

Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018

Introducció: la nova relació educativa
i la dinàmica de la innovació

JORDI RIERA
(DIRECTOR)



Introducció

La nova relació educativa i la dinàmica de la innovació: dos eixos crítics de la transformació educativa actual

Jordi Riera

1. L'AUTÈNTIC DILEMA

Assumint que un Anuari de l'Educació, en bona part, ha d'esdevenir referent d'un cert recull històric de caràcter testimonial i objectivable del que hem viscut en els darrers temps al voltant de l'educació al nostre país, vull pensar que en aquesta nova edició no hi hauria excessiva discrepància si afirméssim que un dels titulars rellevants d'aquest Anuari 2018 giraria entorn del fet que vivim anys d'una renovada —i potser enyorada— revisió i agitació pedagògica entorn dels «quès», «per quès», «qui», «quans» i «coms» de l'educació a Catalunya, la qual cosa ha cristal·litzat en diferents formats i estratègies locals, *glocals*, institucionals i/o en xarxes diverses de promoció de la innovació educativa.

Som, doncs, dalt d'una gran onada de renovació i revitalitzada reflexió pedagògica a diferents nivells i que emula, en l'esperit, temps ja viscuts de la nostra història de fa més d'un segle, però amb ànsies decidides i renovades de trobar-hi respostes educatives noves i millors, pròpies del segle XXI.

I això passa, en primer lloc, com a fruit d'un exercici compromès i del qual hem de deixar aquí testimoniatge per la seva rellevància actual, de combinació i execució del cercle virtuós de Kemmis i McTaggart (1988) d'autèntics processos circulars combinats d'investigació-acció

en els quals són els professionals mateixos de l'educació i altres agents participants els qui emprenen accions innovadores a partir d'una praxi racional de la reflexió-acció. Una pràctica d'indagació sistemàtica i rigorosa en la qual l'acció i la reflexió consecutives despleguen cercles sostinguts de millora progressiva al voltant de determinats reptes educatius, especialment de l'àmbit de l'aprenentatge a l'aula. I és a partir d'aquests processos que els professionals de l'educació s'atreveixen a introduir estratègies i elements nous educativament parlant, de manera fonamentada i cada vegada més significativa, per a la millora de l'èxit dels processos d'aprenentatge de tots els educands en equitat i en tota la seva diversitat.

És significatiu també que una de les conseqüències positives que es deriven de l'expansió progressiva d'aquesta manera de procedir en innovació educativa és l'establiment de xarxes presencials o digitals —tant de caràcter monogràfic entorn d'una temàtica, com de caràcter holístic de la innovació— dels progressos i de les bones pràctiques que es van acumulant. I això passa en obert, amb l'objectiu de compartir els nous coneixements que es consoliden, bo i afavorint d'aquesta manera la formació continuada i l'actualització del conjunt de professionals del sistema, al voltant dels mateixos reptes.

Però, en segon lloc, i complementàriament, aquesta onada també s'alimenta de la combinació fascinant dels nous coneixements que incorporen les diferents Ciències de l'Educació fruit de la recerca avançada actual en educació —nacional i internacional— que per a casos concrets revaloren, revisant-los, alguns principis pedagògics ja antics i fins i tot clàssics, malgrat que s'actualitzin en contextos nous com els que vivim acceleradament en el marc d'aquesta nova societat del coneixement i a les portes d'una quarta revolució industrial nova i anunciada.¹

.....
1. A la manera de dir de Karl Schwab, fundador del Fòrum Econòmic Mundial, i autor del llibre *La Cuarta Revolución Industrial* (Debate, 2016).

Heus aquí que allò aparentment «antic» en els principis de l'educació no necessàriament esdevé sinònim de «caduc» o «irrellevant» pels temps de canvi i transformació que concorren, ans al contrari, suposen un gran valor i un nexa de continuïtat amb reflexions o tensions pedagògiques antigues però mai del tot resoltes, —potser fins i tot són tensions irresolubles però necessàries per avançar— o en tot cas resoltes provisionalment —i, de vegades, alternativament en sentit contrari» segons l'esdevenir de cada moment de la nostra història.

És, doncs, un fals dilema o un plantejament esbiaixat el que confronta les «pedagogies clàssiques» *versus* «les pedagogies innovadores o noves», pel simple fet d'haver-se desenvolupat en un temps històric pretèrit unes, respecte de les hipotèticament més vàlides pel mer fet d'emergir en l'actualitat, les altres. O és que potser Decroly, Freinet, Montessori, Froebel, Pestalozzi o Dewey, recuperats de nou amb força en els discursos actuals, no són clàssics de la pedagogia? El risc d'aquesta validació cega basada només en el fet de ser un corrent pedagògic «actual» ens podria sotmetre a propostes de canvi basades en elements efímers o modals que tendeixen a estar més a prop de posicions esnobs o fins i tot d'interès de mercat, que d'una proposta de millora i innovació autèntica i fonamentada.

Malauradament, però, també es constata que aquesta doble provisió de cabal d'aigua que carrega i empeny aquesta onada renovadora a Catalunya no sempre es consolida en el mateix sentit ni coordinadament i, fins i tot, per moments els dos corrents semblen anar en sentit contrari o, si més no, amb manca de reconeixement l'un de l'altre. De fet, a voltes no semblen parlar el mateix llenguatge. Caldrà, doncs, que també hi reflexionem. No tindria cap sentit que tot l'esforç acumulat per professionals experts en el dia a dia de l'educació, respecte del que realitzen un grup significatiu d'investigadors de primera línia que té el nostre país en educació i pels que les diferents ciències de l'educació té arreu del món no fos integrable en un objectiu comú i, finalment, en l'acció concreta, vers la millora de l'educació.

I dic això darrer perquè justament aquest Anuari 2018 posa en evidència que hi ha prou dades i indicadors per interpretar que efectivament el gran repte de l'educació que estem vivint a Catalunya en aquests darrers anys passa per voler afrontar l'autèntic dilema pedagògic de fons, que no és únicament el de les TIC, ni el de les TAC, ni el de la «flipped classroom».

L'autèntic dilema passa per decidir conscientment i raonada entre seguir mantenint una praxi educativa fonamentada en principis educatius, metodologies i estratègies que, malgrat l'aparença de determinats canvis —sovint lampedusians— que es proposen, mantenen d'arrel la cronificació d'inequitats consubstancials i un aprenentatge de caràcter superficial, centrat en continguts, fragmentador del saber, efectista i efímer; o en canvi s'opta decididament i compromesa pels principis, estratègies psicopedagògiques i metodologies que promouen i fonamenten un model educatiu inclusor, d'alta equitat, i promocionador d'aprenentatge profund, competencial, integral i integrador de coneixements, eficaç i durador.

Si aquest dilema estigués resolt al nostre país de manera plena, no ens trobaríem amb indicadors crítics com el fet recent que més del 40% d'alumnes de 4000 aspirants de final de batxillerat o FP a estudiar un Grau d'Educació suspenen una prova de competències bàsiques de secundària obligatòria en l'àmbit comunicatiu o de lògica-matemàtica (PAP). I el més paradoxal és que la majoria dels suspesos en aquesta prova aproven la selectivitat.

Aquest entenem que és el repte central que tenim en el present actual de l'educació al nostre país, lluny d'esnobismes i modes, i entorn del qual emergeixen molts reptes específics que estan produint avenços molt significatius, i que haurien d'anar acompanyats de la promoció i consolidació d'autèntics lideratges d'intermediació (a tots els àmbits d'aula, escola, sistema, comunitat...) de caràcter obertament transformadors i corresponsabilitzadors, lluny de personalismes i/o protagonismes particulars.

Un nou lideratge emergent de l'educació que aposti decididament per fer valer el connectivisme de totes les actuacions a tots els àmbits, començant pel currículum a l'aula i seguint per l'organització escolar, el sistema educatiu i la seva connexió amb la comunitat i el món, fomentant el treball en xarxa i la participació i implicació de tots els agents a diferents àmbits. Avançant així plegats, partint del reconeixement mutu, les especificitats que aporta cadascú, les seves singularitats i amb la mirada posada en el bé comú.

En aquest Anuari 2018, doncs, hem volgut visibilitzar el gran esforç que s'està fent en diversos d'aquests reptes «específics» —per a una selecció de deu, que presentarem al final d'aquest capítol inicial—, però també el recorregut que tenim de millora per a tots ells. Voldrem aturar-nos-hi, tant per reivindicar els avenços que s'hi estan produint, com per aportar-hi també una nova reflexió crítica-constructiva d'autor —tots/totes ells/elles de reconeguda expertesa analítica i propositiva en cada subàmbit seleccionat—, en la línia de no quedar-nos només en la mera descripció dels fets o avenços constatables, sinó de mostrar clarament també quines creiem que podrien ser diverses línies o propostes de millora de curt, mitjà i llarg recorregut. D'aquesta manera ens comprometem també i obrim debat des del lloc comú que suposa compartir la màxima autoexigència col·lectiva per a la progressiva i sostinguda millora del nostre Servei d'educació de Catalunya.

Abans, però, de donar pas a cadascun d'aquests deu reptes seleccionats, ens volem aturar en dos dels eixos clau entorn dels quals i de manera transversal creiem que pivoten bona part dels canvis als quals estem assistint i que condicionen i determinen d'una manera decisiva l'èxit del procés transformatiu en el qual estem immersos: l'eix dels canvis que s'estan donant en el centre de la mateixa «relació educativa» i l'eix de la «dinàmica de la pròpia innovació». Hi aprofundim tot seguit.

2. L'EIX DE LA NOVA RELACIÓ EDUCATIVA: TEMPS, CONTINGUT I FORMA

En primer lloc, voldríem posar sobre la taula la rellevància d'aprofundir en el potencial transformatiu del concepte/acció de la «relació educativa» formal, de la seva comprensió avui teoricopràctica i de la seva necessària actualització al present.

Sabut és que aprendre no és simplement un procés individual. Com a experiència social, exigeix aprendre amb els altres i per mitjà dels altres: amb converses i debats, interpel·lacions i rèpliques, tant amb iguals com amb mestres, també amb altres agents, i avui dia fins i tot amb tercers de caràcter sociodigital divers.

Ens centrarem, però, en la relació educativa formal més nuclear de totes les possibles: la de «mestre-alumne». Tinc la plena convicció que malgrat que tots estaríem ràpidament d'acord amb el fet que aquesta relació és essencialment diferent a qualsevol altre tipus de relació humana, no tinc tan clar que participem tots de la rellevància que té, a partir de la seva comprensió i el seu domini, quan parlem de perseguir l'èxit educatiu, en sentit ampli i per a tots.

Al meu entendre, i partint del meu vast bagatge vital adquirit com a mestre de primària, després com a professor de secundària, i des de fa ja uns anys com a professor a la Universitat, no hi ha premissa major ni metodologia psicopedagògica antiga o moderna que no acabi (o millor dit comenci) tenyida, afectada o condicionada *avant la lettre*, per la manera com el professional de l'educació, sigui quina sigui la posició que ocupi en el sistema, concep —conscientment o inconscientment— una relació tan singular i única. Una relació que no es pot representar ni en el marc d'una relació intersubjectiva «subjecte-subjecte» en pla d'igualtat (com pot ser una relació amical), ni en el marc d'una relació «subjecte-objecte», quan se suprimeix en un dels elements que conformen la relació la característica essencial

que el fa persona i només n'interessa un producte, intel·lectual o material, que l'aliena.

La relació educativa «educador-educand», doncs, és una relació intermèdia, paradoxal i aparentment contradictòria. Educar, en efecte, i seguint Jaspers (1969), és tractar un subjecte com a objecte, però sense reduir-lo a un objecte, és a dir, a la fi no podem manllevar-li com a persona la seva capacitat de triar, de pensar per si mateixa, de prendre les seves pròpies decisions. Emergeix, doncs, aquí la problemàtica essencial de la relació educativa, que porta dins seu unes exigències oposades que cal coordinar en una mateixa operació. No deixa de quedar palesa la clàssica reflexivitat consubstancial de la pròpia acció pedagògica, on subjecte i objecte es confonen, coincideixen i es dissolten en una sola realitat.

I per què considerem, doncs, que aquesta «tensió» relacional implícita en l'acte d'educar és rellevant i encara més en els temps presents? Doncs perquè més enllà d'aquesta tensió original pròpia de l'acte d'educar i que es manté sempre molt viva, la qual cosa obligaria, per cert, a un esforç sostingut i entenc que molt més rellevant de preparació inicial i continuada als professionals de l'educació,² estaríem vivint un temps de crisi o transició en el qual les mateixes coordenades que contextualitzen aquesta relació en cada moment històric, com ara la concepció del «temps» d'educació, la del seu «contingut» i la de la seva «forma» relacional, estan mutant d'una manera accelerada, quasi sense adonar-nos-en. És això últim el que crec que ens obliga a tornar a posar en primer pla la concepció mateixa de la «relació educativa», desgranant-ne el sentit, avui. Ho faré breument a continuació.

.....
 2. Com defensa Civís (2017) a *L'adequació del perfil dels mestres davant de les necessitats de l'escola actual*, editat per AQU Catalunya, i que trobareu aquí en la seva versió en línia: http://www.aqu.cat/doc/doc_50532612_1.pdf

2.1. Temps: de Cronos a Kairós, el canvi necessari en el temps d'educar

Byung-Chul Han, a *El aroma del tiempo* (2015) descriu amb precisió la crisi temporal contemporània a la qual la societat ens hem anat abocant d'una manera massiva, salvant opcions minoritàries. Ens diu que:

És difícil morir en un món en el qual el final i la conclusió han estat desplaçats per una cursa inacabable sense rumb, una incomplitud permanent i un començar sempre de nou [...]. L'**acceleració** actual té la seva causa en la incapacitat general per acabar i concloure. El temps estreny perquè mai s'acaba, res conclou perquè no es regeix per cap gravitació. L'acceleració expressa, doncs, que s'han trencat els discs temporals (2015:14).³

I més endavant:

Quan el curt termini, cada vegada més comú, desplaça a una praxi vinculadora a llarg termini, que seria al mateix temps una forma de final, augmenta l'atemporalitat reflectida en l'àmbit psicològic com a ansietat i inquietud. La discontinuïtat creixent, l'**atomització del temps**, destrueix l'experiència de continuïtat. El món es queda sense temps (*unzeitig*) (2015:21).

Segons aquest autor de referència, no som davant d'una acceleració del temps, sinó davant una atomització i dispersió temporal creixent i palesa, que denomina «dissincronia», i en la qual cada instant és igual a l'altre i no existeix ni un ritme ni un rumb que doni sentit i significació a la vida. El temps s'escapa perquè res conclou a cop de tuits o *stories* d'Instagram, i tot, inclòs un mateix, s'experimenta com a efímer i fugaç. I com a reacció, sentirem a dir que lluny d'estar satisfets en viure la vida, hi ha fins i tot qui opta per sobreactuar-se a

3. La traducció al català és pròpia.

si mateix desitjant «viure diverses vides en una», en una societat on, en bona mesura, el «sentir» ha substituït el «ser». Sembla haver-hi temps per fer-ho tot i res, diverses vegades, paradoxalment, en un món que es queda sense temps i en el qual les pantalles semblen haver abduït la mirada, el rostre, la persona.

Lluny d'extrapolar-ne només una visió negativa aclaparadora i distòpica, i en sentit contrari, aquesta mirada crítica de Byung-Chul Han ens ajuda a subratllar la rellevància de la «relació educativa» justament com un espai d'oportunitat i de continuïtat en el temps, clau en la generació de vincles, de compromisos, de passió pel coneixement, de sentit de contemplació, de reconeixement mutu, de transcendència. Actuaría aquí la «relació educativa» *educador-educand*, malgrat que asimètrica, com una experiència antídoto de major vivència o experiència de sincronia i continuïtat en el temps. Just el que podria ser un antídoto extraordinari de la «dissincronia» que ens apunta Byung-Chul Han, en la qual estem immersos uns i altres.

Però si això és així, i ho assumim des de l'experiència actual de la temporalitat, la concepció formal del temps en educació també hauria de revisar-se. No seria ni responsable ni ètic que tenint una oportunitat gairebé única com la que ens brinda el marc extraordinari de la «relació educativa» la concepció del temps no es revisi des d'aquesta posició d'anàlisi crítica, actualitzada i punyent per tal de contrarestar els efectes negatius i inquietants de l'atomització del temps.

Reflexionem-ho breument des d'una perspectiva evolutiva-històrica. El món contemporani (i la seva escola) és fill/filla de la revolució industrial. Amb la màquina de vapor i les fonts energètiques del carbó i després del petroli s'inicià, a la segona meitat del segle XVIII, un procés multiplicador de la capacitat de producció industrial amb un creixement progressiu exponencial abans mai vist que revolucionaria les societats europea i americana creant un estil de vida nou i una nova lògica social i política que definiria un canvi d'època.

I en aquest canvi d'època, la història de l'educació ens demostra com progressivament l'escola va assumir que també educaria i ordenaria els temps i ritmes de l'aprenentatge, basat en una concepció «en cadena» de producció, d'alfabetització basal i homogènia, fragmentada en horaris i hores de classe encapsulades de 50 minuts, per àrees i assignatures deslligades entre si, ritmes tancats d'aprenentatge i timbres, sobretot timbres, de final de classe i pati, tot molt més propi dels ritmes de la fàbrica manufacturera a la qual s'havia d'incorporar teòricament la majoria dels educands, centrada en l'ensenyament i en el contingut, que no pas d'una concepció lliure d'educació emancipadora centrada en la formació integral de l'infant i en el seu aprenentatge.

Un món escolar, vaja, ordenat temporalment i organitzativament per un imaginari d'experiència adulta d'incorporació laboral majoritària previsible, on la motivació per aprendre i en el com aprendre s'havia de trobar més fonamentada en la projecció extrínseca i normativa de «per al dia de demà» ordenat i vertical, que no pas pel plaer i la fascinació entorn del saber i el créixer en totes les dimensions de la persona i la intel·ligència humana múltiple.

Com pot mantenir-se avui, doncs, vigent encara i en molt bona part, una concepció determinada dels models d'organització temporals i organitzacionals de l'aprenentatge, basats en un model social de recepció posterior i acrítica que, a més a més, ja no existeix?

Com podem mantenir encara majoritàriament una organització de l'experiència educativa que segmenta, divideix i atomitza els temps de l'educar, limitant la relació educativa a píndoles temporals i experiencials més pròpies de la concepció del temps del passat, marcada clarament pel Déu Cronos de la concepció grega del temps, sense haver evolucionat ja decididament cap a la concepció del temps més pròpia del Deu Kairós?

En efecte, *Kairós* (del grec *καιρός*) era, per part dels antics grecs, una de les tres maneres d'anomenar el temps, juntament amb Aion i Cronos, i fa referència al «moment adequat i oportú» o «moment suprem». Mentre el concepte de Cronos es referia al temps mesurable, quantificable, cronològic o seqüencial, *Kairós* representava un moment del temps indeterminat en què passa alguna cosa especial; en tant que l'oposat de Cronos no és un temps mesurable, ja que es regeix pel plaer sorgit de les emocions; Cronos és, així, un concepte quantitatiu de l'organització del temps, mentre que *Kairós* té un caràcter qualitatiu, de gaudi i profunditat en l'experiència, del qual anem encara molt mancats a les nostres escoles d'avui, on sovint entre l'horari i la programació es fa molt difícil avançar sense angoixes i plenitud. I no seria rellevant que repenséssim la concepció del «temps d'educar» de la relació educativa, en codi de «moment únic o suprem», com el Déu *Kairós* de la mitologia grega sembla apreciar, en lloc de seguir regits pel temps seqüencial mesurable i acumulat, propi de Cronos?

Podríem imaginar, doncs, una escola on l'horari, els temps i els espais d'aprenentatge permetin l'emprenedoria en l'acte d'aprendre, la lliure relació educativa, intergeneracional, interdisciplinària i carregada de moments suprems que en cap cas mai més interromprà el timbre?

Sembla que pertocaria, sense perdre les virtuts de l'ordre i l'hàbit que envolta Cronos. Un temps educatiu organitzat al voltant de *Kairós* seria un temps educatiu organitzat des de la vivència del fet d'aprendre, al pol oposat de l'atomització del temps i segregació del saber que ens precedeix.

Però per moltes raons, i entre d'altres les inercials, costa d'imaginar-se que calgui, i sobretot com fer-ho. I així ens agafem i perpetuem en un model de formalització de la relació educativa en el temps —i que reflecteixen encara moltes graelles horàries actuals— que ens dona seguretat i determinades comoditats també. Però no sembla que mantenir-se en aquesta resistència crònica sigui el millor per als nostres

educands, ni per al seu futur, si ho volem mirar des de la perspectiva clàssica de la seva integració futura en el món del treball. I tampoc creiem que ho sigui a la llarga per als educadors mateixos. I no entrarem aquí a valorar la cronificada problemàtica del *burnout* docent, però alguna relació deu tenir també amb el que estem comentant.

Un model, doncs, el de Cronos, en el qual al mestre/professor, més enllà de les seguretats que li dona, l'acaba circumscriuint a l'aula en un exercici finalment i majoritàriament solitari, repetitiu i fabril, d'execució de tècniques, exercicis i informes —majoritàriament ja robotitzats de resposta genèrica— que essencialment són controls de temps, execucions i judicacions. El model de temps que, tal com veiem, determina la seqüència completa de les programacions, les classes, les assignatures, les lliçons, les interaccions, els exercicis, els usos didàctics, els informes, els assoliments parcials i els rendiments: els del seu alumnat i els seus propis, mesurats cada vegada més pels rànquings.

Mantenir-se, doncs, en aquesta coordenada temporal de la relació, ens pot posar en evidència progressiva, millor dit en «negligència» progressiva i cada vegada més acceleradament, també. Si ens mantenim subjectes a Cronos, aquest mateix ens devorà fent de Saturn. No menystinguem les paraules de Schwab (2016) mateix, fundador del *World Economic Forum*, quan parlant-nos de l'esmentada més amunt «quarta revolució industrial» ens diu que serà tan ràpida que les etapes del seu desenvolupament se superposaran les unes a les altres, i es diferenciaran de les anteriors revolucions sobretot en la velocitat del seu desplegament, concloent que:

En la visió més pessimista i deshumanitzada de la quarta revolució industrial, aquesta pot tenir el potencial de «robotitzar» la humanitat i, per tant, privar-nos del nostre cor i la nostra ànima. La humanitat, doncs, té al davant l'obligació de refundar una nova consciència col·lectiva i moral, basada en un sentit del destí

compartit i corresponsable. És responsabilitat de tots nosaltres assegurar-nos que aquesta última visió sigui la que s'imposi.

Així doncs, tant pel que fa a la crisi temporal d'atomització del temps, com pel que fa als canvis sociotecnològics i econòmics que estem vivint, de repercussió clara en el mercat de treball també, no sembla adequat que la concepció del temps que hi ha darrere l'actual «relació educativa» es continuï sostenint en codi de Cronos, fragmentada i estressada en l'essència. Sembla que no ens queda temps per a res. Ni per pair els aprenentatges ni per mirar-nos als ulls. Per a quan, doncs, una aposta decidida i qualificada per Kairós, que en paraules de Marramao (1992:25) és «l'única capaç de connectar, en una tensió fecunda, passat i futur dins el present de l'experiència i la imaginació creativa»?

2.2. Contingut de la relació: de la fragmentació del saber i l'acumulació de continguts, al connectivisme i les competències

Si bé en l'apartat anterior hem volgut subratllar que la concepció del «temps» que sosté i emmarca la relació educativa és clau, no ho és menys la dimensió i concepte del «contingut» que omple i justifica aquesta relació tan singular i única. En aquest sentit i des d'una perspectiva històrica, és clar que el segle de les llums va consagrar l'aproximació racional al saber, a la manera de fer il·lustrada. Sense dubte, per a la història de la humanitat, més enllà de la foscor que continuava regnant en alguns països, la mentalitat il·lustrada del segle XVIII suposava tot un avenç en el coneixement i molt especialment per combatre la ignorància, la superstició i la tirania d'èpoques anteriors.

El gran desplegament i fonamentació racional de les ciències naturals i filosoficohumanístiques va contribuir a aquest moviment d'una manera decidida a bona part d'Europa, i en especial fonamentant els

plantejaments de les grans revolucions esdevingudes en aquest segle i posteriors.

Com en el cas anterior de la concepció del temps, la Il·lustració, amb la seva noció de progrés i els ideals igualitaris de la revolució francesa, va significar l'extensió de l'educació bàsica a amplis sectors socials fins aleshores exclosos. En el segle XIX va continuar aquesta expansió educativa a Europa i la majoria de constitucions van recollir el dret a l'educació bàsica, posant centres públics al servei de les classes més desfavorides i legislant sobre els anys d'escolarització obligatoris, amb la qual cosa va guanyar molt pes en aquest procés el *positivisme científic* en el marc de les diferents disciplines i, per tant, també en el de la fonamentació pedagògica, per a l'acció educativa bàsicament «transmissora» de coneixement i academicista creada per a la societat incipientment industrial, en el marc de la institució escolar.

Així les coses i a la Catalunya de finals del segle XIX i principis del XX, es compartia el context general de retard respecte del seu entorn europeu que presentava l'ensenyament dins l'Estat espanyol. A principis de segle XX l'analfabetisme encara era majoritari entre la població catalana i dissortadament molt semblant a la mitjana espanyola.

Reactivament, però, a aquesta situació, foren diversos els moviments i referents pedagògics de caràcter internacional i del nostre propi país que a finals del XIX i principis del XX, propugnaren una revisió profunda del plantejament pedagògic general d'aquella Escola i el seu model instructiu fruit de la revolució industrial i clarament vinculat a servir decididament i exclusivament a les seves necessitats emergents i urgents. Unes successives revolucions industrials (vapor, electricitat, digitalització...) que han marcat en el temps, doncs, excessivament el ritme de les necessitats formatives. I fins i tot, si ha calgut, s'ha servit dels infants, apartant-los de l'escola si això era necessari i no hi havia temps per a l'educació. Cal no oblidar que el cas de l'explotació infantil (treball infantil, entre d'altres) encara s'arrossega a molts països del

món, amb una xacra actual de més de 218 milions de nens d'entre 5 i 17 anys que estan ocupats en la producció econòmica, i entre ells, 152 milions són víctimes del treball infantil; i gairebé la meitat, 73 milions, estan en situació de treball infantil perillós.⁴

Retornant, però, a Catalunya i en particular, als inicis del segle xx, va prendre força el moviment de l'Escola Nova que va arrelar especialment al Principat, on el procés d'industrialització, amb totes les conseqüències socials, polítiques i econòmiques que comportava, es trobava més afermat. Seguint les aportacions que Josep Gonzàlez-Agàpito i Salomó Marquès (2002) han fet en aquest sentit en diverses obres, aquestes noves propostes trobaren un ressò ampli tant en una classe burgesa que aspirava a una formació diferent i d'acord amb els corrents més avançats de la pedagogia europea, com també en el sector més format de la classe obrera de l'època i de base anarquista, que aspirava a un ensenyament que servís per transformar la societat i les relacions socials de l'època.

Per tant, tal com podem comprovar, aquest moviment de renovació pedagògica era heterogeni i complex, i empès per motivacions ben diverses, però en tot cas amb el denominador comú de voler transformar i fer evolucionar el model pedagògic transmissor-repetitiu efectista i utilitarista de l'època, cap a una visió centrada en l'aprenentatge actiu dels educands, de visió holística i interdisciplinari, i d'enfocament cap a la vida.

A partir del començament del segle xx, tal com es recull en diversos documents i estudis al voltant d'aquest moviment:⁵

.....
4. Vegeu *Estimació mundial sobre el treball infantil: Resultats i tendències, 2012-2016* de l'OIT, publicat a Ginebra, setembre de 2017. Es pot localitzar aquí: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_575499.pdf

5. Es pot trobar un recull excel·lent de documents i informació compilada al web de l'Associació Memòria i Història de Manresa, a <http://www.memoria.cat/mestres/content/%E2%80%99escuela-nova-catalunya>

es van anar succeint les iniciatives de fundació d'escoles que trencaven amb els esquemes de l'ensenyament tradicional. I com que la formació del professorat de l'estat espanyol es veia deficient per a la nova educació que calia donar, al 1906 Joan Bardina (1877-1950) va fundar l'Escola de Mestres, que apostava per l'escola nova i una formació integral i donava una formació complementària als mestres que sortien de les Escoles Normals de Magisteri. Simultàniament, l'Ajuntament de Barcelona va iniciar el Servei de Colònies escolars per proporcionar uns dies de vacances dedicats a les activitats a l'aire lliure i a l'esport per als infants.

Tot aquest llegat que es formà a la primera dècada del segle xx fou impulsat per la tasca de la Mancomunitat de Catalunya; el 1914 aquesta institució va organitzar la primera Escola d'Estiu, promoguda per Alexandre Galí, per millorar la formació del professorat i escampar les idees de l'Escola Nova; el 1919 es crearen els Estudis Normals de la Mancomunitat, que responien a l'intent de configurar un futur magisteri català i, el 1922, va sortir a la llum el *Butlletí dels Mestres*.

L'Ajuntament de Barcelona, a través del Patronat Escolar, també va destacar en la difusió de les idees de l'Escola Nova i va endegar un ambiciós pla de construccions escolars; el 1914 es va inaugurar l'Escola del Bosc, dirigida per Rosa Sensat (1873-1961), el 1921 l'Escola del Mar, dirigida per Pere Vergés (1896-1970), i també des d'un altre sector social les escoles racionalistes la primera de les quals havia estat fundada per Francesc Ferrer i Guàrdia i que continuaven estenent-se per diverses poblacions de Catalunya.

Fa ja més d'un segle, doncs, que Catalunya va fer un esforç extraordinari de motivacions heterogènies en la mateixa línia pedagògica que apunten els moviments de reforma actual de caràcter també internacional, i que malauradament va ser interromput dràsticament per la guerra civil i les seves conseqüències dramàtiques posteriors.

Recuperem així vells principis i aspiracions per a l'educació, no per això caducs, però amb elements molt diferencials del context, que projecten de manera diferent la seva implantació. En primer lloc, els avenços científics del present ens permeten ara saber amb molta més precisió i sentit positiu com les persones aprenem i, per tant, com ens cal avui plantejar l'actuació pedagògica a partir de referents sòlids, positius, d'alta significativitat i rellevància vital. En segon lloc, s'ha produït un altre avenç contextual d'ordre mundial que determina en gran manera la nostra època, és a dir, l'adveniment d'Internet i del nostre context sociodigital, la qual cosa ha transformat la manera com tenim accés a la informació i al coneixement, posant en crisi la referència de l'escola com a lloc d'accés a aquesta informació/coneixement i, per tant, també posant en crisi profunda models i rols centrats en la mera transmissió no competencial, que en el cas de mantenir-se tossudament podrien posar en risc el sentit i futur de la Institució escolar mateixa.

Heus aquí que l'evolució i transformació que es defensa en l'actualitat no només té prou base científica, sinó que se sostindria també per una exigència ètica institucional i professional, basada en la necessitat d'una actualització permanent i màxima del nostre sector per seguir responnent adequadament a la demanda del servei que ens fa la societat.

El contingut de la relació educativa, doncs, muta i revisa el seu nucli de sentit. No seria sostenible avui per avui entendre que el contingut d'aquesta relació es mantingui al voltant de l'acumulació d'informació i la seva transmissió de caràcter disgregat i «assignaturatitzat», tensada només per la corda de la contínua avaluació sistemàtica —que no és el mateix que l'avaluació contínua—, al més pur estil de l'aprendre per ser avaluat.

Hom té la impressió que, malgrat que la nostra comunitat educativa estaria força d'acord amb determinades anàlisis del moment que vivim i de la necessitat d'avançar cap a un altre model, es mantenen moltes resistències i inèrcies de la pràctica educativa a tots els àmbits (des

de l'educació primària fins a la universitat), més pròpies del model transmissor i de repetició que del model que la societat del coneixement i el context global-planetari ens està demanant.

Tot plegat comença per les pràctiques educatives mateixes de la formació inicial dels mestres, que romanen molt hipotecades en models que, tot i que actualment s'estan revisant,⁶ encara no s'han plantejat de manera majoritària i atrevida ser una de les palanques crítiques de la transformació educativa a Catalunya, que va molt més enllà d'executar processos més restringits i selectius d'admissió a les universitats. No seria més lògic, per exemple, convertir les facultats d'Educació en exemples d'escoles noves, transformadores, que formen els futurs professionals des de la pràctica implícita mateixa? I després: no seria més lògic acompanyar molt més i millor la incorporació dels professionals de l'educació novells en el moment que estableixen els seus primers contactes reals ja d'incorporació en els centres? I tantes altres preguntes que caldrà respondre amb una certa immediatesa i atreviment.

L'educació és un repte avui i més que mai de caràcter global, que es construeix en l'àmbit local. En aquest sentit, la UNESCO va sol·licitar a Edgar Morin, al tombant de segle, que elaborés un informe on expressés les seves idees sobre l'essència de l'educació del futur dins de la seva expertesa entorn del pensament complex i de la seva visió global planetària; ho va fer en un llibre intitulat *Els set sabers necessaris per a l'educació del futur* per tots conegut i de clara transcendència reflexiva-propositiva. En concret, Morin (1999) defensa la urgència d'educar en set coneixements crítics que se situen molt més a prop de competències basals necessàries, que no pas en l'acumulació de sabers en el sentit clàssic.⁷

.....
6. A Catalunya està en ple desplegament el programa MIF de revisió i actualització de la formació inicial universitària dels mestres. Vegeu: <https://mif.cat/>

7. Publicat el 2000 en català, i disponible en línia a: <http://unesco.cat.org/2018/10/10/els-set-coneixements-necessaris-per-a-leducacio-del-futur-1999/>

Segons Edgar Morin, el repte de l'aprenentatge del segle XXI passaria per omplir de manera clarament diferenciada i innovadora respecte d'èpoques anteriors el contingut i la relació educativa en les línies mestres transformatives següents i que recordem breument:

1. Cal introduir i aprofundir amb els educands el coneixement del coneixement, com una primera necessitat que serviria com a preparació per fer front als riscos permanents d'error i d'il·lusió que no cessen de parasitar la ment humana. Es tracta d'armar cada ment per al combat vital per la lucidesa.
2. Cal promoure un coneixement capaç de copsar els problemes globals i fonamentals per inscriure-hi els coneixements parcials i locals. La supremacia d'un coneixement fragmentat segons les disciplines sovint fa impossible que operi el lligam entre les parts i les totalitats; per això cal deixar espai a una forma de coneixement capaç de copsar els seus objectes en els seus propis contextos complexos i en el seu conjunt. És necessari desenvolupar l'aptitud natural de la ment humana per situar-ne totes les informacions dins d'un context i d'un conjunt. És necessari ensenyar els mètodes que permeten copsar les relacions mútues i les influències recíproques entre les parts i el tot en un món complex.
3. L'ésser humà és alhora físic, biològic, psíquic, cultural, social, històric. Aquesta unitat complexa de la naturalesa humana en l'ensenyament es troba completament desintegrada per les disciplines i assignatures, i ha esdevingut impossible aprendre què significa ser humà i tornar a prendre consciència de la seva identitat complexa i alhora de la seva identitat comuna amb tots els altres humans.

A partir de les disciplines actuals, cal procedir a recuperar la unitat i la complexitat humanes tot aplegant i organitzant els coneixements dispersos en les ciències naturals, les ciències humanes, la literatura i la filosofia, i mostrar el lligam indissoluble entre la unitat i la diversitat de tot el que és humà.

4. El coneixement dels desenvolupaments de l'era planetària que s'engrandiran en el segle XXI, i el reconeixement de la identitat terrestre que serà cada vegada més indispensable per a cadascú i per a tots s'han de convertir en un dels objectes principals de l'ensenyament.
5. Les ciències ens han fet adquirir moltes certes, però al llarg del segle XX també ens han revelat innumbrables àmbits d'incerteses. L'ensenyament hauria de comportar un aprenentatge de les incerteses que han aparegut a les ciències físiques (microfísiques, termodinàmica, cosmologia), a les ciències de l'evolució biològica i a les ciències històriques.

L'abandó de les concepcions deterministes de la història humana que creien poder predir el nostre futur, l'anàlisi dels grans esdeveniments i accidents del nostre segle que van ser tots ells inesperats, el caràcter des d'ara desconegut de l'aventura humana, ens han d'incitar a preparar les ments per esperar l'inesperat i afrontar-lo. És necessari que tots aquells sobre els quals recau la responsabilitat d'ensenyar se situïn als posts avançats de la incertesa dels nostres temps.

6. La comprensió és alhora mitjà i fi de la comunicació humana. En canvi, l'educació per a la comprensió és absent dels nostres ensenyaments. El planeta necessita comprensions mútues en tots els sentits. Atesa la importància de l'educació per a la comprensió, a tots els nivells educatius i a totes les edats, el desenvolupament de la comprensió necessita una reforma de les mentalitats. Aquesta ha de ser la tasca de l'educació del futur.

D'això se'n desprèn la necessitat d'estudiar la incomprensió, des de les seves arrels, les seves modalitats i els seus efectes. Un estudi d'aquesta mena es fa encara més necessari pel fet que tractaria no pas sobre els símptomes, sinó sobre les causes de racismes, xenofòbies, odís. A la vegada constituiria un dels fonaments més segurs de l'educació per a la pau, a la qual ens sentim vinculats per fundació i per vocació.

7. S'apunten dues grans finalitats formatives eticopolítiques del nou mil·lenni: establir una relació de control mutu entre la societat i

els individus a través de la democràcia, i fer de la humanitat una comunitat planetària. L'ensenyament no només ha de contribuir a una presa de consciència de la nostra Terra-pàtria, sinó que ha de permetre, també, que aquesta consciència es tradueixi en una voluntat de fer possible la ciutadania terrestre.

És rellegant aquest replantejament del canvi dels aspectes centrals del contingut de la relació educativa que plantejava Edgar Morin a l'inici del segle XXI, que un cop passats ja quasi 20 anys un s'adona de la seva rellevància.

Seguint, doncs, els postulats de Morin, el contingut curricular i els valors implicats que hauria d'omplir de contingut aquesta nova relació educativa hauria de posar l'èmfasi més en la capacitació crítica i constructora de coneixement per part de l'educand, que en la seva memorització acrítica; més en la visió global del coneixement buscant les relacions mútues i influències recíproques entre les parts i el tot en un món complex, que en una assimilació fragmentada i isolada de matèries o assignatures curriculars inconnexes; i el mateix pel que fa a la concepció de l'ésser humà com a unitat complexa física, biològica, psíquica, cultural, social, històrica, etc.; el mateix pel que fa a la identitat terrestre; més a preparar les ments per esperar l'inesperat, les incerteses, per aprendre a afrontar-les que abandonar-se acríticament a l'ensenyament de les concepcions deterministes de la història humana.

Encara més en el desenvolupament de la comprensió a partir d'una autèntica reforma de les mentalitats educatives, per tal d'aprendre a reconèixer i aprofundir en les causes de fenòmens com racismes, xenofòbies, odís... que no pas a la transmissió i memorització dels símptomes que en palesen l'existència al llarg de la història; més a aprendre el significat democràtic d'establir una relació de control mutu entre la societat i els individus, i fer de la humanitat una comunitat planetària que podem transformar des de cadascun de nosaltres, que

ser-ne mers coneixedors no compromesos, com si fos una realitat aliena a educadors i educands.

Aquesta formulació succincta de la revisió del contingut de la relació educativa que proposava Morin ens sembla extraordinàriament exemplificadora del canvi de l'eix del contingut de la relació. En termes més pedagògics i en síntesi, estaríem parlant d'una aposta clara d'abandonament del paradigma pedagògic de segles passats, que des d'un punt de vista curricular ens va conduir cap a la fragmentació del saber i a la seva acumulació reiterativa o inconnexa, cap a un nou paradigma que recuperi la unitat del coneixement i de l'experiència d'aprenentatge com a acostament ple a la vida i al sentit global de la pròpia existència i realitat, en ple exercici d'acompanyament i mediació per part dels educadors.

Caldria plantejar-se, per tant, un abordatge més holístic i integral⁸ de l'experiència educativa i de l'aprenentatge, que vinculi i transversalitzï l'experiència educativa a partir de determinats eixos crítics de caràcter antropològic, neurobiològic, històric, psicològic, social, cultural, existencial i també espiritual en el sentit d'actitud oberta a la vivència de la transcendència, com a connexió personal amb i de respecte per l'univers extern i intern (Derezotes, 2006:10).

l és en aquest repte global que les teories connectivistes⁹ de l'aprenentatge guanyen actualitat i força propositiva. Un connectivisme basal, transversalitzador i transformador, basat en la formació de les competències bàsiques i més complexes dels educands, com a estratègia central per afavorir una formació màximament preventiva, emancipadora i propedèutica, pròpia del segle XXI.

.....
8. En el sentit que també proposa Josep Gallifa (2018) a *Educació integral: Transformar l'educació, formar la persona, millorar el món*. Barcelona: UOC.

9. En el sentit de les aportacions de Siemens, G., (2005). «Conectivismo: Una teoria de la ensenyanza para la era digital», *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(10).

Una educació que fomenti des d'aquest aprenentatge transdisciplinari la més sòlida construcció i generació d'igualtat d'oportunitats a partir de l'estructuració d'un currículum just en el sentit de Connell (2009). És a dir, un currículum basal, obert i flexible, com a resultat d'analitzar críticament i integrar els continguts de les diferents disciplines i propostes d'ensenyament i aprenentatge amb les quals es pretén educar les noves generacions, per tal que sigui respectuós i volgudament inclúsor de tots els col·lectius socials i culturals.

Proposem, en síntesi, una màxima atenció i capacitat d'avaluació crítica en aquest punt del nou «contingut» de la relació. Ho considerem clau tant pel que fa a comprensió de fons del moment que vivim, com pel fet constatable que ja en altres moments de la nostra història pedagògica recent hem estat capaços d'adoptar amb entusiasme determinats nous vocabularis i pràctiques d'innovació, sense que l'eix del «contingut» de la relació educativa que les hauria de sostenir es mogui de la posició prèvia.

2.3. Forma de la relació: de la relació educativa a l'educació relacional

I, finalment, ens resulta important aturar-nos també en els canvis que s'estarien produint en la forma de la relació mateixa, que trenca el propi concepte d'una relació sostinguda essencialment per la díada «educador-educand» de la qual hem començat parlant a l'inici d'aquest capítol.

En efecte, és notori que aquesta díada ha restat encapsulada des de temps passats en contextos molt limitats pel mateix contingut, espai i temps, com ja s'ha revisat aquí, i també pel fenomen de l'asimetria clàssica inherent a la definició d'aquesta relació, treballada a fons per autors com Marcel Postic (2000), la qual cosa, segons ell, no hauria hagut d'impedir mai el diàleg. El cert és que la dissimetria existent en molts casos, tal com reconeix aquest autor, pren tal

proporció que fa impossible fins i tot aquest diàleg, en un abús de rol per part de qui té la posició de poder o judicadora. Acceptant que hi hagi posicions que defensen, al nostre entendre demagògicament en l'educació formal, que en aquesta díada és possible un diàleg simètric, el que sí que hauríem d'acceptar és que s'estan produint interessants evolucions de context i formals que impacten en la forma de la relació educativa i introdueixen elements d'igualació del binomi «mestre-alumne» que, en tot cas, no limiten la capacitat educativa formal d'aquesta relació sinó que l'amplien i entenem que la doten de noves oportunitats.

Posem, per exemple, el fet de la igualació davant l'accés a la informació i a la cerca de nous coneixements. La democratització i universalització de l'accés a la informació, amb el suport de multiplicitats de tecnologies i terminals afavoreix una certa igualació —almenys pel que fa a l'abast— en aquest aspecte que fins i tot hauria generat incomoditats i normatives internes del seu ús en determinats centres educatius.

Com a conseqüència d'això anterior, sembla ja absurd i caduc que el rol de l'educador se sostingui fonamentalment pel fet de ser el referent o dipòsit de contingut. I això impacta de nou en la forma de la relació, ja que en el supòsit anterior de ser-ho, l'eix relacional marcava una tendència clara al flux unidireccional. No és el cas del nou estadi en què som.

I encara en un sentit més ampli, el nou marc internacional, de caràcter planetari, dels plantejaments d'aprenentatge global, al llarg de la vida, disposant ja d'una enorme diversitat de canals, sistemes i nivells de formalització, presencial, semipresencial i virtual i defensant els grans paradigmes del *Life Long Learning*, i del *Life Wide Learning*, o de l'*Ubiquitous Learning Environments*,¹⁰ obren un escenari que es feia inimaginable amb prou feines 20 anys enrere.

.....
 10. Vegeu Kinshuck i Ronghual (2015) *Ubiquitous Learning Environments and Technologies*. Ginebra: Springer.

Aquests nous contextos impacten en la relació de la díada clàssica «mestre-alumne», però a la nostra manera d'entendre no l'afebleixen, sinó que la resituen, i en certa manera, n'efasitzen l'essència, tal com ja la definia Gusdorf, a les portes dels anys setanta: «Si la finalitat de l'educació és la de promoure l'adveniment de la humanitat en l'home, l'educació hauria d'organitzar-se en funció d'aquesta experiència espiritual fonamental. No té per què forçar les coses, ja que només l'interessat pot descobrir i executar les certeses i incerteses que són exclusivament seves. Però el mestre ha d'estar atent a l'esdeveniment; ha de fer preguntes i de vegades ha de suggerir les respostes, romanent sempre a una respectuosa distància» (Gusdorf, 1969).

És a dir, lluny de posar en crisi la relació, l'apodera de nou en la seva essència, en la seva asimetria, però ja no protegint l'educador amb l'autoritat i control del «dipòsit» de coneixement o amb l'intermediació dels llibres de text que, per cert, en els moments més adaptatius als canvis, sense variar el rol de l'educador, en alguns casos han arribat a desenvolupar quasi tots els àmbits de la programació didàctica que en principi hauria de liderar el professional, en una mena de conjunció d'interessos.

El que provoquen els nous temps és l'accentuació, per part de l'educador, de la seva aportació diferencial (asimètrica) entorn de la seva experiència de vida d'aprenentatge i de la seva passió pel coneixement; de la seva capacitat d'integració holística; de la seva capacitat de guiatge de cada procés d'aprenentatge, de la seva capacitat d'estimulació i de generació d'expectatives d'aprenentatge per a cada educand i del seu bon desenvolupament de competències que li permetran aprendre a aprendre; de la seva capacitat de posar en valor i estimular les altres díades de la relació educativa com són les del treball cooperatiu i col·laboratiu entre iguals, no iguals, i amb altres agents formals i no-formals de l'educació més enllà de l'aula.

De la díada clàssica «educador-educand», doncs, amb una posició de domini clara per part del rol educador, emergeix un nou model en

xarxa de relacions, de caràcter «transmedial», on la narrativa passa de l'emissor clàssic d'inèrcia unidireccional i «monomedi» (l'aula-llibre de text), a la narrativa educativa transmèdia¹¹ (en anglès Transmedia Storytelling) en què l'experiència d'aprenentatge esdevé tant individual com social. Un procés d'aprenentatge multimedial al llarg i ample del qual es creuen diversos mitjans i plataformes de comunicació presencial i digital en els quals els educands són clarament interpellats a assumir un rol interactiu en alimentar i construir la pròpia història d'aprenentatge personalitzat. Un procés on el mestre ha de continuar ocupant un rol fonamental de guiatge, acompanyament i estimulació-intermediació entre processos personals i col·lectius centrats en l'aprenentatge, lluny del model dual instal·lat i del qual s'havia nodrit durant segles. Tota una revolució de rols, en la qual l'educador acaba esdevenint un expert clau no estrictament del coneixement, sinó de la construcció de coneixement i dels processos d'aprenentatge, desenvolupant un lideratge d'autèntica intermediació entre continguts disciplinaris, relacionals i de recursos d'aprenentatge (digitals o no).

Totes aquestes noves exigències cap a l'educador s'accentuen avui com a crítiques i fonamentals per entomar la nova forma d'aquesta nova relació educativa de caràcter multiplà, multicanal, i multinivell i, per tant, que cal que durant la formació inicial i permanent de mestres i professorat siguin treballades a fons, per a la seva capacitat efectiva com a líders en la generació dels nous processos d'aprenentatge, la construcció de coneixement i la dotació de sentit.

I encara més i progressivament, donat que aquesta díada clàssica deixa de ser díada i avança cap a la necessitat de potenciar múltiples relacions interactives, col·laboratives, cooperatives d'aprenentatge, entre iguals o intergeneracionals, en docència compartida, o connectant aquesta funció educadora amb xarxes properes d'aprenentatge

.....
11. Tal com explica Campalans, C. (2014). *Narrativas transmedia. Entre teorías y prácticas*. Barcelona: UOC.

presencial o virtual..., permetria parlar d'una evolució clara del concepte de «relació educativa» vers el concepte d'«educació relacional», en la qual les diverses díades es complementen, s'integren i conviuen amb les xarxes presencials o virtuals, d'aula, escola o societat, sense que una o altra dimensió anul·li o minimitzi l'impacte de cadascuna d'elles, sinó que són condició de possibilitat en el desplegament d'un gran potencial d'aprenentatge significatiu, en la mesura que es reconeixen, interactuen i es complementen d'una manera proactiva.

No som lluny, doncs, d'imaginar una *relació educativa* més complexa, diversa i interactiva, que esdevé un nou paradigma de la mateixa «educació», que la fa decididament «relacional» en la seva definició.

En efecte, doncs, nous temps, nous continguts i noves formes per a la relació educativa, en els quals, seguint Pennac a *Mal d'escola* (2007), els mestres continuaran sent —i probablement encara més en aquests entorns complexos— persones extraordinàriament significatives en la vida dels alumnes, en la mesura que assumeixin apassionadament, fonamentadament i d'una manera compromesa aquests nous reptes. Aquests nous paradigmes, doncs, no dilueixen la figura de l'educador, ans al contrari, la projecten en tota la seva essència. De fet, la despullen d'artefactes i activismes que en molts moments de la nostra història de l'educació també l'han volguda abduir i substituir esperant d'aquest rol un mer comportament adaptatiu i executor tècnic.

El risc disminueix, però, en la mesura que l'accelerada innovació tecnològica actual trobi en la nostra capacitat reflexiva, ètica i compromesa, una profunda comprensió i desenvolupament d'aquests nous temps relacionals, en els quals la passió pel coneixement en tots els àmbits i l'experiència de vida i d'aprenentatge del mestre o professor en són peces claus i insubstituïbles. Si no fóssim capaços d'aprofundir-hi i avançar, serà la innovació tecnològica mateixa qui liderarà el canvi en absència de la nostra presa de consciència del que està passant.

Parafraçant Teixidó (2014) és finalment l'*ethos* del professor o profesora el que està en la base de la seva relació educativa amb els alumnes. Un adult madur amb personalitat pròpia i cultura integral que sap ajustar el seu comportament al comportament dels alumnes balancejant exigència i comprensió. D'acord amb ell, bé que sabem que «els professors dimitits que deixen fer no són gens valorats pels alumnes, ni pels disruptors. I tampoc els professors que volen alumnes adaptats a la seva idea d'alumne forjada en altres temps no se'n sortiran». Està doncs a l'abast de tots els mestres i professors aquesta *metanoia* i els alumnes ho necessiten i ho agrairan.

3. L'EIX DE LES NOVES DINÀMIQUES DE LA INNOVACIÓ EDUCATIVA

Volem aturar-nos ara, tal com hem enunciat al principi, en l'eix de la dinàmica de les transformacions proposades i innovacions educatives que es plantegen arreu del país, ja que considerem que aquesta dimensió també esdevé fonamental en la seva futura consolidació i sostenibilitat. Els sistemes educatius internacionals que consoliden canvis substancials en els seus principis i plantejaments entorn l'educació tenen la màxima cura de les noves «relacions educatives» i del tipus de relacions i interaccions que s'estableixen entre els diferents nivells orgànics/institucionals del sistema educatiu des d'on es planifica i es concreta l'acció educativa (nivells micro, meso i macro, segons OCDE) per tal de consolidar aquests canvis de manera sistèmica i sinèrgica.

En segon lloc veurem també com més recentment són diferents les veus expertes internacionals que apunten en la necessitat de concebre aquesta «dinàmica» no només des de la perspectiva de les interaccions entre els nivells clàssics d'estructuració del sistema educatiu que hem esmentat (micro, meso, macro) sinó que proposen que es posi el focus d'anàlisi en l'aprenentatge mateix, les interaccions que es generen i la innovació mateixa que s'hi proposa.

3.1. Els tres nivells de la innovació educativa, posant el focus en els àmbits institucionals: de la insularitat a la dinàmica sistèmica

En efecte, clàssicament aquesta categorització d'àmbits institucionals des d'on es planifica i es desenvolupa l'acció educativa ha comprès tres àmbits:

- El nivell **micro**, que essencialment es visualitza com l'àmbit *aula*, entorn formal clàssic i organitzador del conjunt més rellevant de les experiències d'ensenyament-aprenentatge que inclou conceptualment altres recursos/espais formals de l'escola on es desenvolupen experiències formatives, i que en l'actualitat ha d'obrir la mirada cap a la nova concepció pedagògica de l'*exoaula* o *ecoaula*, en la mesura en què progressivament i cada vegada més intensament l'aula obre les seves portes a les experiències fora de l'aula i fora de l'escola com a experiències rellevants, i no només com a experiències motivacionals extrínseques per a l'aprenentatge.

En l'actualitat, doncs, va resultant evident que els nous entorns d'aprenentatge innovadors, nous ecosistemes d'aprenentatge o entorns virtuals d'aprenentatge desborden acceleradament la previsió conceptual que la taxonomia clàssica feia d'aquest àmbit *micro-aula*.

- El nivell **meso**, que inclou fonamentalment l'organització escolar en conjunt i que concreta de manera sistematitzada en aquesta organització l'àmbit macro de definició dels reptes educatius d'un país i d'un sistema educatiu concret —que habitualment té forma legal-normativa— en un projecte educatiu propi, de centre, contextualitzat i específic també pel que fa al seu propi projecte curricular. És, per tant l'àmbit «escola» en el seu sentit més ampli i comprensible, com a organització orientada a uns objectius que, empeltada d'un context social, d'una cultura i d'uns

valors que en tot moment determinen el seu dia a dia, impacten decididament també en la vivència educativa i l'aprenentatge que s'hi desenvolupa.

En l'actualitat, però, igual que en el cas de l'àmbit «aula» la concepció organitzacional de l'escola desborda també determinats paràmetres clàssics de l'organització dels centres educatius molt centrats en la dinàmica interna de l'organització i no tant en l'establiment de xarxes de col·laboració amb el conjunt de la **comunitat educativa** en sentit ampli.

En concret i a diferència del concepte de «comunitat escolar» que mira més cap endins de l'escola, el concepte de «comunitat educativa» inclou, —a Catalunya formalitzat així per l'article 19 de la Llei d'educació de Catalunya, de juliol de 2009— totes les persones i les institucions que intervenen en el procés educatiu: és a dir, que, a més dels alumnes, les famílies, el professorat, els professionals d'atenció educativa i el personal d'administració i serveis també formen part de la comunitat educativa l'Administració educativa en el territori, els ens locals i els agents territorials i socials i les associacions que els representen, així com els col·legis professionals de l'àmbit educatiu, l'associacionisme educatiu, les entitats esportives escolars i els professionals, empreses i entitats de lleure i de serveis educatius.

És a dir, pràcticament s'identifica la comunitat educativa amb el concepte de «societat educadora», la qual cosa demanaria a l'organització escolar un esforç per redefinir-se com una organització que resta oberta —conceptualment i físicament— a l'entorn i hi busca la interacció intencionadament, com una organització que no es queda en la sistematització i formalització organitzada dels processos d'aprenentatge i els seus protagonistes clàssics, des d'una perspectiva endocentrada, sinó que rep l'encàrrec de connectar-se amb l'entorn (natural, social, cultural,

professional, socioeducatiu...) i redefinir-se com una organització que com a tal també «aprèn» i treballa en xarxa de codi local, de barri, de districte.

En definitiva, s'incorpora així progressivament el caràcter «comunitari» de manera intencional i proactiva, en forma de plans educatius d'entorn, xarxes socioeducatives locals, projectes educatius comunitaris, xarxes d'aprenentatge, comunitats d'aprenentatge... o altres opcions i projectes que han anat arrelant en el nostre país els darrers anys, més enllà del reconeixement formal que hagin rebut i que sens dubte ha estat variable i amb força discontinuïtat en alguns casos. Malgrat això, tot apunta a la consolidació d'aquesta nova mirada que projecta el «centre educatiu» més enllà del seu centre de gravitació clàssic i en col·laboració directa amb tots els agents implicats a la comunitat, com a expressió de la «corresponsabilització» social màxima davant del repte d'educar (Riera i Roca, 2007).

- El nivell **macro**: finalment en aquest tercer àmbit, clàssicament s'hi ha categoritzat el sistema educatiu formal mateix, en tota la seva amplitud, regulat per lleis i normes, i que s'organitza en etapes, cicles, graus, cursos i nivells d'ensenyament que asseguren la transició entre ells, i en el seu cas, dins de cadascun d'ells. Es pretén així que, pel caràcter garantista, democràtic i social de les lleis que structuren el sistema, s'arribi, gràcies al seu desenvolupament, a garantir plenament la total igualtat d'oportunitats i equitat dins del sistema, en l'assoliment de l'èxit educatiu per a tothom. Aspecte, aquest últim, que el sistema ha d'avaluar metòdicament, i rendir-ne comptes a la societat amb regularitat.

En l'actualitat, però, el seu caràcter clàssicament planificador i regulador, d'inèrcia homogeneïtzadora, d'orientació força vertical, que tendeix també inercialment a la centralització i sovint a la burocratització que carrega els professionals de l'educació, i

molt especialment els agents d'intermediació com són, per exemple, les direccions de centre, va donant pas, en la majoria dels casos d'èxit internacional, cap a sistemes educatius oberts que busquen la interacció i la col·laboració interdepartamental amb altres sistemes garantistes del propi país com poden ser el de salut, benestar social, ocupació, etc. És important entendre que aquesta tendència afegeix complexitat, però en molts casos redueix la complicació i burocratització dels processos.

Són, doncs, noves concepcions de sistema educatiu, que es nodreixen eminentment de nous paradigmes d'Estat, de caràcter decididament relacional.¹² Són nous models de sistemes educatius que substitueixen els processos d'homogeneïtzació per processos d'harmonització entorn d'elements crítics basals, però que al mateix temps faciliten corresponsablement i donen suport transversal a la innovació. Són sistemes que promocionen l'autonomia dels centres que la componen, des de polítiques no d'abandonament sinó de corresponsabilització, acostant així al màxim la presa de decisions en educació al lloc on realment passen les coses, on es presenten els reptes i on es necessiten respostes ràpides i eficaces.

Per tot el que acabem d'exposar i davant de l'evolució i els canvis que s'estan experimentant en els tres àmbits clàssics institucionals on es concentra l'activitat planificadora i de concreció de l'acció educativa, creiem que ens caldria avançar decididament cap a un nou **lideratge de la innovació**, en els tres àmbits, que tingui en compte i incorpori noves dinàmiques intraàmbit i interàmbit, que millorin i consolidin bona part de les propostes transformatives substancials que emergeixen, de manera que es puguin contrarestar les inèrcies i resistències culturals clàssiques que els posen fre i mantenen les estanqueïtats.

.....
 12. Seguint Mulgan, G. i Stears, M. (2012). *The relational State*. London: Institute for Public Policy Research.

En aquest sentit, estem convençuts que propostes de **lideratge d'intermediació** com les que formula Miller (2016) són les que haurien de nodrir les noves dinàmiques transformatives a tots els àmbits i d'actuació de tots els professionals, ja que, d'una banda, es parteix d'una lectura complexa i connectivista dels reptes (tant en l'àmbit d'aula, com de centre, com de sistema) i, de l'altra, es busca sempre posar l'aprenentatge en el centre, sigui dels educands, dels educadors, del centre educatiu mateix o del sistema. Aquest model de lideratge —o aquells que es nodreixin de principis molt propers de base transformacional—,¹³ ens permetria també afrontar el repte de l'educació d'avui de manera molt més alineada i correlacionada amb les tesis més actuals i internacionals de l'aprenentatge al llarg de tota la vida (UNESCO-ILL, 2007).

Ens cal, doncs, en síntesi avançar decididament cap a un escenari que demana, metafòricament parlant, més jazz que simfonia. I dic simfonia o jazz com a metàfora musical proposada pel model organitzatiu impulsat i promogut per Koldo Saratxaga, consultor i expresident d'Irizar.¹⁴

Es preguntava Saratxaga, fa ja més d'una dècada i pensant en el món empresarial, què necessitava l'empresa del segle XXI: un director d'orquestra perquè tothom es mogui a ritme de la seva batuta (piramidal, de dalt a baix) o una empresa en què cadascú sàpiga què i com ha de tocar, a partir d'espais i moments autogestionats, amb automanteniment i autocontrol, de baix a dalt de rendiment de comptes.

Saratxaga, en el seu model jazz instal·la la persona en el centre de l'organització i proposa la comunicació com a estratègia clau de la seva millora permanent. Comunicant-se, les persones descobreixen i comparteixen els objectius, organitzen les tasques i creen les sinergies

.....
13. D'acord amb Bass, B.M. i Avolio, B.J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. London, SAGE publications.

14. Vegeu Ugarte, L. (2004). *Simfonia o jazz? Koldo Saratxaga i el model Irizar. Un model basat en les persones*. Barcelona: Granica.

suficients per empènyer el projecte. En la mesura que tots i cada un dels membres de l'organització es veuen implicats i reconeguts en la cerca dels objectius comuns es reforça la seva posició en el grup tant professionalment com en el pla de la comunicació, i el circuit —el projecte— es retroalimenta i avança.

Per a Saratxaga, moltes de les organitzacions actuals —entre d'altres l'escola— encara es conceben i funcionen com una orquestra simfònica que necessita un director centralitzador de les decisions i sense poder-se sortir de la partitura. En canvi, el que ell propugna com a organització s'acosta al model d'orquestra-jazz, on la figura del director es minimitza i s'alimenta la improvisació com a valor i enriquiment del conjunt, mantenint-se un acord basal que tothom respecta. A la big band de Saratxaga, a Irizar:

no hi ha directors, caps, encarregats, no hi ha horaris, no hi ha control de les persones, deixem que aquestes siguin lliures, que prenguin les seves decisions, que es puguin equivocar [...]. Suprimim els rellotges de control d'entrada i de sortida, ningú sap quan una persona entra o surt de la fàbrica, únicament ho coneixen els components de l'equip al qual pertany aquesta persona, però, després, ens exigim responsabilitat.

Per què creiem, doncs, que aquesta proposta de Saratxaga hauria de resultar inspiradora quan parlem de la transformació educativa a Catalunya finalitzant ja la segona dècada del segle XXI? Doncs perquè tant en l'àmbit d'aula, com de centre educatiu, com de la globalitat del sistema, ens dona pistes de les nostres mancances actuals, segurament arrelades a inèrcies i resistències, i en canvi ens projecta escenaris prou interpel·ladors sobre cap a on podríem avançar des dels tres nivells que hem analitzat.

Concretant i provocativament: a les nostres aules, el model jazz permetria avançar clarament cap a una organització d'aula on caldria revisar

força apriorismes organitzatius, que inclou l'estructuració i divisió per edats, la divisió per assignatures, per parets i per horaris basats en el timbre, que determina, per la força del Cronos, quan ha d'acabar o començar una experiència d'aprenentatge, sense opcions per a Kairós. O caldria tendir cap a un model jazz que, a partir del ritme i compàs que determina «el baix» i per a tots, marcant el fons basal comú que no oblida la necessària igualació basal (competències bàsiques), permet un grau més alt d'improvisació i reconeixement a la inspiració grupal o individual, o millor dit i pedagògicament, a la personalització de l'aprenentatge i atenció a la diversitat com a valor, no només com a resposta normativa.

Però perquè tot això succeeixi a les aules, l'organització escolar també hauria de mutar de la simfonia al jazz. No té cap sentit que es mantinguin models organitzatius dels nostres centres educatius instal·lats en la batuta i la partitura escrita per altres. Cal que revisem i potenciem les noves organitzacions des de la perspectiva Moriniana de la complexitat i de la del jazz per poder trencar amb determinades alineacions i prejudicis. Ens cal reconceptualitzar i apoderar l'autonomia de centres, més enllà de la regulació actual que ja tenim. *Autonomia per a què?*, es preguntaven alguns referents crítics del Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius.

Doncs, efectivament, autonomia per poder avançar col·lectivament, com a comunitat educativa, com a centre, com a sistema, i no pas per quedar-se més aïllats que abans del Decret. Autonomia per assumir més corresponsablement el repte, no per desenganxar-se'n. Autonomia per connectar més amb el territori, amb les *xarxes de corresponsabilitat educativa* a la qual els centres educatius s'integren si assumeixen el repte ètic i social de sentir-se membres actius i rellevants de la comunitat a la qual pertanyen. Autonomia per poder crear i recrear la cultura interna pròpia de funcionament. Autonomia per poder avançar cap al jazz, afavorint que els diferents agents i col·lectius que se senten membres de la comunitat educativa en sentit ampli, que inclou mares i pares,

membres del PAS, agents territorials, etc., puguin improvisar també dins de l'ordre, se sentin escola o institut també, democràticament entesa, i no només beneficiaris d'un servei o merament usuaris, o res.

I tot això no serà possible si el sistema no avança, si mantenim la metàfora, cap al jazz, també, sincrònicament, sinèrgicament, sistèmicament i d'una manera compromesa. Ens cal, doncs, també un model nou i desitjat de lideratge del sistema, que faciliti la connexió dels àmbits micro-meso-macro, bo i promocionant els avenços del que volem que sigui el nostre gran repte de l'educació avui, al nostre país.

A la manera de dir de la UNESCO (2015) ens cal «repensar l'educació»¹⁵ revisant i actualitzant l'influent informe Delors, urgint-nos a «replantejar el propòsit de l'educació i l'organització de l'aprenentatge», des d'una «visió holística» que «superi les dicotomies tradicionals entre aspectes cognitius, emocionals i ètics», i alertant-nos del risc de posar tot l'èmfasi «en els resultats dels processos educatius deixant de banda el procés d'aprenentatge».

I això hauria de ser encara més possible en un país que ja ha viscut i ha protagonitzat, tal com hem comentat més amunt, moviments com els de l'Escola Nova de principis de segle passat, o el de les escoles de la segona república. En aquest sentit, bo i recordant les paraules del president de la UNESCO a Catalunya, Eduard Vallory, el 14 de juliol de 2015 a La Pedrera:

Les escoles que avui a casa nostra i arreu reprenen aquella tradició i l'entronquen amb el discurs competencial i holístic de la UNESCO tenen dues diferències respecte de l'Escola Nova

.....
15. UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?* Publicat en les versions anglesa i francesa per l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura. ISBN 978-92-3-100088-1. Publicat el juliol de 2015 pel Centre UNESCO de Catalunya amb el suport de la Fundació Jaume Bofill. Segona edició (revisada), novembre de 2015.

de fa cent anys. Una, que els avenços científics ens permeten saber com aprenem les persones, i posen en evidència que els mètodes transmissors no produeixen aprenentatge significatiu. I l'altre —fonamental—, que l'aparició d'internet ha transformat la manera com les persones tenim accés a la informació i al coneixement, la manera com interactuem, i les pràctiques de la gestió pública i de les empreses.

Justament és per això que, volent entomar aquest repte global que es construeix en l'àmbit local, i volent complir amb el deure de fer possible una educació de qualitat per a tothom, en equitat i plena distribució pel territori, ens cal revisar elements clau de lideratge i definició del sistema mateix. Un sistema educatiu que també hauria d'avançar cap al «model jazz», afavorint els elements curriculars i educatius basals per a tot el país, però afavorint també la màxima recreació i corresponsabilització curricular i competencial en codi territorial i local.

Aquest sistema hauria de desplegar una dinàmica clarament de caràcter sistèmic i connectivista dels diversos àmbits, en què, en augmentar els graus de llibertat i presa de decisions locals i fins i tot individuals o familiars, cal que s'hi desenvolupi una política d'orientació integral, al llarg de tot el recorregut educatiu dels nois i noies, de caràcter transversal i multiagent on l'orientació no sigui cosa només de l'orientador. El sistema, des del seu caràcter emancipador, ha de tenir una cura especial en les transicions educatives en les quals perdem encara avui molts factors de la suma total d'oportunitats, atenent i promovent la complicitat i el suport màxims per als centres escolars que desenvolupen la seva tasca quotidiana en entorns locals socialment desafavorits i de complexitat màxima.

Posats a dir, el sistema hauria de vetllar amb urgència per remodelar grans mites, com per exemple, el de la selectivitat, encara excessivament memorística i dística. Una «sele» encara molt lluny de la promoció

desitjada de l'aprenentatge competencial, holístic i de valors que demana la societat en general i el món de l'ocupació també, i que malauradament actua encara avui —es vulgui o no— com un dels principals «tensors» prescriptors superiors que condiciona en gran mesura el que passa en etapes i cursos anteriors, ja des del final de la secundària obligatòria. Per més que es vulguin canviar i revisar determinades pràctiques, mentre seguim *aprenent per ser avaluats*, aquests moments mítics que actuen com a autèntics «rituals de pas» acaben determinant el conjunt i la qualitat de la piràmide formativa.

En aquest tipus de fenòmens o situacions (mítiques), tan vigents encara en el nostre sistema educatiu, és quan podem constatar que ens mantenim en models organitzatius simfònics i de batuta, encara d'excessiu ordenament vertical de dalt a baix, i d'autolimitació d'avenços molt més poderosos i actuals entorn dels quals i paradoxalment hi ha una gran majoria d'acord social de la seva necessitat d'implementació. Fa pensar molt si en alguns casos no estaríem davant de determinades negligències col·lectives, mancades de lideratge i que no ens permeten avançar, acomodats o segrestats per la dinàmica insular per àmbits, aïlladora o parcialitzadora dels canvis. Una insularitat arrelada que encara no ens permet percebre la globalitat del repte ni concebre la potència d'un sistema educatiu com un tot orgànic de nodes interrelacionats que es retroalimenten de manera sistèmica cap a les fites més altes.

3.2. Els tres nivells de la innovació educativa, posant el focus en l'aprenentatge i la innovació: de la insularitat a l'ecosistema d'aprenentatge

En aquest segon bloc voldríem fer un apunt breu sobre l'enfocament nou —que hem anunciat a l'inici d'aquest apartat— que permet redefinir els nivells de la dinàmica de la innovació que hem tractat en el punt anterior i que revisa el focus a partir del qual s'estructuren els

àmbits. En tot cas, ho fem per obrir també perspectives d'anàlisi diferenciades, que fins i tot són compatibles amb l'anterior categorització a) de nivells (micro-meso-macro) que continua posant el focus en els nivells institucionals clàssicament reconeguts. En aquest cas es tractaria de posar el focus no en la manera com s'estructura la globalitat del sistema segons els nivells institucionalitzats sinó de posar el focus estructurador en l'aprenentatge mateix, repensant així els nivells entorn dels quals es transformen els nous ecosistemes.

Certament, l'experiència central de l'aprenentatge per als educands avui continua formalitzant-se entorn l'experiència que viuen a l'aula, a l'escola, però cada cop més interpel·lada per un mapa cada vegada més ampli (*life wide learning*) d'experiències diverses dins i fora de l'horari escolar, en entorns cada vegada més diversos, entrellaçant-se amb un conjunt ric i creixent d'altres experiències d'ensenyament i aprenentatge que tenen lloc en contextos híbrids entre el sistema formal mateix i el no-formal (Zitter i Hoeve, 2012) i fins i tot, cada vegada més, moltes altres experiències que tenen lloc totalment fora del sistema formal.

Com sabem i vivim a diari des de l'àmbit de l'escolarització formal, hi ha cada vegada més xarxes i connexions que es propaguen fora dels rols formals de l'escola. Representa un potencial pedagògic alt connectar-hi des de la institució formal mateixa, ja que incrementen en gran mesura la significativitat dels aprenentatges en diversos àmbits (per no dir tots) de la formació integral.

El creixement, doncs, i la consolidació d'un aprenentatge innovador de caràcter sistèmic i interconnectat d'experiències de diversa tipologia ha de permetre una comprensió i sobretot un reconeixement sistemàtic d'aquesta complexitat creixent i imparabile, en la qual, no cal dir-ho, les tecnologies i els nous entorns sociodigitals possibiliten, faciliten i incrementen la interconnectivitat d'experiències des del seu rol de suport a la transformació, que no és, però, el de lideratge del canvi.

Heus aquí la importància de la capacitat dels nous lideratges que esmentàvem abans, tant pel que fa a les competències sociocognitives i emocionals dels nous lideratges d'intermediació que necessita el procés de transformació, com específicament també en el de la seva Capacitat Digital Docent (CDD). Si no hi ha capacitat específica entorn dels nous models de lideratge transformatius, de competència sistèmica, tecnològica i de fonamentació *jazz* de cada rol específic i a tots els àmbits (*del mestre o professor a l'aula, dels responsables organitzacionals dels centres educatius i dels responsables del sistema educatiu*), les TIC i el seu potencial de penetració acaben substituint el rol de lideratge corresponent (*en l'àmbit que sigui*), de manera que s'aconsegueix que els educadors mateixos, el centre educatiu, i al final el conjunt del sistema pugui acabar a remolc. Heus aquí també la importància de l'existència de polítiques públiques de qualitat per a un ús eficient de les tecnologies a l'educació, conjuntament a un més alt grau de formació i capacitat pel lideratge de la innovació a tots els àmbits.

Segurament és en aquest context de creixent desenvolupament d'alternatives de les quals nodrir-se d'informació i de generació de coneixements que estan emergint noves estratègies pedagògiques com la del moviment de les classes inverses. Aquest moviment no està absent de contradiccions,¹⁶ ja que és possible replantejar-se rols i competències, en un marc tan ampli i enriquit d'aprenentatges en el qual mai, però, perdi valor la conversa i la comunicació, és a dir, la «relació educativa» vertebradora que hem revisat en el primer apartat o eix, d'aquest capítol.

Recentment hem pogut també comprovar com en diferents informes internacionals (OCDE, 2015a; OCDE, 2015b), també identifiquen la necessitat de superar la categorització clàssica dels conceptes de «micro-meso-macro» dels àmbits de la dinàmica de la innovació i la seva organització en el marc del sistema, per tal de trencar amb inèrcies

.....
16. El lector pot trobar una visió aprofundida sobre aquesta qüestió a: Turkle, S. (2016). *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. Nova York: Penguin Books.

determinades. L'aposta, doncs, per recategoritzar o ampliar en certa manera amb més dimensions aquests àmbits no resulta necessària com un exercici d'intel·lectualisme pedagògic, sinó per adequar i transformar determinades pràctiques clàssiques de lideratge de la innovació, que tant a l'aula, com en els centres educatius, com en el conjunt del sistema, continuen impeding en molts casos la consolidació dels avenços necessaris i ja prou fonamentats internacionalment i científicament.

Els enfocaments tradicionals, doncs, que sovint se centren en qüestions d'iniciatives de dalt a baix, i des d'aquesta nova perspectiva focalitzada en l'aprenentatge, semblen massa limitats per abordar eficaçment la comprensió dels ecosistemes d'aprenentatge nous i innovadors, que evolucionen i s'estenen de manera ràpida i discursiva (no lineal) en els sistemes educatius moderns (Snyder, 2013).

En aquest sentit, destaquem les aportacions que fan diversos grups d'experts internacionals en el document de l'OCDE (2017) *Handbook for Innovative Learning Environments* en la línia que apuntàvem de proposar una recategorització i un nou enfocament dels àmbits, centrant-se en l'aprenentatge. Tanmateix, no podem negar que els governs segueixen mantenint una tendència centralitzadora forta en el procés de canvis, ja que són fonamentals per determinar l'estructura general i la distribució de les oportunitats d'aprenentatge i generar la coherència global dels objectius, la infraestructura i la rendició de comptes.

Acceptant, doncs, que continuen tenint aquest paper privilegiat a l'hora de regular, incentivar i accelerar el canvi, es considera que encara massa sovint es pensa en el paper del govern de forma molt mecànica, fent servir metàfores com ara la de les «palanques» o la d'accions de suport per a l'escalada progressiva (*scale-up*) basant el nostre pensament en els supòsits de l'omnipotència política dins d'uns sistemes ben definits.

La realitat actual, però, sembla desbordar aquesta dinàmica habitual i històrica dels esdeveniments, davant de realitats més complexes,

disruptives, accelerades i plenes de sorpreses/incerteses que abans eren controlables, però que ara mateix penetren de manera quasi invisible o imperceptible en els sistemes educatius. Sembla que es necessita, doncs, una nova visió i anàlisi que superi la perspectiva clàssica i que hauria d'apostar per metàfores noves més orgàniques, sistèmiques i inclusores en xarxa, que facin emergir els diferents agents nous que entren en interacció durant els processos d'innovació (ecosistemes), i diferents graus de formalització (formal, no-formal, informal) de la proposta innovadora, de manera que es generin models més complexos de categorització de les dinàmiques d'innovació educativa.

Basant-se en aquest reenfocament i des del lideratge del projecte Innovative Learning Environments (ILE) es proposa, amb el focus en l'aprenentatge i la innovació, una reconceptualització dels àmbits clàssics comentats en l'apartat anterior, de manera que es reformula de la manera següent:

- Nivell «micro»: faria aquí referència pròpiament als recursos i espais d'aprenentatge, i a les diferents accions d'ensenyament i aprenentatge pedagògiques i didàcticament planificades pels professionals i on s'esdevé «la relació educativa» quotidiana més essencial educador-educand, i entre educands. Abarca també un àmbit més complet de l'entorn d'aprenentatge, integrant els microelements al voltant d'unitats planificades que comparteixen un nucli pedagògic i un lideratge d'aprenentatge. Els entorns d'aprenentatge no s'exhaureixen en aquest àmbit a l'escola formal, encara que és on s'hi esdevenen la majoria d'experiències.
- Nivell «meso» estaria format en aquest cas pel conjunt d'experiències que s'esdevenen en l'àmbit de xarxes, comunitats i diverses iniciatives de caràcter local. Aquest àmbit actua de forma molt invisible en els plantejaments formals del sistema i, tanmateix, és fonamental per créixer i sostenir un aprenentatge innovador.
- Nivell «meta» és un paraigua-global per a tots els entorns d'aprenentatge que desborden el sistema mateix, però que per al conjunt

d'aprenentatges que es plantegin en el micro i/o en el meso àmbit, hi puguin aportar valor, sentit i significativitat.

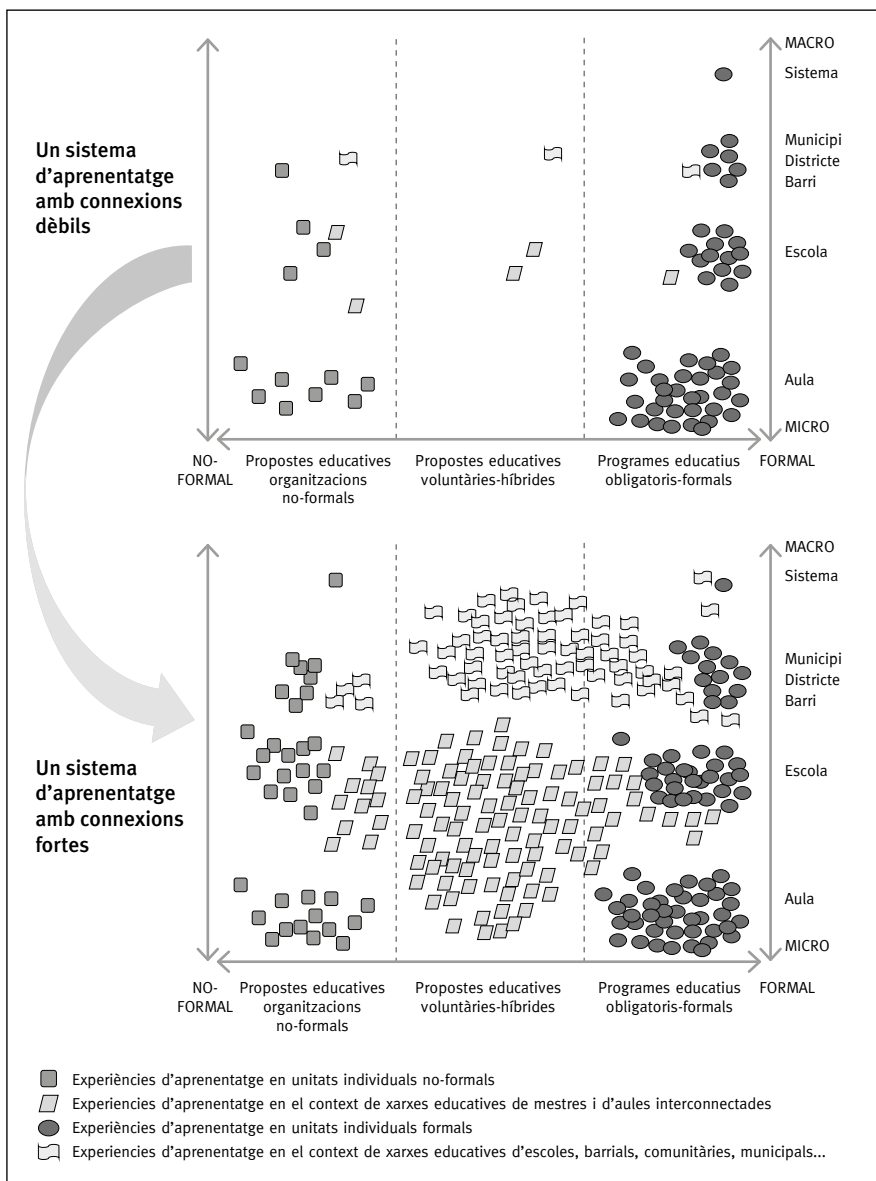
Presentem aquí una doble figura de síntesi¹⁷ que il·lustraria l'evolució i noves anàlisis que podria permetre aquest reenfocament més complex dels diferents nivells de la dinàmica de la innovació educativa, i que alhora integra l'aportació global de les dues categoritzacions que hem revisat aquí, incorporant *de facto* tres eixos a l'anàlisi:

- a) el dels nivells clàssics «de micro a macro»;
- b) el del grau de «formalitat / no-formalitat» de les propostes d'aprenentatge;
- c) i el del grau de col·laboració/cooperació de les propostes d'aprenentatge, que abasten des d'«experiències d'aprenentatge individuals» a les propostes d'«aprenentatge col·laboratiu i/o en xarxa».

Aquests estudis demostren que, en primer lloc, en focalitzar els processos en l'aprenentatge millora i s'amplia l'anàlisi complex dels factors, propostes i agents intervinents, de manera que augmenta així i d'entrada la relació sinèrgica entre els àmbits institucionals i el grau de compromís de la proposta innovadora. I en segon lloc també es comprova que quan el mateix plantejament innovador és capaç d'incorporar totes aquestes variants, àmbits i connexions amb tots els elements i factors integrants dels nous ecosistemes d'aprenentatge, es guanya en fortalesa/robustesa, *sostenibilitat i grau de consolidació de la innovació*, ja que s'ofereixen moltes més oportunitats i vies diverses als educands, bo i atenent amb més eficàcia i solvència la personalització. Fent-ho així, abandonariem decididament l'enfocament insularitzat i encapsulat dins de l'aula i el currículum de continguts, obrint-nos a la concepció reticular, ecosistèmica i connectivista dels processos d'aprenentatge i el currículum competencial.

17. Figures 4.1 i 4.2, pàgina 83 de l'OCDE (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. París: OECD, Publishing.

Figura 1.
Evolució de la «insularitat» de l'aprenentatge cap a «ecosistemes d'aprenentatge en xarxa»



Font: *The OECD Handbook for Innovative Learning Environment* (OCDE, 2017). Traducció de l'autor.

4. A LA CRUÏLLA DELS DOS EIXOS: DEU REPTES ESPECÍFICS SELECCIONATS PER A L'ANUARI 2018

Bo i finalitzant ja aquest primer capítol introductorí que ha volgut sintetitzar breument dos dels eixos crítics que creiem que determinen, en gran mesura, l'èxit de moltes de les iniciatives que han anat emergint i prenent força aquests darrers anys, amb una especial força els darrers anys 2017 i 2018, fem un esbós breu de l'estructuració dels capítols següents. Enteníem que un Anuari del 2018, sense voler remarcar-ne cap en particular, però sí tots alhora, no podia passar per alt aquesta realitat que ha implicat centenars de centres educatius de tot el sistema educatiu català, a milers de professionals, d'alumnes, de famílies i de multiplicitat d'agents del conjunt de la comunitat educativa i de la societat en general.

Un autèntic moviment divers i en xarxa de gran força renovadora, transformadora, que continua ben viu ja en ple 2019, i que es projecta vers el futur amb visions i «horitzons 2030» de llarg recorregut, buscant complicitats paral·leles en els seus plantejaments, i alineant-nos amb diversos moviments i postulats de caràcter internacional. En aquest sentit destaquen les formulacions dels objectius del «Leading Education 2030» d'UNESCO,¹⁸ els objectius d'«Education 2030» de l'OCDE,¹⁹ o amb bona part dels 17 objectius de desenvolupament sostenible de la «2030-Agenda for Sustainable Development» de l'ONU²⁰ i, molt particularment, amb el seu *objectiu 4* per una «educació de qualitat» al món. I tot això amb les màximes aspiracions del conjunt del nostre sistema educatiu de consolidar aquest procés de transformació i esdevenir un sistema educatiu de referència internacional.

.....
18. Vegeu-ne més a: <https://en.unesco.org/education2030-sdg4>

19. Vegeu <http://www.oecd.org/education/2030/>

20. Vegeu <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>

En educació, però, tot necessita d'una cocció lenta i de revisió crítica permanent i amatent, per la qual cosa la voluntat d'aquest Anuari 2018 ha estat precisament la d'organitzar els capítols següents a partir d'una estructura interna mínima comuna, però al mateix temps demanant als seus autors l'expressió de la seva màxima genuïnitat, tant pel que fa a la seva dimensió analítica-visionària com també propositiva-concreta al voltant de cada repte que analitzen. Així doncs, podríem dir que hem plantejat aquí també una estructura de caràcter *jazz*, en la mesura en què els deu capítols tenen una estructura «base» de ritme i acords basals comuns, sobre la qual els músics van proposant-nos la seva visió i proposta particular com a solistes.

Aquests trets estructuradors de cada capítol i comuns a tots ells són bàsicament tres:

- a) Un primer moment del capítol de caràcter fonamentador entorn del repte que s'analitza, buscant també no cansar el lector en academicismes excessius.
- b) En segon lloc, i en la mesura del possible, un treball d'anàlisi comparativa a partir de bones o diverses pràctiques de referència nacionals o internacionals entorn del repte que s'analitza.
- c) I en tercer lloc, un exercici final propositiu entorn de cada repte tractat, a tall de propostes, palanques o accions de caràcter tecnopolític a implementar al nostre país, que per la manera de concebre el repte per part dels autors, podria afavorir i aportar millores progressives al conjunt del sistema, i al Servei d'educació de Catalunya en conjunt.

Pel que fa a com hem procedit en la selecció dels deu reptes específics seleccionats per a aquest Anuari 2018, cal destacar que ha resultat el fruit final d'una decisió compartida a partir de diverses dinàmiques participatives inicials, en format bola de neu i d'ara fa ja més d'un any, en forma de diversos grups de discussió en els quals van intervenir professionals de l'educació en exercici i de totes les etapes educatives,

experts d'educació de les universitats catalanes, alumnes de diverses etapes, tècnics de les diferents administracions educatives, i una representació heterogènia d'institucions socials vinculades al món de l'educació, que sens dubte ens han ajudat a prioritzar i decidir-ne la llista definitiva. I justament, en sentit de tancament, a la finalització de cada primer esborrany de cada capítol, també s'ha procedit a sotmetre la proposta d'autor a un debat obert i sincer amb experts del nostre país entorn d'aquells reptes, esdevenint autèntics seminaris de contrast final.

Tanmateix, en la selecció final d'aquest «decàleg» hem procurat que hi fossin presents reptes representants de tots els àmbits de la dinàmica d'innovació educativa en la qual estem immersos, justament a la cruïlla dels dos eixos que hem pretès presentar en aquest primer capítol des de la direcció científica: tant des de l'eix dels canvis que s'estan esdevenint en el camp de la «relació educativa» (temps, contingut i forma), com des de l'eix de la concepció de la dinàmica dels canvis o innovacions i els seus diferents àmbits (aula-centre-sistema).

Així doncs, cap d'ells hauria de resultar sorprenent a hores d'ara al lector, ja que en algun moment d'aquesta introducció que ara conclouem, han emergit ja subratllats, però fins aquí només a tall de citació. És ara, en el marc de cada capítol, que ens hi endinsarem amb molta més profunditat. Els resseguim a continuació tot presentant-los i per l'ordre en el qual s'organitzen a l'Anuari.

1. En primer lloc, i de dins cap enfora —de micro a macro— no podíem iniciar la revisió de reptes pendents sense afrontar la pregunta sobre l'avaluació dels aprenentatges. I cal aturar-s'hi tant des de la perspectiva de la necessària actualització de «relació educativa» —tal com hem defensat a la primera part d'aquest capítol inicial—, com per la cronificació palesa en el nostre sistema educatiu d'un aprenentatge encara molt condicionat a la superació dels continus processos avaluatius dels edu-

cands molt centrats en continguts (més propis dels currículums basats en continguts) i, per tant, encara molt desconnectats dels plantejaments innovadors dels currículums orientats a l'aprenentatge de competències. No podem de cap manera menystenir l'impacte sistèmic transformador del canvi del model avaluatiu repetidament emfasitzat per la recerca.

Transitar decididament i inequívocament de *l'aprendre per ser avaluats* cap al repte de *l'avaluació per aprendre*, apostant de manera resolta per una avaluació autèntica basada en competències, a més de garantir la naturalesa competencial dels aprenentatges assolits, té importants efectes retroactius sobre els processos educatius, i influeix decisivament sobre què i com s'aprèn i s'ensenya. Per tot això, li hem demanat al **Sr. Carles Monereo** la redacció del primer capítol que porta per títol «De l'aprendre per ser avaluat a l'avaluació per aprendre: perspectives i prospectives».

2. En segon lloc, i tal com ha emergit en diverses ocasions en aquest capítol introductor, serà també molt rellevant que en el context actual d'irrupció sostinguda i accelerada de noves tecnologies i entorns digitals a l'abast de tothom així com de l'accés universal a la informació, ens obliguem a preguntar-nos sobre el paper d'aquestes noves eines i entorns. Preguntar-nos, en definitiva, sobre si som capaços de plantejar i liderar estratègies eficaces tant en l'àmbit d'aula, com de centre, com de sistema, que ens permetin situar les TIC com un recurs molt poderós per a l'aprenentatge en la mesura que també siguem capaços de revisar i liderar la nostra pràctica educativa d'una manera renovada i eficaç.

La incorporació de les tecnologies a l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació requereix un esforç complex i la mera presència de les tecnologies al sistema escolar no equival a un ús realment positiu i efectiu. Informes d'arreu del món sobre tecnologia educativa

acaben corroborant que sovint les tecnologies han adoptat el lloc de tecnologies més antigues, com ara llibres o pissarres digitals (bàsicament les han substituït), i el paper del professor i l'alumne romanen sense gaires canvis significatius. Davant de la importància de la constatació d'aquest fet, que obre una escletxa crítica entre els recursos TIC i els hipotètics canvis o innovacions que generen, hem demanat a la **Sra. Mercè Gisbert** i el **Sr. Miquel Àngel Prats** una anàlisi en profunditat entorn d'aquest repte decisiu, que l'hem acabat intitulant «Educació i tecnologia: polítiques públiques i de qualitat per a un ús eficient».

3. En tercer lloc, ens hem volgut centrar en ells, els nostres educands i la necessitat de revisar i afrontar amb més atreviment i autocrítica el repte de la seva orientació al llarg de la vida escolar i fora de l'escola. Actualment les noves generacions (generacions X i Y o mil·lennistes) imposen cada vegada més canvis en el món mateix del treball en el qual ja han arribat, com són: la valoració de la potestat i no de l'autoritat, l'autonomia, la iniciativa, l'emprenedoria, la innovació, el desenvolupament i creixement personal, la conciliació, els valors i la responsabilitat social de l'organització, l'increment de l'activitat autònoma i el de base de llançament.

I per si tot això no fos poc, recordem-nos que a les escoles i instituts ja hi estan finalitzant els seus estudis les primeres cohorts de l'anomenada *generació Z*, o també anomenats centenistes, nascuts del 2000 en endavant. Aquesta ja és una generació que ha nascut amb un telèfon intel·ligent sota el braç, de manera que l'accés a la tecnologia i la informació és una cosa que sempre han tingut molt a mà i plenament integrada. És evident que aquesta situació repercuteix en la seva manera d'entendre el món i també en la seva conducta. No consumeixen tecnologia, simplement viuen en ella. Van aprendre a jugar amb la tauleta i a fer clics abans que a parlar. Han conegut millor el YouTube que la televisió. Hi ha qui s'atreveix a caracteritzar-los

amb 4 mots que comencen per la lletra *i*: internet, irreverència, immediatesa i incertesa, aspectes, aquests últims que ja hem comentat també més amunt i que descriuen en bona part el món on han nascut.

És evident, doncs, que aquestes noves generacions X, Y... i Z, conviuen amb un cert desequilibri o ja quasi una «desconnexió» amb les generacions que les precedeixen, a les quals pertanyen la majoria dels seus mestres/professors. La nostra negligència fora viure i defensar-nos darrere dels nostres cossos professionals i normes, ancorats en el passat —conscientment o inconscientment— d'un món que ja no existeix i d'una escola que podria perdre el sentit, en resistir-se a reinterpretar-se, de la seva missió primera: formar adequadament i preparar les noves generacions per a la vida. I en tot això, hi està del tot compromesa la nostra capacitat d'orientar adequadament per a una societat accelerada, en mutació contínua, i ben lluny del ritme dels canvis i les transformacions dels segles XIX i XX de la vella escola, tancada en els seus murs.

Caldrà, doncs, revisar, intensificar i coordinar una nova concepció de l'orientació acadèmica i professional transversalitzada als centres educatius. Caldrà fer-ho perquè l'actualitat encara es resisteix a transformar-se. Una orientació actualment assumida encara per pocs orientadors professionalitzats i sobretot i bàsicament pels tutors i tutores, —no sempre amb una formació específica— sense una dedicació horària suficient ni una presència específica en el currículum. La figura de l'orientador a l'escola es dilueix massa sovint encara en tasques d'atenció a l'alumnat amb dificultats en l'aprenentatge i de suport als docents. Actualment, l'orientació acadèmica i professional explícita i formalitzada, que a l'escola hauria de tenir els objectius d'incloure, fer participar, retenir, maximitzar l'aprofitament per assolir progressions i garantir transicions exitoses de l'alumnat, queda habitualment reduïda a intervencions puntuals a finals d'etapa i especialment al final de l'ESO i/o del batxillerat.

Per tot això, hem demanat a la **Sra. Montserrat Oliveras**, el **Sr. Josep Lluís Segú**, i la **Sra. Sílvia Amblàs**, que ens ajudin a visualitzar i projectar el repte de l'orientació avui, en el marc d'un capítol que hem intitulat «L'orientació, un repte de país».

4. I situats en el repte global dels canvis necessaris en el marc global de l'orientació del capítol anterior, n'afrontem en el quart una dimensió més específica, per la preocupació que ens genera el grau d'abandonament o desconcert individual o col·lectiu que es produeix a casa nostra, com és el cas de les transicions dels ensenyaments obligatoris als postobligatoris.

Entenem que les transicions a l'educació postobligatòria són un moment cabdal per entendre les desigualtats educatives contemporànies, i més encara en un context tan canviant, «líquid» i accelerat com el que vivim. És en aquest moment en què la majoria de països europeus separen els seus estudiants en diferents itineraris, l'acadèmic i el professional i, per tant, és el primer moment en què el jovent s'enfronta amb una «tria real» envers la seva trajectòria educativa. D'acord amb aquesta lògica, s'emfasitza la responsabilitat i proactivitat del jovent davant les seves tries educatives, la seva maduresa, la seva capacitat per pensar de forma racional i aconseguir el millor de les seves eleccions.

Donat que alguns indicadors també demostren que les aspiracions educatives són certament rellevants per entendre les tries del jovent però que mantenen una relació estreta també amb els valors i les projeccions dels seus contextos de referència (en termes socials, institucionals, relacionals, etc.) creiem que caldria plantejar-se determinades línies innovadores que superin el marc «individualitzador» clàssic de l'enfocament d'aquesta qüestió tan rellevant, si realment volem fer-ho des d'una perspectiva d'equitat educativa. I, per aprofundir-hi, hem demanat a la **Sra. Aina Tarabini** i la **Sra. Judith Jacovkis** que ens desenvolupin

aquest repte, amb el títol de «Transicions a l'educació secundària postobligatòria a Catalunya: reptes, tensions i contradiccions».

5. A continuació, pugem un esglaió més en l'escalat del nivell sistèmic dels reptes seleccionats, per endinsar-nos en la mirada o àmbit de centre educatiu com a repte organitzacional, peça clau de tota política de canvis i propostes d'innovació, malgrat que sovint ha estat poc interpellada. Creiem que en aquest punt hi ha molt recorregut a fer encara si volem avançar en el repte global transformatiu. Venim d'organitzacions molt ancorades en una tasca encomanada i executora, amb sistemes organitzatius o direccions molt condicionades pel compliment de la normativa, però que massa poques vegades han estat proposades per liderar la transformació mateixa.

La literatura pedagògica ha mostrat reiteradament la importància que té el centre educatiu com a punt neuràlgic per a un canvi a fons del sistema educatiu, que impliqui la millora i transformació del sistema tant pel que fa a resultats, com a factors com l'equitat i la igualtat d'oportunitats. El que hom anomena «l'efecte centre» és una variable que molts autors han descrit com un factor que dona més o menys valor afegit (millors resultats, per exemple) als alumnes que cursen els seus estudis en un centre determinat, enfront d'altres alumnes que, en igualtat de context social, els cursen en un centre diferent. «L'efecte centre» s'ha descrit com un conjunt de variables que inclouen des de la cultura del centre fins a l'estructura organitzativa, la capacitació del professorat, l'estil de lideratge, etc.

Però, tot i tenint plena constatació que «l'efecte centre» existeix, són ja moltes les ocasions perdudes de reformes educatives consecutives que han buscat la transformació o en l'àmbit isolat «micro», o en l'àmbit isolat «macro» de sistema, sense aturar-se a pensar que l'àmbit «meso» del centre educatiu hi podia jugar

un paper determinant. I la prova-conseqüència d'aquest «oblit» lamentable és la poca consistència final dels canvis proposats per les lleis o les administracions. En efecte, els mestres i professors no treballen sols i aïllats, sinó en centres o comunitats, de manera que sovint la seva visió del que és la professió i del que cal fer a l'aula es troba mediada i influïda clarament per la cultura dominant al centre.

L'acceptació o el rebuig de les mesures proposades per l'administració o suggerides per la formació del professorat topen, en primer lloc, amb la cultura dels centres educatius. I és en aquest punt on ens hem volgut aturar, des de la perspectiva sistèmica del canvi que hem defensat en aquest primer capítol, demanant al **Sr. Joan Badia** la seva reflexió i les seves propostes entorn del repte-capítol que intitulem «El centre com a eix de la millora del sistema educatiu».

6. Al llarg d'aquest capítol introductori de l'Anuari hem subratllat també la importància d'afrontar les transformacions amb el conjunt de la comunitat educativa. És innegable que en aquest conjunt el paper de les famílies és determinant, i per això també ens hi hem volgut aturar. Estem convençuts que no és possible abordar un canvi de paradigma educatiu com el que proposa el sistema sense tenir en compte la veu de mares i pares com a part fonamental del repte de repensar l'educació.

Entenem, doncs, que és clau la reformulació de les polítiques sobre la participació de les famílies a l'escola, i creiem que això només és possible si revisem el concepte de comunitat educativa des d'una perspectiva democràtica, social i oberta. Només des d'aquesta perspectiva les famílies deixaran de ser l'objecte de les actuacions de tècnics i docents per passar a ser subjectes actius amb capacitat de veu i d'agència en el sistema.

Així doncs, creiem que el repte passa per revisar el lloc simbòlic des d'on l'escola fa propostes a les famílies i construeix una determinada cultura legitimada, la qual cosa ens hauria de permetre explicar la desavinença i la distància, en alguns casos, o la hiperimplicació de pares i mares a l'escola, en d'altres. Per desenvolupar més en profunditat aquest repte i esbossar-ne propostes transformadores, hem proposat a la **Sra. Marta Comas** el capítol que hem intitulat «Claus per repensar el paper de les famílies dins la comunitat educativa».

7. I arribats a aquest punt de revisió sistèmica de la rellevància dels diferents àmbits de l'acció educativa on s'esdevenen els canvis i els nous reptes de les diferents formes de relació entre els diferents agents, no hem volgut deixar de tractar i afrontar una mirada crítica entorn del fenomen de la persistència de la desigualtat educativa al nostre país, malgrat les millores tímides, que mostren com les desigualtats d'origen difícilment es poden combatre exclusivament garantint els mateixos recursos per a tothom. La lluita contra la projecció de la desigualtat social en educació passa inevitablement per establir mecanismes de compensació del desavantatge social i educatiu i, per tant, per donar més a aquells que menys tenen. La discriminació o acció positiva s'incorpora així com a estratègia legítima i necessària dins la lògica de la intervenció política-educativa.

Així doncs, hem demanat al **Sr. Xavier Bonal** i al **Sr. Marcel Pagès** que ens ajudin a aprofundir en aquest repte, per tal d'observar quina ha estat i quina és la política educativa d'atenció als centres socialment més desfavorits a Catalunya pel que fa al desplegament de mesures i recursos i des del punt de vista de la compensació de les desigualtats, bo i revisant-ne el sistema de classificació de la seva complexitat social. El capítol l'hem intitulat «Les polítiques educatives d'atenció als centres escolars socialment desfavorits».

8. Des d'una perspectiva ja més global, de visió «macro» del conjunt del sistema educatiu, no podíem deixar d'aturar-nos en els nous corrents i les noves perspectives que inclouen en aquesta visió la societat «xarxa» i la importància de la connectivitat i les connexions, incorporant tant el repte d'una nova alfabetització com el de la governança mateixa del sistema segons la nova estructura social.

En efecte, tal com hem analitzat i hem proposat també al llarg d'aquest primer capítol introductori de l'Anuari 2018, aquesta nova perspectiva incorpora molts elements transformadors que ens mostren noves maneres d'afrontar tant el repte de l'aula, com el de l'organització escolar oberta a l'entorn i, per descomptat, no podia faltar-ne la reflexió des de la perspectiva de governança de la globalitat del sistema educatiu. Perquè justament és en el si d'aquesta societat hiperconnectada, on el capital social dels individus i de les comunitats, entès com a quantitat i qualitat de les seves relacions, esdevé cada vegada més un factor crític per a la inclusió i l'equitat, per a l'accés en definitiva a una bona educació per a tothom i el progrés.

És des d'aquesta perspectiva del repte que hem demanat al **Sr. Jordi Longás** i a la **Sra. Mireia Civís** l'aprofundiment en aquest nou paradigma de governança global del sistema. Un nou capítol, doncs, que ha restat intítulat «Xarxes de corresponsabilitat socioeducativa: un nou repte per a la governança del sistema educatiu».

9. Arribats ja quasi al final del nostre decàleg de reptes, hem considerat que no podíem deixar d'aturar-nos en un element clau que no deixa de ser una «condició de possibilitat» transversal de desplegament de tots els anteriors.

En tots els capítols precedents, àdhuc en aquest primer introductori que ara acabem, s'ha parlat en algun moment o altre de

la rellevància de la formació inicial i continuada dels professionals de l'educació com a element i agent clau de transformació. Abordem, però, aquí aquest repte no des de la rellevància evident i necessària que té la formació inicial d'aquests professionals —que ja està sent objecte de múltiples revisions i reconsideracions que al nostre entendre encara haurien de ser més transformadores— sinó posant el focus en un aspecte no menys rellevant i tan poc cuidat avui en dia com és el del moment crític i cabdal de la seva incorporació efectiva al seu exercici professional.

Defensem aquí, per tant, que una bona formació inicial dels futurs docents és necessària però no és suficient per garantir bons mestres i bon professorat als centres educatius. De la mateixa manera que exigir uns mínims nivells competencials per accedir als estudis que condueixen a les titulacions necessàries per ser docent és oportú i necessari però no és suficient perquè la formació dels futurs docents sigui exitosa, un model formatiu òptim al llarg dels graus i màsters que condueixen a la funció docent és absolutament necessari però tampoc és suficient. Creiem que caldria acreditar a la pràctica i, mitjançant la pràctica, que la formació teòrica i pràctica dels graduats i dels màsters és la que necessita el sistema educatiu i demana la societat actual.

Per això, ens preguntem si no caldria disposar d'un sistema d'acreditació més enllà de la titulació que atorguen les universitats i que socialment assegurí la qualitat del docent novell i la seva idoneïtat per treballar a l'escola en el context social, familiar, laboral, tecnològic i plurilingüe actual i propi del nostre país, avui. Per tot això hem demanat aprofundir en aquest repte al **Sr. Miquel Martínez** i la **Sra. Ana Marín**, que han elaborat el penúltim capítol que hem intitulat «De la formació inicial a la professió docent: la inducció a la docència».

10. I, finalment, no podíem deixar d'aturar-nos i aprofundir en allò que comentàvem just en el pròleg d'aquesta introducció, tancant així la selecció de reptes i retornant al principi de la nostra reflexió. I ho fem perquè partim d'una convicció profunda: si bé és cert que l'educació s'ha revalorat com l'àmbit més transcendental per impulsar la societat del coneixement basada en la recerca i la innovació permanent, tenim prou evidències per afirmar també que el nostre sistema educatiu no ha estat capaç de desenvolupar plenament una R+D prou potent i de qualitat per transformar i millorar la docència i els seus resultats acadèmics.

Certament aquesta és, ara, l'ambició també de molts governs per tal d'augmentar l'eficàcia de la docència i connectar millor la pràctica amb els resultats de la recerca. Més concretament, percebem que hi ha una preocupació emergent sobre com aconseguir, d'una banda, l'evidència de la pràctica i, de l'altra, com fer molt més pràctics els resultats de la recerca. En suma, aconseguir que les pràctiques de l'ensenyament-aprenentatge estiguin més ben fonamentades des de recerques més fiables, comprensibles i orientades a processos de millora contínua de les escoles; i aconseguir disposar de xarxes d'escoles que aprenen de la recerca generada per elles mateixes i de tot un entorn integrat i sistèmic que li presta suport i l'ajuda a desenvolupar-se des del paradigma de l'acció-reflexió.

Per a l'aprofundiment en aquest últim repte que presentem en aquest Anuari 2018, hem demanat la seva col·laboració al **Sr. Xavier Martínez-Celorrio**, que ha intitulat aquest últim capítol «La recerca educativa, també al servei de les escoles: models emergents per a la millora de l'impacte de la recerca».

Presentats, doncs, tots els reptes que el lector podrà recuperar a continuació un a un, capítol a capítol, voldríem comentar finalment que

no pretenem que s'estigui d'acord amb tot el que es proposa aquí, ni fer un receptari de tot el que caldria fer per avançar amb solucions ja maquetades per implementar. Fonamentalment s'ha pretès, modestament, aportar elements o provocacions i propostes suficients per tal d'obrir el debat socioprofessional necessari en uns casos, o aprofundir-lo en d'altres, perquè entre tots puguem ajudar-nos a prendre les decisions més sàvies.

I això inclou i implica tota la comunitat educativa, tant als professionals que dediquen el seu dia a la relació educativa directa amb els nois i noies que troben en l'escola un referent de sentit (vull dir no només basada en l'obligatorietat); com als líders dels nostres centres educatius i els seus equips, com també al lideratge de la política educativa a casa nostra, que ha de seguir atenent i responent de manera actualitzada els reptes educatius clau i les prioritats transformatives i de millora de l'educació en el nostre país, per desplegar-ne les polítiques adequades orientades al bé comú.

Finalment, no vull acabar aquesta introducció sense el meu agraïment explícit en primer lloc, òbviament, al conjunt de totes les autores i autors de l'Anuari 2018, pel seu nivell de compromís, qualificació i autoexigència en el desplegament i desgranat analític de cada repte, des del coneixement efectiu i, per descomptat, compromès per la seva experiència i recorregut vital i tecnicocientífic.

Moltíssimes gràcies a tots ells i elles, per la vivència i complicitat d'haver treballat en cercles de qualitat que ens han permès la vivència sostinguda al llarg d'un any de treball en equip, en diferents modalitats de trobada presencial i virtual, entorn d'aquest Anuari 2018. Cercles de qualitat que han estat enriquits en tot moment per la participació de diferents grups de discussió i participants dels seminaris convocats des de la Fundació Jaume Bofill, tant durant la fase inicial de selecció de reptes, com dels seminaris finals de contrast de cada capítol. A tots ells el nostre més sincer agraïment.

També vull expressar el meu agraïment explícit als responsables màxims de la Fundació Jaume Bofill que van pensar en el seu moment que qui signa aquest primer capítol podria aportar el seu gra de sorra assumint la direcció científica d'aquest Anuari 2018, la qual cosa ha representat un honor, un privilegi i una nova gran oportunitat d'aprenentatge. Un reconeixement i repte, doncs, que vaig voler acceptar en nom meu particular, però també en nom de la institució que m'acull en el meu dia a dia professional actual, la Fundació Blanquerna de la Universitat Ramon Llull, i en particular de la seva Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, de la qual formo part com a professor catedràtic d'educació, com a docent i investigador principal del grup consolidat de recerca PSITIC, des de ja fa quasi 30 anys.

I, evidentment, volia agrair el fet d'haver-ho pogut fer acompanyat i en equip, amb persones tan qualificades com la Sra. Natàlia Llorente, que ha actuat de coordinadora executiva de tot el projecte de l'Anuari 2018, la Sra. Marta Garcia com a tècnica de suport i, per descomptat, de persones clau de la mateixa Fundació que ens han acompanyat al llarg de tot el recorregut, com són la Sra. Mònica Nadal i el Sr. Miquel Àngel Alegre. Gràcies de tot cor. Esperem que les pàgines que venen a continuació deixin mostra clara als lectors d'aquest Anuari 2018, del nostre compromís col·lectiu per l'educació a casa nostra i en siguin una eina més per enriquir, del tot benintencionadament, el debat necessari per seguir avançant.

BIBLIOGRAFIA

- BASS, B. M. i AVOLIO, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*. Londres: SAGE publications.
- CABALEIRO, I. (1968). «Poder y autoridad en el oficio de educar». *Nuestro tiempo*, núm. 165, p. 290-313.
- CAMPALANS, C. (2014). *Narrativas transmedia. Entre teorías y prácticas*. Barcelona: UOC.

- CONNELL, R. W. (2009). *La justicia curricular*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- DEREZOTES, D. (2006). «Individual Consciousness and Social Responsibility: Spirituality in New-Century Social Work». *Colombia: Rev. Arete*, vol. 30, núm. 1, p. 8-18.
- GALLIFA, J. (2018). *Educació integral: Transformar l'educació, formar la persona, millorar el món*. Barcelona: UOC.
- GARCÍA HOZ, V. (1960). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rialp.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. i MARQUÈS, S. (2002). *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. Montserrat: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- GRIERA, M. (2018). «Sentit, transcendència i transformació: quin futur per a l'espiritualitat?» *Quadern de les idees, les arts i les lletres*, núm. 210. Recuperat el 15 de març de 2019 de: <http://quadern.fundacioars.org/sentit-transcendencia-i-transformacio-quin-futur-per-a-lespiritualitat/>
- GUSDORF, G. (1969). *¿Para qué los profesores?* Madrid: Cuadernos para el diálogo.
- HAN, B. (2015). *El aroma del tiempo*. Barcelona: Herder.
- JASPERS, K. (1969). *Entre el destino y la voluntad*. Madrid: Guadarrama.
- KEMMIS, S. i McTAGGART, R. (1988). *The Action Research Planner* (3a ed.) Geelong, Australia: Deakin University Press.
- KIERKEGAARD, S. (1940). *Points de vue explicatif de mon oeuvre*. París: Bazogues-en-Pareds.
- KINSHUCK i HUANG, R. (eds) (2015). *Ubiquitous Learning Environments and Technologies Colección: Lecture Notes in Educational Technology*. Ginebra: Springer
- LADJALI, C. i STEINER, G. (2006). *Elogi de la transmissió*. Madrid: Siruela.
- MARRAMAO, G. (1992). *Kairós, Apología del tiempo oportuno*. Barcelona: Gedisa.

- MILLÁN PUELLES, A. (1951). «Los límites de la educación en Karl Jaspers». *Revista Española de Pedagogía*, vol. 9, núm. 35, p. 439-449.
- MILLER, P. M. (2016). «Brokering leadership in complex environments». *Revista de Pedagogia Social-Revista Interuniversitaria*, núm. 28, p. 17-24.
- MORIN, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. París: UNESCO.
- MULGAN, G. i STEARS, M. (2012). *The relational State*. Londres: Institute for Public Policy Research.
- OCDE (2015a). «Growing and sustaining innovative learning environments», a *OECD: Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. París: OECD Publishing.
- OCDE (2015b). *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems*. París: OECD Publishing.
- OCDE (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. París: OECD Publishing.
- PENNAC, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- POSTIC, M. (2000). *La relación educativa: factores institucionales, sociológicos y culturales* (2a edició). Barcelona: Editorial Narcea.
- RIERA, J. i ROCA, E. (coord) (2007). *Reflexions sobre l'educació en una societat corresponsable*. Barcelona: Cossetània.
- SCHWAB, K. (2016). *The Four Industrial Revolution: What it Means and How to Respond*. Recuperat el 15 de març de 2019 de: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond>
- SIEMENS, G. (2005). «Conectivismo: Una teoría de la enseñanza para la era digital», *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*.
- SNYDER, S. (2013). «The Simple, the Complicated, and the Complex: Educational Reform through the Lens of Complexity Theory». *OECD Education Working Papers*, núm. 96. París: OECD Publishing.

TEIXIDÓ, M. (2014). *La relació educativa: Ethos institucional i compromís compartit de professors i alumnes*. Recuperat el 25 de març de 2019 de: <https://blocs.mesvilaweb.cat/martiteixido/2014/09/27/152/>

TURKLE, S. (2016). *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. Nova York: Penguin Books.

UGARTE, L. (2004). *Simfonia o jazz? Koldo Saratxaga i el model Irizar. Un model basat en les persones*. Barcelona: Granica.

UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?* Publicat en les versions anglesa i francesa per l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura. Publicat el juliol de 2015 pel Centre UNESCO de Catalunya amb el suport de la Fundació Jaume Bofill. Segona edició (revisada), novembre de 2015.

UNESCO-INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING (2018). *Annual Report 2017*. Hamburg: UNESCO.

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ

LA NOVA RELACIÓ EDUCATIVA I LA DINÀMICA DE LA INNOVACIÓ: DOS EIXOS CRÍTIKS DE LA TRANSFORMACIÓ EDUCATIVA ACTUAL

Jordi Riera

17

L'autèntic dilema

19

L'eix de la nova relació educativa: temps, contingut i forma

24

Temps: de Cronos a Kairós, el canvi necessari
en el temps d'educar

26

Contingut de la relació: de la fragmentació del
saber i l'acumulació de continguts, al connectivisme
i les competències

31

Forma de la relació: de la relació educativa
a l'educació relacional

41

L'eix de les noves dinàmiques de la innovació educativa

46

Els tres nivells de la innovació educativa, posant el focus
en els àmbits institucionals: de la insularitat
a la dinàmica sistèmica

47

Els tres nivells de la innovació educativa, posant el focus
en l'aprenentatge i la innovació: de la insularitat
a l'ecosistema d'aprenentatge

56

A la cruïlla dels dos eixos: deu reptes específics seleccionats per a l'anyari 2018

63

Bibliografia

77

**1. DE L'APRENDRE PER SER AVALUAT A L'AVALUACIÓ PER APRENDRE:
PERSPECTIVES I PROSPECTIVES**

Carles Monereo

81

Introducció: l'impacte de l'avaluació en els processos
d'aprenentatge i ensenyament 83

Avaluar competències: estat de la qüestió 90

L'avaluació de competències en
l'ensenyament obligatori 92

Projectes i eines rellevants d'avaluació competencial 94

**Iniciatives i mesures per promoure la competència
avaluadora dels docents** 101

Avaluar processos i productes subseqüents 102

Promoure la metaavaluació 104

La qualitat de la retroalimentació 108

**Mesures per promoure l'avaluació de competències
en l'àmbit de centre i del sistema educatiu** 112

Mesures en l'àmbit de centre 113

Mesures en l'àmbit del sistema educatiu 115

Bibliografia 123

**2. EDUCACIÓ I TECNOLOGIA. POLÍTIQUES PÚBLIQUES I QUALITAT:
DIMENSIONS PRIORITÀRIES PER A UN ÚS EFICIENT**

Mercè Gisbert i Miquel Àngel Prats

129

Introducció 131

**El repte de la societat i l'educació digital de la ciutadania
(Digital Citizenship Education)** 134

Un context digital en canvi continu: la revolució 4.0 134

Reptes de la revolució 4.0 en l'àmbit educatiu 137

Perfil del ciutadà digital i competències associades 141

Els indicadors dels informes internacionals 146

Una mirada a les polítiques públiques a Catalunya al voltant del repte de la societat i l'educació digital de la ciutadania	155
Catalunya davant del repte de la societat digital	155
Indicacions i propostes generals per a polítiques públiques d'aplicació de la tecnologia a l'educació	166
Sis recomanacions de política pública de base sociodigital	169
La recerca i l'avaluació com a base documental de totes les propostes de polítiques públiques en educació i tecnologia	173
Bibliografia	175
3. L'ORIENTACIÓ, UN REPTE DE PAÍS	181
<i>Montserrat Oliveras, Josep Lluís Segú i Sílvia Amblàs</i>	
Per què l'orientació ha de ser a l'agenda política?	183
Europa ens diu que l'orientació és un bé públic que hauria de ser d'accés universal	186
La cooperació i coordinació dels sistemes d'orientació	189
L'accés i la qualitat dels serveis i programes, clau per garantir l'equitat	200
Les competències per a la gestió de la carrera (CMS), l'apoderament de la ciutadania	207
Els resultats i l'impacte de l'acció orientadora, evidències per millorar el disseny i la implementació	213
Per què no avancem en orientació en el context escolar?	221
Propostes per a una orientació transformadora.	
Les polítiques, palanques de canvi del sistema	224
Quina aproximació a l'orientació cal adoptar? Per què ha de servir?	224
Com es concreta? Sobre la base de quines polítiques?	225
Bibliografia	230

4. TRANSICIONS A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA POSTOBLIGATÒRIA A CATALUNYA	235
<i>Aina Tarabini i Judith Jacovkis</i>	
Introducció: transicions a l'educació postobligatòria i desigualtats	237
Contextualització: transicions educatives i desigualtats a Catalunya	239
El model d'educació secundària postobligatòria: sistema, oferta i orientació	247
L'estructura de l'educació secundària postobligatòria: dos itineraris de valor diferent i desigual	248
La planificació de l'oferta de l'educació secundària postobligatòria	256
L'orientació de les trajectòries formatives dels joves	263
Models de referència per a un model d'educació postobligatòria en clau d'equitat	271
Connexions entre l'itinerari acadèmic i el professional	272
Model territorial de la formació professional	274
Tipus de relació educació-empresa	276
Estratègies d'orientació i acompanyament	278
Criteris de política pública per a un model d'educació secundària postobligatòria	280
Planificació	280
Oferta	283
Orientació	284
Conclusions	285
Bibliografia	289

5. EL CENTRE COM A EIX DE LA MILLORA DEL SISTEMA EDUCATIU	291
<i>Joan Badia</i>	
Introducció	293
Reformes educatives i canvi i millora del sistema	296
Per què és important ocupar-se dels centres educatius?	297
Una mirada als nostres centres educatius	299
Què hem après dels intents de reforma? Una visió internacional	304
Conclusions (provisionals) dels moviments de la millora dels centres educatius	314
El canvi en els centres	317
Procés i dificultats del canvi	317
Com s'inicia el canvi educatiu en un centre?	321
Bases per a una proposta de millora amb els centres com a eix	323
L'aprenentatge dels alumnes, missió fonamental de l'escola	323
Capacitar els centres educatius: pràctica reflexiva, avaluació interna i comunitat professional d'aprenentatge	325
El lideratge, peça clau per a la millora de l'aprenentatge i per a la construcció de capacitats del centre	335
Les xarxes, un element clau i actual per a la millora dels centres	338
Propostes finals	343
Bibliografia	349
6. CLAUS PER REPENSAR EL PAPER DE LES FAMÍLIES DINS LA COMUNITAT EDUCATIVA	355
<i>Marta Comas</i>	
Introducció	357
Anàlisi de la participació de les famílies en el sistema educatiu català: estat de la qüestió	359

L'escola en l'engranatge de la reproducció social	359
Què esperen els docents de les famílies?	362
Com participen les famílies a les escoles catalanes?	366
L'AMPA, escola de ciutadania	372
Polítiques públiques que regulen la participació de les famílies	375
Prevalença d'una promoció de la participació familiar centrada en la parentalitat positiva	379
Requisits per a una escola democràtica	381
Unes propostes de millora democràtica focalitzades a cada context i amb la corresponsabilitat de totes les parts	385
Recapitulant: tres principals reptes de millora	385
Objectius i mesures possibles per a la millora de la participació de les famílies a l'escola	387
Bibliografia	392

7. LES POLÍTIQUES EDUCATIVES D'ATENCIÓ ALS CENTRES ESCOLARS SOCIALMENT DESAFAVORITS: ANÀLISI I PROPOSTES

Xavier Bonal i Marcel Pagès **395**

Introducció 397

Una revisió de models internacionals de polítiques educatives d'acció prioritària 399

Els precedents de les polítiques d'educació prioritària als EUA 400

El Regne Unit: de la implicació comunitària a l'aliança publicoprivada 401

França: una política territorial amb efectes adversos i limitats 403

Portugal: una política d'intervenció territorial contra l'abandonament escolar 405

Un breu recorregut per les polítiques d'atenció als centres escolars desafavorits a Catalunya 407

Primera etapa: el programa d'educació compensatòria 407

Segona etapa: el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social 412

Tercera etapa: l'atenció als centres desafavorits en el marc de la LEC	414
Anàlisi de la situació actual dels centres de màxima complexitat a Catalunya	419
El nou sistema de classificació de la complexitat social dels centres	420
Una fotografia dels centres de màxima complexitat social a Catalunya	423
Propostes per a un política d'atenció als centres socialment desafavorits	430
Objectius i principis orientadors d'una política educativa adreçada als centres socialment més desafavorits	431
Propostes	436
Bibliografia	442
8. XARXES DE CORRESPONSABILITAT SOCIOEDUCATIVA: UN NOU REPTE PER A LA GOVERNANÇA DEL SISTEMA EDUCATIU <i>Jordi Longás i Mireia Civís</i>	447
Emergència d'un nou paradigma en educació	449
Corresponsabilitat educativa: un camí per recórrer amb accent comunitari	455
Xarxes socioeducatives avui	460
Una nova proposta de governança socioeducativa	473
Idees per avançar a Catalunya	477
Bibliografia	485
9. DE LA FORMACIÓ INICIAL A LA PROFESSIÓ DOCENT: LA INDUCCIÓ A LA DOCÈNCIA <i>Miquel Martínez i Ana Marín</i>	491
Introducció	493
Anàlisi i diagnòstic sobre el repte	496

La inducció, a primera línia dels problemes educatius contemporanis	497
Què és «inducció» i com s'enfoca?	499
Més enllà de la inducció com a programa de suport al professorat novell	504
Requisits dels programes de preparació del professorat	506
Benchmarking de referents internacionals	508
França	509
Alemanya	511
Anglaterra	514
Estònia	516
Propostes per avançar cap a l'acreditació docent mitjançant un procés d'inducció	518
Propostes envers la formació inicial com a primera fase del desenvolupament professional del docent	518
Proposta d'un període d'inducció per a l'acreditació docent com a segona fase del desenvolupament professional	522
Consideracions i proposta d'accions a curt termini	528
Bibliografia i recursos	531
10. LA RECERCA EDUCATIVA, TAMBÉ AL SERVEI DE LES ESCOLES. MODELS EMERGENTS PER A LA MILLORA DE L'IMPACTE DE LA RECERCA EDUCATIVA	
<i>Xavier Martínez-Celorio</i>	537
Introducció	539
La recerca educativa a examen: resultats i singularitat epistemològica	544
Temes, contribucions i externalitats de la recerca educativa	544
La singularitat de la recerca educativa envers altres ciències	547

La recerca educativa: resultats discrets i oportunitats	550
El feble reconeixement institucional de la recerca educativa a Catalunya	550
Un balanç internacional de resultats discrets en recerca educativa	552
Modalitats de relació entre recerca i pràctica: obstacles i oportunitats	555
Models emergents per vincular la recerca i la pràctica educativa	559
Cap als models de relació i sistemes integrats	559
El repte de la mobilització del coneixement: exemples internacionals i una referència a Catalunya	561
Propostes per impulsar un ecosistema català de recerca educativa	567
Per una agenda política d'R+D+I educativa: objectius	567
Per un enfocament sistèmic de l'R+D+I educativa: funcions i principis rectors	569
Per on comencem?: decisions operatives	574
Bibliografia	577
EPÍLEG	
<i>Jordi Riera</i>	583
Reflexió final	606

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

© Fundació Jaume Bofill, 2019
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
<http://www.fbofill.cat>

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons de **Reconeixemen-CompartirIgual (by-sa)-Internacional**. Es permet l'ús comercial de l'obra i de les possibles obres derivades, la distribució de les quals cal fer-la amb una llicència igual a la que regula l'obra original.



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

Capítol de mostra Edició no venal

Primera edició: juny de 2019

Autoria: Jordi Riera (director), Sílvia Amblàs, Joan Badia, Xavier Bonal, Mireia Civís, Marta Comas, Mercè Gisbert, Judith Jacovkis, Jordi Longás, Ana Marín, Miquel Martínez, Xavier Martínez-Celorrío, Carles Monereo, Montserrat Oliveras, Marcel Pagès, Miquel Àngel Prats, Josep Lluís Segú i Aina Tarabini

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

Disseny de la col·lecció: Martí Abril
Disseny de la coberta: Amador Garrell
Fotografia de la coberta: Lluís Salvadó
Maquetació: Mercè Montané

ISBN: 978-84-947887-5-8

DL: B 16075-2019

Impressió: ServicePoint FMI, SA

L'*Anuari 2018* de la Fundació Jaume Bofill analitza un seguit de reptes clau de l'educació a Catalunya i planteja algunes de les qüestions prioritàries en matèria de política educativa per tal d'aconseguir un sistema de qualitat i amb equitat.

Estructurat en deu capítols, l'*Anuari* aprofundeix en temes clau com l'avaluació competencial, la tecnologia en educació, l'orientació i les transicions durant l'etapa escolar, el rol del centre educatiu i el paper de les famílies, els centres escolars socialment desafavorits, les xarxes de corresponsabilitat educativa, la formació inicial del professorat i la recerca educativa al servei de les escoles.

L'*Anuari* inclou un seguit de propostes d'acció en els diversos reptes estudiats que configuren una agenda per a la transformació educativa del nostre país. *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2018* està dirigit per Jordi Riera, i té la col·laboració de disset experts en les distintes matèries i àmbits del sistema educatiu.