

REINVENTING THE SCHOOL: EXPECTATIONS AND EXPERIENCES



Educa, International Catholic Journal of Education

N° 4, 2018

Designation

EducA, International Catholic Journal of Education

Property

Association for Catholic Institutes for the Study of Education –ACISE (FIUC member).

21, Rue d'Assas – 75270 PARIS, France (FIUC and ACISE)

(Postal address – Rua Pinto de Aguiar, 345 – 4400-252 Vila Nova de Gaia – PT)

Regularity

Annual, at April each year.

Identity

EducA is a peer-reviewed international and electronic journal created to publish the best research in education that is done in the Catholic Universities all over the world.

Main Objectives:

- . Stimulate the publication of social researchers from the Catholic Universities in the whole world, that have been conducting research activities in the education domain;
- . Disseminate the research activities results to all those potential interested in the education field and decision makers;
- . Promote the international scientific and professional cooperation between researchers investigating in education.

Main characteristics:

- . EducA publish original papers insert in the education sciences field, as a plural and transdisciplinary scientific field.
 - . Each number of EducA has a main theme and a small number of free theme papers.
 - . EducA is open to the publication of empiric research papers, methodological papers, literature reviews and systematizations, fundamental theoretical papers and evaluations of relevant projects, innovations and experiences.
- . All the submitted papers to the EducA Journal are submitted to a blinded peer-reviewed process, as the international standards. Each paper will be submitted anonymously to at least two referees.

Target-audience

The international scientific and academic community, the schools all over the world and other potential public interested in the education research domain.

Board of direction

The board is responsible for the coordination and general management of the journal and of the Advisory Council and the Scientific Committee, for the journal quality assurance. The Board also is responsible for the sustainability of the project.

Advisory Council

Composed by the peer-reviewers. This team of teachers, experts and researchers is responsible to support the journal doing the evaluation of the articles submitted to publication.

Scientific Committee

Composed by teachers and researchers in education, all over the world. This team is responsible for the advice in the selection of the themes of the journal and cooperate with the board of direction in the identification of peer-reviewers and coordinators of the themes of the journal.

Themes and specialized coordinators

Each number of the journal will have an invited Coordinator specialized on the theme that will cooperate with the director inviting researchers on the specific theme, doing a first view of the articles proposed, suggesting the specialized peer-reviewers.

Editorial Process

The articles proposed are firstly review by the board of direction in order to assure the fulfilment of the editorial criteria of the journal and the formal requests. The editor will send the blinded articles to the reviewers- two for each article -and their analysis will be done in an established protocol. If corrections are recommended, the authors will do them and the editor will accomplish the final style revision in order to be published. All these steps, from the article reception to the acceptance will not exceed three months.

Beginning

April 2015 (1st number)

Main theme of the first number

The distances in education (Coordinator Juan Carlos Torre Puente).

Main theme of the second number

Open to others (Coordinator Bart McGettrick).

Main theme of the third number

Justice and mercy in Education (Coordinator Giuseppe Tognon).

Main theme of the fourth number

Reinventing the school: expectations and experiences (Coordinator Joaquim Azevedo).

Furtherance by

Fundação Manuel Leão . Rua Pinto de Aguiar, 345 – 4400-252 Vila Nova de Gaia PT

<u>Continuidade e Renovação: Ideologia e utopia de uma novidade pedagógica . <i>Joaquim Machado de Araújo & Alberto Filipe Araújo</i></u>	<u>7</u>
<u>Notas para la renovación de la educación jesuita después de visitar las innovaciones en marcha en Catalunya . <i>Juan Cristóbal García-Huidobro</i></u>	<u>23</u>
<u>La revolución de las escuelas21 . <i>Alfredo Hernando Calvo</i></u>	<u>49</u>
<u>Diffuse education: a new proposal for the emancipation of our young people . <i>Paolo Mottanna</i></u>	<u>67</u>
<u>Designing school together, between pedagogy and architecture . <i>Beate Weyland</i></u>	<u>75</u>
<u>Innovative schools in Poland: historical and contemporary aspects . <i>Krystyna Chalas</i></u>	<u>97</u>
<u>Da Urgência da Reinvenção da Escola . <i>José Matias Alves & Carla Baptista</i></u>	<u>127</u>

CONTINUIDADE E RENOVAÇÃO: IDEOLOGIA E UTOPIA DE UMA NOVIDADE PEDAGÓGICA

Joaquim Machado de Araújo*

Alberto Filipe Araújo**

Resumo

Este artigo problematiza a relação entre utopia e educação na dimensão de possibilidade desejável e afirma a necessidade de limites éticos a uma perspectiva perfeccionista, identifica a complementaridade da utopia e da ideologia e realça a importância do “novo” na afirmação de uma proposta alternativa à pedagogia vigente. Depois, enquadra a novidade da “escola por medida” no âmbito da visão educativa da Educação Nova, distinguindo o modelo e as suas concretizações. Por fim, afirma a necessidade de atualização desta ideia de justiça educativa de acordo com a época que vivemos e a identidade narrativa da comunidade em que a escola se insere.

Palavras-chave: utopia, ideologia, escola por medida, justiça educativa.

Abstract

This article discusses the relation between utopia and education in the dimension of desirable possibility, affirms the necessity of ethical limits to a perfectionist perspective, identifies the complementarity of utopia and ideology, and highlights the importance of the "new" for establishing an alternative proposal to the current pedagogy. Then, it analyse the novelty of the "tailored learning" within the scope of the educational vision of the New Education, distinguishing the model and its concretizations. Finally, it affirms the need to update this idea of educational justice adjusting it to the current time and the narrative identity of the community in which the school is inserted

Keywords: utopia, ideology, tailored learning, educational justice

* Autor de correspondência; Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Estudos de Desenvolvimento Humano - Porto, Portugal; jmaraujo@porto.ucp.pt.

** Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Educação, Braga, Portugal; afaraujo@ie.uminho.pt. Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

1. Introdução

A ideia de uma escola bem-sucedida para todos e para cada um resulta do princípio da igualdade dos seres humanos e do projeto da modernidade de redução das desigualdades através da educação escola, concretizando o sonho de Comênio (2006) de uma *Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos* de forma eficaz, rápida e sólida, isto é, uma arte com a qual “seja impossível não conseguir bons resultados”, “sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e os professores” e em que a instrução seja formativa e “não superficialmente e apenas com palavras”.

Sob o ponto de vista pedagógico, esta ideia de justiça educativa ganha relevo com a proposta de uma “escola por medida” que é parte integrante da visão educativa do movimento da Educação Nova, em cujo discurso pedagógico se jogam utopia e ideologia, enquanto expressões do imaginário social.

Neste artigo, problematizamos a relação entre utopia e educação na dimensão de possibilidade desejável e afirmamos a necessidade de limites éticos a uma perspectiva perfeccionista atendendo ao desnível entre o mundo outro idealizado e o mundo empírico da ação renovadora, identificamos a complementaridade da utopia e da ideologia e realçamos a importância do “novo” na afirmação de uma proposta alternativa à pedagogia vigente. Depois, enquadrámos a novidade da “escola por medida” no âmbito da visão educativa da Educação Nova, distinguindo o modelo e as suas concretizações. Por fim, deduzimos a necessidade da reatualização desta ideia de justiça educativa e referimos o enquadramento em que ela se processa.

2. Utopia, educação e limites éticos

A expressão utopia apresenta-se com sentidos múltiplos. Como nome próprio, tanto é o nome da ilha como o nome da obra escrita por Tomás More, o criador do neologismo para melhor traduzir a noção latina de *Nusquam* (Em Parte Nenhuma) com que primeiramente as designava. Utopia seria nenhures, lugar em parte nenhuma encontrado, onde se encontram todas as virtudes (o mesmo é dizer, todas as perfeições), tornadas possíveis por obra e graça da imaginação humana, e, por isso, também se poderia chamar de *Eutopia*, lugar de felicidade (Araújo, 2017). Como nome comum, tanto designa as obras do mesmo género e os países imaginários que elas apresentam, como o sonho ou devaneio de algo que jamais se realizará.

Enquanto nome comum, outros sentidos têm sido acrescentados, porquanto, enquanto sonho ou obra de imaginação, a utopia permite a desterritorialização dos conceitos mobilizados pela razão e a abertura ao “novo” que reclama o seu lugar, apresentando-se como saída possível para o enredo em que a razão se deixou meter. Neste sentido, a utopia vem a ser uma orientação do pensamento que,

criando um outro mundo possível, transcende a realidade e ao mesmo tempo rompe os laços da ordem existente: “A utopia releva de uma desterritorialização de natureza filosófica, expressa numa figura territorializada que reterritorializa a fim de fazer possível aparecer a possibilidade da ‘Terra’” (Lacroix, 2004, 15). Por outras palavras, a reterritorialização é operada pela utopia, não através da criação de novos conceitos, mas da criação de imagens que melhor ilustram o devir que ela radicalmente exprime.

Ao imaginar um mundo novo, as utopias pensam o social e, como tal, “preocupam-se com a formação do homem e contêm ideias sobre educação, seja sob a forma de críticas à educação da época seja na descrição de modos de pensar e fazer educação na cidade utópica” (Araújo e Araújo, 2006, 101). Por isso, toda a utopia incorpora, mais ou menos explicitamente, uma utopia educativa e algumas inventam mesmo formas novas de educação e de pedagogia em função de um projeto de homem particular, o *homem novo* a formar para que a *nova sociedade* (a cidade ideal) seja uma realidade. Neste sentido, a utopia educativa vem a ser, não apenas utopia literária que põe em cena pedagogias novas, mas também “*experiência de pensamento*, prevendo com precisão, porquanto se trata de testar, em pensamento, métodos ou um projeto (Drouin, 1993, 206).

No entanto, a relação entre a utopia e a educação não se fica apenas por este entroncamento de conteúdos da imaginação criadora do utopista, porquanto é possível identificar um valor pedagógico à própria utopia e identificar o próprio processo educativo como um percurso de aperfeiçoamento individual em tudo semelhante à transformação de aperfeiçoamento colectivo: a formação do *homem novo* e a construção da cidade ideal tendem a apresentar-se com passo similar e em interação dialética (Araújo e Araújo, 2006, 102). Deste modo, o valor pedagógico da utopia pode ser associado à “força *ostensiva*, e mesmo *persuasiva* da exemplificação” com que ela se empenha numa melhor qualidade da vida comunitária (Genovesi e Ventura, 1985, 32-33) como que a “suscitar interrogações” mais do que “fornecer soluções” e a suscitar desejo e adesão ou rejeição e mesmo a necessidade de evitar a sua concretização (Lagrée, 2004, 9). Por outro lado, o estado ideal de perfeição a que aspira o ser humano, lançado pela utopia para o futuro e tornado farol da ação humana, faz da educação o próprio processo de marcha humana, individual e/ou colectiva, para a plenitude do ser, com o qual se identifica o *homem completo*, o *homem educado*: indivíduos e comunidades, “uns e outras, seres in-acabados que, num presente que é imperfeito, aspiram à in-finitude e que, uma vez a caminho, dispõem de instrumentos necessários para re-conhecer a *outopia* que, na sua dupla grafia [sugerida por Tomás More], é também *eutopia*, onde tem lugar a felicidade de todos e de cada um” (Araújo e Araújo, 2006, 105).

Afirma Ernst Bloch (1977) que o *Novum* habita o “espírito da utopia” e alimenta a esperança que ela comporta. Na verdade, as propostas dos utopistas resultam de “um exercício mental sobre possíveis laterais” (Ruyer, 1988, 9) e, enquanto “procura do possível (...), este algures jamais realizado em lugar nenhum (...) deporta-nos sempre para o novo” (Wunenburger, 1979, 7). Não deixam, no entanto, de ser soluções possíveis num outro mundo possível, apresentadas como mais-valias em relação à situação de partida e, como tal, tanto podem conduzir a uma atitude voluntarista de reprodução fiel do mundo utópico, como a uma atitude de abandono da proposta por ser considerada da ordem exclusiva da imaginação e, por isso, impossível de real concretização. Enquanto a segunda atitude remete a utopia para o domínio do irrealizável e toma a ação política como mera gestão do mundo social, a primeira atitude conduz ao desenvolvimento do lado patológico da utopia através da sua deriva totalitária (Ricoeur, 1991, 492) que pretende a compossibilidade *hic et nunc* de todas as virtudes.

Bloch distancia-se destas duas atitudes e preconiza uma *função utópica positiva*, associando à categoria ontológica do *não*, que está na origem da utopia, a de *possibilidade real* e remetendo para o futuro a superação do que falta e impulsiona a sua realização, mesmo que *não-agora* ou *não-aí*. Serve-se, por isso, da noção aparentemente paradoxal de *utópico-concreto*, que, embora comportando um *optimismo militante*, requer que “o conteúdo da esperança enquanto *acto*, [seja] esclarecido pela consciência, clareado pelo saber” (1977, 179). O *princípio esperança* introduzido por Bloch (1976) reflete, pois, uma conceção de que o mundo é qualitativamente alterável, embora dentro da possibilidade objetiva real que ele encerra e, assim sendo, a realidade da utopia não está na realizabilidade dos seus conteúdos, mas na esperança que ela mesma comporta (Araújo, 2004, 73).

Na verdade, a utopia acaba por se mostrar inacessível a quem a ela pretende aceder e deixar ver a incapacidade da sua transferência em estado puro para a própria realidade (social e/ou individual), nomeadamente no campo da educação onde as mudanças requerem contextualização e negociação, são graduais e comportam recorrências, bloqueios, indecisões e resistências. Por isso, pôr em marcha a esperança em direção à realização plena da *humanitas* de cada ser individual e de uma sociedade plenamente humana comporta uma dimensão ética que, lançando um olhar exterior sobre as propostas utópicas, lhes assinala as imperfeições que o olhar interno tende a encobrir, relativiza as suas imagens de perfeição e sugere o estabelecimento de limites éticos à magia da utopia e a definição de referenciais nos quais estes limites devem assentar.

Esta necessidade de “uma ética do imaginário utópico” (Drouin-Hans, 2004) sugere a necessidade paradoxal de um elogio à *im-perfeição*, seja no domínio da educação seja no domínio da utopia, porquanto é na *im-perfeição* que se movem o ser humano e a cidade que ele habita, “é dela que um e

outra, in-acabados, se querem libertar, mas também é certo que o caminho da perfeição, é in-findo” e, por isso, “a educação (...) tem lugar na *distopia*” (Araújo e Araújo, 2006, 105).

3. Ideologia e utopia do discurso pedagógico

Atento à tensão existente no fenómeno utópico entre o realizável e o impossível e entre o são e o patológico, Paul Ricoeur assinala que o imaginário social não opera apenas sob a forma de utopia, mas também sob a forma de ideologia e afirma que estas “duas expressões do imaginário social” desempenham “um papel decisivo no modo como nos situamos na história para ligar as nossas expectativas dirigidas para o futuro, as nossas tradições herdadas do passado e as nossas iniciativas no presente” (s/d, 373). Distanciando-se de uma perspectiva que coloca a utopia e a ideologia como dois pólos completamente separados e perspectivando cada uma delas com uma função construtiva (o lado são) e uma função destrutiva (o lado patológico), o autor estabelece três níveis de análise em profundidade que permitem estabelecer a relação entre ambas:

- 1) no nível mais superficial, a ideologia produz uma imagem distorcida, dissimulada da realidade, enquanto a utopia desvanece o real em proveito de esquemas perfeccionistas, no limite, irrealizáveis, ou que, sendo realizáveis, não são desejáveis;
- 2) no nível intermédio, a ideologia é mais justificadora, recorrendo ao uso constante de figuras e de tropos (a metáfora, a ironia, a ambiguidade, o paradoxo, a hipérbole) como suporte do discurso legitimador do poder instituído, enquanto a utopia questiona a forma de exercer o poder e ameaça a estabilidade e a permanência do real, gera poderes e, ao mesmo tempo, anuncia um real totalmente outro que pode redundar em mais do mesmo que deseja abater;
- 3) no nível mais profundo, a ideologia difunde a convicção de que os acontecimentos fundadores são constitutivos da memória social e, através dela, da própria identidade da comunidade, enquanto a utopia projecta a imaginação fora do real, para um algures que é nenhures, e vem a ser um exercício da mesma imaginação para pensar um “modo deferente de ser” do social, minando, assim, por dentro a ordem social sob todas as suas formas e propondo uma sociedade melhor e, por isso, mantendo em aberto o campo do possível.

A análise de Ricoeur assinala, pois, na ideologia as funções de dissimulação, legitimação e de integração, realçando que, sob estas três formas, ela “reforça, reduplica, preserva e, neste sentido, conserva o grupo social tal como é” (s/d, 381), pelo que compete à utopia pôr a realidade “essencialmente em questão”, “projectar a imaginação” para um outro lugar, um algures que é nenhures (utopia), e até para um outro tempo (ucronia), pensando e propondo uma sociedade

alternativa, ameaçando a estabilidade e a permanência do real existente através da geração imaginativa de novos poderes, mas também pode comportar completo alheamento do “credível disponível numa época” e evacuar toda a reflexão de carácter prático e político sobre os apoios que ela mesmo pode encontrar no real existente (s/d, 383). A análise do autor reflecte, pois, sobre o cruzamento necessário entre ideologia e utopia no imaginário social, porquanto tudo se passa como se ele assentasse na tensão entre uma função de integração e uma função de subversão, e apresenta-as como complementares, não apenas pelo paralelismo que é possível estabelecer entre elas, mas também em razão das suas trocas mútuas: para levar a bom termo uma crítica radical das ideologias “temos sempre necessidade da utopia, na sua função fundamental de contestação e projecção num algures radical”, e “para curar a utopia da loucura em que ela, incessantemente, corre o risco de cair, [como se] fosse preciso invocar a função sã da ideologia, a sua capacidade de dar a uma comunidade histórica o equivalente daquilo a que poderíamos chamar uma identidade narrativa” (s/d, 385).

A análise de Ricoeur sobre a relação entre ideologia e utopia não evacua da discussão o carácter polémico dos conceitos de ideologia e utopia, mas tem por mérito deter-se precisamente “no momento em que o paradoxo do imaginário é maior”, abrindo o campo de aproximação ao discurso do “novo” no campo pedagógico. Como explica o autor, “para poder sonhar um algures, é preciso ter já conquistado, por uma interpretação, incessantemente nova, das tradições de que procedemos, alguma coisa como uma identidade narrativa; mas, por outro lado, as ideologias, nas quais se dissimula esta identidade, fazem apelo a uma consciência capaz de se olhar a si mesma sem tropeçar em parte alguma” (s/d, 385).

É esta perspectiva que inspira a análise de Araújo, Araújo e García (2018) sobre a proposta de renovação da pedagogia escolar presente nos escritos de distintos pensadores do movimento da Educação Nova, sublinhando que o discurso pedagógico tem necessidade desta tensão entre utopia e ideologia para melhor afirmar a sua natureza e as suas práticas pedagógicas na invenção de possíveis, servindo o “novo” para a afirmação de um discurso que se opõe aos valores do discurso de que ele mesmo pretende ser alternativa viável e legítima. Afirmam os autores que “a educação carece do discurso pedagógico ideológico-mistificador, por um lado, e utópico-crítico, por outro, para afirmar-se no plano do poder do discurso oficial sobre a educação e no plano das próprias instituições educativas”, e, ao mesmo tempo, ressaltam que, “se o discurso pedagógico pretende guardar a sua ‘novidade’, a sua capacidade crítica, deve saber assegurar a tensão, a distância lúcida, entre ideologia e utopia” (2018, 30) tal como Paul Ricoeur (1991, s/d) a tratou.

Na verdade, a afirmação do novo em pedagogia faz-se a partir do já existente, como assinalou Jacques Prévost (1981) a propósito da proposta educativa de Coménio, dizendo que o autor da *Didactica*

Magna do totalmente velho fez o totalmente novo. É igualmente este o grande empreendimento da Educação Nova, segundo Houssaye (2014), quando inscreve a perspectiva crítica deste movimento no contexto das tradições que determinam o real da época e dele extrai todas as potencialidades recalçadas pela ordem existente, abrindo por conseguinte “a perspectiva de uma utopia concreta”, que acaba por se refletir em “instruções oficiais dos ministérios da educação” (2014, 104).

Nesta perspectiva, o “inédito viável” de que fala Paulo Freire (1992) comporta novidade, mas remete para um conjunto de valores e princípios políticos e pedagógicos que fazem já parte do *thesaurus* cultural em que ele se inscreve e que a praxis persiste em mostrar a necessidade de re-inscrição. Tanto assim que “o momento de escrever é sempre precedido pelo de falar das ideias que serão fixadas no papel [...] escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado em diferentes momentos de nossa prática” (Freire, 1992, 54).

4. A novidade da «escola por medida»

A apresentação da novidade pedagógica requer a mobilização do pensamento de autores consagrados e de propostas ainda não (totalmente) realizadas, como se pode constatar percorrendo a história das ideias pedagógicas e como fazem Claparède (1916) e Cousinet (1978) quando reconstituem a genealogia da novidade que apresentam. É o caso da recorrente crítica à educação escolar segundo a qual dela resultam “cabeças muito cheias” quando se pretende “cabeças bem-feitas”, na sequência do princípio tornado célebre por Montaigne nos *Essais: Mieux vaut tête bien faite que tête bien pleine*, “uma cabeça bem formada mais do que exageradamente cheia” (1991, 75). Quando surge esta expressão, como em Morin (1999), constata-se que a rutura não é radical e que a novidade comporta continuidade, mas esta é irrigada com novas roupagens mais consentâneas com a época em que se inscreve a análise, podendo, de certo modo, aplicar-se-lhe a locução latina *non nova, sed nova*, “não coisas novas, mas de nova maneira”, assumindo forma e ordem distinta.

Esta locução pode também aplicar-se à recorrente reclamação por uma “escola por medida” já preconizada por Claparède (1953) e Ferrière (1934), quando evidenciam a diversidade de aptidões e as reformas que elas acarretam na organização escolar. Afirmo Ferrière que se trata de uma “ideia justa” e de uma “ideia atual”. A sua justiça tem a ver com facto de que cada criança é diferente de todas as outras em diversos aspetos:

Diferente, não somente na preparação com que inicia o estudo dos diferentes ramos de conhecimentos, no interesse que esse estudo lhe merece, na constância da sua atenção, poder de retenção na memória,

acuidade ou segurança da inteligência, rapidez ou lentidão com que estuda ou progride, mas também no carácter, no humor triste ou alegre, na energia, no domínio de si mesma (1834, 5-6).

A atualidade da ideia da escola por medida, defendida por Ferrière como suporte da Escola Ativa, comporta o emprego de processos que permitam a cada criança executar um trabalho pessoal mais adaptado às suas possibilidades intelectuais e mentais. Dottrens (1977, 10) virá a dizer que tal exige, pelo menos, “uma renovação no espírito do ensino e nos métodos”, através da adaptação do princípio do trabalho individual. Na prática, requerer uma “escola por medida” é requerer “uma educação funcional”, isto é, uma educação que postula que a aprendizagem está na procura de resposta, na experiência, e radica na motivação intrínseca do aprendente que, ela sim, justifica a aceitação do esforço e se traduz em prazer: “ir contra o tipo individual, é ir contra a natureza” e tal atitude comporta “não rendimento, ou rendimento não proporcionado ao esforço despendido”, assim como comporta “aborrecimento”, quando “é necessário que a ideia de trabalho não seja associada à do aborrecimento, mas ao contrário à da satisfação” (Claparède, 1953, 63).

A “escola por medida” opõe-se, assim, ao ensino colectivo, que, porque feito em ordem ao aluno hipotético (o aluno médio), não se adequa aos “alunos reais tão diferentes uns dos outros”. Ela requer um “ensino individualizado”, entendendo por esta expressão uma organização do trabalho escolar que não isole completamente as crianças umas das outras, antes promova a colaboração entre elas e tenha em atenção a individualidade de cada uma, não apenas na dimensão cognitiva, mas também nas dimensões moral, afetiva e social. A ideia é que só será individualizado o ensino que tome em consideração “as diferenças de inteligência entre crianças numa mesma turma, as aptidões de um mesmo indivíduo, o seu ritmo de trabalho e as variações deste, as suas reacções afectivas, a sua resistência à fadiga, todos os factores pessoais que intervenham na sua actividade e no seu comportamento escolares” (Dottrens, 1977, 80).

Mas, curiosamente, a “escola por medida” emerge no interior de um sistema que promove o ensino coletivo de *ensinar a todos como um só*, inicialmente impulsionado pela ação da Congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs, fundada por João Batista de La Salle para se dedicar à “educação dos filhos dos artesãos e dos pobres” e generalizado com a criação dos sistemas educativos nacionais, subordinando a ideia de generalização da educação escolar a todos os cidadãos ao grande objetivo da formação do cidadão e da ideia de pátria. Ora, é o mesmo pedagogo que propõe, no *Guia para Escolas Cristãs* editado pela primeira vez em 1720 a partir de um manuscrito de 1706, a organização do ensino em “lições” e “secções ou níveis” e, ao mesmo tempo, preconiza que esta divisão do trabalho escolar seja suportada por estruturas flexíveis que facilitem a repartição dos alunos de tal modo que cada um possa integrar-se no grupo que melhor convém à sua situação (Lauraire, s/d, 3).

O movimento da Educação Nova insere-se, assim, na perspectiva moderna do progresso social e da educação como estratégia de promoção da igualdade entre os homens e, nesse sentido, a proposta utópica de uma “escola por medida” apresenta-se como “justa” e com “atualidade” e ao mesmo tempo que promete promover uma “educação integral”, que Nóvoa (2005, 79) diz ser reveladora da “desmedida da ambição pedagógica” da modernidade escolar e apresenta como princípio que, com os da autonomia dos educandos, dos métodos ativos e da diferenciação pedagógica, resumem segundo o mesmo autor (2009, 186) a novidade das teses da Educação Nova.

Mas, como realçam Araújo e Araújo (2018) não deixa de ser sintomático que a novidade desta proposta se baseie na afirmação dentro do modo de funcionamento fabril – o taylorismo escolar antecede e inspira a teorização de Taylor (2011, 127) sobre a organização científica do trabalho – da individualidade de cada aprendente e do processo social que resulta da interação entre os membros do grupo, sendo sintomático que, como realça Gomez Orfanel (1976, 12), os métodos preconizados pelos seus diferentes atores tenham evoluído do aspeto individual (método Montessori, plano Dalton) ao coletivo (projetos, trabalho de grupo) e social (cooperativa escolar, autonomia dos alunos, comunidades escolares).

5. Do modelo à ação

Olhando para o interior da escola, Ferrière (1934) denuncia a pouca eficácia da “pedagogia tradicional” e anuncia a Escola Ativa a partir das características daquela, contrapondo-as como se a primeira fosse o pior dos mundos e a segunda a resolução de todos os problemas e a realização de uma sociedade com cidadãos instruídos e amantes da paz. Por isso, não é despidendo que atinja o seu auge como conceção teórica hegemónica no campo da educação entre as guerras de 1914-18 e de 1939-1945.

A Educação Nova teve o mérito de chamar a atenção para aqueles que, no interior da escola, eram excluídos porque não conseguiam corresponder àquilo que deles era exigido. Com esta denúncia, ela desvia o foco da “marginalidade” escolar antes centrado exclusivamente nas crianças que ficavam fora da escola e, por isso, esta não cumpria a universalidade do acesso, atribuindo centralidade às que, nela tendo ingressado, nela não eram bem-sucedidos, assim como para o facto de haver bem-sucedidos na escola que não se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar (Saviani, 1999, 18). Neste aspeto, ela legitimava a política de generalização da escola elementar e de promoção de uma “escola única” que garantisse a partilha de valores comuns em todas as crianças, inculcados por um programa único, igual para todos, ao mesmo tempo que oferecia, pelo menos discursivamente, uma educação diferenciada através do “tratamento diferencial das peculiaridades individuais” (Luzuriaga, 1934, 37).

Por outro lado, afirmando a necessidade de adequação às diferenças e à individualidade específica de cada aprendente, a Educação Nova apresenta-se como capaz de acolher todos os alunos dentro da escola e superar a tendência segregadora desta através da adequação dos processos de aprendizagem. Neste sentido, como refere Saviani (1999), acaba por enclausurar o problema da “marginalidade escolar” no campo técnico-pedagógico, alimentando a ilusão de que, mudando os processos pedagógicos em uso na escola, resolve os problemas de não “rendimento escolar”, assim como acaba por legitimar a emergência de uma “pedagogia tecnicista”, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade que advogaria “a reordenação do processo educativo [com vista] a torná-lo objetivo e operacional” à semelhança do processo fabril.

Este sistema de “produção” em massa acaba, por isso, por enfatizar os meios propostos pela Educação Nova para aumentar o “rendimento escolar” dos alunos, ao mesmo tempo que neutraliza os seus pressupostos teóricos e subvaloriza as suas propostas de socialização da infância para a paz e a democracia em contexto escolar (Araújo e Araújo, 2018), e consegue-o em nome de uma síntese dialética – a importância do método didático – que superasse a tensão que a própria Educação Nova criou entre o papel central que a Escola Tradicional atribui ao professor (magistrocentrismo) e a necessidade de centrar o foco na criança (puerocentrismo), dando azo com ela a uma receção que toma a sua proposta como facilitista porque, por um lado, desautorizaria a ação do professor e faria do aluno o “senhor” da sala e, por outro, desvalorizaria os conhecimentos, as técnicas, os valores prescritos no currículo estabelecido e que justificam a escola como local social da educação formal.

É esta receção que está na base da ênfase colocada por alguns dos autores da Educação Nova no “rendimento escolar” para se descolarem do epíteto de facilitistas, acentuarem o papel central do professor na organização de situações de aprendizagem, sublinharem a funcionalidade da educação escolar e advogarem a organização da escola por medida “pelo molde do professor”, e por isso adotando “o sistema dos programas múltiplos”, no pressuposto de que o que é verdadeiro para a criança é verdadeiro para o adulto (Ferrière, 1934, 8). Esta ênfase deixa no limbo de uma segunda linha de preocupações as propostas de participação, de autogoverno e de autorregulação dos alunos, avançadas pela Escola Progressiva (Dewey, 1979) e pela Escola Moderna (Freinet, 1996). Na verdade, a Educação Nova é um movimento de renovação pedagógica plural e, como reconhece Ferrière, à escola tradicional opõe-se, “não um método da Escola Ativa (...), mas muitos métodos modernos que no seu seio dão, a cada um deles, um lugar, maior ou menor, a tal ou a tal prática da Escola Ativa” (1934, 15-16), assumindo, assim, várias formas e matizes conforme os autores que o corporizam e os contextos em que eles se inscrevem (Cucuzza, 2017).

Por isso, quer Ferrière (2015) quer Freinet (1973) se dedicaram à inscrição e explicitação dos princípios radicalmente novos da Escola Ativa e da Escola Moderna, respectivamente, contrapondo-os aos princípios da pedagogia tradicional, da qual se queriam diferenciar. Por seu lado, Dewey perspectiva os princípios como chave para a ação e considera-os em si mesmos como abstrações, cuja concretização resulta somente da sua aplicação. Por outras palavras, mais do que indicar uma “pedagogia modelo” ou um “modelo a imitar”, estes autores procuraram explicitar o “modelo pedagógico” a partir do qual se poderá avaliar o grau de aproximação ou de distância guardada entre as práticas pedagógicas e o referencial estabelecido.

Com Drouin (1993, 201), por “modelo pedagógico” podemos entender “um conjunto de princípios teóricos, cuja coerência e articulação têm por ambição definir as condições de possibilidade de uma ‘boa pedagogia’” e, neste sentido, ele visa escapar seja à tendência de autofechamento de uma diligência puramente teórica seja ao isolamento de atividades didáticas e pedagógicas, de validade meramente local e sem articulação com um projeto mais vasto. O modelo pedagógico não é, pois, uma imagem refletida da realidade, mas uma “hipótese de trabalho”, com consistência interna e “fundada numa reflexão epistemológica, psicológica, sociológica” e assente “em escolhas éticas e políticas, implícitas e explícitas”, que visa “guiar projetos práticos” (1993, 202).

O “modelo pedagógico” é, pois, uma construção intelectual e por isso assume um carácter necessariamente simplificador, projetando a *démarche* pedagógica para um algures em que as contradições seriam resolvidas (1993, 203). Mas, o carácter utópico desta construção intelectual requer um antídoto pragmático que faça dela horizonte de possibilidade e dos seus princípios orientação da ação pedagógica, não os considerando realidade ficcional ora inalcançável ora a hipostasiar.

7. Para uma “escola por medida” atual

Quer a utopia quer a pedagogia comportam a invenção de possíveis, mas para serem credíveis têm que se adaptar à época em que se inscrevem e recorrer a uma identidade narrativa. É o caso da perspectiva da educação centrada no aluno, que se atualiza com as abordagens construtivistas da aprendizagem, e da equidade e justiça educativa (Machado e Alves, 2017) preconizada pela “escola por medida”, mesmo que não assuma hoje esta designação, justificando-se agora pela necessidade de políticas de inclusão e de uma diferente organização da escola atual que ainda não “desaprendeu” o modo de ensinar transmissivo e essencialmente de aprendizagem memorística, apesar da existência de distintas “experiências inovadoras” que mostram que “uma outra escola é possível” (Alves e Cabral, 2017), abrem “uma brecha no dique” da organização tradicional da escola (Azevedo, 2016) e colocam novos desafios às escolas e aos professores (Palmeirão e Alves, 2017).

O facto de a modernidade não ter cumprido a promessa de uma escola bem-sucedida com todos não significa inação total ou desistência de intervenção política com vista à concretização do ensino diferenciado. Como lembra Perrenoud (2000, 42-43), várias foram as medidas que contribuíram para a adequação da organização pedagógica à diversidade discente. Estas medidas dizem respeito à avaliação formativa e ao apoio educativo, à criação de ciclos de ensino e à progressão dos alunos, à dimensão da unidade básica de discentes e à constituição de equipas pedagógicas, à continuidade da relação pedagógica e à sequencialidade educativa, à diversificação curricular e à diferenciação pedagógica, à coadjuvação no ensino e à intervenção de especialistas não docentes, à integração de crianças com dificuldades específicas e à criação de estruturas e dispositivos para o seu acolhimento.

Se todas estas orientações e medidas dão conta de como a ideia de “escola por medida” continua a ser uma resposta “justa” e “atual”, a análise da realidade escolar hodierna dá também conta da necessidade de atualização dos conteúdos do próprio modelo em resultado dos desafios colocados pelas profundas mudanças trazidas pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, pela globalização, pela economia intensiva em conhecimento e pelo funcionamento em rede, que caracterizam a Sociedade do Conhecimento.

Esta atualização teórico-conceitual requer estruturas escolares mais flexíveis que favoreçam a sua concretização e, nesse aspeto, acompanha a pressão no sistema fabril para a transição do fordismo para o toyotismo, integrando numa perspectiva de qualidade não apenas a produção mas igualmente o serviço ao cliente e a sua satisfação, ao mesmo tempo que preconiza a produção somente do necessário, a redução de *stocks*, a produção em pequenos lotes com a máxima qualidade e a troca da padronização pela diversificação. Nesta perspectiva, a focalização no aluno junta na perspectiva de “justiça” educativa o espaço de cidadania e de “mercado” e con-funde o cidadão e o consumidor, a tal ponto que hoje é frequente a proposição “o aluno é o nosso cliente”.

Esta atualização teórico-conceitual parece ir de encontro à *Total Quality Management*, mas antecede-a em termos pedagógicos. Com efeito, a educação escolar não se resume apenas à instrução e à socialização das crianças e jovens, mas comporta igualmente estimulação do aprendente, não apenas a estimulação dos seus sentidos, mas também a estimulação da mente e a promoção do seu próprio impulso para *adolescere* (crescer, desenvolver-se, tornar-se maior). Comporta assim uma perspectiva de personalização do processo de ensino-aprendizagem que concebe a educação como “uma atividade de pessoas, com pessoas e sobre as pessoas, (...) formação de pessoas”, que requer continuidade de relações personalizadas, porque interpessoais, mas também a autonomia relativa da escola e dos professores para o desenvolvimento de soluções adequadas às pessoas e aos contextos concretos (Formosinho, 2000). É o facto de a relação pedagógica ser uma relação de pessoas com pessoas, cada

uma bem diferente da outra, que explica porque ela não pode basear-se na impessoalidade e na abstração (o aluno médio) nem aceita soluções pedagógicas baseadas na uniformidade, assim como mostra a inadequação intrínseca de um sistema de funcionamento da escola que compagina o fordismo e a burocracia, que só concebe a renovação pedagógica da escola quando concebida no ministério, introduzida através da legislação e para ser de aplicação universal de modo uniforme (Formosinho, 1999, 18-19).

Se as perspectivas taylorista e fordista foram capazes de, juntamente com a burocrática, condicionar seriamente o modo de as propostas da Educação Nova vingarem no sistema escolar, é preciso evitar hoje os equívocos por ela mesma gerados para que as mesmas, agora refrescadas com a perspectiva da “fabricação enxuta” (*Lean Manufacturing*), não venham a gerar as mesmas (des)ilusões, pensando que a “qualidade total” perseguida está garantida, seja pela sua anunciação retórica, seja pela mera adesão aos seus princípios sem a correspondente experiência no plano da ação, ou ainda pela resolução em absoluto de todos os problemas, que garantiriam a junção do *Novum* e do *Totum* como expressões do *Unum*, do *Verum* e do *Bonum*, termos também usados por Bloch (1976) para expressar a teleologia, o horizonte final do *princípio esperança* que anima toda a utopia (Araújo, 2004, p. 72) e anuncia uma “nova era”. Neste caso, o dinamismo imprimido pelo modelo pedagógico conduziria mais à desilusão que advém da impossibilidade da sua replicação mecânica e justificaria o retorno às concepções e práticas anteriores, que, embora passíveis de crítica, garantem segurança a quem nelas está fortemente socializado.

Neste sentido, ganha atualidade a advertência de Dewey (1979) para uma filosofia da educação que não separe pensamento e ação, atenda à interpretação dada aos princípios pelos seus aplicadores, já que a unidade entre a teoria e a prática é mediada pela recepção e apropriação desses mesmos princípios. Para além desta exigência de “exame crítico” dos princípios fundamentais que inspiram os protagonistas da renovação da escola, Dewey lembra que o modelo pedagógico é grelha de leitura da realidade e referencial de ação, mas não é da sua natureza resolver os problemas todos da educação, pelo que importa que, na anunciação do “novo” se modere a sua dimensão messiânica, deixando antever que a eventual superação do “velho” existente levantará novos e concretos problemas de direção e gestão da educação escolar, mas agora situados a um nível qualitativo superior. Esta perspectiva contrariará uma prática discursiva que conduz ao desgaste do adjetivo “novo” e a um “novismo” que conduz mais a mudanças nominativas em educação do que a transformações do *modus operandi* escolar.

Por outro lado, se o “cliente” justifica a diversificação da “oferta educativa”, outros desafios são colocados à escola de hoje e emprestam pertinência ao “novo”, mesmo quando põem em evidência a

sua “dificuldade crónica” para educar os alunos com diferenças. Estes desafios estão relacionados com a nova realidade social determinada pela diversidade e pela multiculturalidade dos alunos, a igualdade de género e o direito à orientação sexual, bem como a necessidade de promover um desenvolvimento sustentável e ensinar os alunos a viver. Neste sentido, a “cabeça bem-feita” de cada aluno preconizada por Montaigne tem a ver com uma aprendizagem que “necessita não só de conhecimentos, mas a transformação, no seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência e a incorporação desta sapiência para a sua vida” (Morin, 1999, 51).

A verdade é que a transformação da escola de hoje carece de um processo de substituição dos seus instrumentos, que já Freinet (1973) designou de anacrónicos, por instrumentos mais atuais, retomando e aprofundando os princípios que inspiraram as distintas propostas da Educação Nova e que, apesar de ser acusada de cedo ter ficado “velha”, contém novidades que ainda hoje não estão cumpridas. *Non nova, sed nova*, é certo, mas é caminho para que a escola do presente seja capaz de honrar o passado e garantir o futuro.

Referências bibliográficas

- Alves, J. M., Cabral, I. (Orgs.) (2017). *Uma Outra Escola É Possível – Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Araújo, A. F., Araújo, J. M. (2018). La Educación Nueva y el Trabajo Escolar: horizonte y polaridades de una visión educativa. *Teoría de Educación*, (artigo aceite para publicação).
- Araújo, A. F., Araújo, J. M., García del Dujo, Á. (2018). Ideologia e utopia: o fascínio da novidade da Educação Nova. *Revista Lusófona de Educação*, 39, 27-40.
- Araújo, J. M. (2004). Para uma hermenêutica do texto utópico. In A. F. Araújo, J. M. Araújo, *Figuras do Imaginário Educacional: para um novo espírito pedagógico* (pp. 59-118). Lisboa: Instituto Piaget.
- Araújo, J. M. (2017). *Lugar de Felicidade: educação, sociabilidade e utopia*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Araújo, J. M., Araújo, A. F. (2006). Utopia e Educação, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 40-1, 2006, 95-117.
- Azevedo, J. (2016). *Há uma brecha no dique: “Horizonte 2020”. Descrição do projeto de inovação educacional dos colégios jesuítas da Catalunha*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bloch, E. (1976). *Le principe Espérance*, I. Paris: Éditions Gallimard.
- Bloch, E. (1977). *L’Esprit d’Utopie*. Paris: Éditions Gallimard.
- Claparède, É. (1916) *Psychologie de l’Enfant et Pédagogie Expérimentale*. (6^e éd.). Paris: Librairie Kundig/Librairie Fischbacher.
- Claparède, É. (1953). *L’école sur mesure*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, S.A.

- Comênio, J. A. (2006). *Didactica Magna. Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, 5ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cousinet, R. (1978). *A Educação Nova*, 4ª ed. Lisboa: Moraes editores.
- Cristo, A. H. (2013). *Liberdade e autonomia na educação: escolas para o século XXI*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos .
- Cuczza, H. R. (2017). Desembarco de la escuela nueva en Buenos Aires : Heterogéneas naves atracan en puertos heterogéneos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 0 n° 5, pp. 310-329, maio/ago. 2017.
- Dewey, J. (1979). *Experiência e Educação*, 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dottrens, R. (1977). *O Ensino Individualizado*. Porto: Livraria Civilização.
- Drouin-Hans, A.-M. (2004). *Éducation et utopies* (pp. 7-10). Paris: librairie Philosophique J. Vrin.
- Drouin, A.-M. (1993). L'utopie créative ou la pensée modele, *ASTER*, n° 16, 1993, Modèles pédagogiques 1, INRP, 201-219.
- Ferrière, A. (1934). *A Escola por Medida, pelo Molde do Professor*. Porto: Editora Educação Nacional.
- Ferrière, A. (2015 [1915]). Prefácio. In A. Faria de Vasconcelos. *Uma Escola Nova na Bélgica*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 7-20.
- Formosinho, J. (1999). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, M. J. Sarmiento, F. I. Ferreira, *Comunidades Educativas: novos desafios à educação básica* (pp. 11-23). Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, J. (2000). A escola das pessoas para as pessoas – para um manifesto antiburocrático. In J. Formosinho, F. I. Ferreira, J. Machado, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 147-159). Porto: Edições ASA.
- Freinet, C. (1973). *Para uma escola do povo : Guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Lisboa: Editorial Presença.
- Freinet, C. (1996). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. 2ª ed. Lisboa. Editorial Estampa.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Genovesi, G., Ventura, T. T. (1985). *L'educazone nel paese che non c'è: storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*. Napoli: Liguori Editore.
- Gómez Orfanel, G. (1976). Panorama de las tendencias educativas en el siglo XX. *Revista de educación*, n° 242 (Ene-Feb.), 5-22.
- Houssaye, J. (2014). *La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie. Suivi de «Petite histoire des savoirs»*. Paris: Editions Fabert.
- Lacroix, J.-Y. (2004). *Um Autre Monde Possible? Utopie et Philosophie*. Paris: Bordas.
- Lagrée, J. (2004). Préface. In A.-M. Drouin-Hans, *Éducation et utopies* (pp. 7-10). Paris: librairie Philosophique J. Vrin.
- Lauraire, L. (s/d). *O Guia das Escolas Cristãs: Projeto de Educação humanista e cristã*. Em <http://www.irmaosdelasalle.org/public/uploads/irmaos/881908cfe343665f6c60383ef535a7b2.pdf>.
- Luzuriaga, L. (1934). *A Escola Única*. São Paulo: Comp. Melhoramentos de S. Paulo.

- Machado, J., Alves, J. M. (Orgs.) (2017). *Equidade e Justiça em Educação. Desafios da escola bem-sucedida com todos*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Montaigne, M. (1991). *Ensaio*. São Paulo : Nova Cultural.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite*. Paris: Éditions du Seuil.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: ASA Editores.
- Nóvoa, A. (2009). Educación 2021: Para una Historia del Futuro. Revista Iberoamericana de Educación, nº 49, 181-199.
- Palmeirão, C., Alves, J. M. (Coord.) (2017). Construir a Autonomia e a Flexibilização curricular: os desafios das escolas e dos professores. Porto: Universidade Católica Editora.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Pedagogia Diferenciada. Das intenções às Acções*. Porto Alegre: Artes Médicas sul.
- Pozo Andrés, M. M. (2003). La Escuela Nueva en España: Crónica y semblanza de un mito. *Historia de la Educación*, 22-23, 2003-2004, 317-346.
- Prévost, J. (1981). *L'utopie éducative: Comenius*. Paris: Éditions Belin.
- Ricoeur, P. (1991). *Ideologia e Utopia*. Lisboa: Edições 70.
- Ricoeur, P. (s/d). *Do Texto à Acção*. Porto: Rés-Editora.
- Ruyer, R. (1988). *L'utopie et les utopies*. Brionne: Gérard Monfort.
- Saviani, D. (1999). *Escola e Democracia: Polêmicas do Nosso Tempo*, 32ª ed. Campinas: Autores Associados.
- Taylor, F. W. (2011). *Os Princípios da Gestão Científica*. Lisboa, Edições Sílabo.
- Wunenburger, J.-J. (1979). *L'utopie ou la crise de l'imaginaire*. Paris: Jean-Pierre Delarge.

NOTAS PARA LA RENOVACIÓN DE LA EDUCACIÓN JESUITA DESPUÉS DE VISITAR LAS INNOVACIONES EN MARCHA EN CATALUNYA.

Juan Cristóbal García-Huidobro SJ

Resumen

En base a una visita de casi dos meses a los colegios jesuitas de Catalunya a fines de 2016, este texto ofrece un análisis crítico-constructivo de sus innovaciones pedagógicas hasta ese momento. El escrito tiene 10 secciones. En las primeras seis se analiza el proceso de innovación desde lo general a lo particular. En las últimas cuatro se ofrecen reflexiones globales acerca del cambio, proponiendo grandes desafíos para la renovación de la educación jesuita tanto en Catalunya como en otras latitudes: (a) invertir más en los educadores y su madurez profesional; (b) ir más allá de la innovación metodológica, profundizando la visión educativa y sus concreciones curriculares; (c) recuperar el paradigma humanista-cristiano en el contexto cultural actual; y (d) atender curricular y pedagógicamente a la diversidad de contextos sociales, culturales y religiosos.

Palabras clave: innovación, renovación, Barcelona, Catalunya, jesuitas, educación jesuita, redes educativas, currículum, *Ratio Studiorum* del siglo XXI.

Abstract

Based on a visit of almost two months to the Jesuit primary and secondary schools of Catalonia at the end of 2016, this text offers a critical-constructive analysis of their pedagogical innovations up to that

¹ Hay quienes diferencian entre colegios jesuitas e ignacianos según si los colegios son responsabilidad directa de la Compañía de Jesús o de otros grupos ignacianos. Otros sólo hablan de colegios jesuitas o de colegios ignacianos, independiente de lo anterior. Como estas referencias varían según regiones geográficas, y el objetivo de este documento no es entrar en este debate, usaré el término “educación jesuita” o “colegios jesuitas” (como se usa en Catalunya), y dejo al lector la tarea de adaptar los términos a su contexto específico.

² Para efectos de ponderar los límites y posibilidades del texto, comparto que soy un jesuita de Chile de 38 años. Tengo ocho años de experiencia escolar, en diversos contextos socioeconómicos, dando clases y realizando trabajo pastoral. Soy ingeniero y, como jesuita, he recibido formación en humanidades, filosofía y teología. Hoy estoy en el cuarto año de un doctorado en currículum y formación de profesores en Boston College, USA.

moment. The text has 10 sections. The first six sections comprise an analysis of the innovation process from the general to the particular. The last four sections offer comprehensive reflections on the change process and propose key challenges for the renewal of Jesuit education in Catalonia and elsewhere: (a) more focus on educators and their professional growth; (b) going beyond methodological innovations by deepening on the educational vision and its curricular enactments; (c) recovering the Christian-humanist paradigm in the present cultural context; and (d) giving curricular and pedagogical attention to the diversity of social, cultural and religious contexts.

Keywords: innovation, educational change, Barcelona, Catalonia, Jesuits, Jesuit education, educational networks, curriculum, 21st century *Ratio Studiorum*.

Desarrollar la *Ratio Studiorum* requirió alrededor de 50 años y colaboraciones de muchas personas y colegios. Hubo tres borradores antes del texto oficial de 1599. Visitar las innovaciones en los colegios jesuitas de Catalunya me hizo recordar este proceso por dos motivos. Primero, porque el proyecto catalán declaró explícitamente tener como horizonte la creación de una nueva *Ratio*. Segundo, porque visitándolo no pude evitar pensar que se había gatillado un proceso de innovación fascinante que, igual que las primeras versiones de la *Ratio*, requiere de la colaboración de otros para alcanzar su madurez. Escribí este texto pensando que el mundo educativo asociado a la Compañía de Jesús busca una *Ratio Studiorum del siglo XXI* y que, animados por la audacia de los catalanes, debemos entrar en discusiones pedagógicas y curriculares profundas.

También escribí estas notas sabiendo que las opiniones acerca de la innovación en los colegios jesuitas de Catalunya están divididas. Algunos están deslumbrados por lo que se ha hecho y otros juzgan que ha habido demasiada publicidad de algo que recién comienza. En este marco, quiero compartir un análisis crítico-constructivo de las innovaciones, teniendo por horizonte la renovación de la educación jesuita más allá de Catalunya. Espero aportar a los catalanes una mirada externa sobre su esfuerzo, así como ofrecer elementos de análisis para quienes miran la experiencia desde lejos, buscando aprender de ella. Hago público el análisis porque las expectativas creadas por *Horitzó 2020* han sido igualmente públicas y porque la academia me ha enseñado que abrir ciertas discusiones es fundamental para aprender unos de otros. Por todo lo anterior, asumo que algunos estarán de acuerdo con mis apreciaciones, en parte o en general, y otros discreparán.

El objetivo es ofrecer un análisis crítico que ayude a discutir las riquezas y limitaciones de lo que se ha hecho hasta fines del 2016. Por eso, el texto es menos descriptivo que otros circulando por las redes ignacianas (p. ej.: Gonzalo, 2015; Klein, 2016). El informe se basa en una visita de casi dos meses a la experiencia, de mediados de septiembre a mediados de noviembre de 2016, que incluyó: (a)

unos días de inmersión al catalán (necesario para comprender los diálogos entre profesores y estudiantes en las aulas), (b) la lectura de mucho material asociado a la experiencia (los ocho cuadernos disponibles hasta ese momento, más otros documentos que recolecté al preguntar por diversos aspectos de las innovaciones), (c) más de 100 horas de observación participativa de clases en distintos cursos de varios colegios, (d) más de 50 entrevistas con personas involucradas en la innovación en distintos niveles (profesores, coordinadores de etapas, directores de colegio y profesionales del nivel central de la red de colegios) y (e) algunos *focus group* con profesores de las etapas renovadas. En concreto, la estadía en Catalunya comprendió visitas de diversa duración (entre un día y dos semanas) a cinco de los ocho colegios dependientes de *Jesuites Educació* (JE): (a) *El Clot*, (b) *Sagrat Cor* de Casp, (c) *Sant Ignasi* de Sarriá, (d) *Claver* de Raimat y (e) *Sant Pere Claver* de Poble Sec. Esta visita fue parte de un viaje mayor que me llevó a colegios jesuitas, diocesanos y públicos en España y cinco países de América.

Un elemento de contexto importante para comprender este análisis es el momento de JE y sus innovaciones cuando los visité a fines de 2016. Si bien apenas habían pasado dos años y medio desde el comienzo del cambio pedagógico propiamente tal (antes hubo preparación de los cambios, pero sin transformaciones visibles en los colegios todavía), el proyecto estaba en un momento diferente que el 2014 o 2015, cuando otros lo visitaron y se hizo famoso. Recién había habido un cambio de liderazgo, y se estaba pasando a una segunda etapa en que emergía con fuerza el tema de la sostenibilidad. Esto se relacionaba con que se empezaba a vivir la complejidad de: (a) pasar desde iniciativas piloto en algunos colegios a intentar innovar en toda la red, (b) pasar desde innovar en algunos cursos (o grados) a muchos cursos con prácticas innovadoras, y (c) pasar desde innovar con un grupo de profesores que se ofreció voluntariamente (con la disposición que eso supone) a sostener innovación con todo el profesorado. Esto entrañaba aspectos económicos, pero sobretodo, temas de acompañamiento: apoyar a 33 profesores en un proceso inicial era substancialmente distinto que empezar apoyar a cientos de profesores en ocho colegios.

El escrito tiene 10 secciones en dos grandes partes. Las primeras seis secciones son un análisis del proceso de innovación desde lo general a lo particular, que espero sea de especial ayuda para quienes aún no conocen directamente *Horitzó 2020* o solo han visitado por algunos días. Para quienes trabajan en JE o conocen el proyecto a fondo, espero que esta parte ofrezca otra mirada sobre lo que ya conocen. Las últimas cuatro secciones ofrecen reflexiones transversales acerca del cambio en marcha, ahondando en temas clave y proponiendo desafíos relacionados con la renovación de la educación jesuita tanto en Catalunya como en otras latitudes.

¹ *Jesuites Educació* es la fundación que agrupa los ocho colegios de la Compañía de Jesús en Catalunya, siete de los cuales están en el área metropolitana de Barcelona. En total, son más de 13.000 alumnos y casi 1.500 educadores.

1. El gran supuesto de la innovación en *Jesuites Educató* (JE) y su mayor tesoro: la red

Si bien es cierto que los cuadernos describiendo *Horitzó 2020* hablan de la red de ocho colegios y su desarrollo, la mayoría de las presentaciones solo refieren a la red como contexto de la innovación. Normalmente, los textos o videos pasan desde mencionar la red al momento en que se comenzó a soñar las innovaciones educativas el 2011. Creo que esto es un error pues tal relato pasa por alto el mayor tesoro de JE que, en mi opinión, todavía no son las innovaciones pedagógicas (que aún deben madurar) sino la densidad de la red educativa que se ha tejido.

Construir la red de colegios tomó décadas. La Fundación JE, como marco legal de la red, se creó el año 2000, pero los esfuerzos de colaboración venían de antes. Del 2000 al 2008 hubo un largo (y sinuoso) proceso de cultivar confianzas y romper resistencias pues el trabajo en red exige ceder cuotas de autonomía. A partir del 2008, un nuevo Director de JE aceleró este proceso, dándole a la red su forma actual, con una plataforma tecnológica común, una identidad (y logos) común(es), un modo de gobierno en red que implicó la homologación de las estructuras en los colegios, etc. La mayor parte de este proceso fue llevada a cabo con siete de los ocho colegios pues *Infant Jesús* de Sant Gervasi se integró a la red el 2012-2013 (antes era llevado por otra congregación religiosa). A modo de anécdota, cuentan que cuando le preguntaron al director de *Infant Jesús* si integrarse a la red fue muy difícil, su respuesta fue: “*en la situación educativa actual, fuera de una red hace mucho frío.*” Esta frase expresa bien la relevancia que tiene la red: sin ella, hay muchísimas cosas que cada colegio no podría hacer por sí solo.

Tuve ocasión de participar en varias reuniones de instancias de red y siempre tuve la impresión de que había un modo de trabajo colectivo ya instalado. Se llegaba a acuerdos, y estos efectivamente bajaban a los colegios. El modelo de “gestión matricial” en que directivos de algunos colegios supervisaban procesos transversales a la red (además de sus responsabilidades cotidianas en su colegio) generaba muchas conexiones. Sin esto no habría sido posible constituir equipos de red que diseñaran la innovación o comenzar a innovar en algunos colegios para beneficio de todos, incluso moviendo profesores de un colegio a otro para que los proyectos pilotos resulten bien.

Existen muchos modelos de red. Algunos son más centralizados y funcionan con los nodos de la red (en este caso, los colegios) acudiendo siempre y directamente a la estructura central. Otros modelos distribuyen el liderazgo y la coordinación según donde haya más capacidades, según localizaciones geográficas estratégicas, etc. Diría que JE había desarrollado un modelo bastante centralizado (con una oficina central grande), aunque era probable que empezasen a evolucionar hacia un modelo más distribuido. El tiempo lo dirá, pero quizás un cierto centralismo inicial era necesario para que JE

llegase a ser lo que era el 2016. Para quienes no lo sepan, imaginen que JE incluso tenía un proceso centralizado de contratación de educadores para los ocho colegios.

No hay duda de que la red tenía mucho por madurar aún. En mi opinión, su mayor desafío era dar más espacio a la diversidad interna, que es enorme y había tenido poca ciudadanía hasta el 2016. Desde el punto de vista socioeconómico, por ejemplo, hay colegios formando a la elite catalana y también un colegio trabajando con hijos de familias inmigrantes de clase baja (que en Latinoamérica sería un colegio de *Fe y Alegría*). Hay un colegio en el campo, al cual solo se podía llegar en automóvil o en los buses de acercamiento coordinados por el colegio pues no había transporte público cercano. Hay colegios cuyos últimos años de enseñanza secundaria sólo son científico-humanistas (es decir, sólo ofrecen Bachillerato), pero también hay colegios que ofrecen especialidades técnicas (que en España llaman Formación Profesional, FP). Hay colegios con presencia jesuita desde hace más de un siglo y colegios donde nunca ha habido jesuitas establemente. Y así. Ya ahondaré más en los desafíos asociados a esta diversidad; por ahora baste decir que, aunque la red tenía mucho por madurar, quedé con la impresión de que era un gran tesoro. Hay mucho que aprender de esta red que ha posibilitado los cambios pedagógicos y que es bastante única dentro de un mundo jesuita en que lo normal es que cada colegio sea una *cuasi-isla* o que los colegios educando estudiantes de clases media y alta funcionen aparte de los colegios trabajando con estudiantes de pocos recursos.

2. El discurso que animaba la innovación

Entrando en lo propiamente pedagógico, el relato que había animado la innovación decía más o menos así: *“el mundo ha cambiado radicalmente durante las últimas décadas debido a miles de factores, entre los cuales destaca la tecnología, pero los colegios (y la educación) siguen igual. Se enseña lo mismo y del mismo modo, lo cual es causa de gran desmotivación entre los jóvenes, que ya no le ven sentido a ir a un colegio que ni les entretiene ni les prepara para la vida real. El colegio actual está obsoleto y esta crisis solo se resolverá con innovación sistémica y disruptiva.”* Puestas así las cosas, ¿quién podría restarse de colaborar en el desafío? Teóricamente nadie, pero la conversación con muchas personas en JE mostró diversas opiniones ante este asunto.

Todos compartían que los cambios sociales, tecnológicos y culturales están planteando desafíos estructurales al sistema educativo. En general, también había consenso acerca de que la mayor especialización del conocimiento ha implicado mucha especialización del trabajo escolar, con pocas instancias de integración. No obstante, varias personas pensaban que ha habido esfuerzos importantes de renovación en las últimas décadas, no suficientemente apreciados todavía, y que no es cierto que la mayoría de los jóvenes en colegios jesuitas se sienten desmotivados. Este grupo tampoco creía que sea

cierto que lo que se hace en colegios jesuitas esté totalmente obsoleto. Quienes tenían esta postura eran de la idea de que el discurso que había sostenido *Horitzó 2020* había simplificado problemas complejos.

Algunos comentaron, por ejemplo, que el relato que había animado *Horitzó 2020* escondía el contexto de *mercado educativo* en que hoy se desenvuelven los colegios, más agresivo en Catalunya que en otras partes del mundo por la baja natalidad del último tiempo. En esta situación, la innovación no sólo es para mejorar la educación de niños y jóvenes, sino también una estrategia para que los colegios sobrevivan en el mercado educativo. Alguno dirá que mejorar la educación y trabajar para mantener la matrícula no se oponen, sino todo lo contrario. Y estoy 100% de acuerdo. Sin embargo, esta dinámica roza asuntos ambiguos. No hay duda de que los colegios deben ser atractivos en el mercado, pero, ¿en qué debe consistir su atractivo y hasta dónde se pueden transar elementos identitarios fundamentales para seguir siendo competitivos?

Quienes me plantearon que el discurso de *Horitzó 2020* era algo simplista levantaron temas que no estaban presentes en el proyecto de innovación. Por ejemplo, algunas personas me expresaron que un diagnóstico exagerado acerca de la obsolescencia de la institución escolar en cuanto a que ya no motiva a los estudiantes puede esconder nuestra dificultad para educar a una generación con menos tolerancia a la frustración y menos capacidad para concentrarse y/o dedicarse a tareas austeras, que requieren práctica y disciplina. Consecuentemente, se podría hacer todo más activo y estimulante, pero evadiendo un problema formativo de fondo. Y lo mismo vale para asuntos como la secularización, el debilitamiento de nuestras democracias o la desigualdad educativa, que debieran estar al centro de innovaciones educativas ignacianas.

Introduzco en mi análisis estas discrepancias en relación con el discurso que había animado la innovación en Catalunya porque aparecieron en diversas entrevistas y conversaciones. Pero sobre todo, porque comparto la opinión de que ciertos análisis simplificados de los cambios culturales (y las nuevas tendencias educativas) pueden significar innovaciones que no aborden con hondura asuntos cruciales relacionados con la formación integral (e ignaciana) de los estudiantes o el desafío de formar educadores ignacianos para el siglo XXI. Comparto de todo corazón la necesidad de introducir cambios estructurales en los colegios, y aplaudo la audacia y los esfuerzos de JE (sobretudo, la construcción de la red que les ha permitido hacer lo que han hecho). Pero también adhiero a quienes percibían simplificaciones que habían significado pasar por alto temas fundamentales.

3. El corazón de los cambios hasta 2016: la *Nueva Etapa Intermedia* (NEI)

En concreto, si bien el 2016 había habido innovaciones en varias etapas escolares (y con distinta intensidad en los diversos colegios de la red), el eje de los cambios había sido la *Nueva Etapa Intermedia* (NEI) que va desde 5º primaria hasta 2º ESO, o sea, con adolescentes de 10 a 14 años⁴. Se llamaba así porque era una nueva “etapa bisagra” entre la primaria y la secundaria que no existe como tal en el sistema educativo español. ¿Por qué el foco en estos años, conectando primaria y secundaria? Básicamente, por una preocupación por el *fracaso escolar* que comienza a gestarse en estos años por razones psicosociales, de madurez biológica de los adolescentes, etc. Es decir, se quiso innovar con más fuerza donde parecía haber más crisis.

En pocas palabras, la innovación consistía en implementar a fondo el *currículum por competencias* de Catalunya y en optar radicalmente por *pedagogías activas*. Es decir, se había dado más énfasis al desarrollo de habilidades de pensamiento, comunicación, etc. y se habían puesto medios para que el proceso de aprendizaje estuviera más centrado en la construcción de conocimiento (y desarrollo de habilidades) por parte de los estudiantes que en la transmisión de conocimientos por parte de los profesores. La base teórica de esta innovación, el MENA (o *Modelo de Enseñanza y Aprendizaje*), era sobretodo *psicología del aprendizaje* en la línea de César Coll. En “Psicología y currículum”, Coll (1991) postuló que, si bien los currículums deben construirse con elementos sociológicos, filosófico-epistemológicos y psicológicos (además de la experiencia pedagógica de los profesores), lo psicológico debe tener preeminencia para darle primacía al desarrollo evolutivo de los estudiantes. Desde este enfoque, el MENA también propone una lectura psicopedagógica de la tradición educativa jesuita, en que el paso a *pedagogías activas* es entendido como la actualización natural de la tradición (y de la *Ratio Studiorum*).

Las concreciones del MENA en la NEI tuvieron como principal fuente de inspiración las innovaciones en los colegios *Padre Piquer* de Madrid y *Montserrat* de Barcelona. Mirando estos ejemplos (y la teoría en el MENA), las intuiciones fundamentales de la innovación en la NEI fueron: (a) implementar trabajo cooperativo y por proyectos donde sea posible, integrando la mayor cantidad de asignaturas que se pueda; (b) cuidar la especificidad de las matemáticas y el inglés, que no son fáciles de enseñar a través de proyectos integrados y requieren profesores especialistas (además de ser áreas sensibles para las familias); y (c) “podar” el currículum oficial de Catalunya, según las ideas de Perkins (1995), para tener la holgura necesaria para implementar el trabajo cooperativo por proyectos. La idea de trabajar la mayor cantidad posible de asignaturas por proyectos integrados exigió pensar, a su vez, cómo tener

⁴ El sistema educativo español tiene seis años de primaria y cuatro años de *enseñanza secundaria obligatoria* (ESO). La etapa siguiente, dos años de Bachillerato o Formación Profesional, es opcional. Dentro de este marco, 2º ESO (el último año de la NEI), equivale a 8º primaria en los sistemas educativos donde la primaria tiene ocho años.

especialistas de diversas áreas dentro de una misma aula, y eso llevó a unir secciones, como ya se había hecho antes en *Padre Piquer*. Según los grados o niveles, esto implicó pasar a secciones de entre 45 y 60 estudiantes con dos o tres profesores⁶. A su vez, esto exigió adaptar los espacios físicos para que acogieran a estas nuevas secciones y su nueva dinámica cotidiana (botando paredes para unir aulas, etc.)

A lo anterior hay que sumar la *Nueva Estrategia Evangelizadora* (NEE) que, en línea con las intuiciones descritas, buscaba pasar desde una pastoral y una formación religiosa especializadas a una comprensión de esta dimensión como algo transversal. En concreto, se pasó de la clase de religión y las actividades pastorales tradicionales (a cargo de pastoralistas) a un trabajo en interioridad y espiritualidad dirigido por cada profesor de aula. El horario de cada día contemplaba 15 minutos al comienzo del día y 15 minutos al final del día para este trabajo, en que los estudiantes usaban una *libreta del proyecto vital*. Además, había un comienzo y final de la semana en que se planteaban y evaluaban los objetivos de la semana. Algunos contenidos de la antigua clase de religión quedaron integrados en ciertos proyectos. Todo esto exigía a los profesores de la NEI asumir un rol (evangelizador) que antes no necesariamente asumían⁷.

En conjunto, lo anterior implicaba que el horario semanal de la NEI dedicaba alrededor de 60% del tiempo a trabajo por proyectos interdisciplinarios, alrededor de 30% del tiempo a asignaturas especializadas (en que el grupo de 45 a 60 estudiantes se dividía en grupos más pequeños con un solo profesor, como en clases tradicionales) y alrededor de 10% del tiempo a trabajo en interioridad (los comienzos y finales de cada día, más el comienzo y final de la semana). Además de las metodologías de trabajo cooperativo y por proyectos, también se había buscado incorporar cotidianamente el *aprendizaje basado en el pensamiento* de Swartz et al. (2013). El resultado global era una mezcla ecléctica e interesante de metodologías.

Leer el documento en que se explicaba cómo a partir de septiembre 2017 estas innovaciones se incorporarían a los cursos FP (quienes estudiaban especialidades técnicas en los últimos años de la secundaria) y reconocer que las innovaciones de la NEI se adaptaban muy bien a la FP, me hicieron pensar algo que no había pensado ni oído antes: la innovación pedagógica en JE es una cierta *FP-ización* (o *tecnificación*) de la educación. ¿Qué quiero decir con esto? Que el énfasis competencial y en trabajo por proyectos representa un cierto giro desde la formación científico-humanista tradicional

⁶ Según los países, una sección es una línea o un curso. Para evitar confusiones, entiéndase que una sección es un grupo de estudiantes que comparte el proceso de aprendizaje dentro de una misma aula.

⁷ Aunque varía, una sección normal en Catalunya tiene alrededor de 25 estudiantes en primaria y 30 en secundaria.

⁸ Antes de las innovaciones, la estructura formativa de estos colegios no contemplaba que los profesores a cargo de una sección tuvieran que liderar (o participar de) esta dimensión, que era llevada por pastoralistas especializados.

hacia la formación técnico-profesional (y por eso las innovaciones de la NEI calzaban tan bien con la FP). Se trataba de avanzar hacia una educación menos teórica, más práctica y aplicada, con los pros y contras que eso tiene. En esta clave, dos entrevistados me sugirieron otras dos imágenes que también ilustran la dirección de los cambios. Además de una cierta *FP-ización* de la educación, las innovaciones en la NEI eran una cierta *esplai-ización* de la educación (en el sentido de hacerla más informal y entretenida, como en los *esplai*)⁵ y una cierta *primaria-rización* de la educación (en el sentido de reducir el número de profesores-acompañantes y darles una presencia más estable en la vida de los estudiantes, como en la educación primaria). Aunque estas imágenes no son 100% fieles a la realidad, creo que ayudan a captar ciertas direcciones centrales de las innovaciones en marcha.

4. Lo que observé y escuché en la NEI

De la observación prolongada y sistemática en aulas NEI de 5º primaria y 1º ESO⁶, lo primero que destacaría es que, efectivamente, los alumnos desarrollaban bastante autonomía para trabajar por sí solos, utilizar la tecnología para buscar información y resolver dudas, etc. Ver esto en acción fue maravilloso. En la misma línea, observé trabajos grupales muy interesantes. Siempre hubo grupos algo perdidos, pero la mayoría se sumaba bien a la dinámica cooperativa propuesta. También me parecieron muy valiosas las presentaciones orales que presencié y cómo desarrollaban competencias de comunicación. Los tiempos de interioridad cada mañana introducían algo que no es común ver en aulas tradicionales.

No obstante lo anterior, también quedé con la impresión de que el modo de evaluar exposiciones y trabajos podía generar una cierta irrelevancia de los contenidos. Por ejemplo, me tocó estar en varias instancias de presentación (al cierre de proyectos) en que todo el *feedback* que se dio a los estudiantes fue acerca de los aspectos formales de sus presentaciones (si hablaron bien o no, si su expresión corporal fue adecuada o no, etc.) En estas evaluaciones no se comentó el contenido de lo dicho. Compartiendo esta observación con profesores NEI en un *focus group*, uno de ellos me expresó que, efectivamente, “*el acento en la autonomía ha traído un cierto surfeo por los contenidos; cuando se acaba un proyecto, esos contenidos quedan ahí, y se avanza al próximo proyecto, lo cual hace que algunas asignaturas queden flojas.*” Añadiría que esto fue especialmente cierto en secundaria (1º ESO), donde las secciones eran más grandes que en primaria. También agregaría que, más allá de lo observado, los *mapas de evaluación* desarrollados por gente de la NEI (en que se describía cuántas

⁵ Los *esplai* son agrupaciones juveniles muy populares en Catalunya, similares a los *scouts*. Se organizan en torno a colegios, juntas de vecinos y parroquias. En contraste con la educación formal, los *esplai* son vistos como lugares de aprendizaje informal y entretenido. Suelen conllevar excursiones y/o campamentos periódicos.

⁶ Es decir, en cursos con estudiantes de 10-11 años y 12-13 años, respectivamente (pues 1º ESO equivale a 7º primaria donde la enseñanza primaria tiene ocho años).

actividades trabajaban cada competencia) indicaban que las competencias de comunicación se trabajaban mucho más que las otras.

Es muy probable que una buena parte del problema recién descrito se haya debido a asuntos de evaluación, que todos los profesores de la NEI (en los *focus group*) indicaron como uno de los temas más urgentes de trabajar. Por ejemplo, me señalaron que las rúbricas usadas para evaluar daban demasiado peso a las competencias de comunicación, por sobre los contenidos. Por otro lado, los mismos profesores señalaron que dar *feedback personal* a cada estudiante acerca de su proceso global era algo muy valioso (aunque esto también era más fácil en 5º primaria que 1ºESO porque el manejo de la sección completa con 60 estudiantes dejaba menos tiempos para esto).

Lo comentado hasta aquí apunta a que una de las mayores dificultades en las aulas NEI parecía ser el manejo de la sección completa cada vez que había que dar instrucciones, explicar contenidos, compartir lo trabajado o realizar transiciones entre actividades. Esto era especialmente cierto en 1ºESO (con 60 estudiantes). Los plenarios que me tocó presenciar eran algo cansadores y, por mucho que hubiese micrófono, la acústica era problemática. La dinámica también me hizo pensar que el modelo funcionaba muy bien con los estudiantes más autónomos y participativos, pero quedé con preguntas respecto a cómo la NEI servía a estudiantes con dificultad (o más inmaduros). Ellos parecían quedar a la deriva. Esta situación también ocurre en las aulas tradicionales, pero creo que las secciones masivas acentuaban esta dificultad.

En contraste con lo anterior, los profesores en los *focus group* manifestaron mucho contentamiento con los cambios. Aunque varios señalaron que la negociación permanente con sus colegas era cansadora, todos expresaron que la co-docencia era un regalo y habían aprendido mucho trabajando en equipo. Un educador incluso expresó que es “*como si hubiera cambiado de profesión.*” Ninguno volvería atrás. En particular, los profesores de 1ºESO se manifestaron muy agradecidos de que este nuevo sistema les hubiera permitido focalizarse y acompañar mejor una sección de estudiantes (versus la dispersión anterior, cuando enseñaban en varias secciones). La contracara de esto, eso sí, es que ellos mismos reconocieron que la NEI les exigía trabajar más. Como estaban casi todo el día acompañando a los estudiantes, tenían poco tiempo para preparar/adaptar material y/o evaluar trabajos. En este sentido, la imagen de la innovación como *esplai-ización* de la educación ayuda a captar el punto: si bien los campamentos *esplai* son potentes (y gratificantes), tanto para los adolescentes como para los adultos acompañantes, son experiencias *full-time* que requieren mucha preparación (y buen descanso posterior).

Respecto a la *Nueva Estrategia Evangelizadora* (NEE) y su foco en interioridad-espiritualidad por medio del proyecto vital, confieso que la idea me encantó. Sin embargo, quedé con la impresión de que los inicios del día eran débiles en la práctica. Lo que observé era algo superficial y sin mayor connotación espiritual o religiosa. Mucho terminaba siendo un momento de relajación con algo de metacognición. Además, los inicios del día se hicieron siempre, pero la mayoría de los finales del día cayeron por falta de tiempo. En una reunión de coordinación de profesores en que participé y hablamos de este tema hubo acuerdo en que lo que se hacía era débil y con poca conexión espiritual. En este sentido, educadores con responsabilidad pastoral me expresaron que, a pesar de las buenas intenciones, la NEE se construyó sobre supuestos algo ingenuos, como que “*la pastoral la hacemos todos*” o “*un fin de semana de reflexión capacita a cualquier profesor para el liderazgo pastoral.*” En el fondo, lo que ocurría es que, como la vivencia espiritual de muchos profesores era débil, lo que originalmente era una propuesta de integración, en los hechos pasaba a ser dilución (sin mayor referencia a Jesús o la Iglesia). Al escribir estas notas, no puedo evitar pensar que innovaciones como la NEI piden una distinción más fina entre profesores que solo enseñan una asignatura y profesores que acompañan secciones (liderando procesos de integración relacionados con interioridad y espiritualidad).

No pude visitar todas las NEIs en JE, ni visité las que visité con la misma profundidad. Sin embargo, creo que las horas de observación y conversación con profesores, coordinadores y directores me permitieron captar una imagen bastante realista de lo que había. Y creo que había aspectos muy luminosos, como el trabajo cooperativo, los nuevos espacios físicos y la co-docencia. Pero también percibí aspectos que requerían evaluación, como el tamaño de las nuevas secciones (especialmente en secundaria) y la profundidad (y sistematicidad) con que se trabajaban ciertos contenidos disciplinares. También quedé con la impresión de que hay aspectos que no fue fácil evaluar ni siquiera con casi dos meses de visita, como por ejemplo, si las nuevas estrategias significarán aprendizajes más profundos en los estudiantes (y de qué tipo).

Como elemento de contraste, también hice observaciones en 5º primaria y 1º ESO donde aún no había NEI. Esto me hizo pensar que los grupos de 25-30 estudiantes permitían una intimidad (e identidad) que no percibí en la NEI. A su vez, observé que el mayor nivel de dificultad con 1º ESO (vs 5º primaria) era igual donde había NEI que donde no la había. Por lo tanto, es muy probable que la diferencia esté asociada a la etapa vital de los adolescentes más que a las innovaciones. Respecto del uso de herramientas tecnológicas y el trabajo grupal con estas herramientas, tampoco observé grandes diferencias entre los cursos NEI y no-NEI. Presencé varias clases tradicionales en cursos no-NEI donde parecía haber aprendizaje muy significativo (con la mayoría de los alumnos tomando apuntes por sí solos y bastante participación a través de preguntas y comentarios); pero también presencié

clases muy débiles. Esto me hizo pensar que, aunque los trabajos cooperativos y por proyectos son valiosos, innovar no necesariamente debe significar eliminar las clases expositivas. Creo que hay que innovar sin perder lo mejor de lo antiguo. Además de esto, varios profesores no-NEI animaban un trabajo grupal similar al trabajo cooperativo de la NEI, con buen fruto. De hecho, casi no vi pupitres en filas, como se suele caricaturizar; en la gran mayoría de los casos los estudiantes estaban sentados (y trabajaban) por grupos. La iluminación y el colorido de las aulas, no obstante, eran una gran diferencia con la NEI; varios salones oscuros creaban un ambiente algo deprimente, por mucho que el profesor estuviese animando un muy buen trabajo.

La comparación entre aulas y clases NEI y no-NEI me hizo reflexionar que es fundamental distinguir entre los cambios de infraestructura, las innovaciones pedagógicas, los ajustes curriculares, la co-docencia, etc., para analizar tanto su efecto conjunto como sus aportes específicos. En este sentido, quedé con la impresión de que hay que matizar la idea de que innovar es *instalar un paquete de cambios*. Pensando en colegios que quieren aprender de la experiencia de Catalunya, quedé con la idea de que hay que probar *instalaciones parciales* de algunos elementos que componen la NEI, profundizando en sus riquezas y debilidades. Por ejemplo, ¿qué pasaría si se renuevan aulas con 30 estudiantes (o sea, sin unir secciones), se refuerza el trabajo cooperativo y se diseña un trabajo por proyectos que ocupe menos proporción del tiempo semanal (con otro modo de colaboración entre docentes)? ¿Qué se perdería y qué se ganaría?

5. Lo que recogí acerca del *Modelo Pedagógico en la Etapa Infantil (MOPI)*^o

Aunque el centro de las innovaciones hasta el 2016 había sido la NEI, había dos innovaciones más operando en JE al momento de mi visita: TQE, con 3ºESO y 4ºESO, y MOPI, con preescolar. Lo de TQE era muy reciente; comenzó en septiembre 2016 para dar continuidad a la experiencia de quienes comenzaron la NEI en 1ºESO el 2014. Las innovaciones en preescolar, en cambio, comenzaron el 2014, junto con la NEI. El surgimiento del MOPI estuvo asociado a que *Sagrat Cor* de Casp no tenía preescolar y se había decidido comenzar en septiembre 2014. Puesto que la NEI también comenzaría en esa fecha, y ya se había trabajado en sus principios pedagógicos (el MENA), la decisión siguiente fue estructurar el preescolar de *Casp* en base a las intuiciones ya trabajadas para la NEI. Cuando esto se puso en marcha, otros colegios se sumaron a esta innovación en preescolar el 2014. El análisis que sigue se basa en mis observaciones en aulas con MOPI y en conversaciones (y *focus group*) con educadores de esta etapa.

^o La etapa infantil española es lo que en otros países se llama preescolar o kindergarten.

Lo primero que es importante resaltar es que, en general, al hablar de innovación, los educadores en el MOPI señalaron que los cambios eran mucho más necesarios en primaria y secundaria que en preescolar. Supuestamente, en esta etapa ya se hacía un trabajo distinto de lo tradicional desde hace años. Por eso, los cambios asociados al MOPI no parecían tan radicales como los de la NEI. De hecho, las aulas MOPI no sorprendían tanto como las aulas NEI pues muchos preescolares fuera de JE ya tienen bastante colorido, rincones de juegos, etc. Según los educadores, lo más relevante del MOPI había sido poner el foco en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, dándoles más espacio para descubrir las cosas por sí mismos (en vez de tanta guía).

Mi impresión a partir de las observaciones, no obstante, fue que, aparte de algunos momentos para actividades libres por rincones, había poco tiempo real para la exploración y el juego. Además, todos los proyectos trabajados por los niños eran cerrados (o sea, con objetivo, método y producto final determinados). Y la iniciación al cálculo matemático y la lectoescritura tenían un énfasis *algo conductista* a través de “bits” (con letras, formas, números y trazos) que se introducían varias veces al día para que los niños los memorizaran. Varios educadores me compartieron que estaban evaluando abandonar esta última estrategia, pero aún se aplicaba cuando los visité. Yo no soy especialista en educación infantil, pero la observación me hizo pensar que, bajo el colorido de las aulas y la co-docencia, muchos elementos de la educación tradicional seguían operando en el MOPI, con niños siguiendo instrucciones y haciendo casi lo mismo.

En general, los preescolares con MOPI tenían tres secciones, separadas por edades¹¹. Cada sección tenía entre 25 y 75 niños, dependiendo del tamaño del preescolar en ese colegio. Lo que ocurrió es que, siguiendo la intuición de la NEI, se optó por tener una sola sección para niños de la misma edad, con co-docencia. E igual que en la NEI, los educadores estaban felices con el trabajo en equipo, pero agotados por la gestión del aula que se había hecho más difícil con grupos más grandes. En un *focus group*, algunos educadores me compartieron que, hasta cierto punto, los grupos grandes habían hecho que la atención personalizada se transformase en una declaración algo vacía. En este sentido, percibí gran diferencia entre los momentos en que las secciones trabajaban juntas y los momentos en que se dividían en grupos más pequeños (gracias a la ayuda de asistentes temporales). Lo mismo vale para el contraste entre las secciones MOPI con 50 y 75 niños y la sección MOPI con 25 niños (porque ese colegio era más pequeño). Según algunos educadores, si no habrá más personas por aula de modo permanente (para facilitar trabajo en grupos más pequeños), habría que repensar ciertas estrategias pedagógicas.

¹¹ Generalmente, la etapa infantil española va de los 3 a los 5 años, por lo cual hay tres grupos: P3, P4 y P5.

La opinión general de ciertas personas en el MOPI fue que quizás la raíz de varias de las dificultades mencionadas estaba en que los educadores de infantil o preescolar no habían tenido los espacios de reflexión y aprendizaje necesarios. Por ello, en el fondo (e inconscientemente), seguían haciendo lo mismo que antes, pero con infraestructura, currículum y grupos nuevos. En este sentido, quizás la principal fuente del stress docente era tratar de manejar grupos grandes con pedagogía tradicional, desgastándose mucho. De ahí que la solución quizás era reorganizar las cosas para facilitar el aprendizaje de los educadores acerca de sus prácticas pedagógicas. En esta línea, quedé con la impresión de que en el MOPI, como en la NEI, había habido mucha audacia para echar a andar procesos sistémicos de cambio pero ahora venía una etapa de madurez asociada a mirar con más cuidado qué había ocurrido realmente y qué faltaba por trabajar.

6. Algunas observaciones sobre el proceso de innovación en JE a fines del 2016

Sin duda, un elemento clave para mover las innovaciones descritas había sido el liderazgo. En este sentido, sin la fuerza y la estrategia del Director que lideró JE desde el 2008 hasta agosto 2016, es muy probable que ni la red, ni la NEI, ni el MOPI se hubieran materializado. Otro elemento clave fue la conformación de los equipos que diseñaron y dirigieron los procesos de innovación pedagógica: grupos compactos e inteligentes que supieron hacer que los cambios ocurrieran, aunque hoy haya que volver sobre ellos para madurar y profundizar.

Algunos creían que todo fue muy rápido y hubo poco espacio para el debate crítico durante los primeros años. Por eso, cuando los visité tocaba “bajar las revoluciones” y dar más espacio a la reflexión. Otros veían que el proceso de cambios había traído tensiones en los equipos y varios habían quedado heridos con la instalación de ciertas innovaciones. Pero es cierto que quizás no había otro modo de generar cambios, pues las resistencias eran grandes y amenazaban con paralizar cualquier transformación substancial. Personalmente, doy testimonio de que muchos estudiantes y profesores estaban felices con el camino emprendido, pero también vi que, después de dos años y medio, tocaba pasar a un tiempo más sereno que permitiera hacer ajustes y profundizar aquellos temas que solo se abordaron superficialmente al comienzo.

No se trataba de volver atrás (y hasta donde indagué, nadie quería eso), sino de tomarse en serio el carácter piloto de las innovaciones, escuchando más a los educadores en las aulas (tanto donde había habido innovación como donde no la había habido). Quedé con la impresión de que muchos ajustes debían venir de darle mayor centralidad a la reflexión de los educadores acerca de su experiencia. Los profesores con quienes hablé, por ejemplo, eran conscientes de que las innovaciones estaban recién

comenzando, de que había luces y sombras en lo realizado y de que ellos mismos tenían que crecer profesionalmente para que lo soñado se hiciera realidad.

Las cuatro secciones que siguen son reflexiones globales a partir del análisis hecho hasta aquí. Lo que hago es tomar elementos o aspectos de lo que observé y escuché para, en línea con el título del texto, señalar *direcciones o temáticas que considero fundamentales para la renovación de la educación jesuita* en Catalunya y más allá. Estas reflexiones también se apoyan en hallazgos y discusiones centrales de las últimas décadas, según las he estudiado en USA desde 2014.

7. Primera reflexión global: La clave del cambio son los educadores y sus prácticas

La introducción de innovaciones sistémicas en colegios tradicionales no es algo nuevo. La primera mitad del siglo XX hubo muchos esfuerzos de este tipo en USA y Europa, aunque siempre fueron *algo alternativo* (Elmore, 1996). A partir de los años 60', sin embargo, ha habido varios intentos de innovar en redes y sistemas educativos más grandes. Lo irónico es que pocos de estos esfuerzos han sido exitosos; la mayoría no anduvo como se esperaba o duró poco (y se volvió a lo tradicional). ¿Por qué? Elmore (1996) y Fullan (2007) sugirieron que el problema ha sido concebir el cambio como algo meramente *técnico*. Es decir, pensar los colegios como lugares donde instalar transformaciones y a los educadores como implementadores de estas transformaciones. Rara vez se aborda el cambio como algo *cultural*, relacionado con modificar mentalidades y modos de proceder cotidianos. Obviamente, esta segunda aproximación es más compleja e implica procesos de transformación mucho más lentos.

Además, la evidencia mundial señala que el factor más importante para la calidad de una red educativa son sus profesores (Barber & Mourshed, 2007). Sahlberg (2015), por ejemplo, postuló que el éxito de Finlandia en los rankings educacionales se debía, primeramente, al nivel profesional de sus educadores (que, además, tienen más horas semanales que lo normal para diseñar clases, trabajar con colegas y acompañar estudiantes y familias). Esto fue posible gracias a décadas de trabajo colectivo orientado en esta dirección.

Uniendo estas dos perspectivas, los teóricos más importantes del cambio educativo en la actualidad señalan que la clave de las innovaciones son los educadores y sus prácticas profesionales (Fullan, 2007; Goodson, 2001; Hargreaves & Shirley, 2009). Si ellos no están 100% embarcados, los cambios no ocurren. Y si ellos no modifican sus prácticas, la innovación dura poco (Hargreaves & Fullan, 2012). Esto implica procesos de madurez de las creencias pedagógicas y los criterios profesionales que, inevitablemente, toman bastante tiempo (Fang, 1996).

Lo que percibí en JE en relación con este tema es que se instaló una estructura de cambios, pero aún no había suficiente acompañamiento de los docentes en su maduración pedagógica. En este sentido, aunque había espacios físicos y currículum nuevos, la mayoría de los educadores en las etapas renovadas seguía haciendo pedagogía tradicional (lo cual explica la sensación de agobio, a pesar de la satisfacción por los desafíos). Las dos primeras generaciones de profesores NEI tuvieron tiempo para trabajar los principios de la innovación antes de implementar los cambios, pero no había habido mucho más después (y los educadores en MOPI y TQE habían tenido menos que eso). Por ejemplo, el MENA hacía referencia a la *Teoría de las Inteligencias Múltiples*, pero mi impresión fue que pocos profesores entendían realmente de esto, entonces no había aplicaciones de estas ideas en las aulas (en contraste con el *Colegio Montserrat*, que gira en torno a esta *Teoría*). Quedé con la impresión de que el foco había sido la instalación de metodologías, pero todavía faltaba *madurez pedagógica de fondo*.

Ante el tema de la sobrecarga de trabajo de los profesores, un directivo me planteó que creía que había habido una mala gestión del mensaje del cansancio pues no era claro cuánto del agobio era por las innovaciones mismas y cuánto era circunstancial (por la situación piloto). Otros directivos me señalaron que la sostenibilidad del proyecto pasaba porque los profesores se adecuaban a las condiciones existentes. Pero casi ninguno consideraba lo contrario: adecuar el proyecto a la realidad de los educadores. Todo esto me hizo pensar en la sensatez de la intuición de las personas del MOPI que sugirieron que quizás el desafío es reorganizarse para facilitar comunidades de aprendizaje docente. Si faltaba acompañamiento de los procesos de madurez profesional que harán que la innovación sea fecunda y perdure, formar *comunidades profesionales de aprendizaje* es lo más eficaz que se conoce (Cochran-Smith & Lytle, 1999; DuFour & Eaker, 2005; Stoll et al., 2006).

En síntesis, un primer asunto clave para la renovación educativa jesuita tanto en Catalunya como donde se busque innovar de modo similar es invertir más en los educadores y su madurez profesional. Todo indica que esto va más allá de algunas capacitaciones, pues se trata de modificar *modos de proceder*, sin lo cual las innovaciones fácilmente se diluyen con el tiempo. Aprovecho de compartir que lo más interesante que conocí en mi viaje pedagógico en relación con este tema fueron los esfuerzos del *Liceo Javier* de Guatemala por formar a sus educadores a través de un programa en teorías del aprendizaje con la *Universidad Rafael Landívar* (además de tener la costumbre institucional de suspender las clases un día al mes para formación docente).

8. Segunda reflexión global: El currículum refleja una visión de la educación

Algunos directivos de JE me compartieron que los nuevos horarios y roles en la NEI constituían una estructura pedagógica que inducía un nuevo tipo de relaciones educativas. Aunque esto no garantizaba

cambios en las prácticas docentes (pues podría haber sido algo meramente exterior), ciertamente era algo que iba en la lógica de la *Ratio Studiorum*, que también propone una “visión arquitectónica” del colegio como espacio de formación tanto de los estudiantes como de los profesores (Buckley, 1998). En este sentido, y entendiendo el currículum como algo mucho mayor que el *plan de estudios*, Pavur (2008) señala que, en la *Ratio*, “el currículum lleva la misión” como marco del esfuerzo colectivo. Esta sección reflexiona sobre currículum e innovación, complementando lo ya dicho acerca de los profesores y sus prácticas.

Según lo descrito en la tercera sección del texto, el currículum de la NEI –como paradigma de *Horitzó 2020*– se articula en torno a dos grandes principios. Por un lado, está la idea de acompañar a los estudiantes en la búsqueda de su *proyecto vital*, asociada a espacios formales dentro del horario escolar para cultivar la interioridad/espiritualidad y a una mayor estabilidad de los docentes en la vida de los niños/jóvenes para poder acompañarlos mejor. Por otro lado, está la idea de un aprendizaje activo de *competencias para el siglo XXI*, asociado a dedicar la mayor parte de la jornada escolar a trabajo cooperativo en proyectos integrados (rompiendo con la estructura disciplinar tradicional). Como ya se explicó, esto se basa en una lectura principalmente psicopedagógica del aprendizaje y la tradición educativa jesuita.

Según lo señalé en la cuarta sección del texto, creo que esta estructura curricular tenía luces y sombras. Por el lado luminoso están el énfasis en el acompañamiento de los estudiantes (aunque faltaba para que lo escrito se hiciera realidad), la co-docencia y la apuesta por el trabajo cooperativo en proyectos integrados. Por el lado de las dificultades estaban los tamaños de las nuevas secciones y la profundidad con que se trabajaban ciertos contenidos. Diría que la mayor parte de este nuevo modelo pedagógico-curricular va en la dirección correcta, y hay una “visión arquitectónica” como la que había en la *Ratio*. Sin embargo, la última dificultad mencionada se relaciona con un problema complejo, que espero desarrollar en los párrafos que siguen: faltaba reflexión filosófica y epistemológica que complementara la perspectiva psicopedagógica.

Las discusiones actuales de filosofía educativa y currículum sugieren que la colonización de la educación por psicólogos y economistas ha traído un cierto “olvido del conocimiento” (Hirsch, 2016; Wheelahan, 2012; Young, 2007). Hace poco, McPhail (2016) sugirió que se ha trasladado hallazgos acerca de los procesos de aprendizaje de cada individuo al ámbito epistemológico, pasando por alto las estructuras de los lenguajes, la matemática, la ciencia, etc. Y esta tensión tiene su historia: una síntesis de la evidencia acerca del aprendizaje realizada el año 2000 a petición del Consejo Nacional de Investigación de USA señaló que un ambiente favorable para el aprendizaje debe equilibrar cuatro focos en tensión: el estudiante, el conocimiento, la evaluación y el contexto/ comunidad (Bransford,

Brown, & Cocking, 2000). Es decir, el conjunto de la reflexión académica sugiere que el foco en el estudiante no puede ser absoluto; debe estar tensionado por un cuidado adecuado de otros elementos, como el rigor en el conocimiento, el vínculo con la comunidad, etc.

A partir de lo anterior, ¿convenía dedicar 60% del tiempo a trabajo por proyectos integrados, acabando con la mayoría de las distinciones disciplinares? La evidencia indica que los proyectos integrados aumentan la motivación y la sensación de aprendizaje significativo. Pero, ¿hay aprendizaje más profundo? Eso es algo muy discutido (Chua, 2012). Argumentando que es posible aprender sobre Colón o la electricidad (contenidos), sin nunca aprender a *pensar histórica o científicamente* (o sea, sin adquirir los *modos de pensar* de las disciplinas), varios proponen modos de trabajo interdisciplinario que no eliminen las asignaturas (Boix-Mansilla, 2010; Drake, 1998). Creo que el hecho de que JE aún no haya tenido clara su estrategia para iniciar a los niños en la lectoescritura y las operaciones matemáticas también se relacionaba con falta de atención a las especificidades disciplinares. Y luego está el desafío del conocimiento profundo por parte de los profesores, pues varios investigadores llevan décadas señalando que parte del problema de la calidad educativa es que muchos educadores carecen de conocimiento disciplinar y *teoría de los contenidos* (Grossman, Wilson & Shulman, 1989; Shulman, 1987; Westbury, Hopmann, & Riquarts, 2000). Dedicar 60% del tiempo a proyectos integrados, eliminando la mayoría de las asignaturas, parece progresista pero comporta el riesgo de un “*cierto surfeo por los contenidos.*”

Además de lo epistemológico, la falta de reflexión filosófica también se manifestaba en escasa discusión acerca de lo que implica un enfoque curricular competencial. Willbergh (2015) señaló que esta perspectiva ha sido introducida (y promovida) por redes ligadas al mundo productivo, y UNESCO lleva años reiterando la necesidad de un *nuevo humanismo* que ayude a superar el *discurso del capital humano* (Delors et al., 1996; UNESCO, 2015). Es cierto que el enfoque competencial incluye la educación de la creatividad, por ejemplo, pero no es por el despliegue de las potencialidades humanas, sino por su importancia para el emprendimiento (Voogt & Roblin, 2012). En esta lógica, mi impresión general fue que en JE predominaba una *orientación profesionalizante*, asociada a lo que llamé *FP-ización* (o *tecnificación*) de la educación. Por ello, no me sorprendió que las mayores resistencias a las innovaciones vinieran de quienes trabajaban en los distintos Bachilleratos (los años después de la ESO orientados a la universidad)¹², así como tampoco me asombró no escuchar mucha reflexión sobre la democracia y/o la formación moral y política de los estudiantes. Más allá de las podas de contenidos, creo que se necesitaba más reflexión acerca del modelo educativo y la filosofía inspirándolo.

¹² La educación obligatoria en España consta de diez años (primaria + ESO). Después de eso se puede elegir entre dos años en diversos Bachilleratos (conducentes a la universidad) o Formación Profesional (FP).

Si el currículum “lleva la misión” (Pavur, 2008), entonces un segundo tema crucial para la renovación de la educación jesuita, más allá de las innovaciones metodológicas, es la hondura de la visión educativa y sus concreciones curriculares. Si el mundo jesuita adoptará el enfoque competencial, por ejemplo, ¿no hay que pensar en *competencias ignacianas* que añadir (o contraponer, si es el caso) a los *discursos instrumentales dominantes*? (Pinto, 2007). La visita a colegios jesuitas en varios países me hizo pensar que este desafío es urgente y, por su complejidad, hay que abordarlo colectivamente. En la lógica de una *Ratio Studiorum del siglo XXI*, también confieso que no puedo evitar preguntarme si no debiera aspirarse a la construcción de un *marco curricular ignaciano* que guíe y alimente el desarrollo curricular en los colegios³. Si el *Bachillerato Internacional* tiene algo así con más de 5.000 colegios a lo largo del mundo, ¿por qué no podría haberlo para la red de colegios jesuitas? Imagino algo que integre *elementos académicos y pastorales*, con un sentido amplio e inclusivo de *lo pastoral*.

10. Tercera reflexión global: *Lo jesuita de las innovaciones sigue siendo un desafío*

Cuando pregunté a los profesores qué valoraban más de las innovaciones, la respuesta casi unánime fue “*el mayor tiempo con los estudiantes*.” En lenguaje ignaciano, lo que más valoraban era una estructura que permite mejor *cura personalis*. Esto es muy potente. No obstante, cuando hablamos de que faltaba tiempo para hacer síntesis del aprendizaje (académico) y les sugerí usar algunos finales del día para esto, uno de los mismos educadores me aclaró que los finales del día “*no son para temas académicos*.” En línea con lo dicho acerca del currículum, esto indica que una integración curricular verdaderamente jesuita sigue siendo un desafío.

Los colegios jesuitas nacieron de familias que pidieron a la Compañía de Jesús que sus hijos reciban la misma formación académica que los jesuitas durante sus primeros años. Así, bajo el supuesto de que “Dios está actuando en lo profundo de la realidad,” teólogos enseñaron a adolescentes las mejores obras seculares de historia, arte y literatura buscando suscitar en ellos “amor por el mundo.” De aquí vinieron tanto un cristianismo moderno como el compromiso social y político característico de los exalumnos de colegios jesuitas. *Lo académico y lo pastoral* eran “dos caras de la misma moneda” en esa propuesta educativa que era la *Ratio Studiorum*.

El relato más extendido acerca de la educación jesuita, sin embargo, señala que la *Ratio* quedó obsoleta cuando los Estados nacionales empezaron a intervenir en educación. Lo relevante hoy es el *Paradigma Pedagógico Ignaciano*, un estilo educativo que “*más que añadir cursos específicos viene a*

³ Un *marco curricular* no es un currículum propiamente tal. Son los lineamientos curriculares de un país o red que busca cuidar una identidad compartida a pesar de su gran diversidad. Son mínimos comunes suficientemente amplios y flexibles como para que cada región (o colegio) construya su currículum en su propio contexto.

situar el tratamiento de los valores y el crecimiento personal dentro del currículum existente” (ICAJE, 1993, n°4). Este relato también sugiere que la fuente última de la educación jesuita son los *Ejercicios Espirituales* (EE), lo cual ha llevado a ofrecer EE como la clave esencial para cultivar la identidad jesuita en los colegios. Pero la novedad de la educación jesuita para O’Malley (2015) era la formación humanista que preparaba para una educación profesional posterior (en instituciones no-jesuitas) con un sentido cívico único. Y para Pavur (2008, 2016) se trataba de la secuencia de estudios humanistas, filosóficos y teológicos que, enseñados con el *método pedagógico de París*, formaban una perspectiva *humanista-cristiana* del mundo. En sintonía con estos historiadores, percibo que el relato de que “la *Ratio* pasó” ha borrado entre nosotros la pregunta por los contenidos de una educación jesuita. Los EE ciertamente son fundamentales, no obstante, la distancia entre los EE y los temas de una institución escolar es enorme. Mi impresión después de visitar JE y colegios jesuitas en otros países es que ciertamente debemos implementar *pedagogías más activas*, pero también urge actualizar el relato acerca de las fuentes para renovar otros aspectos de la tradición, como los contenidos⁴.

Según Davis (1999), el gran desafío de la educación católica –incluyendo la jesuita– es la actualización del *humanismo cristiano*. Para Davis y Franchi (2013) y García-Huidobro (2017) esto debiera confluir con otros esfuerzos por un *nuevo humanismo* (UNESCO, 2015), aunque abordando las raíces de la secularización y cómo esta afecta la educación (Taylor, 2007). A nivel práctico, esto debiera significar un acompañamiento de los profesores en torno a síntesis *humanista-cristianas* que impregnen toda la vida escolar: el acompañamiento de los estudiantes y los espacios de interioridad, sin duda, pero también un trabajo académico vivido como apertura al misterio de la bondad, la verdad y la belleza, y una búsqueda del Reino de Dios en el progreso científico, social, cultural, espiritual y político. Este acompañamiento de síntesis *humanista-cristianas* es especialmente crucial con los educadores más jóvenes, pues quienes se incorporaron a los colegios en décadas pasadas convivieron con religiosos, pero ¿qué está ocurriendo hoy? (Grace, 2002; Ugalde, 2014). Esto hace que la selección de educadores sea fundamental y también plantea el desafío de garantizar comunidades verdaderamente ignacianas –cristianas y eclesiales– al centro de cada comunidad escolar. Es probable

⁴ Mientras visitaba colegios, aproveché de entrevistar personajes históricos para la educación jesuita en España y Latinoamérica. Hablando con ellos acerca de esta distancia con las fuentes (y la *Ratio*), muchos refirieron a las tensiones históricas de los 60’ y 70’, cuando la Compañía de Jesús “perdió afecto” por los colegios debido a la impresión de que estos reproducían injusticias sociales. La percepción mayoritaria era que esta desafección ya no existe, pero perdimos décadas de reflexión pues el esfuerzo de quienes permanecieron en los colegios durante esos años fue, básicamente, sobrevivir. Varios señalaron que este rezago histórico, el menor número de jesuitas y el aumento de la competencia entre los colegios privados han creado una situación compleja, en que hay un riesgo real de perder la misión (y la tradición). Respecto a los esfuerzos por renovar la educación jesuita desde los 80’, la mayoría de los entrevistados señaló que lo relevante ha sido la formación de laicos y la creación de estructuras de gobierno para garantizar la continuidad de las obras. Pero no ha habido energía para producir pensamiento educativo significativo. Algunos también sugirieron que, en general, la renovación ha sido primeramente pastoral; más asociada a EE para laicos y trabajo pastoral con jóvenes que a temas pedagógicos o académicos.

que una educación *humanista-cristiana* exija cierta formación teológica, como la que observé en cursos de 1°ESO no-NEI.

Dado lo anterior, un tercer tema central para la renovación de la educación jesuita es la recuperación del *paradigma humanista-cristiano* en el contexto cultural actual, con educadores que ya no necesariamente tienen ni la vivencia espiritual ni la formación humanista, filosófica y teológica de los jesuitas. La única intuición que me atrevo a compartir, a propósito del comienzo de esta sección, es que, al igual que en el proceso de formación jesuita, vivir los EE es solo un primer paso. Dios suele suscitar cosas preciosas en los EE, como mayor vida espiritual y compromiso con los demás. Pero falta tocar el núcleo académico de la educación, sin lo cual es difícil alcanzar síntesis verdaderamente ignacianas. En este sentido, la *Ratio* tenía la genialidad de llevar lo ignaciano al terreno curricular y epistemológico, donde quizás alguna filosofía y teología son imprescindibles. Lo más interesante que he conocido en torno a este desafío es el esfuerzo por formar teológicamente a todos los profesores en Ontario, Canadá¹⁵.

11. Cuarta reflexión global: Cada contexto es un reto para la misión que nos une en red(es)

Las tres reflexiones previas refieren a los colegios de JE (y a colegios jesuitas) *en general*. Pero sólo existen colegios concretos en *contextos específicos*. En este sentido, al principio sugerí que lo más valioso de JE era la densidad de la red que se había construido pero tal vez su mayor desafío era darle más espacio a la diversidad interna. Mi percepción fue que las innovaciones pedagógicas tenían un *sabor distinto* en cada colegio –por la diversidad de realidades– pero casi siempre se buscaba implementar *el modelo* (para cada etapa). ¿Qué tal si cada colegio necesita innovaciones diferentes?

Varios investigadores han mostrado que la eficacia de una pedagogía depende del contexto. Por ejemplo, Delpit (1988) y Ladson-Billings (1995) advirtieron que ciertos métodos muy potentes con niños y jóvenes de clases media y alta presentaban dificultades con estudiantes de clase baja (o que no provenían de la *cultura dominante*). Entre otras cosas, esto se debía a sentidos distintos de la autoridad, la autonomía y la sabiduría que afectaban todo el proceso de aprendizaje. Su sugerencia fue desarrollar métodos de enseñanza *culturalmente sensibles*. Por otro lado, la sociología ha señalado que la institución escolar aporta cosas distintas a estudiantes de orígenes distintos (Bernstein, 1996). Para algunos, el colegio provee conocimientos (y lenguajes) que otros adquieren *por osmosis* en su vida

¹⁵ Alrededor de 30% de los colegios públicos de Ontario son católicos (más de 1.000 colegios): 100% financiados por el Estado, sin cobro a las familias y con la obligación de recibir a todo niño/joven que llegue. Por cuidar su identidad en un contexto cada vez más secularizado, estos colegios empezaron a exigir que todo educador haga un curso anual de formación teológica antes de cumplir cinco años en el sistema. Para acceder a cargos intermedios (como jefe de un departamento académico) hay que hacer un segundo curso anual de formación teológica. Y para cargos de liderazgo directivo se pide un tercer curso. Más información sobre estos colegios en: www.iceont.ca

social y familiar (Delpit, 1988), y así. Mucha evidencia indica que el contexto de cada colegio debiera ser central en las decisiones curriculares y pedagógicas.

En JE los colegios están bastante cerca uno del otro (en comparación con otras redes jesuitas), pero educan estudiantes de realidades socioeconómicas y culturales muy distintas, y con una relación muy diferente con la Compañía de Jesús. Esto implica diferencias fundamentales, sin embargo, mi percepción fue que no había suficiente conversación sobre ello y sobre cómo esto afecta (o debiera afectar) la innovación. Y tener más o menos horas de proyectos integrados o de trabajo autónomo (vs trabajo guiado) tiene consecuencias distintas en cada contexto. No es lo mismo podar ciertos contenidos, añadir o quitar una tercera o cuarta lengua, u ofrecer (o no) clases de formación teológica en *El Clot* que en *Sant Ignasi* de Sarriá o en *Sant Pere Claver* de Poble Sec. Esta es otra razón por la cual los educadores son claves para el cambio: solo equipos docentes bien preparados y con tiempo pueden crear NEIs, MOPIs o TQEs adecuadas para cada colegio/contexto.

Lo anterior no significa, ni puede significar, *educación de elite* para las elites y *pobre educación* para los pobres. Significa dar a cada uno lo que necesita, ojalá con una mirada global enfocada en el bien común. En este sentido, hablar más explícitamente de las diferencias socioeconómicas, culturales y religiosas entre los estudiantes y familias de los colegios, manteniendo el foco en lo pedagógico/curricular y una perspectiva de misión compartida, debiera ayudar a JE (y a cada una de las redes ignacianas) a ahondar en el encargo común de educar para la justicia, la paz y la reconciliación. Quizás renovar la incidencia social de la educación jesuita pasa por tener conversaciones en red(es) acerca de cómo educar desde una perspectiva cristiana tanto a hijos de inmigrantes como a herederos de las elites.

En suma, un cuarto asunto fundamental para la renovación de la educación jesuita en Catalunya y otras regiones debiera ser atender curricular y pedagógicamente a la diversidad de contextos en que se desarrolla la misión. Ojalá que esto se hiciera en red, buscando reconocer juntos a “Dios actuando en lo profundo de la realidad.” Además de ofrecer a cada uno lo que necesita, esto podría animar la construcción de puentes que urge construir. Para varias redes jesuitas esto exige tejer una unidad que a JE le tomó décadas tejer. En Latinoamérica, por ejemplo, esto pide diálogos más activos (y que incluyan lo curricular y lo pedagógico) entre *Fe y Alegría* y los colegios pertenecientes a *FLACSI*⁶.

⁶ FLACSI es la *Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús*.

Conclusión: Caminando juntos hacia una *Ratio del siglo XXI*

El texto comenzó refiriendo al desarrollo colaborativo de la *Ratio Studiorum* durante la segunda mitad del siglo XVI y a la percepción de que el mundo educativo jesuita está buscando algo similar en la actualidad. Terminó estas notas volviendo a la historia y recordando su comienzo en Mesina (Italia), donde la Compañía de Jesús tuvo su primer colegio para laicos. Según Codina (1999), “*el plan de estudios de Mesina no llegó a ser la Ratio para toda la orden, pero tuvo una influencia extraordinaria en la preparación de la Ratio de 1599*” (p. 3)^v. Se podría pensar que quizás JE y *Horitzó 2020* ocupan roles similares en los esfuerzos jesuitas actuales: han sido el detonante y el primer paso de discusiones conducentes a síntesis mayores.

En relación con las conversaciones sobre renovación educativa, quisiera destacar otros esfuerzos de innovación sistémica en el mundo jesuita castellano-parlante que tuve el regalo de visitar. Dentro de España, ya nombré *Padre Piquer* (en Madrid) que fue un antecedente fundamental de *Horitzó 2020*. Entre sus muchas virtudes, es bueno resaltar que, cuando les visité el 2016, *Piquer* llevaba 13 años innovando con pocos recursos y una población de estudiantes muy diversa (casi 40 nacionalidades). Esto hace de *Piquer* un símbolo de que la innovación también es posible donde no hay muchos ingresos. También en Madrid, pero con estudiantes de clase alta, *Nuestra Señora del Recuerdo* había introducido trabajo cooperativo y plataformas digitales sin unir secciones ni realizar trabajo por proyectos. Y estaban cosechando muy buenos frutos. En Latinoamérica, *Liceo Javier* de Guatemala lleva varios años explorando en educación por competencias y el 2016 estaban trabajando un proyecto de democratización del colegio que prometía transformaciones muy interesantes. En *Javier* de Pasto, Colombia, el 2016 estaban ensayando distintas modalidades de trabajo por proyectos (en diferentes cursos/grados) con una preocupación especial por el desarrollo sostenible de Nariño, la región del colegio (cerca del límite con Ecuador). Espero en Dios que, animados por la incidencia pública de la iniciativa catalana y por luces provenientes de otros esfuerzos como los que he mencionado, el mundo educativo jesuita tenga más y mejores discusiones pedagógicas y curriculares en el tiempo que viene.

El objetivo de estas páginas ha sido discutir las riquezas y limitaciones de *Horitzó 2020* buscando aportar a la renovación de la educación jesuita más allá de Catalunya. Dado este propósito, el texto necesariamente planteó preguntas críticas al esfuerzo de JE según lo conocí a fines del 2016. Espero que estas preguntas se entiendan como parte de un esfuerzo honesto y respetuoso por examinar la experiencia para aprender de ella. Por esto mismo, quisiera terminar agradeciendo a JE por lo que han hecho estos últimos años, tanto para beneficio de sus propios estudiantes como para bien de la educación jesuita en otras regiones. No han sido ni los únicos ni los primeros en innovar sistémicamente, pero han tenido una repercusión internacional que ningún otro esfuerzo educativo

^v El texto original está en inglés. La traducción es propia.

jesuita del último tiempo ha tenido en España y Latinoamérica. Han generado ruido y movimiento; gatillando conversaciones que era necesario empezar a tener. Y eso se agradece. Espero que juntos, como red(es), podamos llegar mucho más lejos.

Bibliografía

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company. Disponible en: http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control, and identity*. Londres, UK: Taylor & Francis.
- Bransford, J.D., Brown, A., & Cocking, R. (2000). *How people learn: Mind, brain, experience and school* (expanded edition). Washington, DC: National Academy Press.
- Boix-Mansilla, V. (2010). *MYP guide to interdisciplinary teaching and learning*. Cardiff, UK: International Baccalaureate Press.
- Buckley, M. (1998). *The Catholic university as promise and project: Reflections in a Jesuit idiom*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Chua, F. (2012). *Mapping the landscape of interdisciplinary learning: A critical literature review of the challenges and outcomes of interdisciplinary learning in grades 9-12* (Trabajo de candidatura doctoral). Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA, USA.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Codina, G. (1999). Four hundred years of the Ratio Studiorum, 1599-1999. *Educatio SJ*, 1, 1-17.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Barcelona, España: Paidós.
- Davis, R. (1999). Can there be a Catholic curriculum? En J. Conroy (Ed.), *Catholic education inside-out/outside-in* (pp. 207-229). Dublin, Irlanda: Veritas.
- Davis, R., & Franchi, L. (2013). A Catholic curriculum for the twenty-first century? *International Studies in Catholic Education*, 5(1), 36-52.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Zhou, N. (1996). *Learning: The treasure within*. Paris, Francia: UNESCO.
- Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-299.
- Drake, S. (1998). *Creating integrated curricula: Proven ways to increase student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- DuFour, R., & Eaker, R. (2005). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Elmore, R. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-27.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4ª ed.). Nueva York, NY: Teachers College Press.

- García-Huidobro, J.C. (2017). What are Catholic schools teaching to make a difference? A literature review of curriculum studies in Catholic schools in the United States and the United Kingdom since 1993. *Journal of Catholic Education*, 20(2), 64-97.
- Grace, G. (2002). *Catholic schools: Mission, markets, and morality*. Nueva York, NY: Routledge-Falmer.
- Gonzalo, N. (2015). Horitzó 2020: Crear una nueva escuela y hacerlo todos juntos. *Padres y Maestros*, 362, 6-14.
- Goodson, I. (2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*, 2(1), 45-63.
- Grossman, P., Wilson, S., & Shulman, L. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. En M. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 23-36). Nueva York, NY: Pergamon Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hirsch, E.D. (2016). *Why knowledge matters: Rescuing our children from failed educational theories*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- International Commission on the Apostolate of Jesuit Education [ICAJE]. (1993). *Pedagogía ignaciana: Un planteamiento práctico*.
- Klein, L.F. (2016). *Pedagogía ignaciana: Innovaciones en marcha*. Disponible en: <http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=2935>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- McPhail, G. (2016). The fault lines of recontextualisation: The limits of constructivism in education. *British Educational Research Journal*, 42(2), 294-313.
- O'Malley, J. (2015). Jesuit schools and the Humanities yesterday and today. *Studies in the Spirituality of Jesuits*, 47(1), 1-33.
- Pavur, C. (2008). The curriculum carries the mission. *Conversations on Jesuit Higher Education*, 34(1), 30-33.
- Pavur, C. (2016). *The historiography of Jesuit pedagogy*. Disponible en: http://referenceworks.brillonline.com/entries/jesuit-historiography-online/the-historiography-of-jesuit-pedagogy-COM_194129
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona, España: Gedisa.
- Pinto, R. (2007). ¿Es posible formar un profesor con “competencias” humanista/cristianas? *Pensamiento Educativo Latinoamericano*, 41(2), 165-187.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations for the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.

- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Madrid, España: Ediciones SM.
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Ugalde, L. (2014). *Reflexiones sobre nuestro apostolado educativo*. Disponible en: <http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=1546>
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Paris, Francia: UNESCO.
- Voogt, J., & Roblin, N.P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.
- Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (Eds.). (2000). *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition*. Nueva York, NY: Routledge.
- Wheelahan, L. (2012). *Why knowledge matters in curriculum: A social realist argument*. Nueva York, NY: Routledge.
- Willbergh, I. (2015). The problems of 'competence' and alternatives from the Scandinavian perspective of *Bildung*. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334-354.
- Young, M. (2007). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Nueva York, NY: Routledge.

LA REVOLUCIÓN DE LAS ESCUELAS²¹

Alfredo Hernando Calvo

Resumen

Este artículo presenta la transformación de un nuevo modelo de escuelas, las escuelas²¹. Una escuela²¹ no es una escuela. Una escuela²¹ es la escuela del siglo XXI. A simple vista puede parecer que esta definición no cambia nada. De hecho, todas las escuelas del presente deberían ser escuelas del siglo XXI. Sin embargo, la realidad es que no lo son. Están en el siglo XXI, pero no viven el siglo XXI, no lo experimentan, su reloj institucional se ha parado.

Cuando una escuela actúa, cambia, crece y se desarrolla atenta al presente, a la investigación y a la realidad global y local, descubre su identidad de escuela²¹. De este modo logra que cada uno de sus alumnos aprenda a vivir, narre su identidad, descubra el mundo y lo transforme en el siglo XXI. El mundo está lleno de escuelas donde los profesores y los alumnos se comportan de un modo diferente, las notas tienen otro sentido, los horarios cambian y las aulas y los pasillos son el escenario de actuaciones completamente nuevas. Son escuelas que cambian para lograr mejores resultados. Escuelas que se transforman en escuelas²¹. Veamos cómo.

Abstract

This next article presents the transformation of a new model of schools: the schools²¹. A school²¹ is not a school. A school²¹ is the school of the 21st century. At a first glance it may seem that this definition does not change anything. In fact, all schools of the present should be schools of the 21st century. However, the reality is that they are not. They are in the 21st century, but they do not live in the 21st century, they do not experience it, their institutional clock has stopped.

When a school acts, changes, grows and develops attentively to the present, to research and to the global and local reality, it discovers its identity as a school²¹. In this way he achieves that each one of his students learns to live, narrates his identity, discovers the world and transforms it in the 21st century. The world is full of schools where teachers and students behave in a different way, the notes have another meaning, the schedules change and the classrooms and corridors are the scene of completely new performances. They are schools that change to achieve better results. Schools that are transformed into schools²¹. Let's see how.

Introducción

Este texto nace de una reflexión realizada después de un intenso trabajo de visitas y análisis de escuelas innovadoras en todo el mundo. En el año 2013 dediqué varios meses a visitar experiencias educativas innovadoras por todo el mundo. Tuve la oportunidad de conocer escuelas en Uruguay, Argentina, Colombia, Estados Unidos, Australia, Dinamarca, Austria,

Portugal, Japón, Corea del Sur; de hablar con sus profesores y de compartir sus proyectos en el día a día. Por medio de informadores calificados y de contactos establecidos por Internet pude comunicar con los profesores y conocer las experiencias de otros tantos colegios en Brasil, Chile, Italia, Reino Unido, China, Singapur, Nueva Zelanda y la India.

De esta investigación resultó un libro: Viaje a la educación del siglo XXI, que aquí está presente como base documental de esta reflexión final. (<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/as-verdadeiras-escolas-do-seculo-xxi/>). Son instituciones educativas que se han transformado para responder a los desafíos de una sociedad en cambio acelerada.

Todo lo que ocurrirá en el futuro pasa antes por la escuela. El próximo Premio Nobel de la Paz, los investigadores que descubran una vacuna contra el cáncer, los ingenieros que ensamblen el primer automóvil solar, los dirigentes políticos que desarrollen otras fórmulas de representación, los grandes revolucionarios del cine, de la moda y del arte, los visionarios y los vanguardistas... todos ellos aprenden en una escuela hoy. Mientras compartimos estas líneas, el germen de una futura médica, de un abogado, de una astronauta, de un líder, de un periodista, de un escritor... crece en un niño y en una niña, impulsado por sus profesores y por su escuela. Porque la escuela tiene la capacidad única de predecir el futuro creándolo.

La escuela es la institución encargada de transmitir el legado cultural de generación en generación. Guía nuestra socialización y contribuye en la creación del proyecto vital y único de cada persona. Pero también es el motor de transformación de la sociedad. Por eso no solo se encarga de transmitir el conocimiento máspreciado de nuestra historia, del arte, de la música, de la literatura, de las herramientas matemáticas, del método científico, del lenguaje... sino que además una de las instituciones responsables de su evolución. Al obtener el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria la escuela certifica tu condición de ciudadano. La Universidad, la investigación, las bibliotecas y otra serie de organismos científicos y educativos contribuyen al avance del conocimiento. Pero es la escuela quien pone el primer peldaño. La escuela contribuye en nuestra socialización, pero al mismo tiempo es el motor de transformación más importante. Representa la tecnología más sofisticada en el desarrollo del talento, el mayor de

nuestros recursos, aquello que nos diferencia como especie. Por eso la escuela no solo socializa, sino que recrea la humanidad de generación en generación. Año tras año, educamos generaciones de alumnos para un mundo que no existe. Alumnos que se enfrentarán con problemas inimaginables en el presente. ¿Cómo será la humanidad dentro de veinte o treinta años?, ¿cuáles serán las principales fuentes de energía?, ¿y nuestros medios de transporte?, ¿existirán los coches solares?, ¿elegiremos a nuestros políticos con nuevas formas de participación?, ¿cuándo hallaremos una cura para el cáncer? El futuro es un universo de incertidumbres que espera la integración y el espíritu de transformación de cada nueva generación. Realmente, educamos para lo desconocido. Pero lo desconocido puede ser tanto amenaza, fracaso y desgracia, como progreso, crecimiento, creatividad y triunfo. La mayor burbuja a la que nos enfrentamos no es económica sino humana. Un crecimiento económico que no se acompaña con un crecimiento educativo similar es un indicador de fracaso social alarmante. El progreso de la escuela en el siglo XXI se traduce en la construcción de comunidades de aprendizaje y de una educación cada vez más personalizada, todo gracias a un aumento gradual del alumno en la implicación activa, la participación, la autonomía y el control en el proyecto de su propia vida. Por eso la escuela debe de ser la institución social más innovadora. La buena noticia es que lograrlo no resulta tan complicado.

1. ¿Qué es una escuela?

En cuestión de transformaciones rápidas y profundas, pocas épocas han sido tan intensas como la actual.. Si tu escuela o la escuela de tus hijos no lo ha hecho ya, necesita hacerlo con urgencia. La principal finalidad de la escuela es el desarrollo del ser humano, su perfeccionamiento. La escuela se encarga de educar humanidad, generación tras generación, para un mundo distinto. Así que no podemos renegar de su cambio. El primer paso de toda innovación siempre empieza con una persona, una persona que actúa y que se comunica con otra; después un grupo, después una escuela, después un movimiento, después un colectivo, después una iniciativa social... unos cuantos pasos por detrás llega la ley.. La transformación de la escuela no obedece a cambios superficiales, ni mucho menos a un simple lavado de cara con programas para prolongar el sufrimiento de un modelo caduco. Se trata de actuaciones cotidianas protagonizadas por padres, profesores y alumnos.

La mejora de la educación pasa por la mejora de las escuelas. Necesitamos cambiar la estructura más básica de la escuela, los pilares que hacen de ella la institución educativa del siglo XXI. Pero este cambio nace de las conversaciones, de los horarios, de la evaluación, de la metodología... en definitiva, de las acciones cotidianas del día a día. Podemos impulsar sencillos

cambios basándonos en la investigación y en las experiencias de éxito. La transformación de la escuela en el presente es imprescindible para la prosperidad de nuestro futuro. Sin embargo, ¿hace cuánto que has estado en una escuela del siglo XXI?

En el año 2013 dediqué nueve meses a visitar experiencias educativas innovadoras por todo el mundo. En este increíble viaje conocí muchas escuelas, pero también descubrí muchas escuelas²¹.

Durante muchos años la escuela ha sido un lugar de pupitre ordenado en filas y asignaturas. Los profesores trabajaban de forma independiente en cada área y sus monólogos eran los protagonistas. En ocasiones se hacía tiempo para el diálogo entre los alumnos, pero hablar iba en contra del aprendizaje. Los exámenes finales eran el único método de evaluación y las evaluaciones del cociente intelectual, el medio más eficaz para organizar desdoblés y grupos. El cuaderno, el libro y el bolígrafo eran las herramientas fundamentales de estudio y sobre todas las cosas, el silencio era el indicador de éxito por excelencia.

En una escuela²¹ se aprende, por ejemplo, con el movimiento del cuerpo, porque es una forma de manifestar nuestra inteligencia. Es una escuela donde existe más de un tipo de espacio: espacio aula, espacio sillón, espacio reflexión, espacio patio, espacio intimidad, espacio estudio, espacio diálogo... y donde todos y cada uno de ellos tienen una configuración estructural bien diferente. Una escuela donde los profesores programan juntos, tienen diálogos sobre su práctica en el aula y comparten sus experiencias entre en “colaboratorio”. Una escuela donde los alumnos se auto-evalúan y eligen qué hacer con su tiempo cuando cruzan el umbral de la puerta cada mañana, cada tarde o cuando lo eligen. Una escuela para la comprensión donde se aprende el lenguaje del pensamiento y el de las emociones. Una escuela de la competencia global donde se plantean los grandes dilemas del conocimiento como, por ejemplo, ¿cómo evitar una nueva guerra? o ¿qué hacer y cómo sé que estoy enamorado? Tras varios meses viajando por todo el mundo, he tenido la fortuna de conocer muchas de estas escuelas en primera persona, con otras he entablado conversaciones y correos electrónicos, pero ciertamente, todas ellas son emocionantes. Las experiencias educativas del libro Viaje a la escuela del siglo XXI han sido elegidas con el objetivo de mostrarte las principales transformaciones que están protagonizando las escuelas más innovadoras de todo el mundo. Es el nuevo paradigma que define una nueva escuela y que por tanto, necesita de otro nombre. Una escuela²¹ es una comunidad de aprendizaje personalizado, que actúa, cambia, crece y se desarrolla atenta al presente, a la investigación y a la realidad global y local; para que cada uno de sus alumnos aprenda a vivir, narre su identidad, descubra el mundo y lo transforme en el siglo XXI.

2. Equilibrios y desequilibrios

A principios del siglo XX, un psicólogo y biólogo suizo haría aportaciones únicas al estudio del desarrollo en la infancia y la adolescencia. Al sentar las bases psicológicas para explicar qué ocurre en nuestra mente cuando crecemos, Jean Piaget resolvió muchos de los misterios que hacen de los niños los mejores investigadores del mundo. Nos resultará útil conocer a este detective de lo humano con tanta experiencia.

Piaget describió los grandes estadios evolutivos de nuestro desarrollo cognitivo ayudándose de originales experimentos con niños de todas las edades. Gracias a camiones, ositos de peluche, maquetas, líquidos de colores, plastilina y otros utensilios de investigación -a cada cual más lúdico pero eficiente-, diseccionó el misterio de nuestro aprendizaje en crecimiento. Este hito le haría pasar a la historia, pero fueran las bases para definir la presencia de estos estadios, lo que supuso una revolución en las ciencias educativas.

Piaget definió el desarrollo cognitivo como una sucesión de estadios donde las acciones y los conceptos se organizan y se combinan entre sí formando esquemas que a su vez, construyen estructuras más estables. La clave de este proceso está en los elementos perturbadores del exterior. Estos elementos son disonancias que provocan y retan lo que sabemos, obligándonos a construir nuevos esquemas que las integren. Así es el aprendizaje de los niños y también de los adolescentes. Como ya hemos visto, la biología ha dotado a la adolescencia de los medios necesarios para que el cerebro sea más sensible a las recompensas a la hora de correr riesgos. Riesgos como por ejemplo, desafiar el conocimiento que se ha construido sobre el mundo y sus reglas. Un riesgo que resulta muy útil desde un punto de vista biológico, sobre todo cuando tienes tanto que aprender sobre el mundo.

Nuestro desarrollo cognitivo consiste por tanto, en pasar de un estado de menor a mayor conocimiento, gracias a la construcción de esquemas en continuo equilibrio y desequilibrio. Estos esquemas tienden a generar estructuras más complejas, compactas, solventes y entrelazadas de conocimiento. Desde esta perspectiva, aprender significa construir, retar y desequilibrar lo que sabemos, construyendo esquemas que integren las nuevas evidencias. Los conflictos protagonizan un papel importante en la construcción del conocimiento, pues son uno de los pocos medios cognitivos para generar nuevas coordinaciones entre esquemas.

De este modo, el concepto de conocimiento pasó a ser fruto de la interacción entre personas y entre objetos gracias a procesos de construcción. Cuando aprender es construir y construir es integrar nuevos esquemas que tienden a la comprensión, entonces

comprender es aprender. El interruptor que acciona este mecanismo es el conflicto. El conflicto reta lo que sabemos tambaleando el equilibrio construido. Entender el aprendizaje como una forma de construcción del conocimiento revolucionó la educación del siglo XX. Aprender construyendo es una metáfora que sigue vigente en la investigación educativa de nuestros días. De hecho, es la base pedagógica que da sentido a la escuela.

Sin embargo, sería peligroso confundir la función del conflicto en el aprendizaje con la construcción de un conocimiento débil. La escuela es la institución referente en la transmisión de saberes culturales y por tanto, la generación de conflictos es una herramienta pedagógica encaminada a fortalecer el desarrollo. Se trata de desafiar lo aprendido para ganar en comprensión y no en confusión. Nos esforzamos en desaprender para aprender mejor o con mayor profundidad, no en desaprender por desaprender para permanecer en la indecisión o la incertidumbre. La paradoja está escrita en nuestra naturaleza humana, solo los procesos de desequilibrio pueden ser prueba de estabilidad y fortaleza.

El objetivo de la educación pasa por favorecer las estructuras de nuestro pensamiento y la generación de conflictos tiene un papel clave en este proceso. Las investigaciones de Jean Piaget y de sus colaboradores, respaldan el desequilibrio educativo como una herramienta útil para afianzar el encuentro con la comprensión. El camino que se recorre de un lado a otro de estos puntos es aprendizaje. Provocación, desafío o reto son palabras que hacen referencia a otra característica clave con la que definimos el escenario de aprendizaje de escuela²¹: la generación de conflictos.

3. Aprender con significado

Mientras Jean Piaget realizaba experimentos sobre el desarrollo cognitivo, el pedagogo estadounidense David Paul Ausubel emprendió una cruzada investigadora con objeto de hacer más significativo el aprendizaje. En la década de los sesenta y ochenta, Ausubel y sus colaboradores centraron su interés en las características de los diversos tipos de aprendizaje que tienen lugar en la escuela. Pronto el aprendizaje que otorga significado al conocimiento llamó su atención.

Resulta obvio que al aprender, además de equilibrios y desequilibrios en la construcción de esquemas, el conocimiento debe organizarse de un modo constructivo, con sentido. Como descubrimos con Jean Piaget, no se trata de generar conflicto para debilitar lo que sabemos, sino para fortalecer la comprensión. Para aprender con significado es necesario la implicación

activa del alumno y la relación explícita del nuevo contenido en los esquemas previos de conocimiento.

Todo material que se usa en las aulas y que es objeto de aprendizaje, tiene significado por sí mismo. Es decir, está ordenado siguiendo un orden lógico. Sin embargo, el orden lógico de los contenidos no corresponde al orden psicológico que ocurre cuando aprendemos. Cuando aprendemos creamos nuevos esquemas y dotamos al contenido de un significado propio, de un orden psicológico.

Con objeto de vincular un contenido nuevo a los esquemas que ya existen en el conocimiento, es necesario crear una graduación del material que favorezca la implicación activa del alumno en la recuperación del conocimiento. De hecho, en el año 2012, más de cuarenta años después de la aparición de estas ideas, las investigaciones del profesor Jeffrey Karpicke han demostrado que el aprendizaje no solo consiste en la construcción del conocimiento, sino también en el proceso por el cual recuperamos y activamos lo que ya sabíamos con objeto de aprender algo nuevo.

Según Platón, aprender consiste en recordar. La innovación es un clásico de la humanidad. Recuperar lo sabido es también aprendizaje. Por eso todas las experiencias que fomenten la implicación activa del alumno en la recuperación del conocimiento no son solo momentos de evaluación, sino que también mejoran la comprensión y las posibilidades de recuperación del conocimiento en el futuro. Por lo tanto, la recuperación activa de aprendizaje es también aprendizaje significativo. Pero ya tendremos tiempo de analizar la evaluación, sigamos con nuestra investigación.

La riqueza en la presentación de contenidos curriculares necesita de un orden gradual y estructurado, pero un orden acorde a la variedad de metodologías, a la implicación del propio alumno en el proceso y al resto de características que estamos descubriendo acerca de este escenario de aprendizaje.

El tipo de orden lógico, el que caracteriza la organización de los contenidos en los planes de estudio, no presupone su potencial organización en nuestras estructuras cognitivas. El orden potencial para garantizar una mejor comprensión del contenido obedece por ejemplo, a la integración de actividades variadas, a lo que ya sabe el alumno, a la generación de desafíos o la integración de estrategias cognitivas, entre otras características del trabajo en el aula que continuaremos descubriendo. En definitiva, el orden de los contenidos está al servicio de la

metodología, entre otras variables. Ésta orienta el diseño gradual y estructurado del material y la interacción del alumno con el contenido objeto de aprendizaje. El orden lógico de presentación de los contenidos de una materia solo se convierte en orden psicológico gracias a las experiencias de aprendizaje que diseña el profesor, nunca por su propia estructura per se.

En cualquier caso, esta forma de entender el aprendizaje aporta una nueva característica al escenario de aprendizaje que construimos. La forma más eficiente de facilitar el aprendizaje atribuye al profesor el rol de diseñador de experiencias de aprendizaje. La presentación, el orden y la organización de los contenidos del currículo viene expresada, por definición, en los Reales Decretos de Enseñanza Mínimas. Pero éste es el orden lógico y no es el que facilita el aprendizaje significativo, ni el que tiene en cuenta el resto de características propias del escenario de aprendizaje que estamos describiendo.

Los profesores de escuela²¹ interaccionan con los contenidos del currículo diseñando experiencias de aprendizaje. En un modelo de educación personalizada estas experiencias solo pueden cobrar sentido significativo para los alumnos en la medida en que la autonomía dentro del aula se comparte con ellos durante todo el proceso. Que las enseñanzas mínimas sean para todos no significa que todos las alcancen por igual. Tampoco significa que no se pueda implicar a los alumnos tomando decisiones en su propio aprendizaje. Compartir autonomía en el aula es un pilar clave para lograr una educación personalizada. El ejercicio de la autonomía del alumno sienta las bases para emprender procesos de aprendizaje responsables que se sostengan a lo largo de toda la vida y que rompan con el límite de la escuela.

El contenido del currículo y los materiales se hacen significativos gracias al ejercicio de diseño del profesor. Este diseño es el que posibilita la autonomía del alumno y su implicación en el aprendizaje con el objetivo de ganar en significatividad. Pero el profesor no desaparece tras el diseño, sino que guía y acompaña a los alumnos en sus decisiones, tomando partido en ellas.

4. El conocimiento lo construimos entre todos

En el aula todos aprendemos, el profesor también. Comprender la construcción social del conocimiento hace que el profesor interprete funciones de aprendiz en su rol de educador. Al mismo tiempo, el alumno interpreta funciones de educador en la práctica guiada junto a sus compañeros. Lograr una mayor implicación activa del alumno es posible gracias al andamiaje. El profesor gradúa el traspaso de la autonomía de experiencia en experiencia, de año en año, hasta

educar a un alumno autónomo, cada vez más educador de sí mismo y cada vez más aprendiz acompañado por sus compañeros y por otro aprendiz profesional en el escenario: el propio profesor. El proceso de andamiaje permite a la escuela alcanzar la altura necesaria sobre la que edificar comunidades de aprendizaje, pero de todo esto hablaremos más adelante. Ahora, me permito hacer un breve paréntesis y animarte a echar la vista atrás por un momento.

Al pensar reconocemos, seleccionamos, organizamos y aplicamos el lenguaje del pensamiento. Pensar es dominar con mayor o menor grado de conciencia las estrategias cognitivas que están en la base de este lenguaje como, por ejemplo, reconocer, describir, comparar, seleccionar, definir, decidir, nombrar, clasificar... En la representación del pensamiento podemos ayudarnos de imágenes o del propio cuerpo, de esquemas, de mapas mentales o de visualizaciones, pero también de la comunicación. En la participación guiada entre alumnos o con el profesor, el lenguaje es una herramienta eficaz para reconocer y regular el pensamiento.

Dentro del aula, el uso didáctico del lenguaje es lo que se conoce como discurso educacional. No utilizamos el término discurso por su acepción más expositiva, aquella que implica presentaciones largas y protagonizadas por el profesor. El discurso de nuestro escenario de aprendizaje es presentación que activa las estrategias cognitivas del alumno en el diálogo, en el desafío, en la pregunta y en el reto; en los compromisos compartidos, en el conocimiento de los criterios y de las herramientas de evaluación; en el acompañamiento individual y en la negociación hacia una progresiva autonomía y hacia un modelo de educación más personalizado. El discurso de la transmisión de la información ha perdido su sentido en la escuela del siglo XXI.

El lenguaje es la herramienta compartida más sofisticada para hacer explícitas las estrategias cognitivas que operan en nuestro pensamiento. Al hablar de estrategias cognitivas no nos referimos a procesos puramente mentales. La teoría sociocultural ha demostrado que la interacción entre personas es una práctica social necesaria para aprender con éxito. Es el primer paso antes de la fase más individual, de interiorización, de desequilibrios y de construcción de esquemas de conocimiento con significado. Pero además, hemos comprobado que una estrategia de aprendizaje puede implicar por ejemplo, organizar los bloques de un juego de construcción por colores, o visualizar y describir una imagen que después podemos representar con nuestro cuerpo, redactar o dibujar. Así que al referirnos a estrategias cognitivas estamos nombrando acciones del pensamiento que ocurren tanto fuera como dentro de nuestra mente. Aprendemos gracias a la práctica guiada, aquella que sirve como andamiaje de la interiorización psicológica. Por lo tanto, el adjetivo cognitivo hace referencia a la imprescindible interiorización: hacer psicológico lo social, interno lo externo. Con

todo esto no es de extrañar que para acompañar el discurso, utilicemos todo tipo de representaciones del pensamiento en el nivel social y más externo del aprendizaje, sobre todo, aquellas que en la práctica eligen los propios alumnos por su eficacia. El discurso educacional ayudado por escenificaciones, mapas mentales o imágenes, contribuye a estructurar el pensamiento en su nivel social y lo regula apoyando el proceso de interiorización.

5. Pensamiento y memoria en acción

Tras visualizar a un elefante rosa -me atrevería a decir que sin haber visto nunca alguno en la realidad-, estamos preparados para responder a la pregunta: ¿qué pedimos a un alumno cuando queremos que piense? El pensamiento se compone de estrategias cognitivas que se representan de distintas formas. Cuando animamos a un alumno a que piense, queremos que active estas estrategias y que ejerza su dominio al usarlas con un contenido determinado. No pensamos en el vacío. Incluso al pensar sobre el pensamiento, el contenido necesita elementos que llenen la acción. Pensar es el verbo que determina la acción de las estrategias cognitivas, son continente, pero éstas solo funcionan con sentido de contenido.

Una mayor competencia sobre el propio pensamiento significa un aumento en el grado de conciencia y de automatización. Este control ejecutivo implica hacer un uso estratégico del conocimiento para aprender a aprender. El profesor español Carlos Moreneo lleva años estudiando el uso estratégico del conocimiento, esto es la forma en que reconocemos un problema o un reto y seleccionamos, planificamos y utilizamos distintas estrategias para resolverlo. En su planteamiento y en la gran coordinación de trabajos sobre esta materia, incide con frecuencia en que usar estrategias cognitivas para aprender mejor consiste primero, en usarlas en procesos controlados con contenido. Estos procesos afianzan las estrategias que, poco a poco, se harán más automáticas, requiriendo menor atención y esfuerzo, pero demostrando un mayor dominio. Resulta obvio que en todo momento, las estrategias cognitivas consumen algún tipo de atención y esfuerzo, pero lograr su automatización libera recursos de nuestra mente. Una mente así goza de mayor capacidad para ejecutar otras tareas en la construcción del conocimiento.

La capacidad de procesar la información con mayor dominio y autonomía hace referencia a una capacidad humana espectacular y controvertida a partes iguales: la memoria. La investigación sobre la memoria, al igual que la investigación sobre la inteligencia y el aprendizaje, ha alcanzado grandes avances modificando lo que sabíamos sobre este concepto tan recurrente en el entorno escolar. Memoria y cociente

intelectual han sido los grandes emperadores del modelo de escuela uniforme. Los profesores llevamos años cosiéndonos el traje que nos ha interesado con las medidas que nos convenían en cada examen. Estaban presentes en todas las conversaciones y eran protagonistas o culpables de casi todo. “Este niño tiene mucha memoria, ergo le irá bien”... “Aquel zoquete sacó un 102 en la prueba que le hizo el orientador, así que tranquilo, no haremos gavilla de él”. Lo cierto es que nadie se atrevía a definir con exactitud de qué modo, memoria, cociente intelectual y aprendizaje se relacionaban fuera de la medida de los exámenes ¡Pero a ver quién le dice a los emperadores que iban desnudos! El traje que les hemos venido cosiendo durante años nos venía que ni pintado. La memoria es el motor activo en las funciones ejecutivas de nuestra inteligencia. La memoria coordina y activa más que almacena, distintos tipos de conocimiento y con distinto objetivo. Las investigaciones de la psicóloga Eleanor Rosch probaron que procesamos la información en categorías y prototipos que se organizan utilizando significados semánticos. Por otra parte, Jean Piaget, descubrió que nuestro desarrollo se basa en la construcción de esquemas cada vez más elaborados, complejos y comprensivos donde el aprendizaje representa un continuo proceso de equilibrios y desequilibrios. Hemos profundizado en las ideas de David P. Ausubel y Howard Gardner entre otros ¿Cómo integrar estas concepciones sobre la inteligencia y la memoria para diseñar una escuela?

Tradicionalmente se pensaba que contábamos con dos tipos de memoria: una memoria a largo plazo con mucha capacidad, y una memoria a corto plazo, en la que la información solo estaba de paso. La memoria a corto plazo se caracterizaba por retener la información muy poco tiempo. Así que si alguien te recordaba la fecha de su cumpleaños, debías almacenarla cuanto antes en la memoria a largo plazo. De lo contrario podrías olvidar la felicitación llegado el día y eso que te lo habían recordado... Desde esta perspectiva, la memoria destacaba por sus capacidades estáticas, esto es, mayor memoria, mayor espacio y a mayor espacio, mayor tiempo de retención. La memoria era una caja más grande o más pequeña para cada cual y con dos compartimentos diferentes, a mayor tamaño y llegando más al fondo, más posibilidades de aprender.

Las teorías cognitivas del aprendizaje y el énfasis en la metáfora del ordenador conectado obligaron a analizar con mayor rigor el carácter ejecutivo y activo de la memoria. Aunque el imaginario social acabara por seguir creando categorías estáticas entre ambos tipos de memoria, pensar en el carácter funcional y activo de la memoria, como coordinadora y activadora de esquemas de conocimiento, supuso un gran paso. La memoria a corto plazo no destaca por el tiempo de uso o por su tamaño, sino por su actuación, por el estilo de la acción que desempeña, porque es la memoria en proceso, trabajando, y porque está relacionada e integrada con

nuestras estrategias cognitivas. Esta memoria es fundamentalmente ejecutiva, coordinadora de estrategias. La memoria “trabajadora” activa las zonas de la memoria a largo plazo dependiendo de la naturaleza de la actividad a desempeñar. Ambas memorias están integradas y se conectan en la acción, en la activación de las estrategias del pensamiento. Desde esta perspectiva, el término memoria a corto plazo es confuso, nos conviene más el de memoria activa o trabajadora que dinamiza los esquemas de conocimiento para modificarlos y hacer uso de ellos.

Al mismo tiempo, la representación de los esquemas del conocimiento no es estática. En los esquemas caben representaciones semánticas apoyadas en palabras, imágenes y elementos contextuales, así como procedimientos o representaciones episódicas acerca de cómo actuar en un contexto determinado o ejecutar con éxito una actividad. Conviene destacar que todavía hoy, la investigación acerca de la representación del conocimiento en nuestro pensamiento aborda discusiones apasionantes entre formatos más proposicionales frente a otros más analógicos, representaciones continuas frente a otras más discretas o declaraciones y procedimientos. En cualquier caso, la diversidad de las facultades humanas enfatiza la naturaleza variada de los esquemas de conocimiento. La memoria a largo plazo aprende construyendo con significado, aumentando las posibilidades de crear esquemas más ricos y variados en su representación y con mayores posibilidades de conectar y acceder a ellos.

Todo conocimiento, por muy abstracto que se considere, se construye mediante estrategias cognitivas en un escenario de aprendizaje. Esta construcción está mediada por la comunicación con otras personas y por las características del contenido que se activa y regula mediante distintas facultades de naturaleza múltiple. Howard Gardner describió la inteligencia como “un potencial biopsicológico para procesar información”, acentuando la diversidad humana para generar valor y resolver problemas en un marco cultural. Jose Antonio Marina subraya que la función principal de la inteligencia es dirigir bien el comportamiento, aprovechando para ello sus capacidad de asimilar, elaborar y producir información. La clave del uso de la inteligencia en el aprendizaje es, al igual que hemos podido comprobar sobre el cerebro y sobre el aprendizaje, la acción. Aprender es coordinar la variedad única de nuestros potenciales biopsicológicos poniéndolos al servicio de la construcción del conocimiento, a través de objetos y contenidos, en un proceso de comunicación con otros y orientado a la creación y a la comprensión.

Al integrar las nuevas investigaciones que nacen desde la fuente psicológica y la fuente pedagógica del currículo, obtenemos una inteligencia orientada a un control más ejecutivo y

creativo del pensamiento. Todas las personas somos únicas, nos caracterizamos por múltiples facultades, pero el dominio o el control inteligente de nuestras facultades se apoya en una concepción más ejecutiva de la memoria, orientada a la acción, constructora integral de esquemas semánticos y procedimentales para comprender y dirigir nuestro comportamiento y las estrategias del pensamiento. La memoria como entidad constructora y funcional, y no como almacén pasivo, conecta con nuestro comportamiento y con nuestras decisiones a través de la acción. La finalidad creativa y ejecutiva de nuestra inteligencia gana sentido gracias a una memoria funcionalmente activa e integral, no dividida, regulada por estrategias cognitivas con formas variadas para representar el conocimiento, modificarlo, dotarlo de significado y aportar sentido al proyecto único de nuestra vida.

En toda escuela²¹ se apuesta por el diseño de un escenario de aprendizaje donde reconocer, definir, integrar y hacer explícitas las estrategias cognitivas que utilizamos al pensar, es la mejor forma de transformar esas estrategias en rutinas de pensamiento eficientes, útiles y transferibles a nuevos contextos. Se trata de pensar mejor, es decir, eficientemente, haciendo un correcto uso de la estrategia, y eficazmente, cuando la estrategia es útil para el contenido en cuestión. Ambas son cualidades que de tener éxito, deben automatizarse. Un uso consciente y automatizado de las estrategias cognitivas del pensamiento da sentido a la necesidad de aprender a aprender para un mundo de constantes cambios. Un mundo que evoluciona gracias a la integración de disciplinas científicas y que otorga un valor indiscutible al conocimiento como principal motor económico y generador de beneficio social. Puedo asegurar que si algo tienen en común la mayoría de escuelas que he visitado en países de todo el mundo ha sido la presencia de gráficos, de representaciones, de series de preguntas o de mapas mentales exponiendo diferentes estrategias cognitivas en las paredes de sus aulas. Pero además de su exposición, estas estrategias se integraban con las actividades y se usaban en el diálogo con los alumnos y en el discurso de los profesores

6. El escenario de aprendizaje de escuela²¹

Las transformaciones a las que invita el desarrollo de la investigación en la fuente pedagógica hacen referencia a la metodología, al currículo, al rol del profesorado y del alumno e incluso, al propio espacio que se transforma en consonancia con el resto de pilares de cambio de la escuela. Estos cambios definen el modelo de educación personalizada de escuela²¹ que se caracteriza por:

- programar contemplando una variedad tanto de métodos y actividades, como en las formas de presentar la información y de evaluar la representación de la comprensión de los alumnos,
- integrar estrategias cognitivas definidas acerca de cómo aprender a aprender, animando a los alumnos a pensar sobre su propio pensamiento con objeto de crear una cultura más consciente y ejecutiva del aprendizaje,
- integrar estrategias cooperativas entre alumnos que mejoren su motivación y rendimiento y que como veremos más adelante, son claves para la sociedad del siglo XXI.
- integrar el conflicto en sus distintas formas de asombro, enigma, reto, pregunta, diálogo o desafío, todos ellas dinamizadoras en la construcción activa del conocimiento y potenciales motivadores,
- asegurar la autonomía del alumno en la toma de decisiones sobre su propio proceso, buscando cada vez, modos de lograr una mayor implicación autónoma en el descubrimiento y en la negociación de itinerarios de aprendizaje personal,
- diseñar experiencias de aprendizaje donde el contenido del currículo se orienta siguiendo patrones graduales y estructurados, pero que no obedezcan exclusivamente al orden lógico de los contenidos en los documentos oficiales o en los materiales de consulta, si no que atiendan a la integración que resulta del ejercicio de materializar cada uno de estos principios con acciones concretas en la práctica.

Un aula del siglo XXI es un aula emocionante. Un aula donde aprender, descubrir, organizar y transformar tanto el mundo que nos rodea como a nosotros mismos, es divertido, estimulante, esforzado, retador, apasionante y no confunde aprendizaje con repetición y olvido sino con comprensión, creación, creatividad y sentido. En este aula, el profesor es un diseñador de experiencias de aprendizaje. Organiza el contenido de acuerdo al orden que logra una mayor implicación de los alumnos, negociando tiempos, modos y herramientas en un proceso puesto al servicio del desarrollo integral, del aprendizaje a lo largo de toda la vida y de la pasión por estar vivo y descubrirte a ti mismo y al mundo en la escuela. Escuela21 es la escuela que gira en torno al aprendizaje. Un aprendizaje compartido entre iguales, tanto de alumnos como profesores. El destino común del aprendizaje configura una comunidad que trasciende las fronteras de la escuela. De este modo, la enseñanza consiste en el diseño de experiencias que estimulen el potencial de aprendices y diseñadores, roles que se intercambian por un fin común. Escuela21 es la escuela de la enseñanza que desaparece

ante el protagonismo del aprendizaje. Entendida así, la educación es tecnología al servicio del talento.

Soy consciente de que llegar a descubrir esta nueva identidad de tu aula no es un ejercicio que pueda hacerse de la noche a la mañana. Si nos basamos en los fundamentos pedagógicos que venimos analizado, sabemos que este aprendizaje es un proceso gradual, que genera conflicto y desequilibrio para garantizar comprensión -algo que en ocasiones a los adultos nos cuenta mucho aceptar-, es necesario relacionarlo con lo que ya conocemos y experimentamos y su desarrollo no obedece a la lógica de muchos libros sobre educación que existen en el momento. Por eso el proyecto de escuela²¹ y esta lectura cobran un sentido especial.

7. Un camino de innovación compartido

El mundo está habitado por siete mil millones de personas, todas únicas y diferentes. Desde esa idiosincracia, evolucionamos y crecemos siguiendo caminos comunes. Somos humanidad. Lo mismo ocurre con las escuelas, no hay dos iguales. Sin embargo, todas las escuelas que hemos descubierto han crecido siguiendo un modelo compartido para abrazar su identidad como escuelas²¹. Su transformación es una excelente noticia para la humanidad.

Desde la teoría de las Inteligencias Múltiples hasta el aprendizaje basado en proyectos han investigado la nueva identidad del aula como escenario de aprendizaje, han diseccionado el pensamiento, profundizado en el aprendizaje cooperativo y proyectan sueños en forma de proyectos con contenido curricular.

Cada etapa pone las bases de la siguiente. Resulta muy difícil aprender por proyectos sino estamos preparados para trabajar en equipo. El trabajo en equipos y los roles son elementos imprescindibles para poder programar proyectos. A su vez, el aprendizaje cooperativo se sostiene en una cultura del pensamiento compartida entre alumnos y profesores. Las estrategias cognitivas y el discurso educacional guían el aprendizaje hacia comunidades que pueden desarrollar técnicas más participativas y dialógicas.

Asimismo, el enriquecimiento de las metodologías y de las herramientas de evaluación les ha permitido crear secuencias didácticas más coherentes, diferenciadas y variadas en los proyectos. Resulta muy complicado lanzarse con el Aprendizaje basado en Proyectos (ABP) sin integrar estrategias cognitivas que guíen el pensamiento o sin roles y otros elementos claves en las

técnicas cooperativas. Por otra parte el diseño del edificio digital y su integración con los proyectos expande los espacios potenciales de aprendizaje, dando libertad y autonomía a los alumnos en el tiempo y en el espacio. La escuela digital conquista los pasillos, las ciudades, los hogares y la red al servicio del aprendizaje. Jean Piaget, David Ausubel o Lev Vygotsky, entre muchos otros, nos señalan el camino desde la psicología y la pedagogía. Las últimas investigaciones de la neurociencia cognitiva también ayudan a destilar el patrón compartido. Desde una perspectiva holística de la escuela, el modelo 4x4 dibuja el camino de la transformación hacia comunidades de aprendizaje personalizado.

Todas las instituciones cambian para crecer, desarrollarse, mejorar y cumplir con su finalidad, aquello que las da sentido. Cuando las escuelas no están atentas a los cambios en las fuentes del currículo estancan su desarrollo natural y contribuyen al aumento de los índices de fracaso escolar, la peor enfermedad posible para cualquier sociedad. El fracaso escolar es la válvula que infla la diferencia entre el bienestar social y el nivel educativo un país. La prosperidad de una sociedad solo se logra cuando sus niveles educativos crecen y mejoran a la par con sus niveles de crecimiento económico. Esto explica que en la actualidad, si las escuelas no cambian hacia un modelo de educación más personalizada al tiempo que se transforman en comunidades de aprendizaje, es imposible que se reduzcan los alarmantes índices de fracaso escolar del sistema educativo español. Creo que es necesario informar a las autoridades sanitarias de la existencia de un nuevo síndrome: el síndrome de escolarización. Una enfermedad que tiene muchas posibilidades de contraerse en las escuelas que viven desconectadas del mundo y de su presente, en definitiva, de las fuentes del currículo. Cuando las escuelas no se transforman al ritmo de los cambios de su tiempo el aprendizaje se demoniza y se convierte en una experiencia ajena a la realidad, desconectada de la creatividad en el conocimiento que caracteriza a la vida humana. En escuelas así es un verdadero milagro que la curiosidad de los alumnos sobreviva. Si la escuela quiere cumplir con sus funciones como institución socializadora y transformadora de la realidad está obligada a cambiar y ser una escuela diferente, una escuela²¹.

Bibliografía

- John ABBOTT, Heather MAC TAGGART: Overschooled But Undereducated. How The Crisis In Education Is Jeopardizing our Adolescents. Continuum, London New York 2011
- Guy CLAXTON: What's The Point Of School? Rediscovering The Heart Of Education. Oneworld, 2010
- Juan Manuel ESCUDERO: Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Editorial Síntesis, Madrid 1999
- Ivan ILLICH: La sociedad desescolarizada. Editorial Virus, Madrid 1985.
- Ferran RUIZ TARRAGO: La Nueva Educación. LID, 2007

McKINSEY: ¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en un bueno? McKinsey and Company

Sarah-Jayne BLAKEMORE y Uta Frith: Como aprende el cerebro. Las claves para la educación. Ariel 2010

Christopher DAY, Qing GU: Profesores: Vidas Nuevas, Verdades Antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos. Narcea, Madrid 2012

Brian KEELEY: Capital humano. Cómo influye en su vida lo que usted sabe. OECD Publishing 2007

OECD: Understanding the brain: the birth of a Learning Science. OECD Publishing 20

Felipe SEGOVIA OLMO, Jesús BELTRÀN LLERA: El Aula Inteligente. Nuevo Horizonte Educativo. Espasa Calpe, Madrid 1999

Paul Hamlyn Foundation: A vision for engaging schools. Learning futures, 2012

Valerie HANNON, Sarah GILLINSON y Leonie SHANKS: Learning a Living. Radical Innovation In Education For Work. Bloomsbury Qatar Foundation, 2013

Kieron KIRKLAND and DAN SUTCH: Overcoming the barriers to educationall innovation. Futurelab 2009.

DIFFUSE EDUCATION: A NEW PROPOSAL FOR THE EMANCIPATION OF OUR YOUNG PEOPLE

Paolo Mottana

Abstract

The text presents an education model. A model built based in experiences and practices and also an utopia not yet realized, but a model that is inspiring education in many places all over the world.

“Diffuse education” offers an alternative vision of our society, one in which the education of its youngest members is no longer a separate, specialist practice but, rather, increasingly becomes the responsibility of all members of the society and part of its life, taken as a whole. In this model, young children and adolescents are encouraged to involve themselves in real-world activities and tangible projects, and thus to learn and find agency in the flux of everyday life and participate in the opportunities it brings.

Keywords: diffuse education, education, mentor, society, learning through experience

The concept of “diffuse education” proposes a radical transformation in the education of young people of “school age”. At its heart is the idea that the whole of society – and not just the school building – should be considered a suitable setting for learning, and that young people should enjoy intense, joyful, infinitely stimulating experiences that are encountered as far as possible in the real world rather than among the artifices of the school setting. The breadth and complexity of knowledge is far greater than that which is presented in our school curricula, and the educational needs of young children and adolescents are much broader – in relation to the varied talents, vocations, and emotional and physical natures of the individuals themselves – than those truly taken into consideration in the great majority of school institutions. Nor can their rigid timetables, fragmentation of knowledge, pervasive assessment, obsolete regulations and general climate of menace and surveillance be considered conducive to effective, lasting learning.

In this regard, the model of diffuse education follows in a long tradition of critically analysing and reformulating the processes of school education, a tradition rooted, on one side, in the so-called theory of deschooling (Illich 2010, Schérer 2006, Fourier 1966), and on the other, in the concept of experiential learning (Dewey 2014, Montessori 2008, Freinet, E & C 1976). In its own way, it also takes up aspects of community education (Tramma 2009), and the pedagogy of liberation (Vigilante-Vittoria 2011, Capitini 1967-68, Freire 2002), while in terms of practice it also has much in common with the libertarian pedagogies (Trasatti 2014, Codello 2016) and “school-neighbourhood” experiments of the 1960s and ’70s.

For all these reasons, and more, the diffuse-education approach seeks to reduce the role of the school institution in education, and treat it more as a sort of base, or “*portal*” (Mottana, Campagnoli 2017, 38) to set out from, and return to, having encountered a combination of concrete, complex and cross-discipline experiences in the societal fabric outside the school, an available context that will only grow broader as the young people involved become progressively more autonomous. Diffuse education happens in society, in the experience of real situations and the inexhaustible variety of learning opportunities that can be prepared, organised or even simply encountered – taking an “accidental” approach (Trasatti 2014, Ward 2018) – in among the infinite aspects of the world in which we live. In such situations, young people are able to learn, contribute, collaborate, come up with ideas, participate, and – in turn – create new and genuine opportunities for open and collective learning.

Diffuse education, therefore, proposes that young people learn within society; society becomes, in its totality, a network of educational opportunities. As such, it proposes a cultural and social revolution designed to bring adults and young people together to live and grow within a less compartmentalised world, and – in this sense – to allow these young people fully to realise their citizenship. In this revolution, the school – perceived as an articulated system of experiences and learning opportunities – becomes more a “base”, than a defined, delimited building-system.

It is a way of “doing school” that is founded on the practice of learning through experience, this taking place, for the most part, in the local environment beyond the school walls. Underpinning all this is the principle that authentic learning is only really activated and internalised if mobilised by a “passionate attraction” (Fourier, 1966), by desire, interest, curiosity; it is therefore much richer, and more effective, if it is effected through real (rather than fictive) experience, and if the planning of learning is shared with the young people involved.

Experience

At the heart of the diffuse-education model is the importance of experience: genuine, vivid, qualitative experience. Young people should be put in a position to engage fully with an “experience” and to express themselves within the real world; it is only in this way that we can give rise to an authentic form of learning.

Here, experience is meant in the full sense of the word, which is to say: individuals experiencing the stimulating situations in which they find themselves in the most complete manner, engaging every aspect of their person (sensitivities, emotions, intuitions, imagination, intelligence, and so on). Whether these stimulating situations lead to a measurable outcome is a secondary concern. What matters is that the encounter engages the individual’s own passions, an act that cannot fail to introject a well-integrated set of knowledge and capacities, such is the positive experience in which these learning outcomes are brought together.

Learning through experience is generally interpreted from a pragmatic standpoint, in terms of behaviours. However, it is worth remembering that the expression was coined in the field of psychoanalysis to indicate the way that certain content could be introjected at a profound level when situated in an emotionally positive context linked to desire and genuine affective involvement (Bion 1990, Mottana 1993). Learning through experience means not so much – and certainly not only – the performance of a series of problem-solving operations. Rather it means to experience, internally, that which we enter into relation with.

As such, it is a case of learning as a form of process, one that can begin with a certain level of involvement and, from there, gradually become more intense.

Knowledge

It is to be assumed that as they experience a powerful sense of involvement in what they are doing, assisted by moments of reflection on what is happening – as and when it happens – children and adolescents will also learn to better understand themselves and their attitudes, enthusiasms and desires (and be able to draw on these resources in developing and strengthening their talents).

They will also learn to test themselves in various contexts and social realities outside the school setting, thus helping to build a sense of belonging, of citizenship.

Having acquired this greater awareness of themselves and their “world”, they will be better able to orient themselves in relation to the choices on offer in their immediate context, thus enhancing their capacity for planning, their sense of pragmatism and their ability to perceive the environment and the opportunities it offers.

Setting aside basic competences for a moment, when compared to a traditional pathway this self-experimental model favours the development and consolidation of meta-competences, rather than the more technical, targeted competences associated with compartmentalised subjects. Furthermore, any risk of a shortfall in this latter form of competence would be compensated for, we maintain, by the development, in the young student, of a greater capacity for critical forms of enquiry exploring subjects in greater depth in a more autonomous manner.

The fact, too, that the students are induced to test themselves across multiple aspects will lead them to cultivate expertise in numerous fields of operation that are not traditionally explored in the school context, particularly areas such as symbolic expression, the physicality of their bodies (in the widest sense), the world of work, public service, and urban and natural environments.

Time and Space

The classroom – which, shorn of the need for desks (teacher’s and pupils’) and benches, would be personalised and, as far as possible, made warm, colourful, welcoming, appropriate to the *dynamic bodies* of young children and adolescents (e.g. with child-size sofas, or bean bags) – is no longer itself the place of learning, but a base to meet in before setting off in little teams and to return to as a group to share, rework and explore further.

These (and other) spaces would be redesigned and organised by the participants themselves to suit their requirements in terms of comfort and aesthetic harmony along with any functional needs. Part of the necessary ground work for diffuse education lies in the appropriation of the space as the young persons’ own space. It becomes a place to set out from, which they care about and enjoy returning to.

With the exception of certain workshops, for the most part the spaces used for learning itself remain outside the school, in the local area.

Managing and making the most of the outside space is therefore a primary consideration; it will be necessary to negotiate with a combination of public and private actors to identify not only the learning spaces themselves, but also locations that could function as reference points for the children and

vehicle-free routeways (cycle paths, pedestrianised areas etc.) that would allow young people to move around their local area safely and achieve ever greater autonomy.

The aim is also to make the distinction between time inside and time outside the school framework less obvious, with both effectively becoming part of the same, rewarding “lived” time.

The total time spent in education over the week would remain the same (30-40 hours), but in certain situations, with parental agreement, the timetable would be modified to fit with the requirements of the planned projects and activities.

Mentors

The roles required of educators will become more complex: they may physically accompany the learners (when strictly necessary), but at different times they must also function as guides, planners, experts and consultants, and chair groups in which students learn and explore specific skills and areas of knowledge in greater depth, air and explore concerns, or give and receive encouragement and support, etc.

Some educators will adopt a more overarching role. They will be responsible for organising and negotiating, and subsequently monitoring, the routes explored by the learners, and for providing both a fixed point of reference for individuals and groups operating in the local area and a contact for external collaborators.

In our model, these “mentor” figures (cf. Mottana 1996, 2010) would be responsible for coordinating a group (or gang/flock etc.) of no more than 20 individuals. They would negotiate and arrange the use of spaces, making the necessary preliminary visits, as well as working with the young people directly to initiate the activities and bring them together at the end. During activities, they would support individuals, and should always be easy to find. They are to talk with the children, listen to them, attempt to recognise their attitudes, identify their expectations and qualities, and provide guidance to help them fulfil their hopes and cultivate their talents. They are also to be receptive, and help the other educators and teachers to keep in step and work in harmony with the project. It is a role that better suits the term “educator”, taken in a broad sense, than the term “teacher”, and it requires individuals blessed with love for their young people, and with sensitivity, intuition, energy and creativity. They are key figures in taking the project forward, in reviewing, adjusting and preserving its integrity in light of the issues and opportunities that emerge; as such, they should be selected and trained specifically for the role.

Other actors would contribute according to their capacities – some in more explicitly didactic roles, others accompanying the learners, or monitoring or supervising – together building less a faculty of teachers who need only work together when coordinating who teaches what and how students are graded, and more a genuine team, one that meets frequently and works wherever possible to achieve a uniformity of behavioural, communicational and relational styles.

Subjects

In terms of the organisation of subject matter, with the diffuse-education model we find ourselves once again faced with radically rethinking traditional, subject-specific curricula.

Instead of series of objectives and content arranged by subject, the model proposes a series of themed areas of focus. These would be broad themes – identified depending on the opportunities offered by the specific locality – that intersect with the children’s interests while, at the same time, attempting to weave together a coordinated body of know-how and expertise capable of providing them with skills and knowledge in a way that references contemporary life and the socio-cultural context in which they find themselves.

Areas such as “symbolic expression” (art, music, dance, poetry, theatre, cinema etc.), for instance, can be treated in a way that engages both with the young people’s interests, and touches upon the issues they face in their lives. Other potential themes include: “the physical body” (martial arts, yoga, meditation, massage, sport, sexuality etc.); our relationship with nature (animals, plants, the landscape, ecology etc.); emotion and feelings (exploring feelings, fears, anger, love etc.); creativity and applied knowledge (planning, building, materials, design, physics, technical skills, chemistry etc.); questions of pain, illness, death and disability; social services (helping the needy, small acts of care, offering assistance to people with disabilities etc.); and the world of work (with visits to workplaces, involvement in small enterprises, setting up small markets or stalls etc.).

Essentially, the idea is to identify themes that reflect wide areas of experience – and that, in turn, could intersect with one another – and develop them educationally using as engaging a set of real-world-based activities as possible (e.g. visiting, exploring, observing, carrying out interviews and enquiries, producing video reports and projects, providing simple services, developing art projects and shows, participating in decisions, consultations and seminars, and taking part in festivals and public demonstrations): the possibilities are endless, and the choice will depend to a large extent on what the local area has to offer. At a later stage, there should also be time set aside for study and reflection, for exploring experiences and learning in greater depth, for practising criticism and acquiring new

practical skills within a controlled environment (that of the school itself), for cultural nourishment and cognitive training.

New forms of ongoing record-keeping and critical observation will be needed (journals, group debates and discussions, self-evaluation and review, etc.) that will gradually replace common forms of assessment. These will be associated, increasingly, with the completion of activities and projects, real-world tasks whose processes and component operations will be improved, as necessary, through a process of ongoing review.

The individual skills, abilities, pieces of knowledge, etc. that are acquired during learning can only be partially determined in advance (a table can be prepared to analyse the content of the programme and set out certain tasks in advance). They can be identified far more effectively in retrospect, however, by actively recognising the activities carried out and the learning outcomes achieved.

Impact on society

This model of diffuse education does not simply entail a radical change to the pupils' experience of education. It also implies a radical transformation of the profession of teacher and, above all, a significant, beneficial change in the life of the wider society, which will once again find its youngest members participating, not as mere minors awaiting the judgement of their seniors, but as fully-fledged citizens.

These young individuals will have the agency to observe, to contribute, to participate, to better the life of the society with their creativity, intelligence and imagination, to enrich it with vivacity, energy and sensitivity, and infuse it with their freshness and spontaneity.

What is proposed is therefore a genuine revolution that does not only affect the world of education but rather the totality of a society that, no longer split into a world of adults and a world of children, would now be open to all. With the reintroduction of its young participants, society would be forced to re-envision itself from the ground up, to question its rhythms and relationships, and to share, in the most communal (indeed diffuse) manner, the joy of contributing, in turn, and taking responsibility for educating and creating space for its young people as a matter of everyday life.

All this towards a richer and more varied, harmonious and – at last – democratic world: it is starting with the reintroduction of young people to our shared space – children and adolescents previously

marginalised and enclosed in compartmentalised, artificial settings – that we can return the world to a state of organic, affective inclusivity.

Bibliography

- Bion, W.R. (1990). *Apprendere dall'esperienza* (Italian translation), Armando, Rome
- Capitini, A. (1967-1968). *Educazione aperta*. voll. I & II. Florence, La Nuova Italia.
- Codello, F. *Né obbedire né comandare. Lessico libertario*, Eleuthera, Milan
- Dewey, J. (2014), *Esperienza e educazione* (Italian translation), Cortina, Milan
- Freinet, E., Freinet, C. *Nascita di un'educazione popolare* (Italian translation), La Nuova Italia, Florence
- Fourier, C. (1966), *Oeuvres complètes*, Anthropos, Paris
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*, (Italian translation), Turin, EGA.
- Illich, I. (2010), *Descolarizzare la società* (Italian translation), Mimesis, Milan
- Montessori, M. (2008), *Educare alla libertà*, Mondadori, Milan
- Mottana, P. (1993), *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e all'elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando, Rome
- Mottana, P. (2015), *Cattivi maestri. La controeducazione di Schérer, Vaneigem, Bey*, Rome, Castelvecchi
- Mottana, P., Campagnoli G. (2017), *La città educante. Manifesto dell'educazione diffusa. Come oltre passare la scuola*, Trieste, Asterios
- Mottana, P., Gallo, L. (2017), *Educazione diffusa. Per salvare i bambini e il mondo*, Rome, Dissensi
- Schérer, R. *Vers une enfance majeure*, Paris, La Fabrique
- Tramma, S. (2009), *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*, Milan, Franco Angeli.
- Vigilante, A., Vittoria, P. (Eds.) (2011). *Pedagogia della liberazione. Freire, Boal, Capitini, Dolci*, Foggia, Edizioni del Rosone.
- Ward, C. (2018). *L'educazione incidentale* (Italian translation), Milan, Eleuthera

DESIGNING SCHOOL TOGETHER, BETWEEN PEDAGOGY AND ARCHITECTURE

Beate Weyland

Abstract

This article presents some findings from a research project carried out together with architect Sandy Attia between 2010-2014 funded by the Department of Education of the Free University of Bolzano (Weyland, Attia, 2015). The research frames 10 case studies of schools built in the past decade (preschools, kindergartens and primary schools) in the context of the contemporary debate surrounding the relationship between architecture and pedagogy in the South Tyrol region of Italy. The focus of the research resides in the processes that lead up to the design and construction of a new or renovated school, analyzing the trajectories that each project takes in relationship to the projects' final outcomes.

The research posits a need for a shared language between the pedagogical and architectural fields to better navigate the arduous path towards the building of a new school, and underscores the benefits of involving the various stakeholders in the planning of the school to help the institution work to its fullest potential upon resuming the scholastic activities in the newly designed spaces.

www.padweyland.org; b.weyland@unibz.it

Beate Weyland is associate professor for teaching and learning at the Faculty of Education of the Free University of Bolzano (I). Her research activities of the last six years are directed towards helping schools develop flexible, sustainable and innovative approaches to the relationship between pedagogy and learning space design. This work requires working closely with schools, teachers, administrators, architects and politicians. She is executive member of the South Tyrolean inter-institutional network Space and Learning (www.lernenundraum.it) and member of the international research group **PULS** (Professionelle Unterstützung von Lernen und Schulraumentwicklung – www.pulsnetz.org), with partners the Free University of Bolzano, The University of Innsbruck, Art University of Linz, Alanus School of Education, Bonn. She organizes conferences and exhibitions on this topic, with the aim to sensitize educators, architects and citizens on the importance of the relationship between learning and space.

Her teaching focuses on using her research to help student teachers to develop innovative ways of teaching and learning using the body's five senses engaging with materials and three-dimensional objects to achieve new knowledge and collaboratively develop culture. Technology and social media are central to this enterprise, and crucial to a culture's active life, and so are fundamental to her teaching and learning activities.

One of the important findings of the research is the school body's apparent difficulty in cohesively communicating their teaching and learning needs and the subsequent missteps that can occur from an administrative and architectural standpoint in addressing the programming of the school. In many cases, the school representatives and the architects commissioned to design the new school found themselves working with little common ground and at different paces that were often difficult to reconcile under tight budgets and timeframes.

The research also traces important notable changes in the head teacher's newly invested role in being able to surmount strict school-building codes (within reason) as need be to better accommodate innovative teaching and learning methods. As a result, the face of the school, from a pedagogical and architectural standpoint, is changing in palpable and exciting ways.

Keywords: School, space, architecture, pedagogy, sheared planning, innovation.

0. Introduction

“A school building tells a story. A school is like a text that imparts a cultural legacy and is a messenger of that which society hopes to pass on to its children. Like the school, the school building itself educates, and like the teacher, the architect teaches.” (Scotto di Luzio, 2013)

It is no coincidence that for countries coming out of a conflict, one of the first acts of reconstruction is the building of a new school. In many ways schools signify reconciliation—they are where peace, well-being and optimism in the future find first footing. Moreover, the act of building is in of itself a form of collaboration; the hard work and manual labor that goes into constructing a building works off past errors and tackles obstacles in the way of planning for tomorrow. Indeed, the state of a society's public school system can be considered a barometer of a society's general well-being: if schools are up to par, and students are learning that which they need to learn, then the community is prospering.

In Italy's recent past, when the new government came into power, one of the first action points of the new administration was to address the state of affairs of the nation's educational institutions. The degraded state of the schools was a sign of a “sick” country and one of the first proposed antidotes for its ills has been to *mend*, or overhaul the entire school system—“mending the schools” meant healing the society. This *mending* of the schools has at times translated into quick fix, technical solutions that overlook the more narrative qualities that a school has to offer.

These narratives might be the subject of documentaries that recount and in turn celebrate the collaborative efforts taken on by developing countries or small, rural communities in the building of a new school and shed light on matters that extend well beyond the walls of the school itself. Generally speaking however, these stories remain more or less sequestered amongst the individuals directly involved in the process of building a new school to then slowly dissipate and fade as time passes and the school opens its doors. Yet the life of a school lived before it opens charts out complex relationships and processes to provide a veritable wealth of information for those faced with the task of designing a school. This chart, or map, is a collection of contested grounds and transient borders, and is cobbled together by many individuals, subjects and institutions that must broker an agreement on what kind of school is to come into being.

This article is dedicated to the planning process, which is the main subject of this study. It focuses on the elements of the process that lead to the birth of a school - from the moment the need for a school is identified to when it is opened. The different perspectives of pedagogy and architecture in observing the same object are highlighted, pointing to the cultural claims made by the now-famous video by the architects Ray and Charles Eames, *Powers of Ten* (1967); and by the illustrations in *Zoom* by Istvan Banyai, which describe the polarity of perspectives ranging from small to big and big to small, with their variations and infinite details, as snapshots of a single process and a single reality. In particular, the analysis focusses the traits and specific skills of the different subjects involved in a school project and single out the sites of contestation in the relationship between user (i.e., schools) and architect. Finally, a study case of best practices of shared planning is described in order to define the elements that can generate a fruitful process¹.

1. A question of perspective

“Upon reflection, it is always surprising to discover the difference between thinking about things and thinking about the relationship between things.”
(Bateson, 1995)

A school may be seen from many different perspectives. From the point of view of the architect, these include: from small scale to big, from details about furnishings to teaching spaces, from the

¹ In my article I'm presenting a research that has been displayed exactly in the following Italian book "B.Weyland & S.Attia (2015). Progettare scuole tra pedagogia e architettura, Milano: Ed. Guerini"

In the book we present a research where we examined ten new builded schools in south Tirol . So the interviews we made are related to our ten fall cases: each of them has architects that build the schools, and they have school principals and teachers involved in the constructing process.

perspective of the building, from that of the school's volume to its place in the urban environment and in the city, to its relationship with the region, and so on. Or, from the perspective of the head teachers, teachers and educators, the school can be seen from the big to the small, generally starting from the school's relationship with its neighbourhood, to the teaching environments, from the classrooms to the furnishings, to the didactics and technical objects that are used by those who work within the school. Architects and those in educational positions, then, operate from different and apparently distant starting positions: a broader relationship with the whole for the former; attention to detail from the latter. These different perspectives weigh upon communication, generating a series of tensions and misunderstandings during the planning process. We can add to these the commissioning clients, who have yet another perspective and who place the school within their portfolio of expenditures and investments. Finally, we should not forget the children themselves who see the school experience from a personal and emotional perspective. Yet, all these actors are united by the same desire: to educate.

We argue that an awareness of these different perspectives provides a lens through which to observe the process that gives birth to reciprocal understanding and acceptance, which is the fertile territory of collaboration. Hans George Gadamer (1960) sees in the capacity to question oneself from different perspectives, without the explicit desire to impose one's own point of view on others but rather to challenge oneself, the possibility to bring into better focus the object of research and to better understand what has been and is being said about it.

Drawing on Gadamer, we frame the importance of dialogue in constructing horizons of meaning, knowing that no one holds the entire truth but that everyone contributes something by seizing links between actions and assumptions, which may result in verification and agreement or, otherwise, may remain at the level of understanding. Understanding is an interesting concept for our research endeavour. Gadamer sees it as the mutual recognition of remaining differences, a conflict that does not have to reach any settlement. Real dialogue does not tolerate uncritical compliance, but rather promotes tolerance, self-reflection, the capacity for judgment, and has an interpretative flair. To enter into dialogue implies consciousness of the history and traditions from which we come; in doing so, we interpret and understand the reasons for our thoughts and our actions. Dialogue, then, allows us to understand the possibilities for finding common ground.

The constructive intersection between pedagogy and architecture occurs when the different parties "become aware" that other perspectives exist and, by extension, other worlds and frames from which to observe the same objects. This does not necessarily mean that we change our point of view on things; it means only that we become aware of and include the different "targets" in ordering our thoughts.

In the following paragraph it will be described in detail the points of view of the architect and head teacher as they emerged from interviews on site visits to the schools. They best represent the two extremes of these different perspectives, deriving from the different skills and visions of these professionals.

The Circle and the Cone: two perspectives – two worlds

The sections of a cone, with the base, the apothem and the apex are often used as a symbolic representation of the structure of a society in which the head of government stands as indisputable authority (the apex) that controls and imposes itself on the rest of the population (the base), from which it is separated by vast distances (the apothem). If, however, we change the perspective and we observe the same figure from above, a totally different point of view, the same cone is transformed into a circle with a point in the centre, what in esoteric cultures is called the solar glyph. It is a figure that no longer has an apex and even less so a base. It is the circle that is an expression of perfection, without a beginning or end. The two models – the cone as it seems from a horizontal perspective and as a solar glyph according to the vertical perspective – offer two different points of view of the same geometric figure.

It makes little sense to ask if one perspective is more “right” or “correct” than the other. Nonetheless, this example illustrates the human difficulty to arrive at a common and unitary essence of things. History is full of instances when the choice of war was made to defend a belief and crystallized views, confident that what was perceived was the only possible reality. The crystallization of perspective begins when we identify ourselves totally with what our point of view allows us to see. It is part of the most immediate way to assess phenomena according to polar binaries: right or wrong, day or night, light and darkness. But we know that these binaries are illusory, as is the notion that the sun circles the earth, which was widely held for centuries. This seems like the eternal story of humanity, the infinite battle between opposites. The solution is found in knowing how to change perspective.

Zoom: What irons will we put in the fire?

Istvan Banyai, an illustrator who has achieved success by describing through images what it means to change perspective, produced a children’s book entitled *Zoom* (1998), which tells the story of a silent journey characterized by a perspective that continually recedes, revealing different aspects of the world. The extraordinary success of *Zoom* was followed by *Ra-Zoom* (1998) and *R.E.M.* (1998). Both books play with realities that meet and touch, in a whirlwind of different planes and new perspectives. Banyai’s visual suggestions are useful for understanding how, when you focus on details, you enter into a world, but when the perspective moves away, you capture a very different and vast universe.

From Small to Big

The video, *Powers of Ten* (1968-1977), by the architects Charles and Ray Eams, is enlightening in the context of understanding the different perspectives that are part of the planning process for a school. This extraordinary audio-visual production discusses the relative measurement of distances in the universe and the effect produced by adding or removing a zero on the scale of perspective. This gives rise to a journey in pictures of the infinitely small and the infinitely large: focusing in on a couple picnicking on Lake Michigan in Chicago then out to the borders of the Universe.

The voyage develops along a series of 25 frames which, starting from the scale of our everyday experience, move in exponential steps outward to the galaxies and the clusters of galaxies, and then vice versa lead us into the microscopic world of the infinitely small. Our trip ends within a proton of a carbon atom in a molecule of DNA in a white blood cell. If we observe the video as a whole, we note that the two extreme moments of the infinitely large and the infinitely small share the same indefinite form and substance. The relative size of the universe suggests that there may be points of view and different perspectives from which to observe it: from the nucleus of the atom, to the empty infinity of the cosmos, to the clusters of galaxies 100 million light-years away where it is no longer possible to distinguish anything.

2. The Head Teacher and the Architect: A Head-to-Head Comparison

The issue of the perspective used to observe the school throughout the planning process emerges prominently in the relationship between the architect and the head teacher (or the specific educational figure who represents the latter).

As seen in the interviews of the research there are different instances when the architect and head teacher meet and often clash, with relationship dynamics emerging that are closely bound to consolidated stereotypes and reciprocal fears of being misunderstood. The aim here is to try to provide a synthesis of the two positions. The head teacher and the teaching staff are highly motivated to offer their thoughts on teaching and pedagogy while providing clear descriptions of their needs. The spectrum of their reasoning focuses primarily on the quality of the classrooms and details on furnishings, as well as the organization and relation of different spaces. The identification of the specific characteristics that go into making a school gives birth to the visualization of the school's environments. The school, then, is perceived as a setting based on willed relationships that are asymmetrical aimed at developing individual potential and favouring the sharing of knowledge.

The architect reasons on a broad scale, drawing from the most diverse sources: economic aspects, logistics, the urban environment, the quality of the spaces, design problems, dialogue with the client and user requests. The objective is to devise strategies to deal with what is at hand and to realize the full potential of the new structure. The architect is not guided solely by the client's requests, but reasons on a scale that goes from large to small (for example, from placing the building within the urban fabric to the furnishings) and sometimes, even without addressing a specific request, finds ways to transform problems and existing conditions (fire regulations, building codes, etc.) into opportunities to develop learning spaces.

Between needs and visions

The head teacher, in the dynamics of the relationship with the architect, often refers to his or her legal as well as organizational and managerial responsibilities. Having to respond to a broad range of requests that come from parents and the teaching staff, they have to juggle the wishes of the entire school community.

The issue of security seems to have primarily a technical connotation, bound by fire safety regulations and other elements of the building safety code for schools. In fact, the technical-regulatory elements mask a much deeper and articulated logic: from the “physical safety” of children we arrive at “educational certainty” that the school – through its head teacher and teachers – should guarantee to families. The “control” of their children, which parents demand from the scholastic community, is clearly tied to the architectural features of the school but it also extends to psycho-cognitive and behavioural dimensions.

It is easy to understand, then, that when it comes to safety in the design of a school, the tensions and implicit fears that are part of the daily work life of the head teacher and the teaching staff emerge. In fact, many of the sources of tension are rooted in the great expectations placed in the school's educational mission and the resulting fears in face of the difficulties of meeting them. The anxiety that stems from the impossibility of having everything under control, even when one wants to, often affects the dialogue between the architect and different parts of the school community.

For example, the architect Pichler, interviewed with respect to the construction of the pre-school in Castelrotto, states somewhat polemically: “We need to enter into the world of children so as to protect them from adults that want everything safe and precise. On the one hand, we are moving towards the Montessori model that gives children responsibility, but, on the other, they want to remove walls not just to have activities but also to have everything under control. But this is a discussion that needs to

be had with the teachers and the fears that they have...Without getting hurt, you will never learn the right way, you must fall.”

More than a few parts of the interviews reflected upon this point. Head teachers and teachers are under pressure from parents’ fears for the safety of their children. The Vice-Head teacher of the Funes school, Manuela Prader, despite having an overall favourable impression of the school, detailed the problems of a slippery and sharp-edged concrete staircase that is potentially dangerous for children. She points out the possible problems with glass walls that need to have markers to avoid having children walk into them. The Coordinator of the Kindergarten in Castelrotto, Barbara Haselreider sees the technical safety issues in a different light: “As for safety, and here I am referring to the fire-proof doors, everything must be open. We think it is more likely that a child will dash outside than a fire will break out in the school. This is where the work of building trust with the children begins. When can we leave the children on their own, when can we trust them or not trust them, these are issues that we are working on. We are noticing that if we explore the building with the children, if we let them open doors and go into spaces we do not want them to enter, then we can start building this relationship based on trust and responsibility. But we are only at the start of the journey.”

PICTURES 1. Kindergarten in Castelrotto @marco pietracupa photographer

The issue of safety, then, has two outstanding elements: the illusory need to reduce stress by controlling external conditions and the fear of change. The interviews reveal that these difficulties very much shape the positive relationship between educators and architects. Only where these two figures established a relationship based on trust and worked side-by-side is it possible to overcome the obstacles and seek out new challenges.

For their part, architects see themselves primarily as the planners, the technicians, as the problem solvers. They are responsible for the building site and are required to develop relations with the municipality over questions related to the budget, urban planning, deadlines and logistics. In relations with the client, unless it is a discussion about pedagogy with the head teacher, contact ultimately takes place when it is time to sort out the décor.

Teachers give a strong symbolic value to the surroundings of the work environment. From the worktable to the chair, from the desk to the blackboard, from teaching aids to the posters on the walls, these are the objects on which their daily activities are carried out. Their requests are aimed at facilitating their teaching experience as much as possible and refer back to specific situations that they come across daily. Their statements are heavily tinged with habits (“we want something because we

have always had it”, with the need for change justified by concrete difficulties (“we want something different because what we have is making our work complicated”). Rarely do discussions about furnishings centre on educational concepts as they, instead, remain rooted on very practical questions.

For the architect, this often seems like a short-sighted view of the school with respect to the complexity that surrounds an architectural project; this is from the vantage point of a person of a certain cultural background who sees the world and its needs in their entirety. The architect assumes the primary role is the realization of an architecture that has an aesthetic value and not just a functional utility, which speaks to society and is in dialogue with its era.

It is not surprising, then, that the architects interpret furnishings in a completely different manner than the teachers. The décor, precisely because it is the last step in the planning process, becomes a sort of “finishing touch” to the entire structure, capable of providing coherence to a project in its entirety. The architect Zanovello, interviewed about the Vipiteno primary school, states: “It is not automatic that the project will include the décor and if the contract does not include it, you lose 50% of the project. It is like having your children raised in another family, there will never be the same kind of love that is generated by your birth family.”

The head teacher and the architect, from the moment they meet, have one mission in common; it goes beyond the narrow technical and organizational issues to planning together a structure for a world that is to come, for society, for humanity. As Cesare Scurati (2003, 2005, 2008) points out, the head teacher is the figure that embodies both a “bureaucratic” and “educational” culture. The position is often characterized by an open rationality and as a driver of innovation, able to project energy and perspective, as well as reassurance and solidity. The head teacher is, therefore, a figure of objectivity (efficiency, reliability) and planning (invention, change). In order to transform the safety issues that occur in periods of innovative change, the head teacher has to make the most of his or her role as an educator who has the responsibility of guiding, listening to and loving a school community. Guiding the planning of the school means, for the head teacher, developing a process whereby the school community identifies with the building. It involves a major job of reflection on the establishment of the school as a physical body to be formed.

PICTURES 2. The primary school in Vipiteno @marco pietracupa photographer

The architect is similarly involved in this proactive effort, offering not only to the school community but also the wider social community a product that is both functional and cultural. In addition, his or her specific contribution can be truly understood if it is involved in the important process of

"appropriation" - empathy, cooperation, sharing - that make the school a set factually productive and positive human experience. The architect Zanovello, in concluding the interview on the Vipiteno school, claims:” I recognise the great possibilities that we would have had if all the things we are saying now had been put into the heart of the project; the head teacher was cooperative but the concrete phase of the exchange is only happening now.”

The hope is that these two “heads” that lead in the planning of a school discover how the constructive exchange of points of view on different matters can open up unexpected horizons, thanks, in no small part, to the gradual assimilation of reciprocal traits.

3. Planning together

Planning a space means giving an answer for specific functions but above all it is establishing relations between systems of meaning. Architectural planning began as a “relational art”, a dynamic between local cultures and instances of existence, including the identity of a society and the environment that it inhabits. This sort of approach has elements of rationality, desire, emotions, memories, creativity, and links the element of a space with our experiences in a complex web of relations between scales of intervention, actors involved in the process and issues to address (Vannetti, 2009, p. 11). Space can be seen as a sensor of new forms of territoriality and lifestyles. This could be the basis for a fruitful interdisciplinary exchange in which planning becomes the matrix for communication and cooperation between the different scales that operate on a school.

This section first discusses the different features of shared planning and then presents two interesting plans for schools that are the results of a rich and articulated dialogical experience and which highlight how shared planning is a relationship based on reciprocal trust. Planning together is much more than simply participating in the process; it means the participants take the process to heart and share in its spirit all the way through to the end.

From Participatory to Shared Planning

It is unlikely that an avant-garde building will employ traditional teaching methods when pedagogy and architecture work together. However, if they work independently of each other there is a schizophrenic lack of communication between the nature of the architecture and the specificity of teaching and learning commitments. When the planning for a school is part of a shared experience of growth, each learns the other’s language as well as how to understand and respect the commitments and features of the reciprocal areas of competency.

“Architecture is too important to be left to architects”, is the famous saying by Giancarlo De Carlo (1973) that criticises the notion of the discipline’s autonomy and the primacy given to architectural jargon that leads to changes in the urban landscape that are not widely approved. De Carlo was one of the first architects in Europe to theorise and implement the practice of participation of users in the planning phase, often through workshops in which users were immediately involved in a decision-making process that highlighted their expectations and demands. He established some very clear guidelines on his operative role in the process: as a technical expert, he limited himself to having individual wishes converge “towards a common interest for the functional, technical, economic, aesthetic and overall quality of the project.” He emphasised that only a “horizontal dialogue” between administrators, planners and citizens can reduce the chances for error, especially in urban planning. He claimed that, “The architecture of the future shall be characterised, in its formal and organizational definition, by an increasing participation by users,” creating a confluence of the aims of clients, planners and builders.

Keeping in mind that De Carlo had an important role to play in breaking through the fundamental misapprehension between planners and the community of users and residents around an architectural work, this research contends that participation is not enough. One can participate in an event without being fully involved; one can take part in an activity but this does not necessarily mean commitment. One can even take part in a meeting and express an opinion without having to deal with the consequences.

Instead, the intimate, meaningful and radical engagement by the parties that gravitate around a school is increasingly important as each carries with them a part of the “weight” of the project. It is a commitment that implies responsibility, a way to generate a sense of “we”, that sense of community that transforms a group of “I” into a collective “we” in which the members are part of tight network of significant relationships (Sergiovanni 2002). This commitment creates “cultural environments in which everybody learns, in which every individual is an integral part of the whole and in which every participant is responsible for both teaching and the well-being of others.” Shared planning assumes that the school is understood as a real project of and for the community.

If we want to use this word [shared planning] in a meaningful way, we have to restrict it to a group of people that have learned to communicate honestly amongst themselves, with relations that are much deeper than mere masks that transmit propriety and which have developed some very significant commitments that make it possible to share joy as well as tears, cheer each other on and make someone else’s situation our own... (Peck, 1987, p.59)

Understanding the community's engagement in these terms means working on the sharing of needs, of the aims of the project, of what might change behaviour, of how the work might be used and preserved.

The feeling of appropriated spaces

The psychological research on the relationship between environment and architecture (Costa 2009), which highlights in territoriality a set of behaviours and cognitions of individuals or a group based on the perception of the ownership of a physical space, demonstrates how individuals have a natural predisposition to occupy an area, establish control over it, to personalise it and to invest it with thoughts, beliefs and emotions and to have the motivation to defend it. This is based on Abraham Maslow's hierarchy of needs that are met by the needs of the body (eating, drinking, sleeping), of feeling safe (therefore a familiar setting), the need for belonging (identifying with our environment that gives us our sense of self and the people with whom we are comfortable), the need for social relations and esteem (self and of others) and finally the need for self-actualisation.

Drawing on the classification of territory by Altman and Vinsel (1977), the school can be seen as a place that is positioned amidst primary, secondary and public territory. **Primary territories** are those where we enjoy legal property rights (for example, a house) or which are occupied more or less permanently (such as a desk in a workplace office). These spaces are "demarcated" by extensive personalisation and the greater the chances to personalise a setting, the greater is the attachment to the site. Also linked to this is a high level of satisfaction and wellbeing, as these are spaces that have a strong emotional investment. **Secondary territories** are those that are not possessed but are used for a specific reason and for a specified period of time. Their personalisation takes place only in the period in which they are legitimately occupied.

The school is a public territory but it is perceived in different ways by those involved the planning process: a primary territory for head teachers and teachers, a secondary one for students and families, a public territory for the architect and the clients. In reality, the school is rarely a primary site for anyone (and no more so than for teachers and head teachers who are always in a hurry to get home) but, perhaps, the intersection is rooted in the idea of transforming a public place (for architects and clients) into not only a secondary territory (a place for work) but also into a primary territory that one loves for all its features.

The natural feeling of appropriation of a school site, then, leads not only to thinking about the usefulness of sharing in planning decisions but also a clear elaboration of what the school means for the community. It is not a personal space cut out to meet the users' tastes and immediate needs nor is it

a neutral space, what Marc Augé (2009) calls a “non place”, where hundreds of individuals cross paths in trying to “consume” a service (that is, education) without entering into any meaningful relationships. The school is a relational, anthropic place, with a history, and as such will always have a dual significance: as identity and as a public territory.

The innovative potential of shared planning

The active involvement of the potential beneficiaries in the different phases of a plan, from its inception, also known as bottom-up planning, is becoming an important factor in local democracy and, as a special way to train and educate for active citizenship in all its forms, it seems to be the issue or challenge for social innovation. For an architect, the forms of participation are important instruments to collect information and which allows a planning process to interpret the requests being placed on it; for the clients, citizens’ engagement is a way to build a consensus and sense of identification with the school building; for the users, especially teachers and head teachers, sharing can lead to real and proper innovation in thinking of the school in terms of teaching, activity and life.

The school is the most appropriate laboratory for learning about the capacity of interactive citizenship and educational cooperation. In order to respond to the changes in more recent generations of students – in their values, their relationship with knowledge and culture – the different actors in the educational process can find, in the shared planning of the teaching and learning profile of the school, an ideal way to make their work more effective and efficient. When they participate in the building of a new school or the re-structuring of an existing one, the teachers and head teachers, the families and the educational community understood more broadly, can help redefine what the school will be and what they are willing to do to reach their educational, didactic and cultural objectives. Change cannot come about through a top-down, legal and abstract model (that is, institutional innovation) or through some kind of architectural intervention (structural innovation). Rather, it must be channelled through actors’ engagement that starts with the contexts in which they live, their concrete daily habits, their values and cultural representations, and their stakes in society. The engagement and the responsibility assumed by the educational community consists precisely in using the opportunity to give the client and the architect a **pedagogic-didactic plan** around which spaces and settings are organised. In Alto Adige, this has already been made into law (Autonomous Province of Bolzano Directive on School Buildings, DPP n.10 23/2/09) so that when a solid case is made for a pedagogic concept and project, it is possible to plan a school along lines that deviate from the traditional model with classrooms and corridors. In reality, nationally and internationally we find that educational communities able to define their own identity and define their own way of doing things (that is, the teacher, student, knowledge-culture relationship) can also orient planning choices and give birth to new models, especially with regard to the organisation of internal spaces. A notable example comes from schools in Reggio Emilia, which,

based on the “Reggio approach”, always include in the building’s plan a large central space for joint activities, a large workshop for manual and artistic work and smaller workshop spaces in the different sections so as to guarantee the continuity of didactic-educational work with the child’s expressive-creative dimension (Weyland 2014). This is distinguished by its attempt at transparency and presentation of a visual space at children’s height so as to respect the pedagogical principle of a working community. The concept of "school without a backpack" in Tuscany highlights the importance of creating the classroom as a lived space, where not only the course material always remain at the students’ and teachers’ disposal, but also all the students’ equipment: carrying cases, folders, books, notebooks, brushes and compasses. These choices result in a reconfiguration of the classroom space and furnishings across two inter-connected rooms organised along thematic areas and differentiated work corners. These are just two examples, in addition to the classics of the Montessori and Steiner models, where space is defined by educational objectives and in which it becomes a real and proper device to transmit the school’s culture.

The mediator’s role

Designing a school building from the pedagogical point of view can promote shared reflections, starting from the questions and needs of the participants, their analytical skills and critical awareness, and collective problem solving, particularly when the main objective is the identification of proposals and strategies for change. The head teachers, the teaching staff council, families, students and other local educators that take part in extracurricular activities and which help give the school its identity, are often supported by experts and facilitators that are tasked with creating networks that emerge from different points of view.

The chance to draft a *pedagogical plan of the schoolspaces* based on pedagogical thinkings is very important, because it guides economical decisions of client and therefore of the planner. This pedagogical plan is focused on different issues: highlighting the attitudes, behaviours and values with which the school community identifies; from these stems an emphasis on the nature of the relations between the different subjects that contribute to making the school, with its organizational forms, a network and a community; finally, this process creates the need to promote the implementation and coordination of best practices in which the different pedagogical subjects (head teachers/educators/teachers/parents) become builders of a “learning community” (Sergiovanni 2002).

PICTURES 3. Designing Schools Together @Stefania Zanetti photographer

To start shared planning in a school context one can refer to the numerous techniques that are currently available and which have been tried elsewhere, such as in the management of firms, international

cooperation, group psychotherapy and so on. Working groups, committee meetings looking at courses on offer, “thematic forums” and meetings, and training seminars are useful channels to construct a consensus on a new project for the school that is based on a general awareness of the major elements of the transformation that is being sought. International experience (Montag Stiftung 2012, Woolner 2010- 2015, Weyland-Galletti 2018) suggests that to sustain the development of this planning process and to guarantee the most effective results, the best technical device is the presence of a mediator with clear pedagogical skills (that is, heuristic, propositional). The facilitator is delegated the tasks to plan and guide the process through its various phases, from getting the participants started to the analytical and reflective phases and all the way to the project’s proposal. The mediator is not solely responsible for the process nor do they control it: their role is to support collective learning and help the group assume co-responsibility. To this end, the facilitator’s principal role is with relationships, intensifying interactions between the different actors in the planning process, creating and maintaining a positive and collaborative environment in a heated context, so that everyone could share their own experiences in a protected and creative way (De Sario 2005).

The following project distinguishes by the development of a positive collaboration between users, clients that commissioned the schools, and architects right from the initial stages of the planning process.

4. An example: the competition for the primary school in St. Martin

The San Martino School is part of the Monguelfo School district and is in Val Casies.

“One has to travel 70 km to get to Casies from Bressanone. After Brunico, it is straight on to Monguelfo where there is a left turn and, after a brief incline of 250 metres, the solitary Val Casies opens up. It is another 10 kilometres before reaching the town of San Martino, passing through small, neat and orderly hamlets that dot the green pastures at the bottom of the valley. Upon arriving at San Martino, I was surprised to find that the small group of houses that comprise it are still essentially scattered over manicured pastures, with paved roads that have yet to settle on what were once paths that connected fields. Then I counted the buildings, mostly composite structures, and there were not more than 40 units. This leads to an important consideration; the new school building will be number 40, but it will reconfigure the built area with an explosive force. Although small in size, it will have strong intentions so that its small scale can transform the inoffensive equilibrium of the town with the power of a giant.” (Scagnol 2013)

A community project

“We are building a school. A community project of the town of San Martino.” With these words, Josef Watschinger, the Head teacher, introduced a description of the process that involved the townspeople in defining the main features for the new school. This was the first architectural competition in Alto Adige based on the new Regulation for School Buildings that came into effect in 2009. It was conceived, in fact, as a pilot project, precisely because the call for proposals had formally specified the *pedagogical plan of the schoolspaces* drafted by the school as its reference point. In the face of the aging state of the existing building, what distinguished the request for a new building was the path chosen by the community to think about what a new school could mean in a small alpine hamlet. The Head teacher recalls that after numerous meetings in 2009, a diverse group of interested citizens – including local officials, institutional figures, architects, students, parents and teachers – participated in a seminal three-day workshop to develop a vision for the new school. There were two central ideas that guided the group: the school was the heart of the community and should represent it; the school needed to find new forms in order to become an inviting place for growth and life.

The townsfolk aspired to conceive of the school as a collective project that leveraged the valley’s resources and the cooperation between actors who could offer their services and their artisanal know-how. Wood, as a local material, evoked the specificity of the place and its use became a guiding rule of the project. Thinking about how to make the school a "vital" place and "indispensably interesting", the group was clear from the start that the school and the community had to find the right answers. A concept that seemed to work for everyone was that of the "learning landscape". They focused on diffused and workshop-based learning, closely aligned with their daily experiences in their own workshops and farms. The group worked on a visualisation of the landscape, making models and objects from wood and ceramic. Participants brought their skills and materials, even from home, to transform the vision into something physical to touch, see and discuss. Combined, these elements created a landscape that still had to define its consistency and legibility. The idea of the library organized as a tree emerged, with surrounding learning environments and on the ground – at its base around the trunk - the town library as a place of encounter and exchange. Among the tree’s branches were wooden houses, amplifying the library with places for learning, reading and working. The links between the “houses in the trees”, along with the library and the other learning environments were to become, metaphorically and through the children’s gazes, the ladders and bridges that could be imagined in a Captain Hook fairy tale.

During the three days of the workshop, the search for ideas generated a positive and fertile atmosphere. The working groups, which expressed a sense of being part of something important,

surprised the Head teacher through their productivity. In the evening, there followed much eating and celebrating, a ritual that cannot be under-estimated in such processes of community building.

A vocabulary that leads to a rethinking of old functions

A farmer showed the group an image of a small village in the mountains of Casies, proposing to think of the school in these terms: the small huts had to be joined together to create a relationship between private, semi-public and public spaces. In this way, he unconsciously drew from the threefold classification of space into primary, secondary and public territories conceived by Altman and Vinsel (1977). The same could be applied to a school setting in which the ordering of spaces could follow an established educational logic. The idea was a catalyst for a consensus, consolidating around a short motto for the new school: "a village in the village". Around this concept developed some pedagogical thinking and organizational planning, enriching not only the traditional programmatic functions that a school must have, but also those spaces and (great) ideas that can transform the school into "everyone's house". In an exemplary functional diagram presented in the competition documents, a new vocabulary led to a rethinking of old functions. As the architect Scagnol (2013) claims, there are words so simple that they are embarrassing for their driving force: the "house of the book," then the "house of study 1 and 2", consisting of "two study groups" and " a study workshop with a kitchen ", and even " the teachers' house", " Atelier " and "open studio ". In the end, only the dining hall kept its name, but as we shall see in the projects described below, the planners seized the opportunity to transform even this "old function" into a new space full of possibilities and new variations.

The architects' questions

The competition for the design of the new school was divided into two phases. Upon completion of the first pre-selection phase, the ten architectural studios selected visited the site and had an interview with the selection committee in which they spent considerable time discussing the organisational plan for pedagogy.

First, the architects asked for greater clarity on the relationship between the different functions for the classrooms, the workshop and the library. As the minutes from the selection committee meetings reveal, the Head teacher for the school district, Josef Watschinger, as the educational voice for the school, specified that the separation between the different settings, "[m]ust be adjustable as well as transparent. There can be mobile or sliding walls, provided that they are able to ensure a certain degree of acoustic insulation and are easy to move. Walls with compactable elements are not desired." The architects also asked to what extent the Monguelfo School was to be used as a model and they were particularly interested in knowing how work was to be carried out in the workshop areas. The Head teacher explained: "The Monguelfo School is a model for, above all, how to successfully connect the

teaching areas in the workshops. The open areas work in an ideal way. Every teaching room in the school has two big doors and a window that look onto the workshops. The windows can be closed with sliding blackboards. This is a way to regulate the open spaces in the workshops. The San Martino School should develop, as much as possible, this pedagogic principle. Teachers that will be hired at the school in the future will also be chosen on the basis of this pedagogic concept.”

The last issue that was not fully clear to the architects was the question of the dining hall and its multi-functionality. The Head teacher specified that what was sought was simply a resource for the whole town to celebrate special occasions and other civic events.

Josef Watschinger, as member of the selection committee, presented also the pedagogic criteria to evaluate the projects in the competition:

- Adherence to educational concepts: the school as a “miniature town”, closed, semi-open and open spaces that interface with each other, the building relating to the town
- The building has an inviting nature, which is perceived in the entrance and the foyer
- The school is organised in clusters: the classrooms are closely linked to the workshop area either through transparent dividers or sliding doors
- The library is the heart of the school: it connects the different “houses of learning” and is open to the community. The workshop areas can lead straight to the library, which is also considered a work area
- The workshop is conceived in such a way as to also allow for noisy activities; it has the feel of a laboratory and it can be expanded into an open-air workshop and can also be used by the local community (with external access)
- The “teachers’ house” is positioned close the workshop area. The dining hall and “the house for all” are close by and can be used for a wide range of activities
- The connecting spaces are to become interesting work areas and sites for movement and encounters
- The cloakroom is at the entrance to the building and eliminates dirt
- Flexibility and internal transparency are to characterise the building

Buildings that communicate

This case is an example of the passage from participatory to shared planning, that begins from the first steps taken to draft a call for proposals. It was seen that thanks to the role of the pedagogic mediator, in this case the expert was the Head teacher, conflict became dialogue, generating positive development that was reflected in the architectural projects. The project plans reveal a rich variety in

the search to translate the complex organisational plan for pedagogy into a building. The proposals were original, even reaching the point of envisioning a hybrid between the house of the book and the workshop of taste (formerly the library and the dining hall), between classrooms and the intermediate spaces and workshops. The 10 projects that made it to the final selection show us how these buildings speak and communicate their new presence through modern structures that break with the traditional style of the valley and with their façades seek to invite the town into a new communal and cultural space.

5. A manifesto to conclude

Planning a school is an original, primary act in which the pedagogical-didactic dimension must be taken into account in order to have a more complete scholastic architecture. The following manifesto is a proposal, launching a message to the school community but above all to the broader social, political and cultural community (Weyland, Attia 2015).

Let's observe the school with inverted binoculars!

It elongates the perspective and distances the horizon. Let's strip it of that rhetoric that surrounds it and let's give it concrete directions. We will move from a prescriptive approach to a performance-based and cultural model. Let's give substance to the pedagogies of saying, for a school that is and does. For schools to be transformed, they need a new vocabulary, subjects that are aware and a shared process.

a. A new vocabulary – Make room for simplicity and clarity!

- Instead of talking about school construction, let's use architecture for learning
- Not restructuring but transformation of the school
- From sustainability to conscience and responsibility
- Not security but wellbeing
- From crisis to opportunity
- No more architectural barriers but accessibility and freedom of movement
- No longer simply according to regulation but according to quality

b. Informed subjects – let's take on commitments today!

Head teachers and teaching staff, local authorities, architects, planners, technicians and designers. are the subjects that are first engaged in the process of transforming a school. It is necessary to create

relationships between skills, know-how, experience, and different points of view to create the opportunity for high levels of planning professionalism to emerge.

- Local administrators need to assume their decisional powers and know how to navigate through the sinews of the bureaucracy so as to manage resources with competence and mastery. Their task is to: surpass the short-term reasoning in favour of quality in the planning process; manage the process and become the guarantor for the school as the community's cultural project.
- The teaching staff, under the leadership of the Head teacher, must be called into play when talking about the physicality of school: settings, stairs, furniture, order, cleaning is also within its competence. Through what kind of pedagogical approach do you want to experience the school? A new responsibility on the school's teaching body generates a virtuous connection between the universe of planners and educators.
- Planners need to insert themselves into the network of relationships that make up a school, interpret needs and guide demands with the resources available to formulate architectural solutions and outputs of indisputable quality.
- Scientific experts, especially pedagogical, need to be invested in a clearly defined role in the planning process, to provide a necessary mediating and cultural contribution to the transformation of the school.

c. A shared process – Methods, not rules!

There must be a common thread to guide the design process: from the needs of a new school, to the drafting of an organizational plan for pedagogy, to the feasibility study, through the design competition, to the phases of the project and its implementation, to appropriation of the building by its users.

All these are processes through which we read the school as a whole: made up of people and actions; made of material and technology; inseparable elements of a single body and a continuous return between ways of doing and ways of being educated.

Restarting from the school means so: acquiring the organizational and management instruments to govern the transformation of a school building; beginning with an educational concept and finishing with an architectural project, not vice versa; using the planning competition as quality control, ensuring rigor and dialogue amongst all the parties; moving from participatory to shared planning with clear responsibilities and diversified skills; comparing projections with completed projects and experiences in order to face concrete problems.

Literature

- Altman, I., Vinsel, A.M., 1977, *Personal space: An analysis of E.T. Hall's proxemics framework*. See Ref. 16.
- Augé M., *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, Elèuthera, Milano 2009
- Banyai I., *Zoom*, PuffinBooks, London 1998
- Banyai I., *Re-Zoom*, PuffinBooks, London 1998
- Banyai I., *R.E.M Rapid Eye Movement*, Sauerländer, Frankfurt am Main 1998
- Bateson G., *Mind and Nature: a necessary unity*, Hampton Press, New York 2002
- Bateson G., *Verso una ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1995.
- Costa M., *Psicologia ambientale e architettonica*, Franco Angeli, Milano 2009
- Gadamer H.G., *Verità e Metodo*, 1960, rist. Bompiani, Milano 2000
- De Carlo G., *L'architettura della partecipazione*, Saggiatore, Milano 1973
- De Sario F., *Professione Facilitatore*, Franco Angeli, Milano 2005
- Montag Stiftung (a cura di), *Schulen Planen und Bauen. Grundlagen und Prozesse*, Jovis, Berlin 2012
- Peck M.S., *The different drum: Community making and peace*, Simon & Schuster, New York 1987
- Scagnol. M., *Il concorso di S. Martino in Val Casies. Un nuovo vocabolario apre al ripensamento di vecchie funzioni*, in *Turris Babel* nr. 93, Rivista della Fondazione Architettura Alto Adige, 10/2013, pp. 40-58
- Scotto di Luzio A., *Maestri d'Italia*, Italia Futura, 2013, pdf <http://disegnarecon.unibo.it/article/view/1682/1054>
- Scurati C., *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 1997
- Scurati C., *Profili nell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 1991
- Scurati C., *L'innovazione*, in Bobbio A., Scurati C., *Ricerca pedagogica e innovazione educativa*, Armando, Roma 2008
- Sergiovanni T. J., *Dirigere la scuola, comunità che apprende*, LAS, Roma 2002
- Vannetti G. (a cura di), *Le quattro vite dell'architetto*, Alinea ed., Firenze 2009
- Weyland B., *Fare Scuola*, Guerini e Associati, Milano 2014
- Weyland B., Attia S., *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*, Guerini, Milano, 2015
- Weyland B., Galletti A., *Lo spazio che educa*, Junior, Bologna 2018.
- Woolner P., *The Design of Learning Spaces*, Continuumbooks, London 2010
- Woolner P., *School design together*, Routledge, New York, 2015.

INNOVATIVE SCHOOLS IN POLAND: HISTORICAL AND CONTEMPORARY ASPECTS

Krystyna Chałas

Abstract

This paper shows innovative high schools in three historical periods in Poland: between the World Wars, in the period of so-called real socialism and after 1980. The selected schools have had and still have a special contribution in the history of pedagogical thought. Each school is analyzed in those aspects: the leading pedagogical ideas, an outline of the practical innovative activity and the more important achievements of students.

We arrive to the conclusion that in each period those schools were created to: (1° period) a need to educate intellectual and moral elites capable of building a new Poland; (2° period) to strengthen the ideological and political assumptions of real socialism; (3° period) to take the opportunity to build authorial schools fit for the challenges and tasks of contemporary times.

Key words: Poland, innovation, Lublin experiment

Of its nature, school should direct its activity towards the pro-developmental change of its subjects. Not each change, however, has the character of innovation. On the other hand, not each school where innovations are implemented can be called an innovative school. This is a school which consciously, purposefully and rationally designs (or adapts) innovations in a structural and holistic way and implements it in the school practice.

In this context, we will understand a school as a team of teachers working there who are characterized by creative competences and involvement in changing the existing state of realization of the basic functions of school.

Professor Doctor Habilitated; John Paul II Catholic University of Lublin.

The present paper shows innovative high school in three historical periods: between the World Wars, in the period of so-called real socialism and after 1980. Those schools were selected which have had (still have) a special contribution in the history of pedagogical thought. The structure of the analyzed schools comprises the following:

- the leading pedagogical ideas which provide the basis for the practical pedagogical activity;
- an outline of the practical innovative activity (the character of innovations);
- more important didactic achievements of students.

In the period between the World Wars, junior high school and high school in Rydzyna, established in 1928 by an outstanding educator of those times Tadeusz Łopuszański, deserves attention. He co-organized the educational system in the revived Republic of Poland, co-created the new system of national education and was the Minister and Vice-Minister of the Ministry of Religious Dominations and Public Enlightenment (1919-1926). He implemented his love of searching for innovative solutions and pedagogical innovations by performing the functions of a teacher, school inspector, minister, vice-minister and – at the end of his professional path – headmaster of an original, innovative junior high school and high school in Rydzyna.

The superior aim related to the concept of the theoretical-practical work was to “create a new type of high school whose program of education would refer to the needs of the present nation and the Polish state, still in the process of revival but weak and permanently threatened in Europe, which is torn by numerous conflicts” (Zajkiewicz 2013, p. 14).

He did not perceive the Polish intelligentsia as the factor or source of power in undertaking this task. He attributed numerous faults to them and accused them of weak will, a drive to worthless and low forms of life, disappearance of physical and spiritual vigour, hypocrisy, egoism, no feeling of solidarity, aversion to strong, competent power, avoidance of organic work and work from the basis in addition to aversion to trade and industry (Cf. *ibid.*, p. 15). On the other hand, he blamed school for working on a low educational and didactic level, for focusing its efforts on providing diplomas and maturity certificates, while not fulfilling its tasks following from the social and political situation of the nation and the state (Cf. Okoń 1999, p. 169).

His priority task was to educate the Polish intelligentsia which would have none of the aforementioned faults. According to Łopuszański, the way to do it was through a complex effect of education and upbringing, by developing students' individual interests, their creative abilities, integrity of character,

self-discipline and the sense of responsibility for their own country and passion for work directed to the economic life, social work, sciences, especially exact sciences (Cf. Zajkiewicz 2013, p. 15).

The basis of the innovative concept of his school was formed by the three following principles:

- respecting the truth by the students
- developing students' individual interests,
- love of creative work in the sphere of individual interests (Cf. *ibid.* p.15).

The structure of the innovative activity of school has two parts:

- Innovative activities in the sphere of upbringing.
- Innovative activities in the sphere of education.

The first innovation in the sphere of upbringing was reducing the number of compulsory subjects and lessons for the benefit of the subject chosen by the students which is of interest to them, increasing the time designed for physical education, sport and community work. Respecting the truth by the students was the priority goal and task. "The idea of truthfulness was harmonized with the «pure atmosphere of life» at school and outside it and such a style of life and work in which the novices adjusted to lies and fibs, to «falsehood and laziness» cut themselves off from the whole environment so if they wanted to stay in the institution they had to throw away all that burden" (*Ibid.* p. 15).

In the fight for truthfulness a significant role was played by the students' self-government and the "institution of Rydzyna hierarchy" introducing the badges of

- "Rydzyna member" – received by a student (a novice) who earned it with the love of truth, work, an active social attitude, features of character and bravery;
- "permanent Rydzyna member" – received by both students and teachers. Obtaining it was a great honour. One had to distinguish oneself with work on oneself and the sense of responsibility for the school.

An important foundation of educational work was community work – practical activity for the benefit of others. Young people set up the Educational House in Rydzyna, where they had a library, held festive evenings and theatrical performances; in the village of Dąbcza a common room was established and furnished with hand-made furniture, the Country House was built in Moraczewo and numerous other social initiatives were realized (Cf. Okoń 1999, pp. 171-172).

Manual labour, treated as a factor of spiritual development, performed an important function in the educational system. It comprised the following activities done in free time:

- light work – bookbinding, woodwork, wirework, metalwork;
- harder work – wood processing, metal processing;
- work in the workshop – making didactic aids, producing furniture for the school and the environment, producing equipment for the development of the physical culture (kayaks, boats, sailing boats).

Another factor in the students' moral education was physical education in the form of bodily exercise and sport games. They included the following cycles:

- 10-minute morning exercise;
- two periods weekly of physical exercise;
- everyday extra sport games of compulsory character held in the afternoon;
- holiday camps connected with learning to swim and with water sports (boating and kayaking in the Augustów Canal and the river Czarna Hańcza);
- mountain hiking (Cf. *ibid.*, p. 173).

An important factor of moral education was arousing the students' and the teachers' need and desire of cooperation. The task was possible thanks to the fact that teachers and students lived together in the Rydzyna castle. Therefore, the teachers were available to the students to help them solve many problems.

The basis of mental education was the assumption that mental education can become an instrument of moral education. Three principles were observed, namely:

- “the principle of interest stimulation, mainly in so-called «individual work»’
- the principle of a “100%” realization in studying and in fulfilling the adopted duties;
- the principle of permanent stimulation of the students for big, daring, difficult tasks and their conscientious performance” (Zajkiewicz 2013, pp. 21-22).

In the sphere of humanities, especially the Polish language and history, the main objectives included learning and understanding the history of homeland, its tragic fate and reasons concerning the external and internal causes.

The purpose of work on foreign language classes, especially in German as the obligatory language, was a free use of literature without a dictionary.

Issues concerning the knowledge about Poland comprised economic, social and political problems of Europe and the world.

Individual curricula were implemented in teaching mathematics and science (in mathematics, in particular). In biology, chemistry and physics students' research studies: classes, experiments were introduced. Attention was paid to that work having a scientific character; it was done keeping the methodology of scientific research.

It should be emphasized that 51 research papers were prepared in the school. They were published in Polish and foreign scientific press, including reports of the Academy of Sciences and the English Royal Society (Cf. Okoń 1999, pp. 173-174).

The school's activity was interrupted by the outbreak of World War II. A lot of pedagogical innovations (individual programs of teaching, students' research work, reduced number of subjects) were continued in the authorial Danuta Nakoneczna school in Warsaw.

The innovative movement of teachers developed dynamically in the period of real socialism. The lubelskie voivodeship was its center. The central, voivodeship as well as political and educational district authorities made the decision to establish schools which would cooperate with workplaces and which would be the centers of cultural life. That was the first stage of innovative activities. The second one was establishing the leading and experimental schools, called the **Lublin experiment**.

The major task in the first stage of creating innovative schools (1959) was the cooperation of schools with workplaces. The form and content of this connection were set up by the Voivodeship Council of Managements (Cf. Machocki and Zachajkiewicz 1967, p. 9).

The statute of the council read as follows: "The Voivodeship Council of Managements in cooperation with workplaces is – in accordance with the established guidelines – an advisory collective to the Educational Authorities of the Lublin School District in matters concerning the network and specializations of schools and it mobilizes employing establishments to train juvenile employees and staff members in the field of primary school education" (Ibid., p. 9).

Each school got a councilor appointed by the council of Managements in a given institution. Their tasks included the following:

- dealing with matters connected with the school's material needs;
- participating in the sittings of the pedagogical council;
- organizing talks included within the plan and – in case of need – beyond the plan, on professional issues;

- providing help in learning the teaching program, especially in vocational schools;
- providing help in the organization of events, trips, camps as well as the material equipment of schools (Cf. *ibid.*, p. 10).
- A structural network was formed: the employing institution – a network of schools.

The main effects comprised experience in the field of professional training and methods of polytechnical education.

The second direction was transforming schools into the centers of cultural life. In the Lublin voivodeship in 1960, 50 such schools were called the leading ones, while in 1967 – 427. The leading motto was: school as the center of education and culture in the environment. The following fundamental assumption was adopted in the establishment of the centers: “the life of school and the environment should create one whole. To achieve this, the authority of school and teachers should be strengthened. The mutual interaction between those two educational circles should, at the same time, proceed according to plan.” (*Ibid.*, p. 12)

The main burden rested on teachers, who performed the function of initiators and animators of the environmental activity. Cooperation with the environment brought material effects in the form of school audio-visual equipment. The second educational and didactic effect was the creation of different forms of artistic work.

In 1967, 1580 artistic groups were set up in the leading schools of the Lublin voivodeship. There were also photography, chess and handicraft groups.

The next effect of the work was that teachers promoted the history of the region, research work in addition to collecting exhibits for museums and promoting folk art.

Schools undertook educational activity for the benefit of the local social environment. Courses of agricultural training and foreign languages were organized and individual readership was made more dynamic. (Cf. *ibid.*, pp. 12-17).

In 1964 the educational authorities made a summary of the efforts of pedagogical innovation and continued to design its development through joining theory with practice and pedagogical research. Leading and experimental schools were established. The function of leading schools was performed by the best schools and educational institutions. Their task was to spread good educational and social-pedagogical experiences in the environment.

Schools which actively and creatively realized the new curricula and achieved high effects in teaching and education, which in educational activity worked out a socialist style of cooperation between the youth, parents, employing institutions and social organizations competed for this name. (Cf. *ibid.*, pp. 20-21).

The major task of a leading school was to achieve a model organization of the process of teaching and education. Particular tasks included the following:

- rhythmical and complete realization of the curricula;
- high efficiency of teaching and upbringing through the use of modern, activating methods;
- organizing the care of children and youth both at school and outside it;
- designing and organizing workshops and classrooms;
- increasing the teachers' qualifications;
- spreading the experiences in the teachers' environment.

In the school year of 1964/1965 innovative work was carried out by 188 schools and institutions of various types.

The work of schools became an inspiration for the "Lublin experiment" (1964-1969). The experiment included Schools Nos. 6, 9, 29 and 35 in Lublin, Schools Nos. 1, 3, 5 and 6 in Puławy and School No. 1 in Radzyń Podlaski. The basis of the theoretical experiment was Wincenty Okoń's theory of all-round activation of students and Konstanty Lech's theory of developing thinking and acting.

A lot of scientific workers were involved in the experiment: Wincenty Okoń, Konstanty Lech, Bogdan Suchodolski and many other educators from the Department of Pedagogy of the Maria Curie Skłodowska University, the Institute of Pedagogy in Warsaw, the Warsaw University, the Lublin University, Higher Agricultural School in Lublin. (Cf. Marczuk 1971, p. 12) The experimental work in schools was focused on modernizing the educational-didactic process built on the abovementioned theories. The following assumptions were adopted:

- the most important pedagogical task is to develop the students' cognitive activity, especially thinking;
- the most important rule of teaching indicating the directions of the reform is combining theory with practice;
- "combining knowledge and concrete, practical thinking having the character of pictures with abstract, theoretical thinking having the character of concepts;

- uniting the studied knowledge into structures and using them in practice, especially in the process of students independently acquiring further knowledge;
- combining the rules of science with the rules of technology;
- combining cognition with activity, the use of tools and mechanisms, with establishing habits and motor skills” (Machocki and Zachajkiewicz 1967, p. 43)

The fundamental method of teaching which was applied was the search and problem based method. Textbooks served as the initial source of knowledge, later specified in problem situations or as a test of knowledge acquired by students on their own. (Cf. *ibid.*, p. 43)

An important independent variable in the Lublin experiment was organizing a student’s independent work or team work in small groups, or collective work in the whole class group. To aid teachers in organizing the didactic process, lesson models were prepared.

Considerable didactic effects of the experiment need to be emphasized. For example, on 29 January 1966 studies were conducted in this field by the City Methodological Center in Lublin in the experimental School No. 6 in Lublin and 10 very good schools in the Lublin voivodeship. The selected data are included in table No. 1.

A comparison of teaching effects (Wójcik 1967, p. 85)

	Grade V					Grade II	Grade III	Grade IV			
	Polish	history	biology	maths	chemistry	Polish	maths	Polish	maths	Polish	maths
Means from 10 schools	3.2	4	3.5	2.3	3.2	3.9	3.6	3.8	3.5	3.8	3.3
Means from (experimental) school No. 6	4.1	4.7	4.6	3.2	3.6	4.2	3.7	4.6	4.1	4.7	4.1

The achieved didactic effects in the form of methodological solutions in particular models of lessons became binding in all schools of the Lublin voivodeship, which limited the possibilities of teachers’ creative work.

Particular experiments introduced in selected schools were the following:

- the experiment concerning the teaching of mathematics conducted by Maria Cackowska – its aim was to develop a system of teaching in preliminary education which would make it possible

to shape higher forms of thinking in students and general ways of mental work useful in a possibly wide range of cognitive content; (Cf. Cackowska 1969, p. 14)

- the experiment concerning the teaching of reading skills conducted by Helena Meterowa – it referred to learning the sound substance of the language before learning the letters; learning “the world of sounds”, separating words from them, finding out the differences and classifying in accordance with the properties of the language; (Cf. Meterowa 1969, p. 40)
- the experiment concerning the German language conducted by Jerzy Brzeziński – structural teaching was introduced: a language club and contents with foreign youth, the application of visual and audio aids, introducing program teaching; (Cf. Brzeziński 1969, pp. 49-64)
- the experiment concerning history conducted by Gustaw Hyczko – a paper was introduced as a form of students’ independent work; (Cf. Hyczko 1969, p. 84)
- the experiment concerning the teaching of geography conducted by Maria Tarłowska – the purpose of combining theory with practice was served by the construction of a meteorological station; (Cf. Tarłowska 1969, pp. 91-113)
- the experiment concerning technical education conducted by Zofia Rybicka – correlation of practical technical classes with mathematics, physics or biology. (Cf. Rybicka 1969, pp. 173-178)

At the beginning of the 1980’s, when the social and political transformations started in Poland aimed at the building of a democratic state, an authorial high school of Danuta Nakoneczna was set up – **LX in Warsaw** – after a few years of the existence of **W. Górski High School**.

The basic pedagogical ideas on which the system of innovations was built were the following:

- the rule of individualized education;
- the rule of students’ activation in the system of education;
- the rule of enriching the system of education with cooperation with a broadly understood social and cultural environment.

The basic innovations implemented include the following:

- integration of the content of teaching the humanities, mathematical and natural sciences and artistic subjects. Modern, integrated curricula were developed and implemented in an attempt to reject unnecessary erudition for the benefit of searching for the sources of knowledge and program solutions based on concepts.

- Individual curricula and individual courses for gifted students from high school as well as from primary schools and from different parts of the country whose parents were interested in this form of work.

An individual course of education is a system and scope of content meant for an individual student. An individual course of education included the possibilities of realizing the content of a given subject, group of subjects or scope of material in a given class at a faster rate.

- a lot of concepts of authorial classes were developed and implemented which followed from a teacher's individuality and their pedagogical interests;
- so-called two-week winter and summer schools which combined studying with recreation were introduced;
- the break between the lessons was lengthened to 40 minutes for relaxation and a warm meal
- pedagogical care was intensified by doubling the duties, now performed by a woman and a man or by an experienced teacher and a beginning one;
- descriptive certificates were introduced which made it possible to show acknowledgement for a student being hardworking and friendly, but also to describe negative attitudes;
- the School Social Council was appointed with the aim to strengthen cooperation with parents and the closest social environment.

School became the center of interest to the workers of the education sector and the headmasters and teachers from different parts of the country who expressed willingness to cooperate and spread innovations in schools. In this way a bottom-up innovative movement was created.

This spontaneous bottom-up cooperation was undertaken by those high schools in Poland which placed the process of continuous improvement of the permanent "inner reform" at the top of the priorities in building the school culture.

The first schools cooperating in the improvement of the process of upbringing and teaching included Bartłomiej Nowodworowski High School No.1, King Jan Sobieski High School No.2 in Cracow, Jan Kochanowski High School No.6 in Radom, Hanka Sawicka High School No.6 in Kielce, Silesian Insurgents High School No.1 in Rybnik, Stanisław Staszic High School No.6 in Sosnowiec, Belgian Polonia High School No.14 in Wrocław, High School No.16 in Łódź, High School No.1 in Leszno, Tadeusz Kościuszko High School No.1 in Łomża, Henryk Sienkiewicz High School No.1 in Płońsk, Stanisław Konarski High School No.1 in Rzeszów, and Duke Adam Czartoryski High School No.1 in Puławy.

In December 1989 this group of schools was registered by the District Court in Warsaw in the register of associations with legal personality under the name of **the Society of Creative Schools (SCS)**. In the course of time the Society included 25 high schools and as many cooperating primary schools, both urban and rural ones. (The founder and scientific advisor of the Society was Danuta Nakoneczna, while the scientific advisor of primary schools was Krystyna Chałas, the author of the present paper).

The leading task of the group was to design, implement and spread educational innovations with the aim to transform the unified school systems into modern, individualized, versatile schools which would promote integral education.

The leading idea of the group was to change good, renowned high schools cooperating with the closes university and with urban and rural primary schools into the Centers of School Innovations to be used by everybody seeking support with the aim of finding creative solutions to the complex problems of education and upbringing.

The foundation in establishing a creative school developing students' and teachers' talents and abilities was designing pedagogical innovations comprising the content, methods, forms and conditions of education.

The starting point for the design and implementation work was the analysis of the lacks and imperfections in the existing school reality.

Those imperfections included:

- shortage of authentic mental life.

As claimed by D. Nakoneczna (founder of LX High School and the Society of Creative Schools), "Too little effort is made towards reducing the inconveniences of collective education so that a gifted student who is especially interested in a given subject will not have to work at the rate and within the scope of a less gifted and less hardworking student". (Nakoneczna 1998, p. 33)

Attention was drawn to the lack of those areas in schools where students could learn cooperation and common responsibility as well as involvement in common matters and undertaking different, not only cognitive tasks, and to the lack of authentic educational and moral atmosphere. The tasks adopted referred to kindness to others, tolerance, disinterestedness, sensible solidarity, honesty, civil courage and an inclination to daring undertakings and big achievements. These features of character are shaped above all in practical activities like cooperation between students and teachers in creating the desired

process of education and in various pro-social activities for the benefit of local environments (Cf. *ibid.*, pp. 32-34). The priority were the innovations directed at discovering and developing the students' abilities and promoting them in broad educational circles.

The following implemented school innovations served the realization of this superior goal:

- authorial classes – educational-didactic systems designed and implemented by over-average teachers who courageously searched for the educational-didactic systems adjusted to the student “tailored to contemporary times” and “to parents’ expectations”, “friendly to the child”, the systems stimulating the development of abilities, “creating a chance for creative activity” and developing theatrical, journalist and managerial interests”. (*Ibid.*, p. 34).

The second direction of innovative activities was building a didactic-educational system based on the principle of individualized education and students' activation in the process of education.

Organizational-program-methodological activities undertaken by schools in the adopted strategies were as follows:

A. Differentiated activity during the lessons meant to support gifted students included:

- learning in authorial classes, grouping students with precise interests and abilities;
- relaxing the class and lesson system through individual curricula and an individual course of learning;
- differentiated requirements during the lesson in accordance with the student's possibilities;
- didactic classes organized on the basis of group work; groups which were uniform in respect of the abilities and groups which were intellectually differentiated;
- students' involvement in the process of education through the function of assistants.

B. Differentiated extracurricular activity to support gifted students included the following:

- students' work in interest groups also including primary school pupils;
- teachers' individual help within their duty hours in preparing for competitions;
- enabling students – prizewinners in competitions and specialized contents – to combine studying in high schools with a school of higher learning (university, academy, polytechnical school), according to an individual course of study;
- enabling primary school pupils, prizewinners in competitions to continue learning in high school within an individual course of study;
- enabling gifted students to do research studies at universities and scientific institutes;

- strengthening the students' sense of self-esteem and the usefulness of the knowledge possessed by enabling them to conduct didactic classes: lesson, after-lesson classes and seminars and workshops during inter-school meetings.

To give an example, XIV High School in Wrocław established cooperation with the Wrocław Polytechnical University. In the school year 1988/1989, the Talent Center was set up at the department of Fundamental Problems of Technology. In the first year of its activity, the Center accepted 20 outstanding high school students from grades three and four and in 1995/1996 – 70 students. After receiving the maturity certificate, those students became full students of the Wrocław Polytechnical University, having received credits from the subjects and classes from the first and second years of studies. (Cf. *ibid.*, p. 51)

C. Different kinds of interschool activity for the support of gifted students included the following:

- appointment of Promotion Clubs at each high school which grouped pupils from primary schools;
- organization of Interschool scientific camps;
- organization of interschool competitions, contests and festivals;
- organization of an interschool system of teacher training – seminars, conferences, workshops;
- establishment of an interschool fund of rewards for students who achieved high scores in contests as well as for their teachers. (Cf. *ibid.*, pp. 40-42)

The teacher's individual development, their interests and pedagogical skills were also in the center of the innovative activity of schools. Authorial classes served this goal.

The educational and didactic concept of authorial classes followed from the individuality of the teacher and the head teacher with their abilities to see and solve the complex problems of education and teaching.

Two categories of class groups were introduced: those which were didactically oriented (IT classes, science, history, literature classes, etc.) and educationally oriented ones (theatre, management, folklore, community work, etc.)

The program of the classes was "open" and there was a possibility for parents or the head teacher to enrich and modify it.

They grouped students with precise interests and a definite level of specialized abilities.

So called “0” classes attracted attention and interest. They were established in high schools and gathered gifted pupils from primary schools who had achieved the educational level characteristic of the last class of primary school taking advantage of an individual course of learning. Those were often the students who attended the Clubs of Talent Promotion and who followed an individual course of education in particular subjects realized in high school.

Thanks to the system of educating gifted students those schools achieved very high results in competitions from particular subjects.

For example, in the years 1983-2013 the students of SCS high schools constituted nearly 40% of Polish prizewinners in international contest from particular subjects. In the years 1995-2003 SCS high school students constituted 50% of all prizewinners from Poland in the European Union Contest for Young Scientists (materials from the Ministry of National Education and SCS).

The innovations developed by the Society of Creative Schools were spread by the following:

- opening schools for those interested in pedagogical innovations, who wanted to observe a lesson or extra-curricular classes, who wished to discuss problems with the school headmaster, teachers, head teachers or with the chairperson of the School Social Council, Student Self-Government, etc.
- providing those interested with methodological papers, curricula of authorial classes, curricula of individual education of gifted students, educational concepts, school regulations, books and methodological materials published by SCS;
- organizing national, voivodeship and school methodological conferences, seminars, discussion meetings for teachers, students and parents;
- acquainting those interested with the innovative activity of Creative Schools through radio and television educational programs, central and local newspapers;
- establishing permanent cooperation between the schools of a given region in the field of teachers' professional training and care of exceptionally talented students. (Cf. *ibid.*, pp. 7-8)

The activity of the Society of Creative Schools became an inspiring factor for the innovative activity in junior high schools in villages and small towns with the population up to 30,000 inhabitants. The experiences that SCS gained in the sphere of innovative activity of primary schools (the author of the present paper took care in SCS of primary schools) and the 1999 structural reforms of education in Poland which introduced junior high schools as a new link were a commitment for further innovative activity. To realize this aim, a new society of schools was called into being, namely **the Society of Resourceful Junior High Schools from Small Towns and Villages (SRJHS)**, which was registered on 31 August, 2000. It associated 20 junior high schools from different parts of Poland.

The leading goal of SRJHS was to search for the optimum conditions creating educational chances for the students of junior high schools from villages and small towns.

The following were adopted as the theoretical basis of the developed and implemented projects of educational and didactic activities:

- the theory of personalistic pedagogy exposing the essence of the human person and the values “describing” it, namely dignity, sagacity – wisdom, freedom, responsibility, ability to love, creation and transcendence;
- the theory of educational environment, with special regard to the values of the local environment, mainly including those of rural values – due to the environmental placement of most junior high schools;
- theoretical premises of the project method – educational projects.

It should be emphasized at the very beginning that the axiological perspective lay at the basis of the search. The abovementioned goal was realized through designing, implementing, evaluating and spreading school innovations in the aspect of axiological foundations of the local environment with special regard to the rural values “describing” the human person.

The basis of educational work was formed by the following strategies:

- integration of the curriculum content with the problems of the local environment with its values exposed;
- enrichment of the educational process of school with a broadly understood supralocal environment;
- axiological education and education for values.

The goals and strategies of activity formulated in this way implied detailed tasks concerning educational chances. They were as follows:

- Introducing students into the world of values and supporting them in realizing those values.

Realization of this goal took place mainly through axiological education and education for values:

- implementing the method of projects on axiological subjects;
- organizing school axiological contests;
- organizing popular scientific sessions concerning axiological issues;
- organizing various artistic forms: school theatre, choirs, music bands, painting groups, etc.
- Introducing students into the world of scientific knowledge and developing their interests.

Realization of the above goal took place mainly through the following:

- scientific and research activity conducted by students in the field of nature;
- organization of scientific camps;
- organization of popular science sessions;
- organization of science festivals;
- introducing the method of projects;
- organization of interest groups;
- organization of contests within the school.
- Formation of social skills took place mainly through the following:
 - the introduction of the method of projects on social issues;
 - the creation of clubs, youth groups, school voluntary organization, the purpose of which is pro-social activity;
 - the introduction of individual and class programs of social service.

The adoption of the theoretical basis and the axiological perspective conditioned the adoption of an outline of the structure of the implemented program and its general directions which were filled with detailed tasks. Their kind, content and ways of realization were determined by the headmasters and teachers in a pedagogical discourse inside the school, while the improvement of activities, their enrichment and modification took place as a result of a discourse of headmasters and teachers on the forum of the Society of Resourceful Junior High Schools – during team meetings.

The structure of the developed and implemented project of innovative activities was as follows:

- education and upbringing for rural (local) values;
- education and upbringing for “descriptive” values describing the human person;
- implementation of the project method.

The educational and didactic work in the field of education and upbringing for rural values was focused on the following values: the dignity of a farmer, rural family, land, work in the field,

household, folk culture, nature. The values from the area of a small town included the family, folk culture, household. As emphasized earlier, most schools worked in the rural area and hence in the program of our activities we concentrated on rural values. The educational situation is the carrier of values. Its structural elements include the nature, culture and transcendence. (Cf. Nowak 1999, pp. 531-534).

The country child – a pupil of a junior high school lives, develops and works in direct contacts with nature. Nature – the world of plants and animals, land, natural resources, forms of landscape, natural phenomena, climate conditions, seasons of the year – has a significant effect on their upbringing. Philosophical and religious reflections have a special influence on a young person's feelings, motifs of activity, expectations, awakening of physical and spiritual strength and building of lifestyle.

The condition of nature's effect on humans are the relations human being – nature and their decisions, attitudes and activities. Taking into consideration the educational effect of nature, tasks were undertaken which came down to:

- getting to know nature through observation and experimental and research work.

To this aim a competition was organized by SRJHS for an experimental research work in the field of nature. In the first years scientific camps were organized. Besides, a task was set within which each student was to prepare a research paper. The most interesting research papers were published in the series "Research work by junior high school students." Fifteen books were published which were reviewed by scientists.

- respecting the nature through caring work, pro-ecological activities, creating conditions for development, protection;

This goal was realized according to the idea of the school entities.

- Discovering the nature's beauty and drawing spiritual strength from it; artistic preservation of the nature's beauty. (Cf. Chałas 2007, pp. 9-25)

Each school searched for its own educational and didactic solutions. An art contest – the beauty of my neighbourhood – was organized by the Society.

The second factor of the educational situation is culture as an objective form in which the human spirit distinguishes itself and which has its subjective and objective aspects. From the educational point of view, special attention should be directed to the effect of folk culture on a child from the country and

from a little town. This culture is understood as the whole of rural culture created in interpersonal contacts and in a definite interhuman space, with its roots in traditional culture (Cf. Dyczewski 1994).

The educational task was to support students in getting to know the folk culture, its rational valuation, active involvement in its creation and spread. Through their participation in building the folk culture in the family and the rural community, students had an opportunity to join the civil community in a natural way and make their contribution to it by involvement in different kinds of pro-social activity. A chance for transcendence was also created – for transcending oneself in educational tasks and transcending oneself in relations with others and with God.

The rural family – the first social environments which for a young person created the basis of integration of nature, culture and transcendence, constitutes the level of transcendence. It is the source to find out the essence of a farmer's dignity, the value of the land and world, the farm and the household.

Pedagogical activities were focused around:

- integration of the problems of rural values with the problems of the curricula;
- organization of a literary contest by SRJHS entitled “The world of rural values as the source of my growth”. The most interesting works were published in a series of books under the same title.

In this way a chance was created to get to know the essence of rural values, understand the function they play in man's integral development; a chance to accept them and made them the signposts in building one's own life now and in the future.

The fundamental goal in undertaking axiological education and education for values “describing” the human person, namely dignity, sagacity – wisdom, freedom, responsibility, ability for love, creation, transcendence – was to support students in finding the answer to the questions of who I am, who I want to be, where I am going and who I can become. What we wanted to do was awaken the self-reflection over the existence of a young person and release the moral strengths and qualitative consciousness in building one's future.

The foremost task was to get to know the phenomenon of particular values, their function in human life and motivation to realize them as well as animate others to give answer with their own life to the basic existential question: who am I?

In the content of so understood objective, the following tasks were undertaken:

- integration of knowledge on values with the problems of particular school subjects;
- organization of popular-scientific sessions on the essence of particular values, their function in human life and ways of realizing them. The sessions were held within the school and in the environment. Each of them had two stages whose subjects were students, teachers, parents, representatives of educational and church authorities, and people professionally concerned with axiology;
- organization of festivals of axiological creation – literary, poetic, theatrical, etc.

In the aspect of educational opportunities, the use of the project method deserved special attention.

The following projects were used:

- those directed to cognitive activity which concerned:
- learning the history and culture of the locality where the school functions;
- learning natural and ecological issues with an attempt to solve problems;
- deepening the knowledge from the sphere of humanities and mathematical and natural sciences;
- those stimulating the social and cultural activity – their effect was the formation of a variety of aid groups, voluntary organizations, artistic groups, theatrical groups, recital groups, etc.

The innovative activity determined the didactic effects of schools. For example, the results of final junior high school exams from selected schools are provided in the table below.

Name of school	Subject	Średnia krajowa	Średnia szkoły
Junior high school in Sochocin	Polish, history and social studies	65	68.6
		61	52.8
Junior high school in Wróbliniec	mathematics	47	47.8
	natural sciences	53	53.3
Junior high school in Zdieszowice	mathematics	65	68.5
	English	46	49.3
Junior high school in Mników	Polish	65	72
	history and social studies	61	63
	natural world	50	52
	English	63	64

Table 1. Results from 2012 final junior high school exams over the national average (Chałas 2012, p. 195)

It should be emphasized that results of final junior high school exams in the majority of schools were higher than the average in the voivodeship where a given school functioned. A very high assessment

of the schools was given by former students in their free opinions. The activity of the Society ceased together with the reform of education, when junior high schools stopped to exist.

A significant place among the many innovative schools within the Polish pedagogical thought is occupied by **the School – Laboratory – junior high school and high school**, founded in 1989 by Aleksander Nalaskowski, a well-known professor of the University of Toruń. It existed until 2004. Its theoretical basis of practical educational and didactic work was the pedagogy of sources.

According to A. Nalaskowski, school was treated as “an inviolable, classic source of cognition, surrounded by a very thick jacket of nearly everything which is possible for cognition beyond it. Hence, the numerous outings, escapades, out-of-school activities, which do not, however, replace school. The out-of-school knowledge is not a substitution. Therefore, it cannot replace reading, classical learning by heart or other purely school methods of «exercising the brain muscles». Such knowledge is above all an attempt to understand what is impossible to call with words, what evades the teacher’s mediation. The assumption is important here that each lesson has its limitations and cannot teach beauty, creation or ethical behaviours. The lesson enables to establish their place, create a field for them but it is not able to generate them.” (Nalaskowski 2017, p. 202)

The author ascribed the role of an instrument to school in developing possibilities and gaining experiences. As written by A. Nalaskowski, “The youth was (...) to be shown the world existing only in direct experience, in touching what can be touched, in recognizing it in other people, although those would be the experiences impossible to verbalize. Thus, I aimed to establish a clear epistemological community, a community towards the goal which was to construct a good world. School, therefore, was not to be fun or a funfair giving variety to life, but a training preparing the students for the competitions awaiting them in whole life. We did not want to speak about nature, but we showed it. We did not want to speak about heroism, but we invited heroes to meetings. We did not want to speak about beauty, but we held exhibitions. Such a community could function only when it was well harmonized. We clearly saw the difference between those teaching and those being taught. At the same time, we did not give up showing the world which is multi-dimensional, multi-lingual, multi-cultural, multi-religious and multi-ideological.” (Ibid., p. 185).

The pedagogy of sources was reflected in:

- the lesson process – meetings with guests, extra lectures;
- the process beyond the lesson – a developed program of trips, horse and bike rides, walk/runs, participation in film and theatre meetings arranged by school. The students were thoroughly prepared for all those forms.

•each student building their own ethnography placed in a few circles of culture: the circle of Christian values and the circle of the Thomist order of the world, the circles of the local and national cultures and the circles of the European and world cultures. (Cf. *ibid.*, p. 186).

The idea which lit pedagogical work was building a simple world which comes into being in the process of unmediated source-based cognition. The author writes: “The lesson proceeding in a simple world is a meeting without any supports, without any unnecessary props or stage design arranged from didactic knock-knacks. In an overwhelming majority of lessons (in almost all school subjects) a perfectly prepared lecture referring to the students’ imagination and sometimes supported with chalk and blackboard is enough.” (*Ibid.*, p. 187)

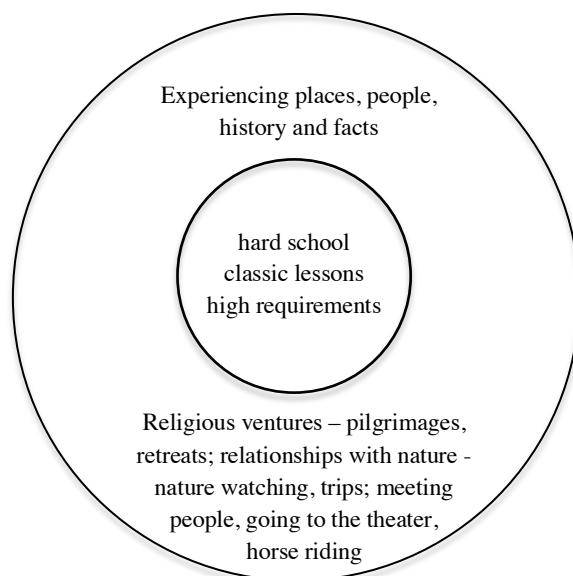
According to the teaching staff, a return to the tradition of school rich in teachers’ wisdom was an instrument to fight against the use of bad Polish, ignorance, superficial thinking, emotional instability and thinking chaos of young people. (Cf. *ibid.*, p. 188)

The role of a teacher was defined as that of a manager of the time they were given with simultaneous high requirements concerning students’ reliability and discipline. Experiencing the complex reality was in the center of educational and didactic work.

In the above context the school’s task was permanently to provide students with the sphere of experiences, introduce them to the world of touching, watching, listening, experiencing what teachers were not able to tell. (Cf. *ibid.*, p. 193)

“Free assessment” was introduced – students’ knowledge was assessed in the scope it was necessary. No deadlines were imposed. Final grades from the previous semester could be improved almost till the end of the school year. This privilege could be enjoyed by hardworking and not lazy students.

Pedagogical activities of the school can be shown in the following scheme:



One of the goals was “to get to know the world also outside the school as long as it is possible and where it is possible” (Ibid., p. 196).

Considering the didactic aspects, school didactics was bound by permanent features of its creation:

- a uniform ideology was binding; emphasis was laid on creating a community of teachers and unchangeability of their roles;
- the rule of a kind teacher – a combination of Herbart’s vision of the teacher and the educator from empathic pedagogies;
- the objective of both groups (students and teachers) was students’ thorough knowledge and attempts to understand the world, patriotism;
- the rule of cooperation of all entities of the school;
- no result obtained at school is the end of learning but it is the point of departure;
- knowledge is the source of creation – the material;
- parents can undertake different roles, they cannot influence the concept of the institution’s functioning. (Cf. *ibid.*, pp. 196-203)

Certain elements determining the identity of school were included in the school statute. The following are its selected articles:

“Art. 1. The aim of **the Junior High School and High School - Laboratory in Toruń** (...) is to educate an enlightened person and Christian prepared for life in the contemporary world.

Art. 2. The school is an independent educational institution.

Art. 4. The school pursues its activity based on connections with social and cultural institutions and associations and centers of intellectual life, with the Mikołaj Kopernik University at the top.

Art. 7. Students and their parents as well as teachers create a school community taking care of the school's good reputation and interests.

Art. 8. Students:

- a) constitute the most important part of the school community;
- b) have the right and duty to protect their dignity and the right for their dignity to be respected regardless of the achieved results;
- c) must have the sense of security and the possibility to influence the life of the School;
- d) have the right to have individual learning in classes and teams guaranteeing a high level of education and educational activity. The student's homework and their out-of-school achievements constitute the good protected and fully appreciated by the School.

Art. 9. Students can determine the rules of self-governing activity and appoint a peer tribunal.

Art. 12. The teacher is the person to make decisions on education.

Art. 13. The happiness and good of each student are the superior values for the School's teacher.”

(Ibid., pp. 249-250)

The above are the more important pedagogical ideas and ways to realized them. Their complete characterization can be found in the school's monograph: Aleksander Nalaskowski, *Szkoła Laboratorium. Od działań autorskich do pedagogii źródeł*. Kraków – Warszawa 2016.

On the initiative of the circles connected with the Mikołaj Kopernik University in Toruń, the educational circles of Toruń in cooperation with the government and local administration, **the Complex of Schools of Mikołaj Kopernik University – Junior High School and High School** was established in 1998.

The major task of this school was to shape the talented youth from all Poland and educate them in the feeling of responsibility for the abilities which they received. The school continues educational traditions of the Second Republic of Poland, referring to the heritage of the Jan and Jędrzej Śniadecki State High School in Vilnius. This is a boarding school. The supervising body is Mikołaj Kopernik University in Toruń. It is a state-owned school working in accordance with the binding legal order within the system of Polish education. The University provides scientific and didactic care through the program Council.

The school works on the following basis:

- The agreement between the Minister of National Education and the Voivode of Toruń on running the Complex of High Schools “Academic High School” in Toruń from 10 December 1998;
- The founding act of the state-owned school from 21 January 1998;
- The agreement between the Minister of National Education and the Rector of the Mikołaj Kopernik University in Toruń concerning the takeover of running the Complex of High Schools “Academic High School” in Toruń by the Mikołaj Kopernik University from 20 January 1999. (Cf. Statute, p. 5)

The statutory activity of the School is supported by the Foundation of Academic Junior High School and High School and the Association of Graduates and supporters of the School Complex of the Mikołaj Kopernik University, Academic Junior High School and High School in Toruń.

The statute of the school describes the graduate’s profile. The Graduate of the Academic Junior High School and the graduate of the Academic High School:

- are aware of their own value, responsible for their own versatile development and involved in systematic work on themselves;
- are open to other people’s problems, can communicate with them, cooperate as well as help them;
- present a high level of personal culture;
- are prepared for life in the family, society and in the world;
- are tolerant to different cultures, races, religions and views. (Cf. *ibid.*, pp. 5-6)

As has been indicated above, “the major aim of the School, in cooperation with the Mikołaj Kopernik University, is to conduct students’ education on a high level and to create conditions for their studies and development of abilities.” (*Ibid.*, p. 6)

Detailed tasks of the school arise in this context. They include the following:

- in the sphere of didactic work;
- “securing conditions of versatile development for the students;
- making it possible for the students to preserve and deepen the sense of national, linguistic and religious identity;
- preparing the students to undertake the challenges of contemporary civilization, also in the sphere of creative and social-ethical requirements;

- preparing the students for the conscious choice of the professional career path;
 - organizing extra educational activities, including extra-curricular ones;
 - making it possible for the students to participate in educational projects;
 - preparing the students to participate in competitions and/or contests;
 - organizing trips, scientific camps, recreational, sport and integration camps;
 - creating the possibilities to participate in University classes according to the students' abilities and predispositions;
 - systematic verification and improvement of teaching programs and methods of education.” (Ibid., pp. 6-7)
- in the sphere of caring and educational work:
- “establishing interpersonal relations according to the educational program and the program of prevention;
 - creating patriotic and civil attitudes;
 - ensuring individual development for the students and their right to their own assessment of reality;
 - establishing respect for work through the performance of tasks for the School and the environment;
 - supporting the family in the educational process;
 - taking care of the students;
 - care of the students' health and physical development;
 - organizing cultural and sport events.” (Ibid., p. 7)

The basic forms of didactic, educational and caring activity of the School include:

- compulsory educational classes;
- extra educational classes;
- educational classes conducted by the University workers;
- additional classes conducted by students who – due to the causes related to development, family or misfortune – need help and support;
- school trips and events.

Programs of education were developed by teachers in accordance with the core curriculum and adjusted to the students' developmental needs.

The student can realize an individual program of learning or a course of study within one, a few or all compulsory educational classes included in the school curriculum for a given grade, according to the program adjusted to their abilities, interests and educational possibilities.

The superior rule of teaching in the School is the intensity and quality adequate to individual predispositions, developmental needs and interests of the student.

The rule individualization of teaching towards particular students and small student groups is realized in a possibly wide range. (Cf. *ibid.*, p. 15)

Individualization of the educational process takes place by means of didactic classes on different levels of advancement, individual program or course of study and organized self-education.

Students take part in classes conducted at the University and in classes offered by the Mikołaj Kopernik university workers.

An example of University classes of interest to the School students is as follows:

- Theory of probability.
- Quantum physics.
- Fundamentals of electronics.
- Knowledge of literature.
- Economics of the public sector.
- Graph theory in algorithmic approach.
- Sources for the 20th century history.
- Microeconomy.
- Fundamentals of quantum chemistry. (Cf. Materials sent by the school management)

The School achieves remarkable results of education which are reflected in competitions from different subjects on the central and international levels.

For example, below are the students' achievements in national and international competitions in the years 2012-2017:

- Astronomy Contest – 7 prize winners and finalists;
- Mathematics Contest – 2 prize winners and finalists;
- IT Contest – 12 prize winners and finalists;

- Technical Knowledge Contest – 14 prize winners and finalists;
- Mathematical Linguistics Contest – 20 prize winners and finalists;
- Chemistry Contest – 27 prize winners and finalists;
- Physics Contest – 13 prize winners and finalists;
- Biology Contest – 10 prize winners and finalists;
- Food and Nutrition Contest – 4 prize winners and finalists;
- History Contest – 18 prize winners and finalists;
- Literature and the Polish Language Contest – 11 prize winners and finalists;
- Entrepreneurship Contest – 2 prize winners;
- Economic Knowledge Contest – 4 prize winners and finalists;
- Geography Contest – 2 finalists;
- Catholic Theology Contest – 1 finalist;
- Contest for the Diamond Index Book of AGH University of Science and Technology – 5 prize winners;
- Latin Language Contest – 1 finalist;
- Knowledge of Security and Defensive Capability Contest – 1 finalist;
- Mathematics Contest for Juniors – 1 prize winner
- History Contest for Junior Secondary School Students – 3 prize winners and finalists;
- International Olympiad on Astronomy and Astrophysics – 1 silver medal, 1 brown medal;
- International Mathematics Contest – 1 silver medal, 2 brown medals;
- International Mathematical Linguistics Contest -1 silver medal;
- International Biology Contest – 1 brown medal. (Cf. *ibid*)

Conclusions

This presentation of innovative schools in Poland does not exhaust the experiences concerning this issue.

An outline of innovative activity of those schools or school complexes has been presented which are the subject of practical and theoretical studies or which have an inspiring function in broad educational circles.

Finally, the circumstances in which those schools were created as well as the main causes of innovative activity deserve attention. These are the following:

- during the period between the World Wars – a need to build schools which would educate intellectual and moral elites capable of building a new Poland;
- in the period of so-called real socialism the basic cause was to strengthen the ideological and political assumptions;
- in the period of building the democratic state the main cause was to take the opportunity to build authorial schools fit for the challenges and tasks of contemporary times.

Bibliography

- Brzeziński, J. (1969) *Prace badawcze w zakresie nauczania języka niemieckiego oraz ich wpływ na budzenie motywacji i podnoszenie wyników nauczania* [in:] *Badania i eksperymenty pedagogiczne na Lubelszczyźnie*, M. Marczuk (ed.), Lublin.
- Cackowska, M. (1969) *Ogólne założenia i wyniki eksperymentalnego nauczania matematyki* [in:] *Badania i eksperymenty pedagogiczne na Lubelszczyźnie*, M. Marczuk (ed.), Lublin.
- Chałas, K. (2012) *Optymalizacja szans edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej – perspektywa aksjologiczna. Badania w działaniu. Z doświadczeń Towarzystwa Gimnazjów Poszukujących z Małych Miast i Wsi*, Oficyna Drukarska, Warszawa.
- Chałas, K. (2007) *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*, Wyd. KUL, Lublin.
- Dyczewski, L. (1994) *Kultura ludowa elementem istotnym społeczeństwa polskiego* [in:] „*Twórczość Ludowa*”, Nos. 1-2.
- Hyczko, G. (1969) *Referat ucznia a wyniki nauczania* [in:] *Badania i eksperymenty pedagogiczne na Lubelszczyźnie*, M. Marczuk (ed.), Lublin.
- Machoc,ki E., Zachajkiewicz, E. (ed.) (1967), *Szkoły wiodące w województwie lubelskim*, Warszawa.
- Marczuk, M. (ed.) (1971) *Program etapu lubelskiego eksperymentu pedagogicznego*, Lublin.
- Meterowa, H. (1969) *Eksperymentalna nauka czytania w kl. I* [in:] *Badania i eksperymenty pedagogiczne na Lubelszczyźnie*, M. Marczuk (ed.), Lublin.
- Nakoneczna, D. (1998) *Uczniowie uzdolnieni i ich nauczyciele*, Warszawa.
- Nalaskowski, A. (2017) *Szkoła laboratorium: od działań autorskich do pedagogiki źródeł*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Kraków – Warszawa.
- Nowak, M. (1999) *Podstawy pedagogiki otwartej*, Wyd. KUL, Lublin.
- Okoń, W. (1999) *Dziesięć szkół alternatywnych*, WSiP, Warszawa.
- Rybicka, Z. (1969) *Z badań nad korelacją zajęć praktyczno–technicznych z matematyką, fizyką i biologią w kl. VII-VIII* [in:] *Badania i eksperymenty pedagogiczne na Lubelszczyźnie*, M. Marczuk (ed.), Lublin.
- Tarłowska, M. (1969) *Z badań nad rolą szkolnych stacji meteorologicznych w procesie nauczania geografii* [in:] *Badania i eksperymenty pedagogiczne na Lubelszczyźnie*, M. Marczuk (ed.), Lublin.
- Wójcik, Cz. (1967) *Łączenie teorii z praktyką – w pracy szkolnej* [in:] *Szkoły wiodące w województwie lubelskim*, Warszawa.

Zajkiewicz, A. (2013) *Szkoła doświadczalna. Gimnazjum i liceum im. XX Sułkowskich w Rydzynie* [in:] *Szkoła Rydzynska. Dzieło życia Tadeusza Łopuszańskiego*, KAW-DRUK, Warszawa – Rydzyna.

and

Materials from the Ministry of National Education and the Society of Creative Schools, Polish achievements in international subjects Olympiad and contests in the years 1983-2003”

Statute of the School Complex of the Mikołaj Kopernik University Academic Junior High School and High School in Toruń

Materials sent by the school management of the Mikołaj Kopernik University Academic Junior High School and High School in Toruń

DA URGÊNCIA DA REINVENÇÃO DA ESCOLA*

José Matias Alves[–]

Carla Baptista^{––}

Resumo

Os esforços para renovar a qualidade dos processos e dos resultados escolares foram uma constante ao longo do século XX. Teorias, projetos, movimentos, reformadores sempre viram os seus objetivos limitados porque o modelo escolar [a gramática escolar, isto é, o modo de organizar o conhecimento, os espaços, os tempos, o agrupamento de alunos, a alocação dos professores aos alunos] permaneceu inalterável na sua estrutura.

A matriz burocrática da organização dos sistemas educativos e da própria escola e a débil articulação dos elementos do sistema são outros traços que têm dificultado a mutação reclamada.

Esta permanência estrutural impediu uma metamorfose substantiva e limitou muitos dos ideais sonhados. Com a crescente democratização do acesso à escolarização e conseqüente massificação escolar tornou-se evidente o colapso do sistema.

Trata-se, pois, de reinventar uma outra escola, instituindo uma outra gramática: colocando no centro todas as aprendizagens que as pessoas têm de realizar para poderem ter uma vida digna e decente no século XXI, formas mais articuladas, integradas e flexíveis de conceber e gerir o conhecimento, agrupamentos mais flexíveis de alunos e professores, outros espaços e outros tempos que permitam adequar os currículos às pessoas concretas, uma maior liberdade e autonomia ao nível local e organizacional para que as inteligências e as vontades das pessoas possam dar outros frutos educativos.

Palavras-chave: modelo escolar, inovação, currículo, espaço, tempo, alunos, professores, modos de trabalho.

* O presente texto é uma versão muito alterada de uma sequência da dissertação de mestrado de Carla Baptista [O mal estar discente numa escola de outro século – olhares dos alunos, 2016] e orientada pelo primeiro autor.

– Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Universidade Católica Portuguesa (CEDH); jalves@porto.ucp.pt.

–– baptistacarla@gmail.com

Muito se tem debatido a finalidade e a função central da escola na sociedade atual. Perante um presente profundamente complexo e um futuro incerto, muitos investigadores pensam, refletem, interrogam-se sobre a eficiência, a justiça, a justeza, a equidade dos modelos escolares institucionalizados.

Mas o paradoxo maior tem a ver com o facto de o modelo escolar, desde a sua génese, ter vivido com a consciência dos seus limites e limitações. Desde os inícios do século XX que a noção de crise se instalou e perdurou.

De facto, a pedagogia *deweyana*, os “centros de interesse” de Decroly, o método de Montessori, o “Plano Dalton” de Parkhurst, o “método dos projetos” de Kilpatrick, “a liberdade pulsional” de Neill e Rogers, os fundamentos teóricos de Skinner no ensino programado, a “classe em ação” de Dottrens, a educação da sociabilidade de Freinet, entre tantas outras teorias pedagógicas do século XX, permaneceram limitados ao âmbito de experiências isoladas que não conseguiram alterar a lógica de organização e funcionamento do sistema. Isto porque se manteve a “gramática” do modelo escolar, ou seja, mantiveram-se as práticas curriculares e organizacionais segmentadas e estandardizadas que estruturam as escolas (divisão do conhecimento em parcelas disciplinares, o *trabalho às migalhas*, a segmentação do tempo e do espaço escolares; a separação e o nivelamento de alunos e a sua distribuição por anos e turmas, a divisão dos professores em grupos de especialização e recrutamento e a sua rígida alocação a turmas fixas).

A lógica da ação escolar continua, no início do século XXI, inserida num modelo arcaico, desvinculado das teorias pedagógicas que aspiram a promover a aprendizagem de todos [sobretudo dos que não querem aprender], que por sua vez têm sofrido o “empobrecimento que suporta toda a teoria que não resolve os problemas reais” (Tedesco, J. C., 2000, p. 45). Tedesco (2000) faz o balanço da dicotomia teoria-ação pedagógicas da seguinte forma:

Os teóricos da educação foram desclassificados como utópicos e irrealistas e os empíricos da educação foram desclassificados pela incapacidade de justificarem, sistematizarem e difundirem as suas ações. (p.45)

Hoje, mais do que nunca, é urgente reinventar a escola. Como Perrenoud (2001) refere,

num mundo onde a mudança se tornou um valor central, quem resistir abertamente desqualifica-se. É, por isso, necessário opor-se não à mudança mas a uma reforma, não porque ela obriga a renovar os seus hábitos – a verdadeira razão, mas por que está mal concebida e não responde às necessidades. (p.22)

Pela primeira vez na História, temos consciência que estamos a formar alunos/pessoas para tipos de sociedades que não conhecemos. Não serão, portanto, solução as reformas de ensino centralizadas, formatadas e rígidas dirigidas à ficção do “aluno médio”.

Na verdade, como ironicamente sustenta Hargreaves (2003),

as reformas educativas estandardizadas são tão valiosas para uma economia do conhecimento sólida e para uma sociedade civil forte como as pragas de gafanhotos o são para uma plantação de milho (p. 20).

Urge pensar e construir a escola do futuro com pressupostos humanistas e colaborativos, onde se estimule o gosto pelo ato intelectual de aprender, onde se viva a democracia, a tolerância, pensando-se o mundo para nele se intervir (Canário, 2005) e o transformar à medida de uma humanidade solidária, comprometida com os excluídos, com a justiça e a equidade.

As orientações do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 1998) continuam hoje a ter plena pertinência e vão exatamente neste sentido - a educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. O mesmo documento critica os atuais sistemas formais, apelando a outros caminhos:

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspetiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas. (p. 102)

Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos. (p. 100)

O que observamos, no entanto, ainda atualmente, é exemplificado por Hargreaves (2003):

em vez de finalidades ambiciosas pautadas pela humanidade e pelo sentido de comunidade, as escolas e os professores têm sido espartilhados pela estreiteza de visões que se concentram nos resultados dos exames, no cumprimento dos objetivos previamente estipulados e nos rankings das escolas. (p. 14)

Efetivamente, “os professores e os alunos são, em conjunto, prisioneiros dos problemas e constrangimentos que decorrem do défice de sentido das situações escolares”, Canário (2005, p. 88).

Os modelos atuais estão pois desadequados dos tempos incertos e “líquidos” em que vivemos. É urgente (re)olhar a escola com espírito aberto e responsável, “precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito.” (Nóvoa, 2009, p. 71).

Visão em plano aproximado

Para que possamos perceber mais aprofundadamente esta urgência na redefinição / reestruturação do desenho organizacional da escola no século XXI, será importante *olharmos* a escola enquanto organização específica, muito moldada pelo mundo fabril.

A escola como organização educativa tem constituído, nos últimos anos, um dos objetos de estudo preferenciais da investigação educacional. A escola passou, assim, a ser olhada como um objeto científico, e não apenas social.

A definição de organização escolar encaixa-se com facilidade em qualquer definição genérica de organização, embora, não raras vezes, como refere Nóvoa (1992):

A abordagem das escolas como organizações é olhada com grandes desconfianças e suspeições no terreno educativo. Os professores e os cientistas da educação não gostam que o seu trabalho seja pensado a partir de categorias de análise construídas, frequentemente, com base numa reflexão centrada no universo económico e empresarial (p. 9).

Entendendo-se a realidade escolar como uma organização complexa, é evidente a necessidade de dimensões variadas para a sua compreensão e análise. Passou-se, então, de uma ideia de organização como uma entidade unificada, para uma “noção simultaneamente muito mais complexa, abstrata e fluida, de construção, de jogo, de laço contratual, ou mais simplesmente de arena ou de contexto de acção” (Friedberg, 1993, p. 111).

Na verdade, como refere Morgan (2006), “as organizações e os problemas organizacionais podem ser vistos e entendidos de muitas maneiras diferentes” (p. 345), pois “as organizações são muitas coisas ao mesmo tempo. Elas são complexas e têm muitas facetas. Elas são paradoxais” (p. 19). De forma a que as organizações possam ter mais eficácia, os responsáveis pela organização “precisam aprender a ler as organizações de diferentes perspetivas e a desenvolver estratégias de ações consistentes com as visões que obtêm” (Morgan, 2006, p. 20).

Nesta sequência, é relevante examinar a organização escolar em três perspetivas diferentes: a perspetiva burocrática, a perspetiva da ambiguidade e a perspetiva democrática.

Na perspetiva burocrática, a escola é, segundo Alves (1999),

uma organização formal caracterizada pela divisão do trabalho, pela fragmentação das tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela existência de numerosas regras e regulamentos que aspiram a tudo prever e responder, pela centralização da decisão, pela impessoalidade das relações, pelo predomínio dos documentos escritos, pela uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos. (p. 10)

Estas características desenham um sistema de ação específica e concreta que implica “o domínio da racionalidade formal, a dominação pela autoridade, a superioridade técnica, a existência de objetivos claros e unívocos que orientam o funcionamento da organização e as ações das pessoas.” (id. Ibid., p. 10)

Ora, reconhecemos facilmente aqui diversas características da organização escolar: programas e currículos impostos pelo centro político e administrativo; definição parametrizada da organização do tempo e espaço escolares; formas de avaliação dos alunos universalmente impostas por documentos ministeriais; uma forte relação de hierarquia entre professores, direções, direções gerais.

Importante será notarmos que tem sido esta lógica de ação burocrática a explicação para a possibilidade de uma contínua e persistente existência, ao longo das últimas décadas, de modelos escolares uniformes, *estanques*, de massificação, nos quais a organização assenta na imagem de um aluno *médio abstrato* associado à noção *turma*. E, assim, se mantém a *gramática escolar* (tradução da metáfora “grammar of schooling”, Tyack e Tobin, 1994): um horário e um espaço para a turma; uma planificação curricular para a turma; um diretor de turma; a escola organizada por salas onde cabem turmas com um padrão fixo de alunos; professores alocados às turmas; o professor controla o ritmo da turma; compartimentação do conhecimento em disciplinas. Estas práticas organizacionais que estruturam as escolas foram mantidas nas escolas, acreditando-se que se poderia, assim, ensinar o mesmo a todos, no mesmo espaço e no mesmo tempo (Perrenoud, 2000).

É certo que este modelo “se encerrou num tipo de organização que permitiu a escolarização de massas” Perrenoud (2000, p.12) e que este facto constitui um enorme avanço na escolarização de milhões de pessoas.

Na verdade, a “expansão da ‘escola de massas’ é um dos grandes acontecimentos que vai transformar as sociedades ao longo do século XX (...). É impossível pensar o século XX sem pensar a escola do século XX” (Nóvoa, 2009, p. 73). Esta transição de um modo de ensino mais individualizado para modos de “ensino simultâneo (um mestre, uma classe)” (Canário, 2005, p. 62) justificou o surgimento dos sistemas escolares que hoje ainda permanecem. Este tipo de organização “sofreu um processo de

naturalização, que lhe confere um caráter inelutável e o faz parecer como “natural” (id. Ibid., pg. 62). Na verdade,

Constituindo-se na matriz que condiciona a ação dos atores educativos e, em simultâneo, o pensamento crítico e transformador sobre a escola, este processo de naturalização não só torna a dimensão organizacional relativamente “invisível”, como também contribui para a estabilidade da escola (id. Ibid., pg. 62)

De notar que este sistema burocrático, entendido como uma estrutura ao mesmo tempo de segurança e de proteção, “desresponsabiliza os agentes perante a resolução dos problemas concretos, sendo este o preço a pagar pela falta de autonomia e liberdade”, como refere Alves (1999, p. 11).

Também Canário (2005) anota que

se por um lado, o processo de naturalização desarma os educadores (...), por outro, os debates e os projetos de mudança sobre a dimensão organizacional, ao respeitarem, em regra, os limites impostos pelo modo existente, conduzem a uma invariância organizacional que condena à ineficácia as “querelas” sobre os métodos pedagógicos. (p. 62)

A perspetiva burocrática da organização escolar dá-nos, então, “conta de uma realidade que existe para lá da ação dos professores: a escola está munida de uma pedagogia “oficial” e estrutura e condiciona o pensamento e a ação dos que nela trabalham” (Formosinho e Machado, 2007, p. 97). Efetivamente, os profissionais que nela trabalham são considerados como “técnicos que [supostamente] têm de cumprir minuciosamente indicações que afetam os conteúdos, a metodologia, e avaliação e a estrutura e funcionamento internos” (Guerra, 2002, pg. 187).

Importa, no entanto, considerar que, com o crescimento e conseqüente complexidade da instituição escolar pública, o alargamento do acesso à escola para todos e o aumento da idade de escolarização obrigatória, a forma de organização das escolas baseada na racionalidade burocrática tornou-se numa estrutura ainda mais elaborada e rígida (Elmore, 2001) e conseqüentemente ineficaz.

Não obstante a pregnância deste modelo, sabemos que o “discurso oficial” não é exatamente o mesmo do “discurso dos factos” (Guerra, 2002, p. 79), havendo “evidências diversas que revelam que as escolas não se limitam a aplicar de modo objetivo, uniforme e racional os currículos, os programas e os regulamentos” (Alves, 1999, p. 11).

Na verdade, se a escola é, por um lado, um espaço de reprodução normativa, é, também, ao mesmo tempo, um espaço de não obediência e de recriação das normas; o cariz normativo nem sempre é

sinónimo de ações em conformidade, o que levou Lima a defender uma visão “díptica” da organização escolar (Lima, 1992).

Esta outra forma de ler a escola assenta numa perspetiva de ambiguidade, a partir da qual se considera a organização da escola como uma

realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua em que as intenções e os objetivos surgem insuficientemente definidos, em que as tecnologias (o modo de realizar a educação) são pouco claras e frequentemente mal dominadas, em que a participação dos atores é fluida, em que a tomada de decisão é desordenada, imprevisível e improvisada. (Alves, 1999, p. 15)

Por outro lado, especialistas no estudo da organização escolar, evidenciam a escola como um sistema debilmente articulado (*loosely coupled system*). A referência “loose coupling” surgiu na literatura por Glassman, 1973 e por March and Olsen, 1975 e assenta na imagem de que “coupled events are responsive, *but* that each event also preserves its own identity and some evidence of its physical or logical separateness” (Weick, 1976, p. 3). Weick (1982) caracterizou a estrutura organizacional a par de uma análise de “loosely” a “tightly coupled systems”. Comparando essas duas formas, apontou quatro características de um sistema com ligações/articulações fortes, herméticas (“tightly coupled”): a existência de regras; concordância sobre as regras; sistema de inspeção para verificação de conformidade e feedback para desenvolver a conformidade. Nos sistemas de articulação débil (“loosely coupled system”), uma ou mais destas características estão ausentes. Weick, propõe, assim, que as escolas sejam consideradas como sistemas debilmente articulados. É que este tipo de sistema contém unidades que são independentes, ainda que com uma articulação frágil, débil. Esta débil articulação é evidente quando essas unidades se afetam mutuamente “suddenly (rather than continuously), occasionally (rather than constantly), negligibly (rather than significantly), indirectly (rather than directly), and eventually (rather than immediately)” (Weick, 1982, p. 380).

Uma das desvantagens deste sistema é o facto de as grandes mudanças serem muito difíceis de implementar, gerir e, ou manter (Weick, 1982).

Esta forma de análise ajuda, assim, a explicar um sistema constituído por elementos vagamente conectados, onde as coisas não acontecem sempre de forma articulada. Dentro da organização há uma articulação débil entre meios e fins, intenção e ação, hoje e amanhã, “órgãos de linha e staff, sistemas de autoridade (autoridade legal/poder de especialista), eleitores e eleitos, processos e resultados, problemas-decisões-ações-resultados” (Alves, 1999, p. 15).

Mais tarde, Weick e Orton (1990) acrescentam que uma análise da organização escolar deverá implicar uma interpretação dialética:

Within organization theory, there are many unidimensional variables but few dialectical concepts. Dialectical concepts are rare because they are difficult to build. (...) If loose coupling is maintained as a dialectical concept, it can illuminate the answers to several organizational puzzles that have eluded organization theorists. (p. 216)

Estes autores referem que a debilidade das articulações no sistema não significa que não haja articulação, mas antes que devemos focarmo-nos no nível da intensidade dessas articulações, bem como no grau de interdependência das diferentes unidades do sistema.

Concordamos, no entanto, com o que defende Cabral (2013) quando afirma:

não obstante a convivência de lógicas de articulação com lógicas de autonomia, importa reter que a ambiguidade e débil articulação que caracterizam a escola têm efeitos inequívocos ao nível do planeamento da ação educativa e da forma como esta é operacionalizada. (p. 141)

Analisando-se, no entanto, ainda, na organização escolar, os elementos que estão articulados, fica evidente que o mecanismo do poder não está articulado com o mecanismo “technical core”. Na verdade, “it should be established that authority and task are not prominent coupling mechanisms in schools” (Weick, 1976, p.17).

Elmore (2000b), partindo desta visão da escola, aponta que administradores pouco têm a ver com o

technical core of education – the decisions about what should be taught at any given time, how it should be taught, what students should be expected to learn at any given time, how they should be grouped within classrooms for purposes of instruction, what they should be required to do to demonstrate their knowledge, and, perhaps most importantly, how their learning should be evaluated. (p. 2)

Na verdade, o “núcleo técnico” da educação reside nas salas de aula individuais e não nas organizações que as rodeiam (Elmore, 2000b). “Teachers, working in isolated classrooms, manage the technical core. This division of labor has continued unchanged over the past century” (id. Ibid., pg. 2)

Seguindo o pensamento de Elmore, a lógica de uma reforma baseada em padrões colide com a estrutura organizacional vigente, assente na lógica dos sistemas debilmente articulados. Isto porque a primeira efetivamente consiste numa ameaça ao “technical core”, uma vez que se pressupõe que as escolas são responsáveis por aquilo que os alunos aprendem e, portanto, alguém deveria, então, gerir as condições para que essa aprendizagem ocorresse, atingindo-se, assim, os resultados esperados. Ora,

assim sendo, esta lógica de reforma baseada em padrões coloca de forma explícita a prestação de contas pela aprendizagem dos alunos na escola e nas pessoas que lá trabalham. Mas, segundo a visão “loose coupling”, existe uma articulação muito débil entre o poder (administração) e a prática (tarefa diretamente relacionada com a aprendizagem dos alunos), o que travará a grande mudança/reforma pretendida. Para além disto, acresce a situação de que “which cannot be directly managed must, in this view, be protected from external scrutiny” (Elmore, 2000a, p. 6), ocorrendo aquilo a que os teóricos da organização denominam de “lógica da confiança”. Assim, “administrators, then, do not manage instruction. They manage the structures and processes that surround instruction (...)” (Elmore, 2000b, p. 2).

A teoria “loose coupling” explica muitas das características das escolas públicas atuais e a continuação da *gramática escolar*. Por exemplo, esta teoria explica o facto de as escolas (i) “continue to promote structures and to engage in practices that research and experience suggest are manifestly not productive for the learning of certain students” (Elmore, 2000a, p. 6) e (ii) explica também “why manifestly successful instructional practices that grow out of research or exemplary practice never take root in more than a small proportion of classrooms and schools.” (id. Ibid., pg. 6)

Em última estância, (Elmore, 2000a) a lógica da escola enquanto sistema debilmente articulado coloca em perigo a escola pública como a conhecemos.

Como refere Cabral (2013), “a escola surge, assim, como uma organização anárquica, na qual a relação entre metas, membros e tecnologia não parece ser linear, nem funcional no que respeita à missão central de *fazer aprender* os alunos” (p. 142).

O sentido da escola

Os debates sobre a escola, sobre a sua eficácia, sobre a sua finalidade, sobre a sua funcionalidade têm apresentado, genericamente, nas últimas décadas uma argumentação baseada na insatisfação, num mal-estar.

Canário (2005) aborda a questão da “crise da educação”, salientando que, por um lado, a ineficácia e a confusão dos debates sobre a escola exprimem uma crise do modo de a pensar e, por outro lado, que o conceito de “crise” não será tão adequado como o conceito de “mutação”, pois aquele remete para problemas de natureza conjuntural e este remete para mudanças e problemas de carácter estrutural. Na linha de pensamento deste autor, a democratização e massificação da escola marcam o rompimento do equilíbrio que caracterizava a “escola das certezas”. As mutações políticas, sociais e económicas levaram a uma dupla perda de coerência da escola: por um lado, uma perda de coerência que é externa,

pois a escola foi historicamente produzida em consonância com um mundo que deixou de existir; por outro lado, essa perda de coerência é interna, uma vez que o funcionamento interno da escola não é compatível com a atual diversidade dos públicos, nem com as “missões impossíveis” que lhe são atribuídas. O problema central da escola é apresentado, essencialmente, como um problema de déficit de legitimidade. Existe um fosso cada vez maior entre as expectativas sociais depositadas na escola e as possibilidades da sua concretização. E, assim, deparamo-nos com um déficit de sentido no trabalho escolar de professores e alunos, apresentando o trabalho escolar características de alienação. Os processos atuais da educação escolar são mesmo a antítese do conhecimento que hoje temos acerca de como aprendem os seres humanos.

Fazendo um diagnóstico sobre a situação atual da escola, ainda seguindo a esteira do mesmo autor, este afirma que a escola, na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber cumulativo e revelado), é obsoleta, padece de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um déficit de legitimidade social, pois faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades). Canário defende, mesmo, que:

o problema central da escolar é, essencialmente, um problema de déficit de legitimidade, o que condiciona o principal requisito para que a escola seja eficaz: a construção de um sentido positivo para o trabalho que é realizado. (pp. 86-87)

Formosinho (1997) afirma que “a escola de massas é uma organização que nasceu já em crise, ou melhor, é uma organização cuja construção incorporou desde início essa representação de crise” (p. 11), Perrenoud (1995a), por sua vez, fala da dose de “violência e da falta de sentido das formas de escolarização de massas” (p. 17), acrescentando que:

O problema não é novo. Desde que a escola existe que, de mil e uma maneiras, alguns já demonstraram que esta criava para muitos condições de aprendizagem contrárias às regras elementares de um funcionamento intelectual fecundo. (p. 19)

Nóvoa (2009) sustenta que

estamos a viver uma fase de transição, na qual se assiste ao fechar de um ciclo histórico, durante o qual se consolidou uma determinada concepção do sistema de ensino, dos modos de organização das escolas e das estruturas curriculares, do estatuto dos professores e das maneiras de pensar a pedagogia e a educação. (p. 49)

Alves (2011) lembra que:

Quase toda a gente sabe que o modelo de organização escolar tem prestado relevantes serviços à sociedade e às pessoas. Mas, nas últimas décadas, com a escolarização de massas, tem tido

dificuldade em cumprir as promessas consagradas nas leis, com destaque para a promessa da igualdade de oportunidades de acesso, de sucesso e de usufruto dos bens educacionais. (p.1)

O mesmo autor (Alves, 2000) afirma que hoje cresce uma sensação de vazio, de inutilidade e que “o problema central da escola é a sua falta de sentido, a persistente alienação face ao presente, o fechamento de quase todos os horizontes” (p. 34).

As teorias da motivação, por outro lado, mostram que a coerção e a falta de autonomia do sujeito (características da maioria dos modelos escolares vigentes) podem matar o interesse pela aprendizagem.

Elmore (2012) afirma já não acreditar na eficiência dos sistemas públicos escolares, "I do not believe in the institutional structure of public schooling anymore," e refere o afastamento profundo entre “learning” e “schooling”, salientando que a aprendizagem está a emigrar das escolas. Este autor defende que quanto mais tempo os atuais modelos do sistema educativo se mantiverem, maior será aquele afastamento. Na esteira deste autor, as escolas como instituições baseadas nos modelos atuais são totalmente disfuncionais e como consequência disso irão morrer. Os modelos atuais da escola são desenhados e funcionam ponto por ponto exatamente no oposto do que sabemos (neurociência) sobre o desenvolvimento cognitivo do ser humano.

Elmore (2012), Robinson (2015), Mitra (2012), Hargreaves e Shirley (2012), Hargreaves (2003), Canário (2005) seguem esta linha de convicção - o sistema escolar está obsoleto, desatualizado, estando latente a sua reestruturação.

Robinson (2015) refere “the world is undergoing revolutionary changes; we need a revolution in education too.” Hargreaves (2003, p. 41) afirma que as escolas estão a “preparar os jovens para a mudança rápida e para a complexidade de um mundo pós-moderno e pós-industrial”, permanecendo, todavia, “presas aos princípios modernos (ou até pré-modernos) da fábrica e dos mosteiros.”

Perante esta situação, urge, pois, reinventar a escola, sendo que “este é o desafio maior: reencontrar a sua missão e a sua visão fazendo das pessoas a razão primeira e última da sua existência” (Alves, 2010, p.74), até porque “in the end, theories of educational change must be judged not by their ideological or philosophical underpinnings, but by their outcomes and effects on students” (Hargreaves e Shirley, 2012, p. 5).

De seguida, então, olhemos mais de perto *as pessoas que moram* nas figuras do *aluno* e do *professor* e pensemos um sistema de escolarização baseado numa outra gramática.

Outra gramática de escolarização¹

Nenhuma regra geral, nenhum princípio universal virão já guiar a ação de mudança. Esta é uma ação política, no pleno sentido do termo, que não releva de uma lógica de otimização nem mesmo de maximização. Enquanto ação política, vai buscar a sua racionalidade e a sua legitimidade só aos atores que a têm e que a inscrevem num contexto, isto é, a um sistema de atores empíricos com as suas características, as suas estruturas de poder, as suas capacidades e as suas regras do jogo. Como toda a ação política, ela pode certamente alimentar-se de princípios e de valores de alcance geral: mas não são unicamente esses valores que a justificam e a legitimam, é a sua capacidade de transformar efetivamente no sentido desejado a estruturação do sistema de atores em questão, ou seja, são os seus resultados.

(Friedberg (1995))

Nesta nota final, seja-nos permitido sistematizar as dimensões morfológicas, sintáticas e semânticas que viabilizam o funcionamento de uma nova gramática escolar.

A evidência primeira (a tese) que importa destacar é que é possível uma outra forma de escolarizar as crianças e os adolescentes. É possível outra forma de fazer aprender os alunos. É possível outra forma de organizar e desenvolver o currículo, outras formas de organizar o trabalho pedagógico de professores e alunos, outra forma de gerir espaços e tempos, fora da velha ordem industrial.

Estas possibilidades estão ancoradas num conjunto de fatores que passamos a enunciar, seguindo alguns dos ensinamentos de Hopkins e West (1994):

i) As pessoas.

As pessoas estão no centro do processo de escolarização. Os dirigentes sabem que a escola não melhorará se os professores não evoluírem individual e coletivamente. Ainda que os professores realizem individualmente grande parte do seu trabalho, se o estabelecimento de ensino, no seu conjunto, pretende melhorar, devem existir muitas oportunidades de encontro, de debate, de partilha para que os docentes aprendam juntos e assim se desenvolvam pessoal e profissionalmente.

¹ Esta última sequência é da autoria de Alves e Cabral (2017) que escrevem sobre as práticas de inovação observadas em 2017 em 9 escolas de Barcelona.

No caso das escolas jesuítas da Catalunha são conhecidos os famosos 5 C que fundam, orientam e iluminam a ação:

Educar pessoas

Competentes

Conscientes

Compassivas

Comprometidas

Criativas

A ação profissional dos professores é tendencialmente orientada por este forte sentido teleológico. Os professores existem para estarem ao serviço das pessoas dos alunos, ao serviço das aprendizagens pessoais e sociais de natureza cognitiva, afetiva, emocional. Respira-se o axioma de que *todos podem aprender*. E toda a organização pedagógica se funda e fundamenta para tornar verdade este princípio. Este sentido de comunidade humana de aprendizagem é uma marca nítida que tem de ser persistentemente construído.

ii) Currículo.

Sim, as pessoas. Mas pessoas que aprendem, que fazem do conhecimento a pedra angular do futuro. Sabe-se que sem conhecimento não há liberdade, não há inclusão, não há uma ordem democrática e participativa. Por isso, tudo tende a estar organizado para que os conhecimentos sejam apropriados, produzidos, pesquisados, partilhados. Mas estes conhecimentos não se constituem como um *currículo único pronto a vestir*, padronizado e estandardizado. As escolas reconstróem o currículo prescrito em função dos alunos concretos. E, nas realidades observadas, é uma invariante pedagógica o recurso sistemático a um desenvolvimento curricular baseado em projetos de natureza interdisciplinar e transdisciplinar. Há, neste domínio, diversas possibilidades: há quem na Educação pós-primária dedique 60% do tempo semanal a atividades de projeto (restando 40% para trabalho ordenado segundo a lógica disciplinar); há quem dedique 60% do tempo semanal a práticas de base disciplinar (podendo embora aí também aí existir trabalho de *projeto*) e 20% a projetos de âmbito disciplinar (por áreas disciplinares contíguas) e 20% a projetos transdisciplinares que reúnem durante 15 dias 6 ou 7 professores que trabalham com os alunos num trabalho pedagógico de produção (todos os projetos geram um produto específico, instituindo-se, assim, a passagem de uma pedagogia do consumo para uma pedagogia da produção e da transformação).

Neste quadro de desenvolvimento curricular tende a não haver manuais. Os recursos são produzidos pelos professores, havendo o recurso sistemático à internet, ao trabalho de pesquisa, aferição e partilha.

iii) Espaços

Embora haja alguma diversidade nesta variável, os espaços tendem a ser amplos (no caso dos Jesuítas da Catalunha é um padrão), permitindo alguns deles reunir entre 50 a 60 alunos cujo trabalho de projeto é supervisionado e orientado por três professores. Contíguo a este grande espaço há dois pequenos espaços nos topos que permitem um trabalho mais resguardado (ou tutoria específica com um ou dois alunos) em pequenos grupos.

A amplitude dos espaços obriga a uma interação entre os professores (e a uma planificação conjunta), obriga a uma descentração face à pedagogia do *magíster dixit* (aqui impossível), força a agrupar os alunos em pequenos grupos de 3 a 4 alunos que têm de estar numa atitude e numa disposição de projeto e de produção.

Em muitas salas, as paredes (e as portas) são de vidro o que aumenta a transparência, a luminosidade e a observação do que se está a fazer.

E, neste cenário espacial, os professores são mediadores, catalisadores, agentes de monitorização, feedback formativo, gestores de aprendizagens.

iv) Tempo

O tempo tende a não ser tão esmigalhado adotando-se uma duração maior. E compreende-se que possa ser assim porque neste tempo os alunos não estão passivamente sentados a ouvir. Eles podem mover-se, podem interagir. O tempo de projeto, sendo de implicação é também de atenção.

Ainda nesta variável, a generalidade das escolas começa o dia com 10 a 15 minutos de tempo comum de reflexão. É uma forma possível de gerar a sintonia, a preparação para a aprendizagem, a focalização num sentido educacionalmente relevante.

v) Agrupamento de alunos

A unidade turma de 20 ou 30 alunos perde relevância e deixa de ser a única unidade de referência organizadora. Como vimos, podemos ter na maior parte do tempo semanal grandes grupos de 50 a 60 alunos. As interações são por isso muito maiores e mais ricas. As oportunidades de encontro e de interconhecimento elevam-se. A lógica da segmentação e da segregação dilui-se.

É certo que nem todas as escolas adotam esta solução, mantendo a turma tradicional embora a trabalhar segundo lógicas pedagógicas diferentes.

vi) Modos de trabalho pedagógico

Esta é a principal singularidade do *modus operandi* destas escolas que usam uma “tecnologia intensiva” para gerar a implicação e a aprendizagem. Como já referimos, não há aqui a *cadeia de montagem, a exposição sistemática, o professor no centro a debitar um discurso*. A lógica organizadora é colocar os alunos em ação fazendo lembrar o princípio pedagógico tão antigo proclamado no início do século XX por John Dewey, do *learning by doing*. A pedagogia é aqui a mãe de todas as promessas de libertação e de emancipação. Uma pedagogia da autonomia, da responsabilidade, da interação, do contrato, e que tão bons resultados parece gerar.

vii) Tecnologias digitais

Em praticamente todas as escolas, os alunos, desde o final da primária (5º e 6º anos), usam tablets ou computadores pessoais como instrumentos basilares de trabalho, substituindo os manuais clássicos. Não quer isto dizer que não haja papel. Há muitos produtos produzidos manualmente e que estão expostos nas paredes das salas e dos corredores. A introdução massiva destes “novos quadros” introduzem a possibilidade de uma pedagogia mais personalizada e horizontal, mais flexível, substituindo o velho quadro negro *fixo, vazio, transmissivo, coletivo*.

viii) Um tempo de professores

Esta reinvenção das práticas de escolarização é possível porque as escolas têm professores que se dispuseram a ser autores, a ser criadores de novas possibilidades educativas. Porque quiseram ser professores numa outra inscrição profissional que lhes faz mais sentido. Porque viram que o trabalho colaborativo pode ser gratificante e uma forma de fuga à solidão, ao sofrimento e à angústia profissional. Porque viram a alegria no rosto e no coração dos seus alunos e isso é o seu principal alimento. Porque sabem, pelo saber da experiência feito, que outra escola é possível. Mais humana, mais atenta, mais próxima de realizar o potencial de cada ser humano.

No final desta nota, regressamos à inscrição de Friedberg: esta é uma realidade eminentemente política desejada e gerada pelos atores, pelas suas vontades, interações, estruturas e dinâmicas que se criam para que a vida tenha um outro sentido e um outro sabor.

Referências

- Alves, J. e Cabral, I. (2017). Uma Nova Gramática Escolar em Ação. *Uma Outra Escola É Possível*. Porto: FEP
- Alves, J. (1999). *A escola e as lógicas de ação – as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte*. Porto: Edições Asa.
- Alves, J. (2000). *O primeiro de todos os ofícios*. Porto: Edições Asa.

- Alves, J. (2011). *Dez princípios para uma renovação da educação escolar*. [Em linha]. Disponível em: <http://correiodaeducacao.asa.pt/161054.html> [Consultado em 5 de maio de 2018]
- Beane, J. (2003). Integração curricular: A essência de uma escola democrática. *Currículo Sem Fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos - O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I. (2013). Gramática escolar e (in)sucesso: Os casos do projeto fénix, turma mais e ADI. Porto: Católica Editora
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? – um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Ed. (1998). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. S.Paulo: Cortez Editora.
- Elmore, R. (2012). *The futures of school reform*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.c-span.org/video/?308871-1/education-reform> [Consultado em 5 de maio de 2018]
- Elmore, R. F. (2000a). *Building a new structure for school leadership*. Washington: The Albert Shanker Institute.
- Elmore, R. F. (2000b). Building a new structure for school leadership. *American Educator*, , 1-9.
- Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. *Saber (e) Educar*, 2, 7-20.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2007). *Modernidade, burocracia e pedagogia*. In J. M. Sousa, & C. N. Fino (Eds.), *A escola sob suspeita* (pp. 97-119). Porto: Edições Asa.
- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra - dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Guerra, M. (2002). *Entre bastidores – O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The global fourth way: The quest for educational excellence*. Thousand Oaks: Sage.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hopkins, D, Ainscow, M (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell
- Lima, L. A. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho
- Mitra, S. (2012). *Beyond the hole in the wall. Discover the power of self-organised learning* Ted Books.
- Morgan, G. (2006). *Imagens da organização*. S.Paulo: Editora Atlas.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores – imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Orton, J., & Weick, K. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203-223.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada – das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? – desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições Asa.

- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative schools – revolutionizing education from the ground up*. Great Britain: Penguin Books.
- Rocha, C. (2007). Racionalidades organizacionais e relações de poder na escola pública portuguesa: construindo uma gestão mais democrática. *Educação Em Revista*, 8(1), 1-20.
- Tedesco, J. C. (2000). *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The grammar of schooling: Why has it been so hard to change?. *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Weick, K. E. (1982). Management of organizational change among loosely coupled elements. In P. S. Goodman, & Associates (Eds.), *Change in organizations* (pp. 375-408). San Francisco: Jossey-Bass.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.