

Revista Catalana de Pedagogia

Volum 12, 2017, (17-37)

ISSN (edició electrònica): 2013-9594

Rebut: 09, 03, 2017

Acceptat: 28, 04, 2017

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

DOI: 10.2436/20.3007.01.93

**Afavorir innovacions que canviïn la gramàtica
de l'escola i les relacions pedagògiques, i que
qüestionin la creació d'un subjecte neoliberal**

**Encouraging innovations that change schools' grammar
and educational relationships and that question the creation
of neoliberal subjects**

Fernando Hernández-Hernández

Universitat de Barcelona. Unitat de Pedagogies Culturals. Facultat de Belles Arts.

A/e: fdohernandez@ub.edu

Resum

Davant de l'actual interès per afavorir innovacions educatives amb la finalitat de promoure la creació de xarxes d'escoles innovadores o avançades, aquest article tracta de contribuir a l'actual efervescència educativa que es viu a Catalunya, explorant els temes següents: *a)* apuntar una genealogia que ajudi a situar les relacions entre innovació i escola; *b)* revisar algunes aportacions de les recerques

relacionades amb el canvi i la transformació en l'educació que poden aportar llum sobre les condicions que poden fer possible que un procés de canvi arrelí en la vida del centre, i no acabi sent una innovació vinculada a una moda; c) reflexionar sobre les estretes relacions entre algunes innovacions educatives i la formació d'un subjecte neoliberal, i d) aprofitar l'actual desig innovador per reflexionar i fer visibles les cultures pedagògiques dels centres i planificar els processos de canvi amb estratègies no de d'alt a baix, sinó tenint presents les necessitats, els sabers i els valors de cada comunitat educativa.

Paraules clau

Transformació, canvi educatiu, neoliberalisme, cultura de centre, valors socials.

Abstract

Given the present interest in promoting educational innovations in order to stimulate the creation of innovative and advanced networks of schools, this article seeks to contribute to the current educational effervescence in Catalonia by exploring the following topics: *a)* situating a genealogy that could help to draw the relationship between innovation and schools; *b)* reviewing some of the research contributions related to change and transformation in education that can shed light on the conditions that can make possible a process of change rooted in the life of each school without becoming trend-linked innovation; *c)* reflecting on the close relationship between some educational innovations and the formation of neoliberal subjects; and *d)* taking advantage of the current desire for innovation in order to think about and make visible schools' educational cultures and to plan processes of change with strategies that are not top-down but rather which take into account the needs, knowledge, and values of each educational community.

Keywords

Transformation, educational change, neoliberalism, school culture, social values.

Introducció: Sobre la necessitat de pensar al voltant de la innovació i de ser innovador en l'educació escolar

Quan parlem d'una escola innovadora, ens referim a una que prova una novetat darrere una altra sense aconseguir que cap funcioni. Runkel (1984, p. 178).

El 27 de setembre de 2016, el diari *El Periódico* va publicar el titular següent: «La innovació educativa s'estén a 456 centres de Catalunya». El contingut de la notícia feia referència a dos fets: el nombre de centres de primària i secundària que s'havien inscrit a la xarxa Escola Nova 21, i el suport «tècnic i econòmic» que la Diputació de Barcelona oferia a les agrupacions d'aquests centres que estiguessin dins de la seva demarcació territorial. En llegir aquesta informació vaig pensar que cap dels col·legues que, des de fa anys, investiguen, treballen i impulsen xarxes per al canvi educatiu, afirmaria que, pel fet d'estar inscrit en una llista i manifestar el desig de formar part d'una proposta que té més d'enunciat que de realitat, ja es podria considerar que una escola o un institut és una institució innovadora. Ja sé que l'efecte mediàtic de què ha gaudit Escola Nova 21 des de la seva presentació pública ha estat d'allò més inusual, però parlar d'aquesta manera que un centre és innovador, sense explicar què és el que això pot significar, segur que dona un bon titular periodístic, però demana matisacions i aclariments. Sobretot perquè, actualment, la noció *innovació* i el qualificatiu *innovador* és fa servir sense explicar de què es parla en multiplicitat de contextos. I si *innovador* se substitueix per *avançat*, com és el cas de la xarxa Escola Nova 21, de nou necessitem clarificar el sentit de comparació que porta implícit. Per això cal situar, definir i matisar de què parlem quan fem servir els termes *innovació* i *innovador* i quan els portem a l'educació escolar. I fer-ho per decidir des de allò comú, el que l'educació escolar necessita avui, dins de la realitat de cada centre i vinculat amb la seva comunitat educativa. Però també és necessari fer-ho per reflexionar sobre la ideologia i el tipus de subjecte i de societat que afavoreixen algunes de les propostes que avui circulen amb sentit normalitzador per les escoles. Propostes que tal vegada desplacen el focus del que és

prioritari i «tapen» les possibilitats i necessitats de transformació de la gramàtica de l'escola. Explorar, dialogar i pensar sobre aquestes qüestions i les tensions que generen és la finalitat d'aquest article.

Situant una genealogia de la innovació

El 1998, quan el procés de la reforma de 1990 s'havia —suposadament— estès a tots els centres de secundària, ens vam plantejar una recerca (Sancho *et al.*, 1998) al voltant de com tres institucions —dos instituts i una escola— havien incorporat les propostes que havien plantejat els autors i promotors d'aquesta reforma. Aquest treball ens va permetre distingir conceptualment, i en els seus efectes quotidians, entre *reforma*, *canvi*, *millora*, *innovació* i *transformació*. També ens va permetre detectar «nivells» micro, meso i macro en cadascun d'aquests conceptes. Així, una reforma pot implicar un canvi legislatiu, com va ser el cas esmentat, estenen l'educació obligatòria fins als setze anys (nivell macro). Però això no significa que el professorat i els centres estiguessin en disposició de desenvolupar alternatives organitzatives a les seves concepcions sobre el currículum i l'aprenentatge per afavorir que tots els joves trobessin el seu lloc per aprendre (nivell meso) i portar-lo a la vida de les aules (nivell micro).

En aquesta publicació ens fèiem ressò de la definició de Hord (1987) del que era una innovació: «qualsevol aspecte nou per a un individu dins d'un sistema». És a dir, allò que pot ser innovador per a una persona dins d'un centre o un col·lectiu pot no ser-ho per una altra dins del mateix entorn o xarxa de relacions. Sempre, és clar, que sigui una innovació que vingui des de fora del sistema. Quan es genera des de dins, el procés és diferent i l'anàlisi del context presenta importants variacions. Un bon exemple d'això va ser el moviment de desenvolupament del currículum basat en els centres, que va acompanyar, entre d'altres Lawrence Stenhouse (1983) o el moviment de les escoles del districte de Halton (Toronto) del qual parlen Stoll i Fink (1999). Tanmateix, una innovació també pot partir d'una iniciativa individual, d'una proposta pública o de la iniciativa d'un col·lectiu. Situar aquestes diferències de forma breu és la finalitat dels paràgrafs següents.

Comencem per les iniciatives individuals. La història de les innovacions en educació es presenta vinculada a les trajectòries d'homes i dones que es van caracteritzar per llegir de manera crítica la situació en què estaven vivint i que van plantejar alternatives, en general, per afavorir formes més justes socialment d'equilibrar les diferències i d'aconseguir que tothom pogués trobar el seu lloc per aprendre (Sancho i Hernández, 2008). Podem trobar exemples en els autors clàssics, com Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori, Tolstoi, Makarenko, Decroly, Dewey, Rosa Sensat, com en d'altres més recents com Illich, Freinet, Stenhouse, Freire i Malaguzzi. Tots ells van saber llegir el seu present i proposar altres formes de plantejar la funció de l'educació escolar i les relacions pedagògiques. Cadascun d'ells ho va fer seguint formes de racionalitat que responien als coneixements de la seva època sobre el subjecte que apren, el sentit de l'aprenentatge, el paper del docent, la funció de les tecnologies factuais i simbòliques i, per sobre de tot, el tipus de societat que somniaven que es podria contribuir a construir des de l'escola.

Després de la Segona Guerra Mundial, quan les comunicacions comencen a fer el món més interconnectat, i l'educació entra en les agendes dels governs socialdemòcrates com un element clau d'afavorir la mobilitat social, el discurs i les propostes sobre la innovació passen de les personalitats individuals als organismes nacionals i internacionals. I és que una innovació, un procés innovador, pot ser generat per una iniciativa política d'un govern (la sisena hora), els mercats (la consideració de l'educació com un servei i no com un dret), els moviments socials (el reconeixement de les diferències sexuals), els docents (els agrupaments flexibles d'alumnes) i el món acadèmic (la proposta del docent com a investigador i generador de coneixement pedagògic). Molts innovadors i propostes innovadores han après a operar a través de les fronteres entre aquests sectors. Això fa que una innovació es desenvolupi millor quan hi ha aliances eficaces entre les diferents organitzacions que poden fer créixer les idees i propostes a escala (Mulgan *et al.* 2006, p. 4).

Aquests processos de canvi de vegades s'entenen, per tant, com a resultat del treball d'individus excepcionals; però també com els resultants de moviments de canvi, de diferent signe, molt més amplis (com el feminisme, l'ecologisme, el neoliberalisme). En la majoria dels casos, les innovacions progressen a través d'una sèrie d'etapes: des

de la generació d'idees, a través de la creació de prototips i casos, a l'ampliació i la seva sostenibilitat o desaparició. En alguns casos la innovació comença per fer coses —i després adaptar-les i ajustar-les a la llum de l'experiència. En tots els casos, la innovació, que tracta de ser transformadora, en general implica una lluita contra els interessos creats, demana un «coratge contagiós» que animi els altres a canviar, així com la persistència que es tenen idees i propostes prometedores per a les institucions reals (Mulgan *et al.* 2006).

Des de la segona meitat del segle xx, el món de l'empresa i els negocis va començar a marcar la pauta a l'hora de definir el que s'entén per innovació, i aquestes concepcions s'han estès a les institucions educatives i formatives (Lubienski, 2009). Això ha donat lloc a tipologies bastant acceptades per comprendre els diferents tipus d'innovació relacionats amb productes, serveis i processos. S'han fet distincions entre innovacions totals, expansives o evolutives. També s'han establert diferències entre les incrementals, radicals o sistemàtiques, o entre les innovacions que es produeixen dins de les organitzacions i les que creuen fronteres organitzacionals (Mulgan *et al.* 2006).

A la fi de 1990, el model de la innovació en els negocis, la societat civil i l'educació es va veure afectat per la generalització d'Internet. Internet va possibilitar, sobretot a l'àmbit dels negocis, nous models d'innovació que es caracteritzaven per processos molt oberts, sense cap propietat intel·lectual. Les tecnologies originals d'Internet (com el protocol TCP/IP) van ser desenvolupades per les xarxes dels programadors amb el suport de l'Agència de Projectes d'Investigació Avançada de la Defensa i el Pentàgon; i el primer navegador web va ser desenvolupat a la Universitat d'Illinois, sense cap tipus de propietat. Això ha canviat notablement els darrers anys.

Keith Sawyer (2012), en un llibre sobre la creativitat, assenyala també l'estreta relació entre aquest constructe i el d'innovació. La seva vinculació, a més d'estar present en la història de la ciència i la tecnologia, té una rellevància especial quan, des de la globalització dels mercats i dels capitals i l'explosió de les empreses tecnològiques vinculades amb la societat digital, ha fet que aquests dos termes s'associen amb l'èxit econòmic. També, i per no caure en maniqueïsmes, aquesta vinculació es planteja per fer front a problemes socials i millorar la vida de les persones. La Unió Europea va

declarar el 2009 com l'any de la creativitat i la innovació, i va generar un manifest en què es parlava que «el futur d'Europa depèn de la imaginació i la creativitat de la seva gent» (European Union, 2009, p. 1). El mateix va passar als Estats Units i a l'Àsia, especialment a Singapur i la Xina. Aquesta demanda ve del trànsit que s'ha generat en tots aquests països en passar de ser economies industrials a economies basades en el coneixement creatiu i el funcionament com a societats i economies en xarxa (Castells, 2002).

La innovació en general i les innovacions educatives en particular, cal situar-les associades a la creativitat i al desenvolupament social i econòmic, encara que actualment, com veurem més endavant, es vinculen de manera especial amb finalitats de guany econòmic i de formació de subjectes neoliberals. Encara que també es parla d'innovacions socials, que són aquelles idees i iniciatives que treballen per donar respostes a les necessitats no satisfetes i per millorar la vida de les persones i resoldre problemes i demandes socials (Mulgan *et al.* 2006; Murray *et al.* 2010).

De tot això se'n deriven dos conceptes principals, que destaquen en la construcció teòrica del que es pot definir com a innovació i innovador: que és quelcom «nou» i que es planteja per resoldre situacions emergents. Però cal precisar que allò «nou» es conceptualitza com a part d'un procés que ja s'estava treballant abans, que no parteix de zero, que és una continuació i no una ruptura amb el passat, sinó que *enreda* passat, present i futur. D'aquí la importància d'identificar, com al quadre de Paul Gauguin (1897), «D'on venim, qui som i a on anem» respecte a les innovacions en educació, i en la seva relació amb allò comú (Garcés, 2013).

La innovació educativa i la formació del subjecte neoliberal

Antonio Gramsci formulava que, quan la classe dominada assumeix la ideologia de la classe dominant, no es necessiten exèrcits d'ocupació.

Des dels anys seixanta del segle passat, l'educació, entesa com un dret que l'Estat ha de proveir, ha estat qüestionada, tant des d'instàncies governatives (cal recordar les polítiques educatives de Margaret Thatcher i Ronald Reagan els anys vuitanta del

passat segle), com les afavorides per institucions internacionals (Banc Mundial, Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic (OCDE), Organització Mundial del Comerç) i per acadèmics (les aportacions dels economistes de l'Escola de Chicago, Milton Friedman i molt especialment Friederick von Hayek) han estat clau per a l'extensió d'idees que defensen: que el poder de l'Estat en la determinació de valors per a l'escola és un atemptat a les llibertats individuals; que és el lliure joc del mercat el que ha de portar els individus (les famílies) a triar l'escola que més els interessi, cosa que implica que cal finançar la demanda i no l'oferta; que les escoles funcionarien millor si se substituís l'actual opció democràtica per un sistema de mercat de les institucions educatives; que les escoles funcionarien millor si s'organitzessin com ens mostren els professors Miñana i Rodríguez (2003) en la seva exhaustiva recerca al voltant de l'educació en el context neoliberal: «allò característic del neoliberalisme és proposar una visió economicista, lligada a la primacia del mercat com l'única legítima per orientar les decisions en el camp educatiu, i considerar l'educació com a mercaderia» (p. 7). D'això se'n deriva la proposta que l'ensenyament sigui una indústria o un servei en un mercat, que ha de ser regulat perquè funcioni bé, on l'educació sigui «la mercaderia» per la qual cal pagar un preu que reportarà un benefici doble, per al client i el proveïdor. Una conseqüència d'aquesta manera d'entendre l'educació és la identificació que el Banc Mundial va fer entre *educació* i *mercat*, entre *escola* i *empresa*, entre *família* i *client* (citada per Miñana i Rodríguez, 2003, p. 13). I és que al neoliberalisme no l'interessa el que s'ensenyi o el coneixement que es generi, sinó el benefici econòmic que porti als seus inversors. En aquest marc, ens assenyalen aquests investigadors, apareix la insistència en el valor d'*innovacions* com les proves de competències, les avaluacions, els estàndards, la comparació de resultats, tot sota el discurs de la qualitat i l'eficàcia i amb la finalitat de mostrar diferències que porten els consumidors a triar les opcions més avantatjoses. I també iniciatives que van tenir cert ressò entre nosaltres, com les vinculades a la promoció de la *qualitat total* (Bolívar, 1999).

La reforma que va consagrar aquest model va ser proposada per George W. Bush, primer com a governador de Texas i després com a president dels Estats Units, amb l'aprovació, el 2001, de la *No Child Left Behind Act*, la qual, amb l'excusa de no deixar

cap nen enrere, va obrir la porta a la estandardització de les relacions d'aprenentatge, a partir de la imposició de proves que mesuraven els resultats, classificaven les escoles, i obríen l'educació pública als interessos privats. Aquest moviment que associa proves amb rendiment i qualitat de l'educació, va tenir com una de les seves conseqüències que el professorat es dediqués a ensenyar a respondre les proves i no a formar els alumnes a explorar les relacions amb si mateixos, amb els altres i amb el món. Aquest enfocament es va establir com a dominant, i va ser anomenat *rendició de comptes*, i ha guiat les reformes i innovacions de molts països fins al 2015. Cito aquesta data, perquè va ser la que va indicar Andy Hargreaves en la seva conferència al congrés d'ECER2016 a Dublín, en què va mencionar el gir que es començava a observar en països com Finlàndia, Escòcia o Toronto, i que indicaven una nova agenda de prioritats properes al fet d'afavorir el desenvolupament personal i social, i una relació amb el coneixement vinculat amb estratègies d'indagació i no a donar respostes a proves estandarditzades.

Però aquest corrent és encara minoritari. L'anomenada *crisi econòmica* en realitat ha estat l'oportunitat per generar un canvi en la democràcia representativa i en el contracte social que es va consolidar amb la socialdemocràcia després de la Segona Guerra Mundial, i que es basava en una triple solidaritat: territorial, fiscal i generacional. Ara, com assenyala Díez-Gutiérrez (2015), amb les polítiques de retallades i les ajudes públiques al sistema bancari, s'ha transformat la responsabilitat social, on l'Estat garanteix a través de les aportacions de tots que ningú es quedi sense allò bàsic en responsabilitat individual. El mantra que es repeteix per justificar-ho és que com més s'ocupi l'Estat de nosaltres, menys inclinats ens sentirem a recórrer a les nostres pròpies forces. Aleshores pren força la praxi de la «competència» (de països, companyies), que arriba a l'esfera individual, en considerar-la com la modalitat de comportament universal de tota persona, per intentar superar els altres en el descobriment de noves oportunitats de guany i per avançar-se a ells. Això, que ha estat una de les característiques del capitalisme empresarial i financer, es porta als sistemes educatius i les escoles. Un exemple palpable és el contingut i la mirada que projecten les proves PISA. D'aquesta manera,

la cultura i l'esperit d'empresa es pot aprendre des de l'escola, igual que els valors del capitalisme. A Catalunya, amb la supervisió del Govern, i amb l'excusa de reaccionar davant de la suposada desinformació que va motivar accions com les clàusules sòl de les hipoteques o la venda de preferents, la patronal bancària, seguint les recomanacions de l'OCDE i del Banc Europeu, ha posat en marxa el programa «Educació financera a les escoles catalanes (EFEC)» que, en la seva pràctica i els exemples que porten els formadors externs, pretén, entre altres accions, normalitzar l'endeutament dels joves en vincular-lo amb una noció de consum com a necessitat vital. Res de parlar d'economia col·laborativa o solidària. Però, segons com es miri, aquest podria ser considerat com un programa innovador.

També ho és el resultat de la batalla ideològica que han llançat institucions com el Fons Monetari Internacional (FMI), el Banc Mundial (BM), l'Organització Mundial del Comerç (OMC), l'Organització de Cooperació i Desenvolupament Econòmic (OCDE) i la Unió Europea (UE) i que fa de la formació de l'esperit emprenedor una prioritat dels sistemes educatius als països occidentals. Aquesta batalla orienta les persones a «governar-se» sota la pressió de la competició, d'acord amb els principis del càlcul del màxim interès individual, i que es pot sintetitzar en eslògans com: «Si no tinc feina és perquè no sóc prou emprenedor», «Hi ha molt atur perquè falten emprenedors», «Deixa de perdre el temps enviant currículums per trobar feina, tu mateix pots ser autònom» i «No importa el que hagis estudiat, sinó el que saps fer».

La conseqüència de l'anterior és que s'ha de mantenir la formació al llarg de tota la vida (*longlife training*) com a garantia o possibilitat d'una modalitat d'ocupabilitat en què l'individu, com a empresa en si, ha de superar la condició passiva de «treballador» o «treballadora», d'assalariat. El que porta a passar a considerar-se a si mateix com una «empresa» que ven un servei en un país d'«autònoms». Per afavorir aquest model econòmic, que fa desaparèixer els vincles socials i la solidaritat, i que es presenta com una innovació, com es fa palès en l'articulat de la Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE), apareixen modalitats de formació com el *coaching*, la programació neurolingüística i d'altres procediments vinculats a una «escola» o un guru, que tenen com a meta un millor domini de si mateix, de les pròpies emocions, de l'estrès, de les relacions amb els clients o els col·laboradors, els

caps o els subordinats. L'objectiu de totes elles és un reforç del jo i la seva millor adaptació a la realitat. Com ja vaig posar de manifest al seu moment (Hernández, 2006), alguns programes d'educació emocional, que són considerats com a innovacions educatives, poden contribuir a la formació d'aquest tipus de subjecte, el qual alguns autors (Laval i Dardot, 2013; Díez-Gutiérrez, 2015) denominen *subjecte neoliberal*.

Aquestes tècniques de transformació, conjuntament amb les proves orientades a resultats (PISA, avaluació de competències...), començant pel treball d'autopersuasió, emeten un missatge inequívoc: els recursos necessaris per evolucionar es troben en un mateix. Això té com a conseqüència arribar a creure que la font de l'eficàcia està en l'interior d'un mateix. D'aquesta manera, els problemes, les dificultats, es converteixen en un acte-exigència, però també en un acte-culpabilització, ja que som els únics responsables del que ens passa i les «crisis» es transformen en oportunitats per demostrar la pròpia vàlua personal i la pròpia capacitat de recuperació.

Tot això ens porta a no oblidar que sigui el que sigui, quan es parla d'innovació (i de ser innovador) en l'educació escolar i en quasi qualsevol àmbit, cal tenir present les qüestions (i les agendes) ideològiques, socials i econòmiques a les quals es vincula, a més de la conjuntura en què s'expressa, quins són els seus promotors, el ressò que té als mitjans de comunicació, i com es vehicula als seus possibles destinataris i/o beneficiaris. D'aquí ve la necessitat de pensar en termes de transformació i no només d'innovació. Perquè l'escola no està aïllada, reflecteix les tensions del que passa fora. Una d'aquestes tensions té a veure amb la necessitat de renovar o canviar el contracte social, per afavorir el equilibri de les desigualtats, l'assumpció de responsabilitats i valorar allò que ens és *comú* (Garcés, 2013). Des d'aquest prisma, propostes com l'organització de les relacions pedagògiques a partir de projectes d'indagació, poden orientar-se, com apunten Boltanski i Chiapello (2002), com una estratègia de preparació per a una modalitat de treball intermitent i dependent, dins d'una economia de la precarietat, o com una possibilitat per desenvolupar formes de creativitat col·lectiva dins d'una perspectiva no paternalista i renovada d'emancipació (Rancière, 2010), cosa que significa que cap proposta d'innovació és neutral i que cal decidir el seu sentit, vinculat no a una moda, sinó al projecte de vida del centre.

La innovació vinculada a la transformació i a un projecte de vida de centre

Aquests darrers temps em conviden a anar a les escoles i instituts, participar en trobades amb equips directius i educadors per parlar i pensar al voltant de l'aprendre per projectes d'indagació (Hernández i Ventura, 2008). El motiu és que es considera que aquesta concepció de les relacions pedagògiques configura una pràctica clau en el que caracteritza una escola innovadora. Una idea que intento compartir és que, si no volem que torni a succeir allò que va passar a la reforma de 1990, en què també es va considerar que *els projectes* era la metodologia que vehiculava la concepció constructivista, no pot ser una altra innovació que entri a la escola i l'aula sense afectar l'estructura i la manera de pensar i actuar de docents, alumnes i famílies sobre el coneixement, l'aprendre, i la funció de l'escola.

Per aquest motiu, i això no es quelcom que afirmi jo, sinó que ho diu la recerca al voltant del canvi a l'educació escolar (Sancho *et al.*, 1998; Stoll i Fink, 1999; Fullan, 2001; Hargreaves, Earl, Moore i Manning, 2001), un dels errors de l'actual onada de xarxes que conflueixen i aporten innovacions a les escoles és, sembla, que no tenen una visió sistèmica i estructural del canvi. Consideren que una modificació al sistema, per exemple, canviar el mobiliari, l'espai escolar, fer agrupaments per col·lectius i no per edats, dissenyar ambients o fer projectes, modifica tot el sistema. I quan parlo de sistema parlo tant de cultura escolar com de gramàtica de l'escola. Jean Rudduck (1999) ens recorda al respecte 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» (p. 42). Per això el que es fa és ajustar les innovacions a les pautes ja establertes. Un exemple: veig escoles i instituts que han incorporat en la seva franja horària *projectes*, de la mateixa manera que tenen fer *matemàtiques, llengua o educació física*. Aquest seria un exemple d'introduir una possible innovació sense considerar que no es tracta de *fer projectes* tres hores a la setmana, o en substitució del treball de recerca al llarg d'una setmana, de manera que, la resta del temps, es continua ensenyant per aprendre de la mateixa manera. Això significa que les escoles tendeixen a «canviar en la seva aparença però no molt en profunditat» (Tangerud i Wallin, 1986, p. 45), de tal manera que, al final,

acabem tenint «formes simplement reciclades i *re-embalades* de la racionalitat vigent» (Giroux, 1981, p. 150).

I és que el canvi no depèn només de la voluntat i els recursos de les persones que promouen una xarxa de centres innovadors o avançats, ni del desig d'un equip directiu o d'un grup de docents i famílies. L'organització del saber per disciplines, la noció de coneixement com quelcom empaquetat i estable, la parcel·lació del temps, la idea de l'aprenent com a receptor-reproductor, la classificació dels alumnes, el rol del mestre o del professor, la normativa de construccions escolars, la dificultat per constituir equips estables de docents, el sentit de l'avaluació com a mesura del rendiment..., tot això forma part d'un potent sistema burocràtic que fa que, malgrat les evidències i els desitjos de canvi i transformació, aquest no sigui senzill ni es faci en tres anys a les escoles i les aules. Recordo Fullan dient que un canvi profund en un escola de primària demana cinc anys, i deu en una de secundària.

Un dels principis que hem après en aquests cinquanta anys de recerca sobre innovació, millora i canvi a l'escola és que els models de dalt a baix, amb voluntat de generalització no funcionen, i no tenen garantia ni d'arrelament ni continuïtat, perquè «la millora escolar és única per a cada escola perquè el context de cada escola és únic» (Stoll i Fink, 1999, p. 88). Això connecta amb la fantasia de la generalització d'algunes xarxes d'innovació que no tenen present el context de cada centre. Com em va comentar la directora d'una de les escoles que formen part d'una de les xarxes «cada centre tenim una història i aquesta no es pot traspasar en un procés de formació a una altra escola. Cada escola ha de trobar el seu propi camí». Adaptant la noció de *context* de Goffman (1974) una innovació és un esdeveniment situat i emmarcat en un context. No es pot implementar una innovació sense posar-la en relació i interpretar-la atenent les característiques que presenta aquest context.

D'aquí ve la importància de conèixer allò que s'apunta que pot caracteritzar una escola innovadora, o si es vol per fer servir una terminologia més propera a la realitat educativa, en procés de constant transformació. Entre les orientacions necessàries es poden destacar les següents:

- Generar una *visió compartida* en torn de les finalitats i les prioritats del projecte de vida del centre. En aquesta tasca *el paper d'un grup* que promogui i afavoreixi la participació i implicació de tothom (docents, famílies, aprenents i membres de la comunitat) és fonamental.
- Posar el focus de la transformació en *el sentit de l'aprendre i de l'aprenentatge* que es vol afavorir (Stoll, Fink i Earl, 2003). Aquesta distinció és clau, i fa referència al primer dels conceptes, a allò que ens afecta, que fa canviar el nostre punt de vista sobre nosaltres, els altres i el món, en definitiva, que té les característiques d'un *esdeveniment* (Atkinson, 2011); el segon, té veure amb la fantasia de la pedagogia i de la psicologia, que es pot planificar de manera sistemàtica i generalitzada sota el paraigua d'una sèrie de constructes i mesurar el que s'aprèn en una prova de paper i llapis. Això significa, per exemple, que els docents no només fan servir diferents estratègies per facilitar l'aprendre dels estudiants, sinó que els transmeten actituds positives i crítiques, mentre treballen junts per desenvolupar materials «relacionats amb els objectius de l'escola» (Stoll i Fink, 1999, p. 51).
- Afavorir un *clima engrescador* per aprendre, en el qual aspectes com l'autoestima, la implicació activa, el reconeixement dels avenços i l'acompanyament en les dificultats resulten fonamentals. Tot això acompanyat d'un entorn de treball atractiu, en què es fan públiques les descobertes dels estudiants i s'implica i es fa partícip les famílies i la comunitat.

Des d'aquestes bases, una possibilitat per pensar un procés que pugui contribuir a la transformació, pot consistir a tractar entre tots els participants (docents, famílies, estudiants, col·lectius...) generar respostes a les preguntes següents:

- On som ara? (valoració del punt de partida).
- A on ens agradaria estar en el futur? (planificació).
- De quina manera podem avançar millor en aquesta direcció? (realització).
- Com poder avaluar els canvis que estem portant a terme? (avaluació) (Stoll i Fink, 1999, p.52)

A les qüestions anteriors, n'hi podríem afegir algunes altres sobre les quals convido a pensar els centres amb els qual col·laboro en les seves temptatives de cercar canvis en les seves relacions pedagògiques:

- Quina escola somiem i volem?
- A quin projecte de vida en comú volem contribuir?
- Quines relacions pedagògiques volem afavorir?
- Quin paper poden tenir-hi els coneixements i els sabers?
- Quines mirades projectem sobre els infants i els joves?
- Quins sentits donem a l'aprendre dins i fora de l'escola?
- Com re-definim el sentit del currículum?

Tots aquests interrogants són indicadors, no pautes a seguir. Però sembla que poden ajudar, atès que un procés de transformació no es posa en marxa sense fer visible «el poder de la cultura de l'escola», entesa com «la visió que una organització té d'ella mateixa i del seu context» ((Stoll i Fink, 1999, p. 143). Això comporta activar la disposició a qüestionar i posar en diàleg les mitologies tradicionals sobre la funció de l'escola i aprendre a detectar els punts forts i febles de les alternatives que es presenten. A més d'establir un compromís comú per clarificar valors, principis i finalitats i comprendre els contextos socials i polítics en què s'han de plasmar aquests valors, principis i finalitats. I sense oblidar reconèixer que el ritme adequat per afavorir una transformació —el canvi que aconsegueix una coherència i unes significacions culturals noves— és relativament lent, i que cal formes de mantenir l'impuls inicial (adaptat de Rudduck, 1999, p. 194-195).

El que sabem que afavoreix (i no) la transformació en l'educació

De la recerca mencionada anteriorment (Sancho *et al.*, 1998), del que havíem pensat de les tres modalitats d'innovació i transformació observades, vam concloure una sèrie de consideracions sobre el que pot caracteritzar, facilitar i donar sostenibilitat a un procés de transformació en una institució educativa. Recupero aquestes

indicacions, tot afegint-ne d'altres (Hargreaves, Earl, Moore i Manning, 2001) que ens indiquen el que avui sabem al voltant dels processos que afavoreixen la transformació en educació i que poden donar alguna llum als qui posen en marxa xarxes d'innovació i als docents i famílies, els qui volem que això que s'anomena *innovació* sigui quelcom més que apuntar-se a una moda.

1. *Una proposta que vol ser transformadora mai comença des de zero.* No hi ha el buit en la vida d'un centre. Té una vinculació amb una trajectòria i unes cultures pedagògiques —dels docents, de les famílies, del context. Això fa que una proposta que ve «de fora» arrela o generi rebuig o indiferència, en funció que trobi punts de contacte o ruptura amb aquestes cultures de referència. D'aquí la importància d'identificar-les i parlar sobre elles i sobre les tensions i els vincles que genera en relació amb les propostes que es volen adoptar.
2. *Una proposta que vol ser transformadora ha de fer palesa la seva història.* Moltes de les propostes que es presenten com a *innovacions* formen part d'una tradició educativa i s'alimenten de corrents de pensament sobre la funció social de l'escola, el paper dels docents i dels estudiants, la relació amb el coneixement i els temps i els espais. Això fa que sigui necessari compartir aquests referents i els seus recorreguts i transformacions, així com els motius i interessos, que han fet que s'adoptin o es mantinguin en l'oblit. No reconèixer aquesta història, les tensions que genera i com altres les han adoptat o rebutjat, suposa no només prescindir de la memòria col·lectiva, sinó entendre que les *innovacions* no son estàtiques, sinó que tenen un cicle vital, de caràcter dialèctic.
3. *Una proposta que pot ser transformadora arrela si connecta amb les necessitats de canvi col·lectiu.* Si la transformació compta amb el professorat, els inclou en el procés i respon a les seves necessitats, té més possibilitats de mantenir-se amb el temps. Per això és important pensar de manera conjunta les etapes del seu desenvolupament, així com l'acompanyament de les tensions, els dubtes i els èxits que es vagin generant. En aquest compartir, la participació de les famílies i dels estudiants resulta fonamental, si es vol que sigui un procés al qual tothom se senti vinculat.

4. *Una proposta de transformació ha de tenir present la trama de relacions i condicionaments interns (manca de temps, comunicació entre els participants, organització del centre...) i externs (actitud de les famílies, pressió de l'Administració, reconeixement social...) de la qual formen part.*
5. *La relació amb un procés de transformació és sempre subjectiu, ja que genera expectatives, afeccions i desafeccions entre els seus membres, en funció de les trajectòries, les relacions de poder, les zones de confortabilitat en què s'estigui instal·lat, la responsabilitat que es vulgui assumir i el compromís que es mantingui amb la proposta. Tenir un temps per compartir aquestes percepcions i assumir que hi ha diferents maneres de vincular-se amb la proposta, resulta clau per promoure un procés de transformació.*
6. *Un procés de transformació necessita un grup de referència que la impulsi. Un grup que generi complicitats, que tingui una visió del canvi, que tingui capacitat d'acollida de les diferències, que sàpiga llegir els moviments interns i externs i que sigui capaç de generar aliances entre els grups dins i fora del centre.*
7. *Els recursos (materials, personals, temporals i de formació) que pot oferir l'Administració o la comunitat educativa són clau en un procés de transformació. Però és, per sobre de tot, la fluïdesa en la comunicació i la implicació afectiva (en el sentit que Spinoza (2011) dona als afectes) el que fa que la transformació sigui un procés compartit per la majoria.*
8. *El grau de complexitat d'un procés de transformació està en relació amb la seva organització i fluïdesa en la presa de decisions. Per això és important disposar de temps, per reflexionar sobre el recorregut, a partir de la documentació que es fa d'aquest i per realitzar els ajustaments que allò no previst demani.*
9. *El procés de transformació es consolida si es nodreix de l'intercanvi amb altres experiències, docents, formadors, membres de la comunitat, col·lectius i altres agents que contribueixin a enriquir, reflexionar i fer visible el trajecte que es porta a terme.*

10. *Un transformació, encara que pot tenir elements compartits, es genera des d'una història pròpia.* Amb molta freqüència s'adopta una innovació per imitació del que fan els altres, però sense tenir present que el seu context, els recorreguts i els processos no poden ser copiats. Si no és que el que es vulgui sigui seguir una moda i transformar la innovació en una caricatura sense ànima. Els exemples ajuden, però només quan hi ha un projecte de transformació que és capaç d'assumir els riscos d'afrontar els propis desafiaments.

11. *Un procés de transformació demana un procés de reflexió permanent de la vida del centre i de les aules.* Si es generen elements crítics, si s'afavoreix un procés de formació basat en les pràctiques, i per sobre de tot, si realment es vol fer un procés de transformació que tingui present allò que val la pena conservar i allò que realment es vol canviar.

Conclusions: deixant les possibilitat de seguir obrint camins

Arribat en aquest punt, considero que continua sent vàlida la proposta que van recollir Stoll i Fink (1999) sobre el procés de canvi al districte de Halton (Toronto, Canadà) quan els docents d'un grup d'escoles van decidir afrontar el canvi per ells mateixos i d'una manera holística. El que va fer possible aquest moviment és que es va donar:

- Una visió política que veia necessari el canvi i que «volia respondre a una necessitat poc definida de canvi, encara que mantenint el millor de les pràctiques anteriors pròpies de les escoles i del sistema» (p. 40).
- Un lideratge positiu (i no impositiu o entabanador) del canvi, fins al punt que «la seva agudeses política li va permetre construir ponts entre la junta escolar, les associacions de professors i les comunitats» (p. 48).
- Un grup de treball que feia el seguiment i donava suport i que estava integrat per un responsable de l'Administració, un grup de directores i un recercador especialista en processos de canvi.

Això fa pensar que les innovacions tenen sentit quan formen part d'un procés de transformació, i no quan son iniciatives aïllades i fora de context. Per això és important, si s'adopta alguna innovació com les que he apuntat en aquest article, 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 que tracta d'afavorir i el projecte de vida en comú del qual forma part.

Bibliografia

- Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State*. Rotterdam: Sense.
- Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado: Crítica de la «Gestión de Calidad Total». *Aula de Innovación Educativa*, 83-84, 77-82.
- Boltanski, L., i Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Castells, M. (2002). *La era de la información: Vol. I. La Sociedad Red*. Mèxic DF: Siglo XXI.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2015). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(2), 157-172.
- European Union. (2009). *Manifesto*. Brussel·les: European Ambassadors for Creativity and Innovation.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Garcés, M. (2013). *El compromís*. Barcelona: CCCB.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Lewes: Falmer Press.
- Goffman, I. (1974). *Frame analysis*. Nova York: Harper.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., i Manning, S. (2001). *Learning to change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hernández, F. (2006). Las emociones y el nuevo espíritu del capitalismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 360, 94-99.

- Hernández, F., i Ventura, M. (2008). *La organización del curriculum por proyectos de trabajo: El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: Octaedro.
- Hord, Sh. (1987). *Evaluating Educational Innovations*. Nova York: Croom Helm.
- Laval, Ch., i Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Lubienski, C. (2009). Do Quasi-markets Foster Innovation in Education?: A Comparative Perspective. *OECD Education Working Papers*, 25. OECD Publishing. Recuperat de <http://dx.doi.org/10.1787/221583463325>
- Miñana Blasco, C., i Rodríguez, J. G. (2003). La educación en el contexto neoliberal. Dins D. I. Restrepo Botero (ed.), *La falacia neoliberal: Crítica y alternativas* (p. 285-321). Bogotá: Universitat Nacional de Colòmbia.
- Mulgan, G., Wilkie, N., Tucker S., Ali, R., Davis, F., i Liptrot, T. (2006). *Social Silicon Valleys: A manifesto for social innovation: what it is, why it matters and how it can be accelerated*. Londres: The Young Foundation.
- Murray, R., Caulier-Grice, J., i Mulgan, G. (2010). *The Open Book of Social Innovation*. Londres: The Young Foundation.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Castelló: Ellago.
- Rudduck, J. (1999). *Innovación y cambio: El desarrollo de la participación y la comprensión*. Morón (Sevilla): Publicaciones M.C.E.P.
- Runkel, P. J. (1984). Maintaining diversity in schools. Dins D. Hoptkins i M. Wideen (eds.), *Alternative perspectives on school improvement* (p. 167-187). Lewes: Falmer Press.
- Sancho, J. M., i Hernández, F. (2008). Innovation éducative: Il faut que tout bouge pour que rien ne change. Dins A. van Zanten (coord.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 376-381). París: Presses Universitaires de France - PUF.
- Sancho, J. M., Hernández, F., Carbonell, J., Tort, T., Simó, N., i Sánchez-Cortés, E. (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros: La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*. Barcelona: Octaedro.
- Sawyer, R. K. (2012). *The Science of Human Innovation: Explaining Creativity*. Oxford: Oxford University Press.
- Spinoza, B. (2011). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Alianza.

- Stenhouse, L. (1983). The legacy of the curriculum movement. Dins D. Galton i B. Moon (eds.), *Changing schools... changing curriculum* (p. 347-355). Londres: Harper & Row.
- Stoll, L., i Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Stoll, L., Fink, D., i Earl, L. (2003). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*. Barcelona: Octaedro.
- Tangerud, H., i Wallin, E. (1986). Values and contextual factors in school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 18(1), 46-61.

Per citar aquest article:

Hernández-Hernández, F. (2017). 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, 17-37.