

# Aproximació al tercer impuls de renovació pedagògica, entre l'adaptació inevitable i la resistència transformadora

Jordi Feu \*

Albert Torrent \*\*

## Resum

Catalunya viu, des de fa una mica més d'una dècada, un període intens de canvis en el món educatiu. Parlem d'un replantejament de la gramàtica escolar que si bé fa quinze anys es donava quasi exclusivament als marges del sistema, actualment impregna de forma significativa bona part del conjunt d'escoles d'arreu del territori. Aquest fenomen, identificat com *el tercer impuls de renovació pedagògica*, té múltiples orientacions polítiques i pedagògiques i es concreta de formes molt diverses en el dia a dia de les escoles. A partir de l'anàlisi d'una vuitantena de centres de tipologia i característiques variades que qüestionen el model convencional, es fa una aproximació a l'origen, desenvolupament i estat actual d'aquest nou període renovador que actualitza l'aposta per una escola democràtica i per una educació integral centrada en l'alumne.

## Paraules clau

Renovació pedagògica, transformació educativa, impuls renovador, educació alternativa, innovació.

*Recepció original:* 16 de gener de 2020

*Acceptació:* 8 de juliol de 2020

*Publicació:* 16 de desembre de 2020

## Introducció

En un context marcat per la quarta revolució tecnològica, la crisi ecològica i la imposició del neoliberalisme com a ideologia dominant, Catalunya viu –des de fa poc més d'una dècada– un procés de canvi en el món educatiu que s'incardina en un debat d'ample abast sobre els models educatius a desenvolupar en el futur. Tal i com afirma Besalú (2019, p. 5) «aquests darrers temps s'ha anat coent a Catalunya una espècie d'imaginari col·lectiu favorable a la innovació i al canvi en educació». Parlem d'un període que arrenca a principi del nou segle i que és especialment fèrtil pel que fa a l'aparició de projectes educatius –tant dins com fora del sistema educatiu– que qüestionen la gramàtica escolar convencional i desenvolupen pràctiques educatives alternatives, repensant alguns dels principis de la renovació pedagògica. Es tracta d'un moviment amb múltiples plantejaments i metodologies, que es desenvolupa en centres públics i privats concertats, així com en cooperatives o associacions de famílies. Són centres que parteixen de la iniciativa

(\*) Sociòleg i doctor en Pedagogia. Professor titular al Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona, on imparteix classes de sociologia, política i legislació educativa i teoria educativa. És autor de diversos llibres i articles que versen sobre escola rural, política educativa, pensament educatiu, etc. Recentment ha publicat en els àmbits de democràcia, participació i renovació pedagògica. Ha dirigit i coordinat diversos projectes de recerca científica finançats per entitats públiques –els darrers, centrats en democràcia i educació i renovació pedagògica. És director de la Càtedra de Renovació Pedagògica UdG-Can Trona. Adreça electrònica: jordi.feu@udg.edu

(\*\*) Professor del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona i membre del GRES (Grup de Recerca en Polítiques, Programes i Serveis Educatius i Socioculturals), i està preparant la tesi doctoral: *La renovació pedagògica a Catalunya: perspectives per a una nova ciutadania*. Adreça electrònica: albert.t@udg.edu

d'un grup de mestres, de famílies o, de manera més escadussera, de l'administració educativa. De vegades són projectes que arrenquen de la bona voluntat de les persones que els lideren sense que hi hagi cap dotació econòmica extraordinària al darrere. En d'altres ocasions hi ha dotacions econòmiques facilitades per entitats privades alineades amb objectius econòmics i socials concrets que no sempre són suficientment explicitats, cosa que obliga a estar-hi amatents.

És doncs un moment de replantejament educatiu profund que es tradueix en desenes d'iniciatives i propostes que comparteixen la necessitat de repensar l'escola, el seu paper i la seva finalitat. Un moment ple de potencialitats i de dubtes, de reflexió i d'acció, que empeny el món educatiu a fer un canvi, amb un impuls que posa la qüestió educativa al centre del debat social, en un intent d'afrontar els reptes del món globalitzat actual i l'aparent obsolescència del model educatiu que hem heretat de la societat industrial. Però, de quina mena de canvi estem parlant? Com es pretén afrontar aquests reptes? Quins objectius es persegueixen? Qui són els actors principals d'aquests processos i a quins interessos responen?

L'article que es presenta aquí és una aproximació al que hem conceptualitzat com *el tercer impuls de renovació pedagògica a Catalunya*. En les línies que segueixen s'aborden les conclusions provisionals de la recerca desenvolupada a la Universitat de Girona en el marc del programa ARMIF: «Com impulsar un projecte educatiu integral de renovació pedagògica en un centre perquè canviïn de forma radical la "gramàtica" i la cultura escolars? Projecte Oneiron: projecte al servei de la millora de l'escola pública». Aquest projecte ha estat desenvolupat durant el període 2016-2019 per membres, en la majoria dels casos, de la Universitat de Girona, alguns dels quals formen part del grup DEMOSKOLE, adscrit al GRES (Grup de Recerca en Polítiques, Programes i Serveis Educatius i Socioculturals) que des de la seva formació el 1999 enfoca la seva tasca de recerca entorn l'anàlisi de les polítiques, programes i serveis on el fet educatiu hi té cabuda per tal de contribuir a la transformació de la pràctica educativa. A més a més, ha comptat amb la participació de professors de la Universitat de València, de la Universitat Ramon Llull, de la Universitat Rovira i Virgili i de la Universitat de Vic<sup>1</sup>. Cal afegir també que aquest article integra els treballs previs que han donat com a resultat la concessió del projecte I+D+i «El cuarto impulso de renovación pedagógica en España: un estudio de caso en centros de educación infantil-primaria en las comunidades autónomas de Andalucía, Madrid, Cataluña y Valencia<sup>2</sup>» (PID2019-108138RB-C21), finançat pel Ministerio de Ciencia e Innovación.

- 
- (1) Adjuntem aquí la relació de membres que han participat de la recerca esmentada; Universitat de Girona: Jordi Feu, Albert Torrent, Xavier Besalú, Josep Miquel Paludàrias, Òscar Prieto, Eliseu Carbonell, Margarida Falgàs, Francisco Abril, Núria Felip, Adam Beltran, Ivet Farrés, Marc Barbeta, Carles Serra, Roser Batllori, Lúdia Ochoa; becaris de la Universitat de Girona: Eila Prats, Ramsès Bruy, Rafel Meyerhofer, Sara Pérez, Sandra Barro; Universitat Ramon Llull: Pietat Marquilles; Universitat Rovira i Virgili: Maria Concepció Torres; Universitat de València: Xavier Laudo; Universitat de Vic: Jordi Collet.
  - (2) De ben segur que l'atent lector haurà notat amb sorpresa que mentre presentem els resultats de l'estudi sobre «El tercer impuls de Renovació Pedagògica», s'estableixen les bases per una recerca sobre «El quart impuls...» malgrat que es refereixin al mateix període renovador, el que estem vivint ara mateix. És oportú i necessari assenyalar el motiu d'aquesta dislocació ordinal, i és que si bé els membres que impulsen el projecte I+D+i comparteixen entre ells el marc teòric de la renovació pedagògica, difereixen en la conceptualització dels diferents períodes històrics que ha viscut el fenomen: alguns dels seus membres entenen que durant el franquisme hi hagué dos períodes renovadors, mentre que els altres -entre els quals hi comptem els autors del present article- consideren que és un de sol. Aquesta discrepància té com a conseqüència lò-

En termes generals, l'objectiu de la investigació de la qual neix aquest article no és altre que, a través de la identificació i obtenció d'una mostra representativa de centres que duen a terme pràctiques educatives no convencionals a Catalunya, analitzar de quina manera entenen les diferents dimensions del fet educatiu, contrastar els diversos plantejaments i, finalment, dibuixar un mapa global del fenomen analitzat per tal d'obtenir una imatge de les tendències que s'albiren dins aquest impuls renovador.

## Metodologia

La recerca de la qual parteix aquest article combina una metodologia quantitativa amb una de qualitativa l'objectiu de la qual és copsar com els centres que practiquen la renovació pedagògica l'estan duent a terme i com viuen els processos renovadors que, com veurem, no estan pas exempts de problemes manifestos i de problemes latents.

Metodològicament, hem establert tres fases principals: en primer lloc, vam configurar un mapa provisional de centres d'educació infantil i primària potencialment renovadors (amb una trajectòria de com a mínim tres anys) a partir de la cerca d'articles en revistes especialitzades i divulgatives i en notícies de premsa. També es va tenir en compte la informació facilitada per informants clau (persones vinculades als centres de recursos pedagògics, EAP i ICE de les universitats catalanes). A més, també es va tenir en compte la informació personal de què disposaven els membres de l'equip investigador, alguns dels quals han treballat com a mestres en centres de renovació pedagògica. Un cop es va tenir aquesta informació (es van identificar 115 centres) es procedí a comprovar si eren realment centres renovadors, a partir d'una enquesta telefònica. L'enquesta, amb 31 preguntes que versaven sobre els ítems que l'equip de recerca havia establert com a aspectes clau perquè un centre fos considerat com a realment renovador, fou adreçada a algun membre de l'equip directiu o, en el seu defecte, a algú a qui la direcció delegués aquesta tasca. Durant el període 2016-2018 s'enquestaren un total de 81 centres, amb una durada aproximada de 40 minuts per enquesta. Amb posterioritat a aquesta verificació (es determinà que 77 centres eren renovadors) es procedí a elaborar una matriu de dades, s'hi introduí la informació i s'explotà mitjançant el programa estadístic SPSS. La part qualitativa es va abordar, a la tercera fase, a través d'una entrevista en profunditat amb algun membre de la direcció del centre i amb una observació. En total es van fer entrevistes a 18 centres atenent, fonamentalment, als criteris de variació territorial (distribució per províncies), medi (centres del medi urbà i del medi rural), mida de l'escola (escoles cíclics, d'una i dues línies), línia pedagògica (centres de renovació pedagògica amb pedagogies renovadores clàssiques i híbrides), titularitat del centre (centre públic, centre privat concertat), situació legal del centre (centre escolar reconegut pel Departament d'Educació, centre educatiu no reconegut i per tant, en situació «alegal») i grup impulsor (professionals de l'ensenyament, famílies). Les entrevistes dutes a terme entre els mesos de febrer i octubre de l'any 2019 tingueren una durada aproximada de tres hores i les observacions, fetes sempre per un parell o tres de membres de l'equip investigador, duraren unes dues hores, de mitjana. El contingut de les entrevistes i les observacions foren transcrits íntegrament i posteriorment etiquetats i explotats mitjançant el programa d'anàlisi qualitativa ATLAS.ti. Tot i que en el moment d'escriure aquest article part de la informació es troba en fase d'anàlisi (anàlisi de contingut per, posteriorment, triangular tot el material

---

gica que no hi hagi acord a l'hora d'anomenar el període actual. Es tracta, per tant, d'una discussió historiogràfica vigent que caldrà abordar en els treballs que sorgeixin a redòs del projecte de recerca que arrenca enguany i que beurà, com no pot ser d'altra manera, dels resultats que presentem aquí.

aconseguit), hem seleccionat els aspectes més destacats del conjunt de dades obtingudes amb la idea de fer una presentació provisional de resultats.

## Qüestions preliminars

La primera constatació és l'increment del nombre d'escoles que aposten per fonaments pedagògics, mètodes i pràctiques alternatius als del model escolar hegemònic fonamentat, essencialment, en l'escola graduada transmissora, que es basa en la predominança de la figura del mestre com a agent que imparteix coneixement i és l'encarregat d'establir les coordenades bàsiques del fet educatiu, defensa una concepció de coneixement estructurat en matèries compartimentades, un currículum educatiu prefixat presentat a partir de la seqüència establerta pel docent i un concepte de temps i espais educatius més aviat rígid i difícil de ser subvertit malgrat els intents aparents de canvi. Les escoles analitzades, en canvi, no s'ajusten a aquest model, més aviat el subverteixen.

Com apuntàvem suara, l'increment d'aquest nombre d'escoles renovadores a Catalunya, tot i arrencar amb l'arribada del nou mil·lenni, pren un significat especial durant el curs 2005-2006 i creix de manera exponencial durant el període 2008-2010. Parlem, doncs, d'un fenomen important, per bé que en el context del nostre país no és nou: cal recordar el moviment renovador que es va viure durant els períodes 1920-1939 i 1960-1980. Ambdós períodes han estat identificats com les «primaveres pedagògiques catalanes» (Carbonell, 2016), «períodes renovadors» (Pericacho, 2012, p. 64) o «dues grans etapes pel que fa a la renovació pedagògica» (Besalú, 2019, p. 8) –tot i que amb matisos pel que fa a la periodització– ja que es caracteritzaren per ser moments en què la pedagogia va ocupar un lloc prominent en la societat catalana i la transformació de l'escola va esdevenir una prioritat social i política en un sentit emancipador. Per altra banda, tal i com afirmen Soler i Vilanou (2018, p. 121), el concepte de renovació pedagògica sintetitza, al llarg dels segles XIX i XX «el projecte de modernització educativa vinculada al progrés social i cultural»<sup>3</sup>. Si bé l'anàlisi d'aquests dos períodes no és l'objecte central d'aquest article, és imprescindible tenir-los presents per a la comprensió del fenomen estudiat, ja que ens permet, per una banda, comprendre'n millor els motius, matisos i finalitats, i per l'altra, establir continuïtats i ruptures entre els tres temps que identifiquen. Compartim, doncs, amb Soler (2009, p. 335) que la tasca històrico-educativa és també «repensar l'educació present i futura, partint dels referents actuals i cercant els antecedents i les continuïtats».

Sigui com sigui, però, no es pot fer una analogia directa entre el període actual i els períodes esmentats perquè aquests són períodes delimitats en el temps els resultats dels quals es poden valorar des de la distància històrica. En canvi, la força i incidència del moment renovador actual encara s'ha de veure fins on arriba. És per això que quan ens referim al context actual parlem d'*impuls* –en lloc de fase o primavera– assumint certa precaució intrínseca en espera de l'obtenció de resultats més generalitzables. Tanmateix, s'ha incorporat al concepte un ordinal –tercer– que identifica el fenomen estudiat, ja que vincula aquest *impuls* a un passat que, des del nostre punt de vista, és indefugible. Val a dir que aquesta connexió amb el passat de la renovació s'ha convertit en un element més important del que a priori es podia pensar. I és que una de les conclusions a què s'ha arribat és que el canvi educatiu d'aquest nou mil·lenni es presenta, per a bona part dels

(3) La traducció és dels autors igual que els altres fragments d'aquest article citats més avall.

protagonistes, en forma de novetat radical, ometent (malauradament) bona part del llegat renovador. Dit d'una altra manera, es detecta, per una banda, un oblit preocupant de la història de la pedagogia més progressista i transformadora i, per l'altra, es fan interpretacions esbiaixades i parcials dels clàssics de la renovació, cosa que, des del nostre punt de vista, resta força teòrica i fonamentació pedagògica al nou impuls. Si bé tindrem temps per analitzar aquest fet més endavant, és oportú assenyalar en aquesta part introductòria de l'article que en bona part dels moviments renovadors actuals hi ha una desconnexió fàctica respecte als períodes anteriors, a diferència del segon període renovador (que arrenca, com ja hem explicat, als anys seixanta del segle XX) en què la font d'inspiració es trobava, precisament, en el primer període renovador, un període que alguns han anomenat «l'etapa d'or de la pedagogia catalana»<sup>4</sup>. Des del nostre punt de vista, aquest fet s'incardina en un moviment global de desprestigi de la història com a motor de coneixement i presa de decisions, i en una reescriptura del passat humà que apunta al sistema economicosocial actual i la doctrina neoliberal, a través de la minimització, l'assimilació i, fins i tot, l'eliminació de les pràctiques i discursos sociopolítics antagònics. En el camp educatiu, això significa l'apropiació i la resignificació de conceptes clau propis d'una pedagogia que en molts aspectes és emancipadora, reconvertint-la en pràctiques servils a l'ordre establert<sup>5</sup>. Al llarg de la recerca que alimenta aquest article hem vist, per tant, com sota el paraigua del canvi educatiu es duen a terme pràctiques reproductores enfocades a l'adaptació i a la construcció de subjectivitats neoliberals que res o ben poca cosa tenen a veure amb el concepte de renovació pedagògica en la seva accepció més clàssica. Malgrat tot, però, hem considerat la necessitat d'obrir el ventall conceptual en la mesura del possible i elaborar un suport teòric ampli que ens permeti analitzar el fenomen en tota la seva complexitat, i així poder contemplar tot l'espectre del canvi educatiu abans d'analitzar-ne les orientacions i tendències.

En aquest article, el suport teòric que hem dibuixat per analitzar la renovació pedagògica en el moment actual se serveix de dos constructes complementaris. Per al primer, hem conceptualitzat el fet educatiu en relació amb els diferents aspectes que el conformen i que, segons el marc teòric elaborat, són definitoris a l'hora d'explicar un projecte educatiu amb vocació renovadora. Parlem, efectivament, de l'àmbit metodològic, de l'àmbit de l'organització i el funcionament del centre (espais i temps escolars), de l'àmbit curricular, de l'àmbit dels rols educatius, de l'àmbit polític (vinculat a les finalitats de la tasca educativa), de la relació de l'escola amb l'entorn, de l'àmbit del lideratge, del de la formació i del de l'avaluació. Hem considerat que la modificació substancial d'un d'aquests aspectes –en la línia de donar més protagonisme a l'infant i abandonar la lògica transmissora– permet situar cada centre educatiu en «l'eix gradual de la renovació». En un extrem hi trobem el concepte d'*innovació*, que consisteix a introduir alguna novetat remarcable que alteri la gramàtica escolar convencional. A l'altre extrem hi hem situat el concepte de *renovació*, que consisteix a transformar de forma radical i global aquesta gramàtica i, per tant, a desenvolupar un projecte de renovació integral i integrat (a partir d'ara, RPII) que suposi efectivament un canvi profund i global de la cultura escolar tradicional. Enllà d'aquest extrem, però, hi trobem centres que incorporen al seu full de ruta

(4) Així ho afirmen autors com ara Carbonell (2016, p. 1).

(5) Així ho posen també de manifest autors com ara Pérez Rueda, A. I. a «La retòrica de la innovació educativa: ¿Cambiar todo para que nada cambie?» *Avances en liderazgo y mejora de la educación* (2017), quan afirma que «esta retórica neoliberal construida en torno a la innovación educativa es, por lo tanto, una retórica del cambio lampedusiano o gatopardiano, del cambiar lo superficial para que lo estructural se vuelva más fácilmente aceptable y permanezca intacto e incuestionado» (p. 474).

una dimensió política i social de forma explícita i en els quals, per tant, l'atenció a les lluites socials i les qüestions de la vida en comú formen part del dia a dia. Identifiquem els projectes d'aquestes escoles com a projectes de *renovació crítica*. Obtenim, així, un eix gradual en què, en funció dels aspectes o dimensions que subverteixen la gramàtica escolar tradicional, i tenint en compte la profunditat dels canvis que es duen a terme, se situen els centres analitzats. Aquest constructe teòric ens permet considerar els projectes educatius que realitzen pràctiques innovadores i, alhora, diferenciar-los d'aquells en què tot el projecte és, globalment, renovador.

Per al segon dels constructes teòrics esmentats hem elaborat una altra taxonomia que ens permet classificar els centres considerant la finalitat educativa i la tipologia de mestre. En aquest cas parlem de quatre tipus de pedagogia que s'identifiquen, atenent a la classificació establerta per Xavier Laudo (en premsa): centres amb una pedagogia sòlida, gelificada, líquida o gasosa. Aquesta qualificació ens remet en bona mesura a la metàfora de Z. Bauman (2007) –la modernitat líquida– i a la tesi de López-Petit (2009) –la gelificació– i s'aplica a la pedagogia per tal de categoritzar formes de desenvolupament de la tasca educativa en relació amb el rol i sentit del mestre i amb la concepció de la societat, així com amb la funció que hi té l'escola.

Sigui com sigui, ambdós eixos teòrics i analítics ens serveixen per emmarcar la qüestió de la renovació. I val a dir que *renovació pedagògica*, el concepte central que emmarca el fenomen estudiat és, tal com apuntem, certament problemàtic. D'entrada podem afirmar que, a partir de la literatura científica consultada Aisa (2007); Besalú (2019); Canals, Codina, Cots, Darder, Mata i Roig (2001); Codina (2002); Costa Rico (2011); González-Agàpito, Marquès, Mayordomo i Sureda (2002); Groves (2013); Llorente (2003); Moscoso (2011); Pericacho Gómez (2012, 2015), Soler (2009); Soler i Vilanou (2018), es constata l'existència d'un corpus teòric abundant que identifica certes pràctiques educatives amb el concepte de *renovació* i que, a més a més, permet vincular el primer i el segon períodes de forma explícita, teoritzant-ne els principis i elaborant-ne els conceptes. Paradoxalment, però, en el període contemporani hi ha un desplaçament cap al concepte *innovació* que, des del nostre punt de vista, i segons el marc teòric del qual partim, dilueix el concepte de *renovació pedagògica* debilitant-ne la força transformadora i la radicalitat del plantejament. I és que si bé el nom no fa la cosa, podem afirmar, sense cap mena de dubte, que els usos lingüístics remetent, inevitablement, a marcs conceptuals propis de camps sociopolítics determinats. En aquest sentit, s'ha detectat que, tot i que en molts casos hi ha un ús indistint d'ambdós termes i *innovació* i *renovació* s'usen com a sinònims, la tendència al predomini de l'ús d'*innovació* apunta a la invasió del món educatiu per part del discurs de l'emprenedoria, propi del pensament neoliberal hegemònic. Per tal de preservar, doncs, la radicalitat i la profunditat que històricament ha plantejat bona part del moviment de la renovació pedagògica, s'ha optat per mantenir el terme a l'hora de situar conceptualment el que estudiem.

L'aposta que fem per aquest concepte no vol esquivar la complexitat que alguns autors, molt encertadament han atribuït a la «renovació pedagògica». Soler i Vilanou (2018, p. 121) consideren que el terme renovació pedagògica és un «concepte omnicomprensiu –una espècie de calaix de sastre– que ha servit per designar un estat d'ànim i d'opinió». D'aquesta manera s'ha pogut abastar un fenomen ple de matisos incorporant a l'estudi la pluralitat de plantejaments que conformen l'impuls que analitzem ja que renovació pedagògica és un terme de gran riquesa semàntica (Soler i Vilanou, 2018, p. 121) que s'ha

impulsat històricament des de posicions diferents, fins i tot antagonistes. Seria més oportú, doncs, parlar de renovacions pedagògiques i així correspondre terminològicament a la pluralitat de sentits que conté el terme (així ho suggereix Soler, 2009) però la història i l'ús ens manté en el singular.

Sigui com sigui, val a dir que han quedat fora de l'estudi pràctiques molt interessants des del punt de vista pedagògic, sociològic i polític com el *homeschooling* o l'*unschooling* que, pel que hem pogut observar, també formen part del nombre creixent de pràctiques educatives alternatives a l'escola convencional. En aquest sentit, s'ha limitat l'estudi a les pràctiques escolars renovadores i, per tant, s'han analitzat tots aquells elements que configuren la gramàtica escolar des d'una perspectiva integral de renovació, és a dir, tenint en compte totes les dimensions del fet educatiu.

Abans d'entrar a fons en l'anàlisi dels centres estudiats, i com a prolongació d'aquest breu marc teòric híbrid, doncs, direm que el tercer impuls de renovació pedagògica és el paraigua conceptual a partir del qual podem analitzar el període actual, caracteritzat, per una banda, per l'augment i la intensificació creixent de pràctiques educatives no convencionals a l'espai escolar i, per l'altra, per compartir perspectives i plantejaments pedagògics amb els períodes anteriors, alhora que s'hi estableixen profundes diferències i s'aprecien ruptures significatives. Vegem-ho.

## Context de partida i factors que propicien el 'tercer impuls de renovació pedagògica'

La renovació pedagògica d'aquest tercer període té a veure, ni que sigui de lluny, amb fets ocorreguts durant l'esgotament del segon període, que podem situar, orientativament, a la meitat dels anys vuitanta del segle passat, quan la major part de projectes educatius que havien nascut al marge del sistema educatiu del nacionalcatolicisme s'havien incorporat plenament i legalment al sistema educatiu del nou règim democràtic<sup>6</sup>. La incorporació de líders i d'alguns dels actors principals de la renovació pedagògica a l'administració pública, la regularització dels centres de renovació –molts d'ells baluards significatius d'una pedagogia d'avantguarda–, la implantació de la LOGSE –de forma força maldestra– i la posterior tempesta de reformes educatives neoliberals (algunes d'encobertes i altres de descarades), aprovades tant amb governs del PSOE com del PP, desactivaren, en gran mesura, la potència crítica i transformadora que els moviments de renovació pedagògica (MRP) i l'Associació Rosa Sensat havien exercit des de la clandestinitat. A mitjan anys 80, doncs, s'inicia, des del punt de vista pedagògic, una llarga «travessa del desert», en què desapareix pràcticament del tot de l'agenda política la intenció renovadora real i es renuncia a la capacitat transformadora de l'educació. Convé recordar que, des de la segona meitat de la dècada dels 90, la política educativa (tant a Espanya com a Catalunya) es fonamentà, llevat d'algunes excepcions, en els eixos de l'excel·lència, l'eficiència, l'eficàcia i la competitivitat; uns eixos, que al seu torn, s'emmotllaven perfectament als supòsits més genuïns de l'economia de mercat, la qual, als ulls de molts, havia de portar una millora i una prosperitat en tots els àmbits, l'educatiu inclòs. Durant aquests

(6) Parlem del que fou el CEPEPC (Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana), una organització creada el desembre de 1978 per part d'una vuitantena d'escoles amb l'objectiu d'integrar al sistema públic les escoles nascudes al marge del sistema educatiu durant el franquisme i la transició. La informació relativa al procés de legalització d'aquestes escoles i les conseqüències que tingué es basen en l'entrevista realitzada a Ramon Plandiura, advocat del col·lectiu, el juliol de 2018.

anys s'intensificà l'emmudiment de la comunitat educativa (fins i tot de la més crítica) i es desmantellà de manera progressiva la política de formació activa adreçada als mestres, en un context en què es començava a entreveure el canvi de paradigma que suposà la revolució digital.

La desinversió accelerada en l'àmbit educatiu perpetrada per l'Estat augmentà exponencialment amb la crisi econòmica a partir del 2008, la qual, sumada als efectes de la immigració, sobretot a partir de l'any 2000, posà en evidència la preocupant falta de places escolars, una mancança que es va resoldre, en part, mitjançant l'increment de les ràtios per aula. Aquesta situació vindrà acompanyada per la intensificació d'un procés que ve de lluny, meticulosament orquestrat i abonat pels mitjans de comunicació –molts d'ells, no ho oblidem, dependents del finançament del poder polític–, de desprestigi dels centres educatius públics. Parlem d'una campanya generalitzada de crítica a les institucions públiques (entre elles, l'escola) com a part d'un procés de privatització encoberta que respon als plantejaments de la lògica neoliberal. Aquest fet tindrà com a conseqüència la desmotivació d'una part important del professorat i el desmantellament de l'educació pública com a força renovadora i transformadora, fet que suposarà la culminació nefasta del desconcert derivat de les contínues reformes realitzades a esquena de la comunitat educativa durant la dècada dels noranta. Tot plegat conformaria un sistema educatiu que, per la rigidesa de la seva estructura i pel debilitament sofert durant anys, tindria moltes dificultats per ser transformat des de baix, així com per adaptar-se als canvis que suposa, principalment, la irrupció d'Internet. I és que si bé el paradigma d'accés obert a la informació suposa un qüestionament *de facto* de l'escola convencional, aquesta es caracteritza per ser una institució construïda al voltant de la transmissió del coneixement per part del mestre i, per tant, reticent al replantejament de la gramàtica escolar que aquest accés obert implica. L'escola pública, doncs, qüestionada des de tots els àmbits –tot i que amb finalitats ben diferents– no sembla, a principi del segle XXI, un terreny fèrtil per a un nou impuls renovador, tot i que va en augment l'incipient i modest sentiment entre el col·lectiu d'ensenyants que el model escolar tradicional està quedant obsolet i alguna cosa s'hi ha de fer.

És així com comencen a aparèixer, en bona part des dels marges, projectes educatius aïllats que, sota el format d'associacions o cooperatives de famílies, duen a terme pràctiques educatives alternatives sense esperar l'aprovació ni els recursos de l'administració educativa<sup>7</sup>. Aquest element és definitori d'un període en què, especialment els primers anys (2005-2010), floriran espais educatius entre les escletxes de la legalitat i que trencaran amb l'aposta majoritària per l'escola pública de la renovació històrica. I és que el procés de regularització dut a terme durant els anys 80 amb la incorporació dels centres renovadors, nascuts necessàriament en situacions irregulars (com a mínim), va suposar també –des de la perspectiva dels nous actors– la dissolució dels plantejaments més trencadors i crítics. Es reviu, doncs, el sorgiment de projectes educatius aliens al sistema, però aquesta vegada al si d'un règim democràtic.

Tanmateix, els projectes sorgits als marges tenen enormes dificultats per sostenir-se, tant econòmicament com legalment. Com a conseqüència d'aquesta dificultat, el debat

(7) Al web <https://ludus.org.es>, «Directori de pedagogies alternatives», creat per Almudena García, autora d'*Otra educación ya es posible*, es referencien escoles d'educació viva, de línia Montessori o Waldorf, públiques no convencionals... de tot Espanya. En aquest web es pot comprovar tant l'aparició dels projectes alternatius com el procés de creixement de les escoles, centres educatius, associacions i cooperatives que aposten per una gramàtica escolar no convencional. Segons el web, al conjunt d'Espanya n'hi ha 767.



sobre la necessitat de transformar l'escola es filtra amb força al si del sistema educatiu a través, entre d'altres factors, de famílies que han participat en projectes renovadors i que desemboquen a l'escola pública observant, però, com aquesta és incapaç de respondre a les seves inquietuds. A més a més, bona part dels mestres observen atònits com les metodologies i lògiques pròpies de l'escola tradicional no aconsegueixen acompanyar com cal unes generacions socialitzades en la cultura digital, dominadores del llenguatge audiovisual i natives d'un món globalitzat. L'escola pública es veu a si mateixa caduca i obsoleta a través, ara sí, dels mateixos membres de la comunitat educativa (i no pas per la crítica interessada d'elements externs a l'escola). El debat educatiu se situa altra vegada al centre del debat social en un context de profunda crisi axiològica, política i social (no només econòmica) dominat per la lògica de la competitivitat i l'individualisme. Dit d'una altra manera, el conjunt del sistema educatiu torna a ser el blanc de bona part de les crítiques i, alhora, allà on es busquen solucions.

Així doncs, si bé en la renovació pedagògica incipient del nou mil·lenni hi tenen un protagonisme important els centres sorgits al marge, a partir de 2010<sup>8</sup> agafen protagonisme també algunes escoles públiques de nova creació que, en un context en contra, optaran per forjar propostes renovadores i trencadores amb el model hegemònic. De fet, quasi la meitat de les escoles enquestades per a la present recerca responen a aquesta tipologia de centre, mentre que s'observa un alentiment pel que fa al sorgiment de projectes al marge del sistema educatiu. De fet, part de les escoles públiques renovadores de nova creació sorgides als anys 2010-2012 marcaran el pas dels anys següents i s'erigiran com a model i exemple per al conjunt d'escoles renovadores –tant de les públiques com de les que no ho són– i no pararan de créixer fins a dia d'avui.

Finalment, i a banda dels centres dels marges i de les escoles públiques de nova creació, cal comptar-hi també, encara que de forma minoritària, els centres públics i privats concertats supervivents del segon període de renovació pedagògica, centres que segueixen desenvolupant un projecte inspirat pels principis de la pedagogia activa i l'escola nova que impulsà la seva creació als anys setanta i vuitanta. Valgui com a exemple l'escola Nabí (fundada el 1972 i integrada a la xarxa de l'escola pública l'any 1987, provinent del CEPEPC) o l'escola Decroly (escola concertada de Barcelona, nascuda el 1958). Ambdues són exemples pedagògicament lloables que formen part de la tradició renovadora clàssica. El primer, inscrit en la línia freinetiana i el segon, com indica el seu nom, en la pedagogia decroliana, són centres que han mantingut viva la tradició renovadora adaptant-la als nous temps i trobant fórmules per resistir els embats reformadors dels successius governs. Si bé aquesta mena d'escoles són exemples comptats, destaquen per la solidesa dels seus projectes educatius, així com per una perspectiva àmplia del canvi. La comprensió de la renovació com una orientació que se sosté en el temps conforma un projecte que evita la inestabilitat (i a voltes, superficialitat) de les noves modes pedagògiques, sovint efímeres i poc consistents, que circulen actualment.

(8) El web <https://ludus.org.es>, «Directori de pedagogies alternatives», també situa el «boom de l'educació alternativa» l'any 2010. Mentre que el 2010 recollia al voltant de 40 projectes a Catalunya, actualment s'hi poden trobar 180 escoles referenciades [Consultat el 10/01/20].

## Primeres conclusions i elements per al debat

Arribats aquí, ens proposem apuntar les primeres conclusions i identificar elements per iniciar un debat sobre els models educatius i les tendències que, en el marc del *tercer impuls de renovació pedagògica*, s'estan duent a terme actualment a Catalunya.

Una mirada global al fenomen estudiat ens indica que, a nivell estructural, trobem projectes renovadors per tot el territori català, tant en l'àmbit rural com en l'urbà, tant en entorns desafavorits com privilegiats. Parlem d'un moviment ampli i heterogeni que va en augment, però organitzat de forma irregular. Amb això volem dir que, tot i que un segment d'aquests projectes formen part de xarxes locals impulsades per l'administració o de caire privat, i en ocasions vinculades a universitats i a centres de recerca, bona part dels projectes renovadors identificats segueixen aïllats i sense suport o, simplement, mantenen relacions informals amb altres centres semblants, tot i la voluntat per part dels centres mateixos de formar part d'un moviment més ampli. Aquest fet indica la dificultat per impulsar un moviment estructurat i, alhora, apunta a les raons de l'èxit de plataformes com Escola Nova 21 (EN21) o la Xarxa d'Educació Lliure (XELL). Sobre aquest punt hi tornarem més endavant i analitzarem el paper dels vells i els nous actors de la renovació.

Pel que fa a les qüestions pedagògiques, destaquem la tendència generalitzada a l'eclecticisme metodològic i a la no identificació del centre amb cap línia pedagògica concreta. En aquest sentit, observem com la referència als pedagogs clàssics de la renovació de principi i mitjan segle xx és més aviat limitada, superficial i parcial (en destaca de forma excepcional la referència a Maria Montessori), i són completament minoritàries les referències a pedagogs catalans o espanyols. Pel que hem pogut analitzar, el discurs pedagògic renovador actual es construeix a partir de fragments de teories i de referències parcials, en lloc de fonamentar-se en un corpus teòric integral i sòlidament fonamentat. Parlem de propostes que obren moltes possibilitats però que corren el risc de perdre el sentit i la finalitat, que rebutgen identificar-se amb una sola teoria pedagògica –cosa que els permet contextualitzar de forma afinada el projecte educatiu i crear una cultura escolar pròpia– però que alhora són molt canviants i poden variar enormement d'un curs a l'altre. En aquest procés de recerca i experimentació es poden generar inestabilitat i dubtes, cosa que ha fet que els representants d'algunes de les escoles enquestades afirmen la seva condició mutable com a característica pròpia. També apareixen conceptes nous, que identifiquen els centres com a «escola lliure» o «escola viva», en detriment de «escola activa», per exemple. Sigui com sigui, però, entre els centres renovadors hi ha una aposta clara per l'educació integral, el pensament crític, la globalització dels coneixements i la personalització de l'aprenentatge. Hi dominen valors com ara creativitat, inclusió, motivació i autonomia, i hi ha una reconversió de l'espai-temps escolar tradicional substituint les aules per ambients o tallers, així com una voluntat per convertir el temps compartimentat en un temps flexible adaptat als diferents ritmes d'aprenentatge. De totes maneres, aquestes orientacions generals es concreten de formes molt diverses i es constata l'existència d'una pluralitat de plantejaments renovadors, tal com veurem a continuació.

Com hem apuntat, el *tercer impuls de renovació pedagògica* és un fenomen que es concreta en diferents formes de concebre l'organització del centre, l'agrupament d'alumnes o els espais d'aprenentatge (entre d'altres aspectes), que poden variar d'un curs a l'altre en el mateix centre, cosa que indica, per tant, que hi ha una voluntat de provar i experimentar altres formes de concebre la gramàtica escolar. En algunes de les escoles

estudiades, per exemple, els alumnes circulen lliurement per l'espai i decideixen en quines activitats o propostes participen; en d'altres, tenen un pla de treball personalitzat que van realitzant de forma autònoma, sense un horari imposat. En alguns casos es treballa per projectes, i en d'altres a partir de centres d'interès proposats pels alumnes mateixos; en certes escoles no es diferencia l'espai exterior de l'interior a l'hora de desenvolupar aprenentatges o, per exemple, s'aprofiten espais com el passadís i el vestíbul per instal·lar-hi un racó de lectura o una zona de treball en grup i de conversa. I tot això pot variar al llarg del curs, si es considera oportú. Tanmateix, aquesta varietat –que subverteix l'espai-aula o el temps parcel·lat per matèries– remet, substancialment, a una mirada pedagògica més o menys compartida que es concreta, en la major part dels centres, en l'abandonament quasi absolut del llibre de text, substituint-lo per material didàctic –de caire manipulatiu i adaptat a la realitat viscuda pels alumnes– elaborat pels mestres mateixos. A més a més, hi ha una clara tendència a integrar el currículum, propiciant processos d'aprenentatge globalitzats i significatius que abandonen la lògica de la separació per assignatures o àrees, tot i que en alguns casos es combinen les dues perspectives. L'organització diària i la gestió del grup, que sovint està format per alumnes de diferents edats, possibilita la personalització del procés d'aprenentatge per tal de respectar el ritme de cada alumne. Aquest procés s'avalua de forma qualitativa i continuada i té un objectiu formatiu i no pas classificador. En molts casos, l'alumne participa en aquesta avaluació i es fa un seguiment individualitzat a través de tutories i informes narratius. En aquest àmbit l'experimentació és alta, ja que l'avaluació és un dels elements fonamentals en la lògica escolar i suposa un gran repte per als centres, ja que és un indicador de la qualitat, tant per a les famílies com per al centre mateix i per al Departament d'Educació.

De fet, la voluntat d'implicar els alumnes en el seu procés educatiu (posant-lo al centre de l'activitat que duu a terme a l'escola, com en el cas de l'avaluació, que suara hem apuntat) és un dels principis fonamentals de la renovació pedagògica històrica que, actualment, compta amb el recurs de les TIC com a eina que pot facilitar tant la personalització com la participació. En aquest sentit, es detecta un ús habitual d'aquestes tecnologies, tot i que en alguns casos se'n limita l'ús –o, fins i tot, s'evita– en funció de l'edat. Pel que s'observa en els resultats obtinguts, l'ús de les noves tecnologies és una de les qüestions en què hi ha més diferències entre els centres renovadors, especialment en edats primerenques, i les perspectives sobre el valor educatiu dels dispositius electrònics difereixen enormement. Aquesta és una de les novetats dins la perspectiva renovadora respecte als períodes anteriors, i caldrà valorar-la a l'hora de definir tendències i contrastar plantejaments. Sigui a través de l'eina que sigui, però, el que sí que és compartit entre els centres estudiats és la voluntat d'implicar l'alumne en la dinàmica, la gestió i l'organització del centre, en la presa de decisions i en l'elaboració de propostes, en l'assumpció de responsabilitats i en la millora de la convivència. En conseqüència, s'observa un ús generalitzat de l'assemblea i d'altres òrgans de governança que entronquen amb les propostes d'escola democràtica, tot i que hi ha alguna excepció.

Tanmateix, l'alta participació de l'alumne no és un fet aïllat, en la majoria de les escoles identificades com a centres renovadors. La presa de decisions de forma col·lectiva o, dit d'una altra manera, l'alta participació del claustre a l'hora de desenvolupar el projecte pedagògic, és una condició *sine qua non* per tal de dur-lo a la pràctica de forma sòlida i amb sentit. Parlem, per tant, d'un lideratge compartit, que contrasta amb els models jeràrquics i verticals que impacten en el món educatiu provinents del món empresarial i enfocats a l'eficiència. La concepció col·lectiva del fet educatiu i la visió de l'escola com

una comunitat que aprèn és, sense cap mena de dubte, un dels requisits per desenvolupar una gramàtica escolar renovadora; és a dir, per consolidar una escola que es qüestiona a si mateixa, aprèn i es repensa dia rere dia, any rere any. Aquesta dinàmica reflexiva s'alimenta de forma inapel·lable d'una voluntat de millora per part dels mestres que es tradueix en jornades laborals extenses i intenses i en una formació permanent que impacta en el centre en diferents sentits. D'una banda, l'escola està en ebullició i l'entusiasme dels mestres serveix d'exemple als alumnes, que viuen amb plenitud i il·lusió l'experiència escolar; de l'altra, es genera una sobrecàrrega de feina difícil de suportar. Diríem que és una opinió compartida per totes i cadascuna de les persones entrevistades, que la renovació exigeix un sobreesforç i que, si bé en l'aspecte professional es tradueix en una realització plena, també té costos personals que no tots els mestres poden assumir. Ens hem trobat, doncs, amb centres on hi ha hagut una alta mobilitat de docents des de la seva creació a causa de l'exigència que suposa sostenir un projecte d'aquesta mena. I és que cal tenir en compte que les condicions laborals del professorat no són les adequades per tirar endavant projectes que requereixen abandonar les fórmules preestablertes i replicables d'una classe a l'altra, d'un curs a l'altre. Els i les mestres de la renovació, doncs, impulsen projectes amb la força de la voluntat, la capacitat de la imaginació i l'esperança que una altra escola és possible i necessària, però sovint sense tenir els recursos materials i econòmics adequats ni el suport institucional imprescindible.

Per acabar aquest breu repàs dels elements comuns als centres renovadors, cal posar l'atenció en el paper de les famílies i la seva implicació en la gestació, creació i millora de les escoles. De fet, alguns d'aquests centres –especialment els que es van desenvolupar al marge del sistema durant els primers anys del període estudiat– han estat impulsats precisament per famílies descontentes amb l'escola tradicional i que no veuen opció a l'escola pública del seu entorn. Aquest fet implica deixar de pensar en l'escola com un «servei per consumir» per concebre-la com una prolongació de la institució familiar, un espai d'aprenentatge per als infants i per als adults, un lloc on aprendre a conviure i construir societat plegats. Per això una bona part dels projectes dels centres on s'ha fet l'enquesta s'identifiquen com a comunitats d'aprenentatge on familiars, amics i veïns tenen un paper destacat en la dinàmica escolar diària (participant en tertúlies, impartint conferències o acompanyant els infants en sortides i excursions, per exemple). Aquesta obertura de les portes de l'escola, que construeix comunitat amb les famílies que en formen part, però, va més enllà d'això. La majoria de projectes renovadors entenen el centre com a part del barri o poble on està situat i treballa amb entitats, col·lectius i associacions de l'entorn, que alimenten els processos d'aprenentatge i s'impliquen amb l'escola. La renovació pedagògica entén la tasca educativa en termes de construcció de ciutadania i, en alguns casos, de transformació social, ja que no es tanca a la realitat que l'envolta sinó que es deixa afectar per ella i l'aprofita com a motor d'aprenentatge i, fins i tot, hi intervé quan ho considera oportú. Observem com, en algun cas, l'escola s'implica en reivindicacions de caire social i assumeix el seu paper com a espai de diàleg i motor de canvi, malgrat el context actual.

Aquesta qüestió seria motiu d'un estudi en profunditat, ja que el context polític que viu Catalunya actualment ha impactat directament als centres i ha afectat els mestres, com en temps pretèrits. Caldria analitzar el sentit de la insistència, per part d'alguns sectors, a deixar la política fora de l'escola mentre que, alhora, treballen per reforçar el paper de l'escola com a garant del reconeixement i l'obediència a l'Estat. Aquest objectiu –present a l'escola des de la creació del sistema escolar– ha estat qüestionat històricament

per la renovació i, per tant, caldrà veure quina posició adopten el conjunt d'escoles renovadores actuals respecte a aquest tema. De fet, aquí ens trobem amb una de les qüestions en què val la pena posar el focus, per la seva complexitat i perquè, des del nostre punt de vista, defineix *el tercer impuls de renovació pedagògica* en bona mesura. I és que en l'imaginari polític dels períodes renovadors anteriors, que es van desenvolupar dins de la cosmovisió moderna, es podien establir de forma prou evident els límits entre els relats progressistes i els conservadors, entre els capitalistes, els comunistes i els llibertaris, entre els que denunciaven les injustícies del classisme i els que les obviaven. Això es va traduir en pràctiques educatives identificables, en termes generals, amb una o altra tendència i, en el cas de les propostes renovadores, sovint de manera explícita. Actualment, però, la dificultat per concebre models socials alternatius o antagònics fa que l'escola i, en particular, les escoles renovadores, tinguin problemes per establir finalitats clares o per concebre una educació radicalment transformadora. I és que històricament «la renovació pedagògica transita a través dels diferents discursos: idealisme, positivisme, psicologisme, socialisme, anarquisme,...que donen sentit a la narrativa històrica de la modernitat» (Soler i Vilanou, 2018, p. 117) però en el context postmodern sembla perdre's en la fragmentació i el presentisme. La lluita per l'escola pública i el sistema democràtic pel qual treballaven, per exemple, les escoles renovadores dels anys 70 i 80 s'ha buidat de contingut amb la imposició del relat únic neoliberal. No hi ha relats sociopolítics antagònics que enfocin la tasca educativa en termes emancipadors; tan sols s'albiren lluites fragmentàries que denunciïn l'absurditat del model ultracompetitiu i exclouent del capitalisme financer, lluites oblidades per la modernitat però que posen de relleu la falta d'un discurs pedagògic fonamentador. Aquest fet trasbalsa l'escola, que es veu abocada a treballar per obtenir resultats que s'ajustin a les demandes del mercat, aparentment les úniques legítimes per al conjunt del sistema educatiu. En aquest context, l'oposició d'algunes escoles a les proves PISA, al plantejament de portes obertes en termes clientelars o a les reformes governamentals pel que fa a la direcció i autonomia dels centres es converteix en una lluita extenuant i marginal.

A més a més, en termes pròpiament pedagògics, s'ha instal·lat un nou corpus teòric que exigeix un canvi de metodologies que poc té a veure amb la voluntat de canvi social pròpia de la renovació. Es dona així la paradoxa que s'innova amb l'únic objectiu de fer més atractiu el projecte i no perdre el tren de la nova moda pedagògica, però sense un plantejament fonamentat que respongui al *per què* i al *per a què* d'aquests canvis. És més, molts d'aquests canvis, com ara el treball per projectes, l'autoavaluació o l'educació emocional, s'ajusten perfectament a les característiques d'una economia basada en la lògica emprendedora individualista, necessitada de subjectes-empresa.

De fet, un dels altres elements distintius del *tercer impuls de renovació pedagògica* és la importància donada a la identificació i gestió de les emocions com a resultat dels suposats descobriments de la neurociència aplicada a l'educació. Tot i que durant els anys 30, amb la implementació del CENU (Consell de l'Escola Nova Unificada),<sup>9</sup> ja s'incorporava

(9) Així ho explica Ribalta (2006, p. 28) en parlar de les realitzacions pedagògiques durant la Segona República. En referència a la creació de l'Institut Escola de la Ciutadella, afirma: «En la línia de crear centres de referència, cal situar-hi la creació de l'Institut Escola al parc de la Ciutadella a Barcelona, el qual significà un canvi qualitatiu en els plantejaments i la metodologia de l'escola secundària. Nascut amb la voluntat d'establir una continuïtat entre els ensenyaments primari i secundari, fou un àmbit de rigor i experimentació on preparar pedagògicament, a través de la pràctica docent, el nou professorat de secundària. Sota la direcció del doctor Josep Estalella, que tenia la seva mà dreta en Angeleta Ferrer, el centre dedicà especial atenció a l'educació

la dimensió afectiva al racionalisme ferrerí, l'expansió de l'educació emocional actual respon més, segons el nostre parer, a l'evolució de les formes de control –que s'incardinaren en una concepció individualista de l'educació– que no pas a la creació d'entorns de benestar i de vincles estrets entre alumnes i mestres. És així com, sota l'aparença de la innovació, algunes escoles eduquen per adaptar els infants a les exigències d'un mercat que cada vegada deixa més gent al marge, d'una societat deshumanitzada en què el subjecte s'ha convertit en un jo-marca en lluita fratricida per la pròpia supervivència.

Comptat i debatut, és oportú puntualitzar que els elements que hem exposat més amunt no són exclusius dels centres renovadors; tanmateix sí que ho és la conjugació i integració de tots aquests elements en un projecte educatiu de centre. I és que, si bé és possible fer canvis parcials, la lògica pedagògica i la coherència educativa posen de manifest que un canvi porta a l'altre, és a dir, la transformació d'una dimensió de la lògica escolar implica una reformulació del conjunt si es vol que tingui sentit. De fet, si el que ha canviat és la mirada pedagògica i la concepció en si de l'escola, tard o d'hora els canvis se succeeixen de forma encadenada i es dona una renovació integrada i integral de l'escola (RP11), és a dir, un canvi radical de la gramàtica escolar. El problema, però, és que la voluntat de canvi integral xoca sovint amb l'administració, amb una part de les famílies i amb alguns sectors de mestres, que no comparteixen aquests plantejaments pedagògics. Davant d'aquestes circumstàncies, hi ha centres que simplement no poden fer canvis substancials, n'hi ha que tan sols els poden realitzar de forma puntual, dins l'aula d'alguns mestres, i d'altres que avancen a contracorrent, sense fer gaire soroll i de forma solitària.

Malgrat tot, però, al llarg dels darrers quinze anys s'han impulsat iniciatives de coordinació i organització que acompanyen les diferents iniciatives engegades i prenen el testimoni, se sumen o substitueixen (això caldrà també analitzar-ho en profunditat) les organitzacions que tradicionalment havien impulsat la renovació pedagògica a Catalunya (l'Associació Rosa Sensat i la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, FMRP). En aquest panorama cal destacar el paper d'Escola Nova 21, que és la xarxa que predomina entre els centres renovadors organitzats, cosa que indica certa pèrdua de protagonisme dels actors històrics de la renovació, que, tot i que formen part del projecte EN21, no són identificats de forma explícita ni majoritària com a referents del canvi educatiu. En aquest sentit, cal analitzar per què s'ha donat aquest fenomen i per quins motius EN21 ha aconseguit catalitzar la voluntat de canvi latent a bona part de la comunitat educativa, mentre que actors com la FMRP o Rosa Sensat no ho estaven aconseguint.

Podem assenyalar, provisionalment, alguns d'aquests motius: primer, la força amb què ha irromput el projecte EN21, pel finançament i la campanya mediàtica que ha tingut al seu favor. En segon lloc, la capacitat d'adaptació del discurs pedagògic renovador al

---

integral del seu alumnat i fomentà el desenvolupament de la intel·ligència al mateix temps que el caràcter i el sentiment.» Així ho afirmen també Baltà i Domènech (2019) referint-se al mètode pedagògic d'Estal·lella fent notar que aquest defugia la competitivitat de forma que cada alumne se sentís especial. És a dir que «[Estal·lella]Va lligar l'aspecte emocional dins el currículum ocult. D'aquesta manera l'alumnat tingué més bona autoestima i, per tant, s'aconseguí que fossin capaços d'assumir els reptes educatius vivint-los com a propis, amb il·lusió, compromís i lliurement» (Baltà i Domènech, 2019, p. 223). Ens sembla oportú insistir aquí en l'esperit integral de la pedagogia del segon impuls de renovació pedagògica, a redòs de la figura d'Estal·lella i a través de les seves pròpies paraules: «Potser tota la pedagogia es podria reduir a aquesta fórmula: incrementar la sensibilitat de l'infant, sensibilitat física, sensibilitat intel·lectual, sensibilitat estètica, sensibilitat moral. Si la vida és el conjunt de relacions de l'individu amb el medi, aquestes relacions s'han d'incrementar si es vol incrementar la vida» (*En el quarentè...*, 1972, pàg 32; citat per Baltà i Domènech, 2019, p. 228).

marc lingüístic i conceptual contemporani, caracteritzat pel domini del llenguatge audiovisual, la síntesi i la capacitat de fascinació. És oportú afegir que aquest fet no deixa de ser problemàtic, com hem avançat abans, ja que si bé hi ha un reconeixement del passat renovador, es posa molt d'èmfasi en la novetat i l'excepcionalitat del moment històric present, així com en la necessitat d'innovació en un temps de canvi accelerat. Això no treu, però, que aquest discurs ha estat capaç de connectar amb les noves generacions de mestres i s'incardina en el marc ideològic postmodern, descarregat del pes dels macro-relats i de les ideologies pròpies de la modernitat. En tercer lloc, la proposta progressiva i en xarxa per tal d'actualitzar el sistema educatiu ha arribat en el moment adequat i ha sabut adaptar-se a la realitat local de cada zona on ha treballat. En quart lloc, es tracta d'un projecte amb vocació transversal on tenen cabuda totes les tendències polítiques i pedagògiques i, per tant, on hi ha tant projectes educatius elitistes com escoles públiques d'alta complexitat. El gran «encert» d'EN21, si en podem dir així, ha estat que s'ha desvinculat de les reivindicacions polítiques de la comunitat educativa, enfocades a la crítica estructural del sistema educatiu i a la millora de les condicions laborals, per centrar-se en la necessitat d'actualitzar el sistema en termes pedagògics o, més ben dit, en termes estrictament metodològics i organitzatius. Aquest fet facilita la incorporació de molts mestres i centres, tot i que també genera desercions i crítiques. Caldrà analitzar amb profunditat el sentit i valor d'aquestes tenint en compte que, formalment, EN21 s'ha acabat. Però no només EN21 ha actuat de catalitzador dels desitjos de canvi d'escoles, mestres i famílies. Trobem diferents iniciatives com ara la xarxa d'escoles Magnet, Khelidon, la xarxa d'escoles feministes, les Escoles Inquietes, els projectes d'Edu360, la Xarxa d'Educació Lliure (XELL), el centre de formació CAIEV, etc. que treballen pel canvi a diferents nivells i que, com dèiem al principi, són impulsades per l'administració, però també per famílies o associacions educatives.

I és que el *tercer impuls de renovació pedagògica* neix als marges del sistema educatiu però aconsegueix impregnar-ne una bona part posant en qüestió les reformes impulsades per l'administració durant les últimes dècades i exigint nous marcs legals que donin cabuda a altres formes de concebre l'escola. És per això que una altra de les qüestions sobre les quals aquest article convida al debat és la necessitat de repensar el conjunt del sistema per tal d'encabir l'heterogeneïtat de plantejaments des d'una perspectiva igualitària i no classista. Ens referim, és clar, a la urgència de pensar un sistema educatiu que deixi de finançar escoles d'elit amb l'argument del respecte a la iniciativa privada i construeixi un sistema educatiu autònom respecte als interessos de l'Estat i el govern, i pensat com a qüestió social i comuna. Cal una escola comunitària, democràtica, autònoma i de qualitat, una escola amb capacitat d'aprendre, entesa com una comunitat política i de convivència, un espai de cultura, amb vocació transformadora i emancipadora, oberta a l'entorn i al món, inclusiva, gratuïta i crítica. I que, alhora, sigui capaç d'incorporar projectes heterogenis, singulars, experimentals i disruptius.

És des d'aquesta perspectiva que cal aprofundir el sentit de la renovació actual i connectar-la amb un passat que ha estat impregnat de valors com la solidaritat, la llibertat, la igualtat, la coeducació i la justícia social, i identificar les propostes que, sota una aparença renovadora, alimenten una educació reproductora, adaptativa i funcional. Tal i com apunta Soler (2009, p. 335) ens trobem «davant de la necessitat de trobar l'encaix i el lloc d'un nou humanisme pedagògic». Així doncs, ens proposem, a través de la recerca realitzada i amb l'anàlisi dels resultats que aquí presentem, seguir interpretant el *tercer impuls de renovació pedagògica* incorporant-hi tots els matisos necessaris per tal de comprendre

el fenomen, tenint en compte que possiblement marcarà el pas de l'evolució del sistema educatiu de les pròximes dècades. En aquest sentit, caldrà fer un seguiment dels efectes que tindrà en el conjunt del sistema pel que fa a polítiques públiques i també al marge d'aquestes, posant especial atenció en l'impacte que tindran les reformes que s'anuncien des de l'àmbit polític, i com les resistirà el conjunt del moviment de renovació.

I finalment, respecte a la recerca en qüestió, caldrà fer un esforç per identificar i analitzar el grau de connexió entre el discurs pedagògic de la renovació i la praxi diària a les escoles. Aquest element obliga a implementar metodologies investigadores que siguin capaces de copsar de forma evident la realitat a les escoles de manera que la tasca acadèmica pugui contribuir, amb coneixement de causa, a la renovació de l'escola de forma efectiva. I és que en aquesta línia, i responent a una de les necessitats expressades pels representants dels centres durant el treball de camp, l'escola necessita un canvi substancial en la formació dels mestres que doni eines per pensar i tirar endavant una escola diferent.

## Referències

- Aisa, F. (2007) *Mestres, renovació i avantguarda pedagògica a Catalunya*. Barcelona, Edicions de 1984.
- Baltà, J.; Domènech, S. (2019) «Josep Estalella i Graells (1879-1938): el científic que va renovar l'educació secundària». *Temps d'Educació*, núm 57, p. 219-239.
- Bauman, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, Gedisa.
- Besalú, X. (2019) *La Renovació Pedagògica al segle XXI*. Discurs de recepció com a membre numerari de la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'Institut d'Estudis Catalans, llegit el 17 de desembre de 2019. Barcelona, Institut d'Estudis Catalans.
- Canals, M. A.; Codina, M. T.; Cots, J.; Darder, P.; Mata, M. i Roig, A. M. (2001) *La renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980)*. *Fets i records*. Barcelona, Edicions 62.
- Carbonell, J. (2016) *Les primaveres pedagògiques*. <http://diarieducacio.cat>.
- Codina, M. T (2002) «Rosa Sensat y los orígenes de los movimientos de renovación pedagógica». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 21, p. 91-104.
- Costa Rico, A. (2011) «Los movimientos de renovación pedagógica y la reforma educativa en España». A Celada Perandones, P. (Ed.), *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*. Burgo de Osma, Universidad de Valladolid, vol. 2, p. 89-98.
- En el quarantè aniversari de la fundació de l'Institut-Escola 1932-1972* (1972) Barcelona, Tallers gràfics Ariel.
- González-Agàpito, J.; Marquès, S.; Mayordomo, A. i Sureda, B. (2002) *Tradició i renovació pedagògica, 1898-1939*. Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Groves, T. (2013) «El pasado, el presente y el futuro de una utopía: la escuela nueva y la renovación pedagógica». A Espigado, G. et al. *La Constitución de Cádiz. Genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal*. Cadix, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, p. 845-854.
- Laudó, X. (en premsa) «Pedagogías del siglo XXI: Una cartografía». A Feu, J.; Besalú, X. i Palaudàrias, J. M., *Renovación pedagógica en España desde una mirada crítica y actual*. Madrid, Morata.
- López-Petit, S. (2009) *La movilización global. Breve tratado para atacar la realidad*. Madrid, Traficantes de Sueños.



- Llorente, M. A. (2003) «Los movimientos de renovación pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal». *Tabenque*, núm. 17, p. 71-86.
- Moscoso, P. (2011) «Un acercamiento a los movimientos de renovación pedagógica, a partir de las rupturas epistemológicas de los nuevos movimientos sociales». *Estudios Pedagógicos*, vol. 37, núm. 1, p. 255-267.
- Navarro, R. (1979) *L'educació a Catalunya durant la Generalitat, 1931-1939*. Barcelona, Edicions 62.
- Pérez Rueda, A. I. (2017) «La retórica de la innovación educativa: ¿Cambiar todo para que nada cambie?» *Avances en liderazgo y mejora de la educación*. Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y mejoras de la educación. Madrid, RILME, p. 474-477.
- Pericacho Gómez, F. J. (2012) «Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas». *Revista Complutense de Educación* 47, vol. 25, núm. 1, p. 47-67.
- Pericacho Gómez, F. J. (2015) *Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de escuelas emblemáticas. Evolución y experiencias actuales ante los retos socioeducativos de la sociedad del siglo XXI* (Tesi doctoral). Madrid, Universidad Complutense.
- Ribalta, M. (1994) «Una proposta global i innovadora: el CENU (Consell de l'Escola Nova Unificada)», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, núm. 1, p. 125-129.
- Ribalta, M. (2006) «L'escola unificada a Catalunya: del debat a la realització». *Perspectiva Escolar*, núm. 306, p. 24-30.
- Soler Mata, J. (2009) *La renovació pedagògica durant el segle XX. La cruïlla catalana, dinamismes i tensions* (Tesi doctoral). Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Soler Mata, J.; Vilanou, C. (2018) «Giner y la renovación pedagógica en Cataluña. Entre la tradición liberal y la historia conceptual» a Vilafranca, I.; Vilanou, C. (coord.) *Giner i la Institución Libre de Enseñanza, des de Catalunya, Cent anys després de la mort de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)*. Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona, p. 101-126.
- Viñao, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, Morata.

## *Aproximación al tercer impulso de renovación pedagógica*

*Resumen:* Catalunya vive, desde hace algo más de una década, un periodo intenso de cambios en el mundo educativo. Hablamos de un replanteamiento de la gramática escolar que si bien hace quince años se daba casi exclusivamente en los márgenes del sistema, actualmente impregna de forma significativa buena parte del conjunto de escuelas en todo el territorio. Este fenómeno, identificado como *el tercer impulso de renovación pedagógica*, tiene múltiples orientaciones político-pedagógicas y se concreta de formas muy diversas en el día a día de las escuelas. A partir del análisis de ochenta centros de tipología y características variadas que cuestionan el modelo convencional, se realiza una aproximación al origen, desarrollo y estado actual de este nuevo periodo renovador que actualiza la apuesta por una escuela democrática y por una educación integral centrada en el alumno.

*Palabras clave:* Renovación pedagógica, transformación educativa, impulso renovador, educación alternativa, innovación.

## *Une approche de la troisième impulsion donnée à la réforme de l'enseignement, entre l'adaptation inévitable et la résistance formatrice*

*Résumé:* La Catalogne vit, depuis un peu plus d'une décennie, une période intense de changements dans le monde de l'éducation. Nous parlons d'une remise en question de la grammaire scolaire qui, bien qu'elle soit enseignée il y a quinze ans quasi exclusivement en marge du système, imprègne actuellement de façon significative une grande partie de l'ensemble des écoles de tout le territoire. Ce phénomène, identifié comme la troisième impulsion donnée à la réforme de l'enseignement, comporte de multiples orientations politiques et pédagogiques, et se concrétise de manières très diverses dans le quotidien des écoles. À partir de l'analyse de quelque quatre-vingts centres de typologies et de caractéristiques variées qui questionnent le modèle conventionnel, nous abordons une approche de l'origine, du développement et de l'état actuel de cette nouvelle période réformatrice qui remet à jour le pari pour une école démocratique et pour une éducation intégrale centrée sur l'élève.

*Mots-clés:* Réforme de l'enseignement, transformation éducative, impulsion réformatrice, éducation alternative, innovation.

## *Guidelines for designing teacher training plans for rural schools in Catalonia*

*Abstract:* For more than a decade, Catalonia has undergone an intense period of change in the world of education. We are referring to a rethinking of school grammar, which was almost exclusively on the margins of the system fifteen years ago but now significantly permeates many of the schools in the area. This phenomenon, identified as the third impulse of pedagogical renewal and guided by various educational policies, takes shape in very different ways in the daily life of schools. The analysis of eighty centres, of various types and characteristics, that question the conventional model has led to a new way of approaching the origin, development and current state of this new period of renewal that revises the commitment to democratic schools and comprehensive student-centred education.

*Keywords:* Pedagogical renovation, educational change, fresh impetus, alternative education, innovation.