomanar com a eines per a l'enriquiment i la cohesió social en el context d'una dialèctica entre projectes particulars i col·lectius. En definitiva, tenim recursos per avançar en projectes col·laboratius d'aula i d'escola.

Carme Hoyas (CH): La meua aportació la faig des de l'experiència d'haver muntat una escola al Poblenou. L'equip de mestres en el moment inicial era molt petit i teníem molt clar què no volíem. Vam anar experimentant totes les propostes pedagògiques que iniciàvem d'acord amb un model «d'investigació-acció». El projecte inicial era fràgil però ha anat evolucionant i també ha anat evolucionant l'estructura de l'escola. Hem comptat amb l'assessorament de mestres experts, hem anat introduint iniciatives i reflexionant sobre la pràctica i ens hem anat obrint a l'entorn i a les famílies, buscant de no perdre el paper de cadascú.

L'equip directiu ha anat assumint el lideratge, més necessari quan l'escola s'ha anat fent més gran. Hem anat vetllant pel «benestar a l'escola» d'alumnes i adults, per l'equilibri entre la iniciativa i l'aportació dels qui hi són des de fa temps i els qui hi arriben de nou.

Els conceptes canvi i innovació: com entendre'ls?

(JC): El canvi ha de ser sistèmic. Però s'inicia des de l'aula. Els veritables canvis no són superestructurals. Però també és cert que el canvi a l'aula no és sostenible si no és sistèmic. L'aula és el laboratori on totes les idees es plasmen i acaben agafant cos o no. Per tal que els alumnes estableixin un vincle emocional amb el que fan cal establir lligams entre allò que es fa fora i el que passa a dins de les aules.

(CS): No hi haurà canvis si aquests han de venir de dalt.

(JC): La innovació no és un canvi lineal. De vegades representa un pas endavant i dos enrere i després dos endavant i un enrere, perquè el canvi no és sistèmic. El canvi suposa haver d'encaixar diverses peces per donar-li sentit de conjunt i de coherència: el currículum, l'equip, les famílies, l'assessorament, etc. De manera que el canvi no es pot donar tot oferint respostes parcials.

Observant el nostre país, un s'adona que no hi hagut mai una política educativa, entesa globalment, per bé que hi ha hagut moltes iniciatives correctes. Això ha suposat que moltes d'aquestes iniciatives interessants duressin poc, es canviava l'agenda, es proposaven altres iniciatives, etc. La qüestió és que les iniciatives calen poc, no tenen continuïtat ni es lliguen amb altres condicions complementàries i necessàries, com ara la de fixar les plantilles en els centres. En el cas de la formació del professorat, s'han viscut fases, accions com els plans de formació permanent institucional (FOPI) als anys vuitanta, realment innovadores però que es van interrompre després d'uns anys de funcionament.

És veritat que el currículum proposat a finals dels vuitanta, i experimentat els anys previs a la Llei orgànica general del sistema educatiu (LOGSE), va posar sobre la taula el debat sobre els diferents tipus de continguts. Es va viure molt intensament l'experimentació de la «reforma educativa» però potser va forçar una certa uniformització de les escoles. [Tot fent un paral·lelisme] em preocupa que el projecte «Escola Nova XXI» també la comporti.

(CS): No ens podem confondre. La millora de les tècniques no és innovació. Ho és millorar la lectura, la comprensió, el pensar, les coses fonamentals i fer-les arribar a tots. La meva experiència de tractar i formar nois i noies amb greus problemes de conducta em va fer palès que les regles bàsiques de l'ofici són entendre els nois i noies i saber veure per què es comporten tal com ho fan. [Hem] d'assumir aquestes condicions com la base a partir de la qual treballar. Cal, també, buscar alternatives d'apropament i de treball, a partir de trobar la manera de fer que els arribi allò que pretenem. Ara, a més, tenim eines suficients a la nostra disposició per personalitzar els aprenentatges. [Amb tot] hi ha hagut iniciatives com la d'incorporar el treball per

competències, que s'han exposat i difós de manera que han confós els mestres i han generat conductes formals, sense sentit.

(JD): Un problema que he observat és que sovint ens quedem amb els principis educatius i les etiquetes inspiradores del canvi. En realitat, però, cal donar significat als mots en termes pràctics. És a dir, cal saber respondre amb detall què significa treballar amb pares, amb mestres, fer un equip, treballar la inclusió. Amb tot, els canvis tenen dos elements que són cabdals: saber-los fer sostenibles i treballar universalment, és a dir, que puguin arribar a tots. Un parany per al canvi és assumir els discursos, però no acabar de fer-los avinents davant els obstacles que acaben per confrontar, obstacles que són de tipus cultural, i són tant de nivell macro —el mateix sistema i el seu disseny— com micro, la mateixa comunitat de l'escola, per exemple, les persones, els seus interessos i representacions, no sempre són coincidents.

(JC): Si vosaltres parleu des de la pràctica, des de *Cuadernos de Pedagogia*, la meua professionalitat m'ha portat a desenvolupar un rol d'observador extern. Coincideixo amb la visió anterior en què hem après a canviar la idea d'utopia perquè no havíem analitzat prou els condicionants en els quals es mou l'educació. Amb tot, però, assumeixo que l'escola no canvia el món, però sí que influeix, tot incidint en el microcosmos de la comunitat educativa, en la dimensió social i en les consciències de les persones. En aquest sentit, seria interessant saber com es veuen avui a si mateixes les persones que van participar com a estudiants en els centres que introduïren els canvis en els anys setanta i vuitanta.

(JD): Després del meu recorregut professional he après que els canvis en educació són fràgils, imprevisibles i lents, degut a la seva complexitat.

(SB): Malgrat la il·lusió i la potència inicial que porten els canvis, cal aprendre a superar el seu caràcter de novetat i aprofundir-hi, i coincideixo amb el fet que els canvis veritables són lents. En efecte, conceptes com democràcia, participació i treball en equip s'han d'aprendre a dotar-los de sentit real, quan sovint xoquen amb les normes i reglamentacions vigents. Des de la meua experiència, en algun moment es va haver de donar suport a certs projectes canviant la normativa, una normativa que contradeia la legislació superior. Recordo que, des de la Direcció General de Primària, per posar un exemple, vam haver de forçar alguns canvis en les adscripcions

dels mestres en centres de nova creació per tal de garantir que no totes les places sortissin ja d'inici a concurs públic i fer possible que mestres innovadors i compromesos amb la zona poguessin continuar-hi treballant. Eren mesures celebrades pels uns i criticades pels altres.

Ha calgut introduir canvis que, vistos amb el temps, es veuen com a petites llavors que han donat lloc a grans transformacions i, fins i tot, dissenys i orientacions diferents. Un cas paradigmàtic seria el de la informàtica educativa. Des de la introducció del Programa TOAM d'ensenyament per ordinador, a inicis dels vuitanta, fins a la creació del Programa d'Informàtica Educativa, el 1986, el suport a les escoles en aquest camp ha suposat una clara millora quant als recursos i la formació.

Però també és cert que hi ha canvis que semblen senzills, que poden començar de manera modesta, a través d'iniciatives particulars i que, amb el temps, han anat adquirint una volada important. Tenim exemples de com van néixer els programes de salut, les orientacions educatives per a l'educació pel consum, o com es va assignar el caràcter d'etapa educativa als 0-3 anys, quan encara era considerada una etapa assistencial i com després això ho va recollir la LOGSE. Introduir aquests canvis en el currículum escolar va suposar una coordinació amb diferents departaments de la Generalitat, el de Sanitat i el de Comerç i Turisme, i va comportar la implicació de professionals experts en aquests camps, i adoptar una visió interdisciplinària i clarament educativa en un sentit ampli, que implicava coneixements, maneres de fer i noves actituds.

Quina és la relació entre l'escola i la democràcia?

(JD): Canviarà l'escola la societat? No ho crec. Però la societat no canviarà sense l'escola. Si la societat té alguna esperança de canvi no ha de descuidar l'escola, no es poden resoldre els temes de la justícia, de la democràcia, de l'ètica, sense l'escola.

(JC): Costa molt canviar l'escola, també perquè sembla que tot està inventat en el món educatiu. Amb tot, si comparem els dos períodes històrics, el dels anys setanta-vuitanta amb ara veurem que hem avançat molt. Abans es feien moltes coses de manera intuïtiva, mentre que ara són més documentades i elaborades. Però també

ha canviat el coneixement que es té de l'infant, el concepte sobre la diversitat i sobre la llibertat. Es té una idea més clara del canvi metodològic, enfront de la visió més tradicional del treball escolar. Ha canviat també el potencial de l'entorn de l'escola, com a element de suport als aprenentatges. Quant a la democràcia, l'escola, sens dubte, ha participat de l'obertura d'espais democràtics. La democràcia ha arribat als equips, ha facilitat la participació, que sorgeixin debats, etc.

(JD): *(Amb tot)* cal reconèixer que hem associat de manera poc convenient la noció de democràcia i escola. La democràcia millora els aprenentatges, però no la gestió ni la presa de decisions. La noció de democràcia cal referir-la als qui aprenen, per aprendre amb sentit, per fer aprenentatges vinculats a les seves necessitats, per millorar la forma d'avaluar i per trencar amb la noció d'uniformització. En aquest sentit, democratitzar significa revisar a fons els currículums i la gestió de les aules. Per exemple, en quines condicions l'escola és capaç d'assumir la diversitat? Només si es personalitzen els aprenentatges, però no mitjançant currículums normatius, regles rígides i avaluacions externes. Tota la resta només són modes.

(CS): Quant a la política educativa ens hem de fer algunes preguntes. Per què no s'intenta des de l'Administració pal·liar de manera molt més decidida les desigualtats escolars? Per què es vol que totes les escoles facin el mateix i de manera semblant. Per què no hi ha accions polítiques que donin resposta a aquestes qüestions? O, per què no s'aprofita tot el capital humà que avui tenim entre l'alumnat, treballant des de i en la diversitat? Per què els nens i nenes, per exemple, amb síndrome d'Asperger han de fer el mateix que els altres? Per què no es treballa amb cadascú a partir de les seves fortaleces?

Hem millorat en les tècniques d'ensenyament però cal avançar en el gran repte de transformar escoles per atendre alumnes de necessitats educatives especials o específiques (*NEE*), alumnes amb grans problemes de comportament, molt sovint immersos en contextos familiars i socials molt complicats. Cal fer-se càrrec dels seus condicionants, fer-los propostes que els ajudin a avançar, sense perdre l'exigència. «A l'escola, s'hi va a aprendre!» I els mestres ens hauríem de plantejar: «Com ho fas per atendre problemes nous i trobar-hi solucions?»

(CH): Arribar a atendre la diversitat ha estat per a nosaltres un tema important. «Educar junts alumnes diferents» [ens ha suposat] buscar l'autonomia de l'alumne, la personalització de l'aprenentatge i el treball col·laboratiu de tota la comunitat. [Ha representat] un canvi profund en la mirada del mestre: tots els nens poden aprendre i el mestre els dona suport i llegeix quins elements externs poden ajudar o interferir en alguns alumnes o com poden ser millorats els seus resultats en proves externes d'avaluació.

Innovar per a un nou model social

(JC): En la Transició dels anys setanta, les coses aparentment eren molt més clares, tot es reduïa a la dualitat bo/dolent. Ara tot és molt més complicat, la democràcia és sinònim de complexitat. En aquest sentit, jo contemplaria la innovació en el sentit d'assegurar projectes formatius personalitzats per a tothom. El dret a l'educació no és el dret a estar escolaritzat, és molt més que això. D'altra banda, aquesta nova formulació del projecte educatiu ha de ser capaç d'incorporar tot el capital cultural de l'entorn de l'infant, hi ha recursos i eines prou a l'abast per fer-ho.

D'altra banda, aquest tipus de projecte cal que sigui col·lectiu, que incorpori la relació aula, centre i territori, i que sigui sòlid i rellevant, de manera que pugui recollir el màxim de complicitats.

Estem parlant amb termes de societat industrial, però la societat d'avui és la societat del saber virtual i del coneixement. D'altra banda, la vinculació amb el territori demana eixamplar els òrgans de participació dels diferents agents culturals per promoure una educació tan rica com sigui possible. Els consells escolars han de veure's ampliat amb altres agents que impulsaran noves propostes educatives o de formació. Molts municipis han anat agafant competències en aquest camp i això pot esdevenir positiu.

(JD): Mirant endavant, quins són els tres canvis substancials que s'haurien de donar per avançar cap a la innovació, com a país? El primer, el de reflexionar sobre el coneixement. Des de l'escola no hem acabat d'entendre què vol dir la «societat del coneixement» i les seves implicacions de canvi cultural, i no ho acabem de vincular-

ho amb allò que fem. La conseqüència és la dissociació que mostren els infants entre el que veuen i poden fer fora de l'escola i el que fan i poden fer a dins. En segon lloc, cal assumir que l'escola no ho pot ensenyar tot, i, per tant, hem d'assumir una nova perspectiva, la d'ensenyar a respondre'ns preguntes. Finalment, hem de ser capaços de portar a fons què significa l'educació per a tots. Cal fer de la institució escolar una institució justa, educativament i socialment. Això suposa treballar i estendre les nocions d'inclusió i de personalització. El sistema educatiu intenta regular-ho tot. Si l'escola és capaç d'assumir la integració de la diversitat, ha de pensar en itineraris personalitzats. Cal democratitzar a fons el currículum, les avaluacions i el funcionament de les aules.

La falta d'avenços significatius en l'anterior pot explicar la tendència difusa, però estesa entre moltes famílies, alumnes i mestres, de considerar l'escola com menys confiable del que ho era. La tendència seria la d'una creixent desafecció o desconfiança. Sembla com si l'escola no els dones prou esperança respecte a com afrontar el que es poden trobar en el futur, ja sigui en el pla laboral o en el personal. Els pares creuen, avui, que la seva experiència personal ja no serveix per als seus fills, però tampoc l'escola. Per exemple, el fet que certes escoles rebin allaus de matrícules, en relació amb les peticions rebudes per altres escoles, denota que els ciutadans corrents busquen en determinats llocs l'esperança que el sistema no els ofereix.

(CH): El fet de construir coneixement des de l'escola esdevé un fet molt important, avui. Construir coneixement, però, és complex, cal aprendre a treballar-ho amb els estudiants, amb els pares i les famílies. D'aquí que, en relació amb aquestes últimes, cal obrir espais de reflexió, fer jornades, tot convidant persones amb criteri com a suport, per anar treballant i construint el coneixement en comú.

Condicions per a generar i arrelar els canvis

(SB): Estic clarament a favor de l'autonomia dels centres, de respectar la creativitat de les escoles i dels instituts en tots els processos d'innovació. A partir de les meves vivències puc treure conclusions sobre les condicions del canvi que serveixen avui.

Per innovar, crec que calen almenys cinc condicions: lideratge, és a dir, partir d'una idea clara; saber-ho explicar molt bé, parlar amb tothom, pares, equip de mestres, etc.; saber buscar els recursos per portar a terme aquella idea; acompanyament durant el procés i avaluar allò que es va fent i s'ha fet, per tal de saber si el que veiem és el que volíem.

Sovint, els canvis no han anat més a fons i no han durat més temps perquè no hi ha hagut lideratge ni acompanyament. Amb el temps hi ha el risc de perdre la il·lusió inicial pel canvi, en lloc de continuar insistint i mantenir l'esforç en l'objectiu a aconseguir. També per problemes vinculats a la manca de recursos. També, en alguns moments i en algunes decisions, s'ha fet marxa enrere, com seria el cas, per exemple, de la reducció de la 6a hora a la primària, acord que s'havia aconseguit amb el Pacte Nacional per l'Educació. En aquest cas, només es va mantenir en els centres d'una complexitat especial.

També és cert que, amb el temps, sorgeixen imprevistos, com noves necessitats d'escolarització, noves exigències de formació, nous plantejaments sindicals, etc., i cal novament fer servir la imaginació per trobar noves solucions, moltes vegades més complexes i que demanen més consensos. Una realitat complexa com l'escola i el servei a l'educació del país així ho demanen.

(CS): A partir de la meua experiència professional en molts tipus de centres i alumnat, i també com a formadora i participant d'experiències de formació en altres països, com Itàlia, coincideixo amb la Sara Blasi en la idea del lideratge, com una idea central. Aquest lideratge en els centres l'ha d'exercir la Direcció. Entenc aquest lideratge, però, com la capacitat d'articular l'equip, d'elaborar i definir el projecte, de no tenir por de portar-lo a fons i de treballar tots plegats des de la voluntat que allò que es faci quedi. Pel que fa a la Direcció, ha de marcar i no imposar la línia de treball perquè no es pot menystenir el treball de les persones i com el fan. En aquest sentit, cal saber mostrar, convèncer, mostrar i transmetre benestar. Una idea clau és també la de documentar tot allò que es fa. En països com Itàlia, on es van portar a terme importants renovacions educatives, la noció de «documentazione» esdevenia un terme clau.

Una segona condició ha de ser la d'estudiar tots plegats. En relació amb les experiències que vam emprendre a partir del 1968, el primer que vam fer va ser estudiar. Ens vam alimentar dels treballs de Freinet, de la pedagogia institucional francesa, amb Oury, Vàsques, etc., de les produccions del Movimento de Cooperazione Educativa italià. Aquest treball servia per documentar-nos, compartir fonts i explicar millor allò que fèiem.

Una altra línia que ens va servir d'orientació era la de treballar per la inclusió. El treball amb persones amb discapacitat, amb alumnes amb dificultats severes per les condicions en què vivien, servia per entendre millor com treballar amb aquests tipus de persones i s'aprenia a distingir què era prioritari en la seva formació. Això també ens servia per evitar les complicacions del llenguatge, de la burocràcia, la saturació de tasques que ens venen de fora, etc. Precisament una de les tasques de la Direcció crec que és la de prioritzar la feina dels mestres.

Finalment, cal publicar, donar a conèixer allò que es fa, elaborar-lo i transmetre-ho.

(CH): Jo que em sento de les noves generacions, puc dir que en el treball d'innovació portat a terme a l'escola Fluvià hem après a treballar, a saber concretar un projecte que primer era genèric i saber-lo aplicar a una escola que naixia. Per saber treballar, ens vam documentar força sobre el que volíem fer i com fer-ho, vam investigar juntament amb altres col·laboradors i vam adoptar l'observació dels nens i nenes com a referent clau. Aquesta observació ens ha permès reflexionar sobre allò que anàvem posant en pràctica, així com documentar la manera com els infants registren els propis aprenentatges.

Quan el projecte es va iniciar, però, sabíem què no volíem fer, si bé ens era més difícil decidir què fer. Vam tardar vuit anys a assentar el projecte, perquè vam haver d'aprendre a treballar amb les famílies, amb els infants sense llibres de text, aprendre a buscar a fora el que necessitàvem, etc. També vam aprendre a definir el lideratge i com concretar-lo. Vam passar d'un entre tots fer-ho tot, a un lideratge centrat en l'equip directiu, que va marcar la línia de treball. *[Amb el temps]* hem anat endreçant el projecte i l'estructura de l'escola. Pel que fa a l'entorn, ens hem anat obrint a les famílies sense perdre els papers de cadascú.

Per nosaltres, per arrancar el projecte va ser clau inspirar-nos en els criteris que proposava en Pere Pujolàs, autonomia, projectes d'aprenentatge i aprenentatge en cooperació. Addicionalment, en la línia del que s'ha dit, incorporàvem assemblees mensuals amb els infants, etc. Amb tot, però, i vist amb perspectiva, el canvi més profund ha estat la mirada dels mestres: ser capaços d'entendre tot allò que els nens i nenes poden arribar a fer al marge dels referents convencionals i preestablerts.

(CS): Això és interessant perquè ens porta a considerar allò que significa *aprendre*. Ens equivocaríem si el missatge és el que TV3, en un noticiari, llençava per boca d'una nena, quan comentava un canvi determinat a la seva escola: «Fent x ens divertim molt, perquè ara aprendre és divertit». Aprendre és més complex que això i si aquest fos el missatge aniríem malament.

El paper dels docents i l'acompanyament dels canvis

(JC): Fins a on s'han transformat les escoles en el decurs del temps? La formació dels mestres es percep com que ha millorat molt. Hi ha molta menys intuïció i, en canvi, molta més documentació i informació, reflexió, saben elaborar projectes, etc. Un dels aspectes a canviar, perquè millori el treball a les aules i aquest sigui innovador, és la cultura docent entre el professorat, és necessari anar cap a un altre sentit de la professionalitat docent.

(CS): La formació permanent dels mestres segueix sent un tema sobre la taula. Necessitem mestres de mentalitat oberta, amb il·lusió per l'escola. Hi ha una part del coneixement que no s'aprèn per la via dels «projectes». Afavoreixen el desenvolupament d'una mentalitat experimentadora, aprendre el mètode de recerca però no s'ha d'oblidar que cal acostar als alumnes «el coneixement socialment constituït» en diferents camps del saber.

[*També*] hi ha molts dèficits en l'acompanyament i la formació permanent dels docents. Aquesta formació, avui, és un llast per a la millora de l'educació. Seria necessària una figura orientadora de centre o de territori, que exercís una orientació didàctica sobre la feina dels docents, que ensenyés a treballar certes metodologies i tingués capacitat per desenvolupar xarxes d'escola treballant aspectes semblants. A

Itàlia la figura del «direttore didattico» ajudava a fer recerca i formació a un grup d'escoles i editava materials. D'altra banda, no tot és treballar metodologies i tècniques. Abans de res, tot mestre ha d'estar obert del tot a la cultura. Caldria flexibilitzar l'adscripció dels mestres a les escoles i facilitar intercanvis, preveure assessors de formació.

(JC): Pel que fa a la formació inicial, hi ha una preocupació per «les tècniques» però hi falta «cultura», referents culturals amb uns mínims de fonamentació, per exemple, una bona història de la pedagogia, perquè és la que aporta els grans relats.

Pel que fa a la formació permanent, cal fer una anàlisi del que ha funcionat, del que demanen les escoles des de baix. Cal més proximitat amb les universitats i també afavorir la recerca i l'estudi per part dels mestres en actiu. Les «llicències per a estudis» van ser un bon precedent. També fer viable la intervenció dels mestres jubilats, com reclama Jaume Cela.

(SB): Pel que fa a la formació inicial, ha estat interessant el Programa MIF (*Millora i innovació en la formació de mestres*), en què han participat totes les facultats d'educació, amb el suport de la Secretaria d'Universitats i el Departament d'Ensenyament.

Pel que fa a la formació permanent, segueix sent interessant donar suport als «plans de formació en centres», amb la intervenció dels centres de recursos pedagògics, que coneixen les necessitats i els recursos de la mateixa zona. És cert que s'ha viscut un període amb menys recursos econòmics i això ha comportat restriccions en l'oferta.

(JC): Estic d'acord amb la noció d'autonomia. Però, com es controla i s'avalua aquesta autonomia? D'altra banda, les escoles haurien d'utilitzar la seva autonomia per demanar i exigir ser escoltades en les seves necessitats formatives. I també caldria reconsiderar la funció dels actuals centres de recursos, avui amb poca autonomia, regits de manera administrativista i burocratitzats.

També coincideixo amb el fet que, a més de la necessitat de dominar les dimensions tècniques, en la formació dels docents s'ha d'insistir en el coneixement i domini dels grans referents de la cultura, així com recuperar el millor de la història de la pedagogia. La formació universitària, però, hauria de considerar les necessitats de les

escoles, el que necessiten, el que demanen. En aquest sentit, caldria articular aquestes demandes des de les aportacions de la mateixa universitat, però també incorporant mestres amb experiència així com «reciclar» l'enorme capital cultural de persones que han deixat l'educació per jubilació.

Els obstacles a la innovació

(CH): El projecte que hem dut a terme ha tingut algunes dificultats, i s'ha mostrat molt fràgil per la manca de suport del Departament d'Ensenyament o del Consorci. Una de les coses que ens ha preocupat és el benestar de l'equip. Amb les condicions de la provisió de places existent, començar cada any de nou és molt complicat per tirar endavant un projecte que es va construir. Tot i el condicionant dels recursos econòmics, de vegades encara pesa més una certa rigidesa en els dissenys i en la intervenció dels serveis intermediaris, que impedeix fer servir la imaginació per atendre allò que es demana.

(CS): Els canvis, en efecte, són complexos. Afecten qüestions com ara les laborals, les pressupostàries, les professionals, els recursos, les condicions de treball que cal considerar. El canvi no pot basar-se en una idea lineal, per bona que sigui. En aquest sentit, cal anar amb molt de compte amb idees com ara «fem projectes». No tot es pot treballar mitjançant projectes, i cal insistir en la formació de base en determinades matèries bàsiques. L'aprenentatge requereix diverses estratègies i no una de sola. Tampoc sempre pot ser divertit, per bé que ha d'interessar i motivar en l'esforç necessari per aprendre.

(SB): Com he dit abans, són necessàries unes condicions per a la innovació: lideratge, autonomia, acompanyament i orientació, comunicació i pedagogia, creativitat i avaluació. Però també hi ha diverses causes i circumstàncies que poden limitar o tancar els camins iniciats. A més de la manca de lideratge, que he esmentat abans, hi contribueixen el tancament institucional, la manca de pedagogia del canvi, la formació insuficient, les retallades en els recursos, la falta de consistència sobre el que es fa, la pèrdua del sentit de la novetat, la manca d'un aprenentatge

col·laboratiu, els canvis de polítiques i d'agendes d'acció per part de les successives administracions, i la manca d'avaluació de les diverses iniciatives.

(JC): Un dels obstacles de la innovació és la segmentació, és a dir, la fragmentació dels temps, dels espais o del nombre de professors.

(CS): Un dels principals obstacles a la innovació és la fragmentació i la unidimensionalitat de les experiències. Un altre obstacle és la lògica profunda del sistema educatiu. Abans i durant els anys de preparació de la reforma educativa, que va cloure la LOGSE, hi havia multitud d'iniciatives, d'experiències i d'assajos educatius que després van desaparèixer sota una capa d'uniformització. Però la uniformització té a veure amb el control.

D'altra banda, com articular els diversos sabers, el saber organitzat, el saber dispers i el virtual? No es pot fer des de l'escola, sinó que cal articular-ho des del territori. Aquest és la base des de la qual es poden articular els projectes formatius de centre. La nova societat ha generat uns canvis que han deixat com a relíquies els consells escolars municipals i les seves funcions. Les ciutats han canviat, del lloc específic s'ha passat al territori i aquest s'articula en xarxa.

Paradoxalment, en el repàs de les competències de les diverses administracions, els municipis són els que tenen menys competències però, a la vegada, són els que n'assumeixen més. D'aquí que des dels territoris cal que es facin polítiques escolars de proximitat.

(JD): De totes les regles del joc que emmarquen l'acció docent, la més perniciosa no serà la LOMCE, sinó l'actual Llei de la funció pública, pels seus efectes perversos que exerceix sobre la professionalitat.

(JD): Les regulacions maten les innovacions, perquè tendeixen a uniformitzar i a burocratitzar-les.

Annex I. Qüestions inicialment plantejades als participants

- *El què i el perquè dels canvis: Quina és la seva experiència i què els va portar a ells i a elles, i els equips amb els quals treballaven, a emprendre les iniciatives que van adoptar.*

- *En les experiències de canvi, quin tipus d'aliances cal que s'estableixin amb les famílies i amb altres agents, per tal que aquelles experiències siguin admeses, compartides i sostenibles.*
- *Com enfocaven els aprenentatges de tots els estudiants, els canvis proposats.*
- *Aquests canvis són la realització d'una proposta determinada o bé el canvi és, en si mateix, una experiència transformadora.*
- *Quin tipus de reptes proposen els canvis empresos a la formació docent d'aquells que els impulsen. Fins a on es poden afrontar?*
- *A què s'atribueix el fet que moltes iniciatives de canvi: 1) durin poc; 2) no penetrin més profundament en el sistema.*

Annex II. Recull de la bibliografia més rellevant dels autors, moviments pedagògics i documents esmentats a la taula rodona

Célestin Freinet:

- (1964). *Las enfermedades escolares* (ed. 1974). Barcelona: Laia.
- (1969). *La psicología sensitiva y la educación*. Buenos Aires: Troquel.
- (1971). *Educación por el trabajo*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- (1972). *Los métodos naturales*. Barcelona: Fontanella. 3 vol.
- (1975). *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona: Laia.
- (1976). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Fontanella.
- (1976). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. Mèxic: Siglo XXI.
- (1996). *La escuela moderna francesa: Una pedagogía moderna de sentido común: Las invariantes pedagógicas* (2a ed.) Madrid, . Morata.

Pedagogia institucional

- Oury, F. (1975). *Crónica de la Escuela Cuartel*. Barcelona: Fontanella.
- Vàsquez, A., Oury, F. (2001). *Hacia una pedagogía institucional*. Madrid: Popular.

Moviment de Cooperació Educativa italià

Alfieri, F. (1975). *El oficio de maestro*. Barcelona: Avance.

Alfieri, F. (1985). *Profesión maestro*. Barcelona: Reforma de la Escuela.

Lodi, M. (1977). *El país errado*. Barcelona: Laia.

Lodi, M. (1981). *Crónica pedagógica*. Barcelona: Laia.

Lodi, M. (1982). *Cuando los niños hacen escuela*. Barcelona: Laia.

Lodi, M. (1980). *Empezar por el niño*. Barcelona: Reforma de la Escuela.

Tonucci, F. (1988). *La escuela como investigación*. Buenos Aires: Miño.

Orientacions i programes. Departament d'Ensenyament

Departament d'Ensenyament (1984). *Orientacions i programes: Educació per a la salut a l'escola*.

Departament d'Ensenyament (1984). *L'educació per al consum a l'escola*.

Pere Pujolàs

(2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

(2015). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Vic: Eumo.

Per citar aquest article:

Taula rodona (2017). La innovació en educació, una perspectiva des de l'experiència. Taula rodona. *Revista Catalana de Pedagogia*, 12, 107-124.