

## LAS REDES DE ESCUELAS PARA LA INNOVACIÓN EN LA AGENDA EDUCATIVA GLOBAL: UN ANÁLISIS DE SU RECONTEXTUALIZACIÓN EN CATALUÑA

### NETWORKS OF SCHOOLS FOR INNOVATION IN THE GLOBAL EDUCATIONAL AGENDA: AN ANALYSIS OF ITS RECONTEXTUALIZATION IN CATALONIA

Edgar Quilabert

#### RESUMEN

El discurso educativo del siglo XXI está marcado por un énfasis en el cambio constante y la adaptación a la incertidumbre, y por ello la innovación es ya un imperativo para las escuelas contemporáneas. Avanzadas las reformas que descentralizan los sistemas educativos, las redes de escuelas vienen cobrando importancia por su supuesta capacidad de estimular la innovación. A partir de una revisión de las nociones de 'innovación educativa' y 'redes de escuelas', en este artículo procuro analizar la propuesta de 'redes de escuelas para la innovación' que promueven algunas organizaciones internacionales y examinar cómo cristalizan estas ideas globales en un contexto local como es Cataluña. Aunque falta evidencia del impacto de esta forma de configuración escolar, el análisis de Cataluña ejemplifica el creciente impulso que están teniendo las redes de escuelas con el objetivo de innovar y cómo ciertas ideas que circulan globalmente son recontextualizadas en contextos locales particulares.

**Palabras clave:** innovación educativa; redes escolares; Cataluña; Organizaciones Internacionales; agentes no estatales

#### ABSTRACT

The educational discourse of the 21st century is characterized by an emphasis on constant change and adaptation to uncertainty. In this context, innovation has become an imperative for contemporary schools. Together with the popularity gained by school autonomy and education decentralization reforms, school networks have acquired significant relevance due to their arguable capacity to stimulate innovation. Based on a review of the notions of 'educational innovation' and 'school networks', in this article I analyze the proposal of 'school networks for innovation' that some international organizations are increasingly promoting and examine how these global ideas crystallize in a local context like Catalonia. Although evidence of the impact of this form of organization is still scarce, the case of Catalonia exemplifies the growing impulse given to school networks for innovation and how this global idea is recontextualized in a particular context.

**Key words:** educational innovation; school networks; Catalonia; International Organizations; non-state agents

Fecha de recepción: 10 de septiembre de 2021.

Fecha de aceptación: 25 de marzo de 2022.

## INTRODUCCIÓN

En el sector educativo, las últimas dos décadas han estado marcadas por una insistente necesidad de reformas en el ámbito internacional. Ello se debe, al menos, a tres razones: la instauración del nuevo paradigma de aprendizaje, que traslada la centralidad del proceso educativo del profesorado al alumnado; la demanda pública de garantizar un aprendizaje efectivo para el conjunto del alumnado; y la rendición de cuentas que acompaña a la descentralización de los servicios públicos y que presiona a las escuelas a obtener resultados educativos tangibles (Sahlberg, 2016). Los pilares de este Movimiento de Reforma Educativa Global (GERM por sus siglas en inglés) se sitúan en el paradigma de la Nueva Gestión Pública (NGP), que aboga por incorporar al sector público conocimiento y experiencias adquiridas en el sector privado con el objetivo de mejorar la eficiencia, la efectividad y el rendimiento (Vigoda, 2003). En el sector educativo, las reformas bajo el paraguas de la NGP se caracterizan por incorporar formas de gestión empresariales en los centros, estandarizar el trabajo de los docentes y los resultados del alumnado, incorporar sistemas de evaluación de las escuelas externos basados en pruebas estandarizadas, e integrar políticas de mercado en la provisión de la educación (Díez-Gutiérrez, 2020; Saltman y Means, 2019; Smith, 2014).

Dicha vertiente de reforma educativa gerencial convive con discursos, también globales, que abogan por fortalecer la innovación y el cambio en las escuelas, como modo de actualización permanente de la educación que le permita adaptarse a un mundo inestable, cambiante, imprevisible (Carneiro y Draxler, 2008). Políticas como la libertad de elección escolar, la autonomía escolar o la rendición de cuentas, a pesar de sus diferencias, coinciden a la hora de incluir en sus respectivas teorías del cambio la importancia de impulsar la innovación y procesos de mejora en los centros educativos, como prerequisite de la mejora de la calidad del servicio educativo (Greany, 2018; Looney, 2009; Lubienski, 2003). En este sentido, estandarización e innovación, centrales en la agenda de reforma global, presentan una tensión inherente que se resuelve diferentemente en función de factores como la correlación de fuerzas o los legados institucionales locales.

Recientemente, el discurso de la innovación ha encontrado en la noción de ‘redes’ una forma de organización que puede traer beneficios sustanciales en la provisión y la financiación de la educación. Así, la colaboración entre escuelas mediante redes se suma a las políticas de elección, autonomía y RdC en su objetivo de impulsar la innovación en los centros educativos (Glazer y Peurach, 2013). No obstante, falta evidencia del impacto de este tipo de redes, tanto sobre su efectividad en lograr que las escuelas participen en procesos de innovación, como en los potenciales efectos no deseados que puedan generar. Hecho que, sin embargo, no ha impedido que se conviertan en una política educativa de alcance supranacional.

Así, la pregunta motora de este artículo es: ¿cómo se trasladan las ideas globales sobre las redes de escuelas para la innovación en contextos educativos concretos? Para ello, tengo por objetivos examinar las nociones de ‘innovación educativa’ y ‘redes de escuelas’ y vincularlas, analizar el papel de las organizaciones internacionales en la difusión de estas ideas y conceptos, y estudiar la cristalización de ideas globales en contextos locales utilizando de manera instrumental el caso de Cataluña (Stake, 1995). Metodológica y analíticamente me apoyo en la literatura sobre ‘movilidad de políticas’ (cf. Peck y Theodore, 2012; Gulson et al., 2017) y el análisis discursivo de las políticas educativas (cf. Anderson y Holloway, 2020; Lester, Lochmiller y Gabriel, 2017), para construir un análisis sobre la movilización de las ideas globalmente. Si bien este es un artículo exploratorio que estudia la producción de documentos oficiales y, por ello, no busca revelar las conexiones formales e informales existentes entre actores locales e internacionales, el análisis del discurso me permite

centrar la atención a cómo se trasladan ideas desde instancias supranacionales en contextos locales. Para hacerlo, indago en la propuesta de ‘redes de escuelas para la innovación’, que está adquiriendo una importancia creciente en la arena internacional de las políticas educativas, especialmente por la legitimación de organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE o la Unión Europea.

El trabajo se organiza como sigue: en la primera sección reviso el concepto de ‘innovación educativa’ y su evolución en las últimas décadas, prestando atención al cambio discursivo de principios de este siglo, y ubico a las Organizaciones Internacionales (OIs) como actores esenciales de este cambio, así como a otros agentes no estatales. En la segunda sección reviso el concepto de ‘redes de escuelas’ y su anunciada capacidad de estimular la innovación educativa en el conjunto del sistema educativo. Aquí ubico de nuevo a las OIs como agentes difusores de este tipo de configuración de los sistemas escolares. En la tercera sección analizo el caso de Cataluña, donde las redes como instrumento para propiciar prácticas innovadoras en los centros educativos han impregnado tanto la política como la práctica educativa en los últimos cinco años. De esta manera, trato de ejemplificar el flujo de ideas globales y sus variaciones e implementaciones locales. Concluyo el texto con unas consideraciones finales y algunas tensiones en las que ahondar en el desarrollo de políticas públicas que impulsen redes para la innovación educativa.

## 1. LA CLÁSICA Y LA NUEVA INNOVACIÓN EDUCATIVA

La innovación educativa puede estar en boga, pero no es una novedad. Desde la década de los setenta del siglo pasado ha ocupado un espacio importante en la literatura académica sobre educación (Murillo y Krichesky, 2015), bien sea por el fracaso de las reformas educativas ‘de arriba abajo’, que trataban de imponer las innovaciones al profesorado (Fullan, 1993), bien por la crítica que recibió la escuela como (re)productora de desigualdades sociales (Coleman et al., 1966), que llevó a académicos del campo educativo a investigar e implementar cambios para hacer de la escuela una institución que ‘marque la diferencia’ (Hoy, 2012; Teddlie y Stringfield, 1993).

Aunque el término ‘innovación’ ha sido ampliamente utilizado (e.g., Berman y McLaughlin, 1976; González y Escudero, 1987), otros términos relacionados y muy presentes en la literatura son los de ‘cambio’, ‘mejora’ y ‘transformación’. La literatura sobre cambio y mejora de la escuela es amplia y tuvo su auge a finales del siglo pasado (Teddlie y Reynolds, 2000). En esta época, destacan los movimientos de la *efectividad escolar* y la *mejora escolar* (Stoll y Fink, 1994). A grandes rasgos, ambos coinciden en que la mejora no puede venir impuesta por agentes externos a la escuela, y por tanto la escuela es ‘el lugar del cambio’ (Sirotnik, 1994), que es un proceso deliberado y sistematizado que incorpora elementos -i.e. tecnologías, metodologías- novedosos con la intención de mejorar las prácticas y los resultados educativos (Nicholls, 1983; Redding, Twyman y Murphy, 2013). Esta literatura se apoyó, especialmente desde principios de los años 1980, en teorías organizacionales provenientes del campo empresarial (e.g., Everett, 1983; Mintzberg, 1979; Senge, 1990).

No es hasta entrados los 2000 que el término ‘innovación’ le gana terreno al de ‘cambio’, al que, de hecho, ha tendido a sustituir. Ello no es algo exclusivo del campo educativo. Desde principios de los 2000

la innovación se ha convertido cada vez más en una palabra de moda y un eslogan (...). Cualquier cambio en cualquier esfera de la vida ahora se trata como innovación, en muchos casos sin ningún fundamento científico subyacente. La innovación ya no es un concepto científico puro, sino más bien un lema para atraer inversores, una palabra útil para que las altas direcciones comprendan los éxitos (y fracasos) empresariales, un hermoso eslogan

para un estilo agradable que se utiliza en campañas publicitarias de bienes de consumo, pero también para programas políticos (Kotsemir y Abroskin, 2013, p.17).

En otras palabras, en los últimos veinte años, la omnipresencia del ‘lenguaje de la innovación’ (Vinsel y Russel, 2020) ha hecho del término un concepto vago e impreciso que, no obstante, ha ido acompañado de positividad y deseabilidad en todo tipo de sectores, incluyendo el de la educación, pero no exclusivamente.

Con el advenimiento del nuevo siglo, el discurso sobre las ‘habilidades para el siglo XXI’<sup>1</sup> ha impregnado también el discurso educativo globalmente y, con ello, ha recobrado importancia la necesidad del cambio. El vínculo de la escuela con la productividad del Estado enmarca el impulso a la innovación educativa, que se considera una condición esencial para hacer la enseñanza compatible con las necesidades de la ‘economía del conocimiento’ (Marshall, 2008), ligando así la innovación educativa al desarrollo económico de los Estados (Sahlberg, 2006). Bajo esta concepción, se entiende que hacer de las escuelas organizaciones permanentemente innovadoras, ‘organizaciones que aprenden’ (Kools y Stoll, 2016), hará el proceso educativo más eficaz y eficiente.

No obstante, es diferente impulsar procesos de innovación en escuelas de forma individual que de forma sistémica. Para desarrollar estos procesos, por un lado, encontramos una perspectiva, de vertiente más pedagógica y tributaria de la teoría organizacional, que propone modelos de innovación educativa en los centros educativos que, de forma sintética, abogan por ‘fases de desarrollo’ de la innovación (e.g. Rikkerink, Verbeeten, Simons y Ritzen, 2016). Así, las escuelas que quieren innovar individualmente generalmente se valdrán de su autonomía y se apoyarán en expertos (i.e. centros universitarios, fundaciones, consultorías) para llevar a cabo estos procesos. Por otro lado, encontramos otra perspectiva más sistémica, ligada a las ciencias económicas y los paradigmas de reforma del sector público, que argumenta que el Estado necesita crear las condiciones para que la innovación pueda darse potencialmente en todas las escuelas. Este es, por ejemplo, el objetivo explícito de reformas como las de cuasi-mercado (Chubb y Moe, 1990; Patrinos, 2000), que promueven la autonomía escolar a la par que políticas de libre elección de centro y de subvención pública a centros de gestión privada, donde se supone que las escuelas deben innovar y diversificarse para competir en el mercado educativo. De esta manera, en los discursos de reforma educativa actual podemos encontrar ideas propias del campo pedagógico a la vez que del campo de la gestión pública, triunfando aquellos conceptos que resuenan positivamente en ambos, tales como la innovación, la autonomía escolar o la rendición de cuentas.

Es evidente que el término no es unívoco y admite múltiples acepciones y agendas educativas a nivel internacional, hecho que lo convierte en un paraguas conceptual debajo del cual refugiarse. Actualmente, al referirse a innovación educativa, se tiende mayormente a conceptualizar prácticas pedagógicas de docentes, y no tanto prácticas organizativas de las escuelas, que suelen tener como mínimo común denominador la ‘educación competencial centrada en el alumno’ (Ellis y Bond, 2016; Paniagua y Istance, 2018; Pedró, 2019; Serdyukov, 2017), estrechamente vinculada con la ‘personalización del aprendizaje’ (Prain et al., 2013). Sin embargo, esta descripción no avanza sin problemas analíticos, pues es lo suficientemente limitada como para descartar lo entendido como ‘educación tradicional’, considerada como aquella ‘centrada en el docente’ (cf. Mascolo, 2009), y lo

---

<sup>1</sup> Paniagua y Istance (2018) consideran que las habilidades del siglo XXI incluyen habilidades como “la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, la educación financiera y económica, la salud y la educación digital, la conciencia global y la ciudadanía” (p. 34).

suficientemente amplia como para recoger cualquier práctica educativa ‘basada en competencias’<sup>2</sup> que esté ‘centrada en el alumnado’ (cf. Jones, 2007).

Las organizaciones internacionales más relevantes en el campo educativo, en las últimas dos décadas especialmente, han prestado atención y promovido la innovación en los sistemas educativos de todo el mundo<sup>3</sup>. Así, la UNESCO ha publicado el documento *Repensando la Educación*<sup>4</sup>, donde se considera que

el mundo está cambiando, la educación también debe cambiar. Las sociedades de todo el mundo están experimentando una profunda transformación, y esto exige nuevas formas de educación para fomentar las competencias que las sociedades y las economías necesitan, hoy y mañana (UNESCO, 2015, p.3).

Siguiendo el discurso de vincular más fuertemente la escuela del siglo XXI con la competitividad de los países, la OCDE ha sido y es uno de los actores más relevantes en materia de promoción de la innovación educativa. Por un lado, ha impulsado el proyecto *Innovation Strategy*, dedicado a la evaluación de la innovación en el sector público, incluido el educativo, de los países miembros, en busca de resultados que mejoren la eficiencia y la productividad de este sector (OCDE, 2010a; 2010b). Por otro lado, encarga investigación sobre innovación educativa a investigadores ajenos a la organización y que publica en la *OECD Education Working Papers Series* (e.g. Earl y Timperley, 2015; Kärkkäinen, 2012; Peterson, Dumont, Lafuente y Law, 2018), entre otras colecciones. Quizá el proyecto más relevante de la OCDE en este ámbito, aunque más por su centralidad temática que por su repercusión, sea *Measuring Innovation in Education* (OCDE, 2014; Vincent-Lancrin, Urgel, Kar y Jacotin, 2019; OECD, 2021), dedicado exclusivamente a la innovación en el sector educativo. Este proyecto tiene el objetivo de recoger evidencia internacional sobre el impacto de la innovación educativa en el rendimiento de los sistemas educativos. Es destacable que, en el marco de esta iniciativa, la definición de innovación<sup>5</sup> está tomada del *Oslo Manual* (OCDE/Eurostat, 2005; 2018), un documento para informar y guiar en la evaluación de la capacidad innovadora de los sectores empresariales de los países, con finalidad comparativa. Según el primer informe de este proyecto (OCDE, 2014), la innovación es importante para el sector educativo por, al menos, las siguientes razones:

(1) puede mejorar los resultados del aprendizaje y la calidad de la oferta educativa (...). (2) ayudar a mejorar la equidad en el acceso y el uso de la educación, así como la igualdad en los resultados del aprendizaje (...). (3) para mejorar la eficiencia, minimizar los costos y maximizar el beneficio económico (...). (4) introducir los cambios necesarios que permitan que [la educación] se adapte a las necesidades de la sociedad (p.21)

Otro organismo supranacional que promueve la innovación en educación es la Unión Europea, bajo el mismo discurso de unir los sistemas educativos a las economías de los Estados miembros y así mantenerse competitivas (Hodgson, 2012; Møller, 2010). Más concretamente, la Comisión Europea (2014) ha publicado un informe en el que intenta “explorar hasta qué punto las pedagogías

2 La noción de ‘competencia’, aunque discutida (Lum, 1999), refiere a la capacidad de un alumno de poner en práctica aprendizajes (cognitivos, técnicos, éticos) en un contexto determinado (Climent, 2009).

3 El Banco Mundial (2010), pese a no impulsar la innovación educativa, dedica un capítulo a la educación en su guía para innovar, pues considera que “un buen sistema educativo y de formación es fundamental para construir una población receptiva a la innovación, capaz de aprovechar y absorber las fuentes de conocimiento global y creativa en términos de tecnología y espíritu empresarial” (p.165).

4 Más recientemente, la UNESCO (2021) ha publicado el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros*, donde dedica una sección a ‘la necesaria transformación de las escuelas’, que ejemplifica aún mejor esta tendencia.

5 “Un producto o proceso (o combinación de ambos) nuevo o mejorado que difiere significativamente de los procesos o productos previos de la unidad y que se ha hecho disponible a potenciales usuarios (producto) o llevado a cabo por la unidad (proceso)” (OCDE/Eurostat, 2018, p.20)

innovadoras son parte del esfuerzo por mejorar el rendimiento en habilidades básicas en los Estados miembros” (p. i). Este informe concluye que

si bien existe una amplia evidencia de que se alienta a los docentes a innovar en el aula, las políticas son de naturaleza amplia y hay pocas políticas o medidas que sean específicas para promover pedagogías innovadoras en habilidades básicas (p.iv).

En un informe posterior se retoma la cuestión con el objetivo de “consolidar la evidencia sobre las formas en que las escuelas y los sistemas educativos pueden adoptar la innovación” (CE, 2018a, p.12). En este informe la innovación aparece como el vehículo mediante el cual los sistemas educativos se adaptarán a ‘los desafíos del siglo XXI’, en tanto que

[la innovación] puede ayudar a transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, permitiendo el desarrollo de la amplitud de habilidades y competencias necesarias para el futuro. La innovación también puede percibirse como una forma de abordar el problema de la productividad en los sistemas educativos, estimulando una provisión más eficiente. Aprovechar el potencial de las nuevas herramientas tecnológicas puede ayudar a transformar la enseñanza y el aprendizaje, haciéndolos más interactivos, personalizados y atractivos (CE, 2018a, p.12)

En general entre las organizaciones internacionales la innovación en educación es construida como un elemento deseado y necesario para transformar los sistemas educativos del presente. En gran medida, deviene una fórmula mágica (Ord, 2020; Tubin, 2010), un concepto que sirve a múltiples agendas políticas, empleado para acatar los desafíos de la contemporaneidad, una suerte de ‘talla única para todas’ que va desde la personalización del aprendizaje del alumnado, alejándose de los métodos tradicionales, hasta la mejora de la eficiencia productiva del sector público (Edwards y Moschetti, 2019).

Hasta aquí, he puesto de relieve el papel de las organizaciones internacionales en situar en la agenda educativa global una temática como es la innovación educativa. Se trata de una forma de actuar recurrente de este tipo de instituciones (Verger, 2014), aunque encontramos agentes no estatales que operan de forma parecida a la hora de promover la transformación de la educación. Se trata, por ejemplo, de las empresas del sector privado -algunas conocidas como *edubusinesses*- que suelen vender soluciones innovadoras para ayudar a las escuelas en su proceso de innovación (Ideland, Jobér y Axelsson, 2020) y de organizaciones filantrópicas (Miglani y Burch, 2020). A continuación, detallo cómo el discurso de la innovación educativa de estos y otros agentes ha evolucionado recientemente en paralelo a la propuesta de las redes de escuelas.

## **2. REDES DE ESCUELAS: AUTONOMÍA PARA COLABORAR, COLABORACIÓN PARA INNOVAR**

Las redes de escuelas han ido ganando espacio tanto en el ámbito de la política como de la práctica escolar a lo largo de los últimos veinte años. De forma general, en educación el uso del término ‘red’ ha sido vago, normativo y mayormente instrumental (De Lima, 2010), y “a pesar de su creciente prevalencia, las redes se han vuelto populares principalmente debido a la fe y las modas en lugar de pruebas sólidas sobre sus beneficios o análisis rigurosos de sus características, sustancia y forma” (p.2). Así, la literatura que busca impulsar las redes escolares tiende a presuponerle a esta forma de configuración efectos positivos, y raramente negativos o indeseados (Muijs, West y Ainscow, 2010). Además, la terminología alrededor de las redes incluye palabras como

‘colaboración’, ‘comunidad’, ‘alianza’ o ‘conexión’, que muestran positividad y pasan por alto las inevitables relaciones de poder que se dan al interior de la gran mayoría de redes, dejando entrever una noción de igualdad no problematizada (Frankham, 2006; De Lima, 2010).

Las redes de escuelas son, en su descripción más simple, una forma de organización horizontal entre escuelas con algún objetivo común (Muijs et al., 2010). Entre estos objetivos se pueden encontrar el mejorar el rendimiento de una o varias escuelas que forman la red (Muijs, 2015), reducir el abandono escolar (Grimaldi, 2011) o mejorar la atención a la diversidad y la educación inclusiva (Azorín, 2017), aunque quizá el más nombrado sea el de ‘transformar las escuelas’ (Katz y Earl, 2010; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016; Stoll, 2009). Éstas últimas son también conocidas como ‘redes de innovación’ (Hargreaves, 2003) y su finalidad es, a grandes rasgos, que las escuelas cooperen y compartan recursos, y que tal dinámica permita activar la ‘palanca del cambio’ en cada una de las escuelas involucradas. Esto guarda relación con la idea de las ‘organizaciones que aprenden’, en tanto que la red sería el medio por el cual las escuelas impulsan y mantienen procesos de cambio y aprendizaje (Hargreaves y Fullan, 2012; Schulz y Geithner, 2010; Stoll y Kools, 2017). No obstante, a menudo estas redes marcan objetivos amplios y ambiguos y se presentan como una ‘caja negra’ de la que no se puede comprender del todo su funcionamiento. Sobre este problema, algunos autores han propuesto una guía con las condiciones esenciales sobre las que construir ‘redes efectivas’ (Hopkins, 2003; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016), aunque la evidencia, tanto del impacto de este tipo de redes en la innovación que llevan a cabo las escuelas, como de los efectos no esperados que puedan producir, es escasa (De Lima, 2010; Greany y Higham, 2018; Muijs et al, 2010; Révai, 2020).

Las organizaciones internacionales, también han centrado su atención en las redes escolares para la innovación. Por ejemplo, en el documento *Networks of Innovation* de la OCDE (2003), que reúne trabajos de expertos en la materia y conferencias auspiciadas por la misma organización en diferentes países con el fin de generar conocimiento sobre el potencial de la organización reticular del sistema escolar. En este documento se pregunta

¿Hasta qué punto las redes educativas pueden reemplazar a las engorrosas burocracias como fuentes de innovación, toma de decisiones y profesionalismo? Y, ¿qué formas más amplias de gestión y gobernanza se adaptan a los sistemas en los que las escuelas son más autónomas, las fuentes de aprendizaje son cada vez más diversas y el mundo es más complejo? (p.3)

En dos publicaciones posteriores, la OCDE (2015; 2017) reúne evidencia sobre redes de escuelas en varios países miembros y ahonda en la capacidad de éstas para potenciar y difundir la innovación a través de todo el sistema educativo al situarse en el nivel meso. Aquí la red se presenta como una estructura para operativizar la autonomía de las escuelas, una forma de rearticular el sistema escolar descentralizado. Como ejemplo de promoción de este tipo de redes, en el ‘Manual para Entornos de Aprendizaje Innovadores’ (OCDE, 2017) incorporan, entre muchas otras, una ‘caja de herramientas’ que “ofrece a los diseñadores de sistemas una forma de ver cómo desarrollar el aspecto horizontal y en red del sistema; [y] brinda a las redes, escuelas y otros proveedores una forma de ubicarse en un ecosistema en red” (p.94).

Recientemente, la Comisión Europea (2018b) ha publicado un informe con los ‘principios rectores para el desarrollo de políticas sobre el uso de redes en los sistemas educativos’ de sus Estados miembro, en el que, pese a considerar escasa la evidencia sobre el impacto de las redes, las sitúa como elemento importante para la eficiencia, la efectividad y la innovación sistémica ya que

(a) las redes de colaboración, ya sea en línea o cara a cara, permiten que las innovaciones evolucionen más rápidamente y sean más efectivas a medida que más personas se involucran en probar y mejorar nuevos enfoques dado que las diversas visiones ayudan a los colaboradores a ir más allá de los paradigmas y visiones de una comunidad en particular; y (b) las redes también pueden apoyar una asignación más eficiente de recursos en los sistemas escolares (p.10).

De hecho, ambas organizaciones (i.e., CE, 2018b; OCDE, 2016) consideran que las redes, tanto entre escuelas como de escuelas con organizaciones externas, permiten la rendición de cuentas horizontal o ‘rendición de cuentas con múltiples agentes interesados’, aumentando la calidad de la provisión. Sin embargo, algunas autoras han señalado que las redes o colaboraciones entre escuelas suponen un reto para los sistemas de rendición de cuentas ya establecidos, usualmente jerárquicos y verticales, ya que fácilmente se diluyen las responsabilidades por las que los actores escolares son evaluados si las redes no cuentan con objetivos claros que puedan responder a la pregunta ‘¿quién es responsable de qué y ante quién?’ (Ehren y Perryman, 2018).

Vista la incapacidad de las reformas ‘de arriba hacia abajo’ en impulsar la innovación sistémica (Waks, 2007), se espera que las redes de escuelas sean el vehículo para ‘transformar el sistema de abajo hacia arriba’ mediante la colaboración autónoma de las escuelas (Evans et al., 2005), lo que también se ha denominado un ‘sistema [educativo] de automejora dirigido por la escuela’ (Greany y Higham, 2018; Hadfield y Ainscow, 2018). Así, la autonomía escolar es la condición sine qua non para la formación de las redes (Keddie, 2015), en una teoría del cambio que se puede presentar como ‘autonomía para colaborar, y colaboración para innovar’. Así pues, la autonomía escolar ha devenido la esencia y principio rector de los sistemas educativos contemporáneos, no sin ir acompañada de rendición de cuentas para las escuelas (Christ y Dobbins, 2016; Verger, Fontdevila y Parcerisa, 2020). Ahora bien, esta teoría del cambio tiene al menos dos problemas: el primero, que el hecho de que la autonomía escolar se decreta no significa que las escuelas estén, de facto, usando dicha autonomía, ni que autonomía signifique lo mismo para todas las escuelas (Neeleman, 2019); el segundo, que sitúa la innovación como fin deseable -y no como medio para lograr algo-, y de esta manera actúa como elemento ‘gobernador’ del sistema (Hodgson, 2012).

Atendiendo a las concepciones tanto de la literatura como de las OIs, las redes parecen ser vislumbradas como un intersticio, una suerte de tercer espacio entre la organización estatal burocrática, acusada de ineficacia en su objetivo de promover la innovación por su verticalidad e imposición (Fullan, 1993) y el mercado, evidenciada su capacidad de acentuar las desigualdades educativas y fragmentar el sistema educativo pese a poder ser un estímulo para la innovación (Lubienski, 2009).

Por último, el pilar sobre el que reposa el potencial de las redes de centros para la innovación es su capacidad para ‘movilizar conocimiento’ y ‘transferir buenas prácticas’ o ‘prácticas basadas en evidencia’ (Hargreaves y Fullan, 2012; Harris, 2008; Sliwka, 2003). Por lo que también se las ha nombrado ‘redes de aprendizaje’ (Murillo, 2009; O’Brien et al., 2006). Si bien hay un cuerpo cada vez mayor de literatura prescriptiva sobre el potencial de las redes en diseminar conocimiento (Torfing y Díaz-Gibson, 2016), algunas autoras señalan que

el discurso sobre las redes de aprendizaje es sin duda el discurso de la comodificación del conocimiento, de su fácil transferencia a través de dominios y de los supuestos beneficios futuros. (...) seguramente deberíamos preguntarnos si las ‘redes de aprendizaje’ de este tipo

no solo facilitan y perpetúan la ‘transferencia’ de conocimiento, sino que tienen efectos sobre cómo y qué conocimiento se produce (Frankham, 2006, p.672)

Además, hay quienes cuestionan la propia noción de ‘buenas prácticas’ pues tiene una carga técnica elevada y “limita las oportunidades de que los profesionales de la educación ejerzan su juicio sobre lo que es deseable desde el punto de vista educativo en situaciones particulares” (Biesta, 2007, p.20).

Aun así, las propuestas de redes de escuelas ya están presentes en numerosos países, como por ejemplo Finlandia (Hardy y Salo, 2018), Inglaterra (Frost, 2012), Alemania (Hartong, 2012), India (Zahedi et al., 2021) o Estados Unidos, donde son frecuentes las redes de escuelas *charter* pertenecientes al mismo proveedor (Davis y Heller, 2019). Como veremos en la siguiente sección, la propuesta de las redes ha avanzado también en el sistema educativo catalán.

### 3. CATALUÑA: UN CASO ILUSTRATIVO

La primera ley de educación de Cataluña, aprobada en el año 2009, introdujo elementos nucleares del paradigma de la Nueva Gestión Pública (NGP) en el sistema educativo (Verger y Curran, 2014), a saber, “la promoción de unidades de gestión de servicios públicos más independientes (autonomía escolar), estilos de liderazgo más fuertes y orientados a los resultados, y servicios públicos regulados y controlados externamente a través de mecanismos de evaluación” (Verger y Pagès, 2018, p.124), lo que se traduce en un sistema de autonomía escolar con rendición de cuentas basada en pruebas estandarizadas, aunque estas pruebas externas con que se evalúan a las escuelas no conllevan unos riesgos elevados para docentes y equipos directivos (Verger, Prieto, Pagès y Villamor, 2020). La autonomía escolar, en este sentido, se presenta como el motor del sistema educativo catalán, ya desde antes de la aprobación de la reforma (García y Del Campo, 2012), donde empezó teniendo connotaciones eminentemente pedagógicas, aunque ha acabado enfocándose en dotar de mayores competencias organizativas a los equipos directivos (Verger et al., 2020). Este aumento de competencias se ha justificado bajo el argumento de favorecer que el máximo de decisiones se tome lo más cerca posible de los usuarios -i.e. las familias-, no obstante, remite principalmente a una desconcentración de tareas de gestión en las escuelas -e.g., capacidad en la selección del profesorado y en la captación de recursos de fuentes externas- y no tanto a una descentralización de responsabilidades pedagógicas y curriculares (Bonal y Verger, 2013).

Cataluña fue de las primeras comunidades autónomas que introdujeron medidas de NGP en el Estado, junto con la Comunidad de Madrid (véase Prieto y Villamor, 2012; 2018). Poco después de las reformas en Cataluña y Madrid se impulsó una reforma educativa estatal, que incorporaba también como principales componentes la promoción de la autonomía escolar, la profesionalización del equipo directivo de las escuelas y la introducción de pruebas externas estandarizadas (Parcerisa, 2016), que vinieron a legitimar el paso dado por las regiones. En un contexto postcrisis marcado por los recortes en el sector público y la austeridad, los impulsores de la reforma educativa española posicionaron el discurso de la educación al servicio de la competitividad económica del país en el centro del argumentario (Jover, Prats y Villamor, 2017), y las publicaciones de la OCDE y su programa PISA, aunque usadas de forma selectiva, legitimaron la reforma (Bonal y Tarabini, 2013).

Después de un período convulso marcado por las resistencias a los recortes del gasto público en educación, que se produjeron aproximadamente entre los años 2010 y 2016, en Cataluña, el sector educativo ha sido sacudido por una creciente importancia de la innovación, que, de algún modo,

ha desplazado de la agenda política el debate de los recortes presupuestarios y sus efectos (Bonal y Verger, 2017), para centrarse en la ‘transformación del sistema’ desde una perspectiva propositiva.

Históricamente, la ‘innovación’ en la educación en Cataluña ha sido liderada por los Movimientos de Renovación Pedagógica<sup>6</sup> (MRPs) (Besalú, 2019; Domènech, 1995), que han defendido la necesidad de hacer una crítica al modelo escolar tradicional, politizar la acción educadora y cambiar radicalmente la gramática escolar (Feu y Torrent, 2021). Sin embargo, recientemente, actores como la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica (FMRP) o la Asociación de Maestros Rosa Sensat han perdido centralidad en las propuestas de cambio educativo en Cataluña por la aparición de otros actores que han irrumpido con fuerza. Éstos se valen de nuevas estrategias de influencia en la producción de política educativa similares a las utilizadas por el sector privado empresarial y otros agentes no estatales en diversos contextos (véase Fontdevila, Verger y Avelar, 2021; Moschetti, Martínez-Pons, Bordoli y Martinis, 2020).

### 3.1. La irrupción de la innovación educativa

En el año 2016 se formalizó una ‘alianza’ entre CATESCO<sup>7</sup>, una asociación privada que suscribe los estatutos de la UNESCO y promueve sus valores en la sociedad catalana, la Fundación Jaume Bofill, una fundación privada del ámbito educativo, la Universitat Oberta de Catalunya, una universidad a distancia privada, y EduCaixa, la fundación del banco LaCaixa dedicada exclusivamente al sector educativo. Unos meses más tarde la Diputación de Barcelona, una institución pública de gobierno local-provincial, se unió a la iniciativa y se firmó un ‘acuerdo de cooperación’ con el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya (Vallory, 2019). Esta alianza de iniciativa privada impulsó el programa ‘Escola Nova 21’, que nació con el objetivo de “contribuir a establecer el marco de escuela avanzada hacia el cual hemos de hacer tender a todo [el] sistema” (Vallory, 2016, p.36). La iniciativa trataba de identificar centros con ‘prácticas educativas de referencia’ y establecer con ellos el núcleo impulsor del programa (Escola Nova 21, 2019; Vallory, 2019), que lo acabaron formando 25 centros, tanto públicos como privados. Este grupo referente representa el ‘horizonte común’ dentro del programa, el modelo de escuela que se quiere promover y aplicar en todo el sistema, una escuela que se base en cuatro ejes:

un propósito educativo dirigido a desarrollar competencias para la vida; unas prácticas de aprendizaje basadas en el conocimiento existente de cómo las personas aprenden; una evaluación competencial y global que contribuya al aprendizaje; y una organización autónoma y abierta, capaz de auto reflexionar e innovar y de actualizarse y formarse (Vallory y Gay, 2020, p.43)

Atendiendo a la voluntad de “catalizar y canalizar el movimiento por el cambio educativo” en el sistema educativo catalán (Vallory, 2019, p.6), el programa abrió en 2016 una convocatoria pública para que aquellos centros interesados en impulsar procesos de cambio e innovación se uniesen. Se presentaron centenares de centros por lo que la dirección del programa decidió (1) agrupar los centros de referencia para “consolidar la actualización ya existente” (Vallory y Gay, 2020, p.42), (2) seleccionar 30 centros para “desarrollar y testar un protocolo de cambio intensivo con una muestra representativa (...) con el objetivo de que fuese generalizable al conjunto del sistema educativo” (Martí y Tarrasón, 2020, p.5), y (3) crear 61 redes para poner en contacto a los 496 centros restantes

6 También en otras regiones de España (véase Feu, Besalú y Palaudárias, 2021)

7 Fundada en el año 1985 con el nombre “Centre UNESCO de Catalunya”, y conocida habitualmente como UNESCOCAT.

con los que trabajar la “orientación al cambio educativo (...) desde un trabajo cooperativo en red” (p.5).

Metodológicamente, por un lado, el programa propuso a las 30 escuelas seleccionadas iniciar un ‘proceso de cambio intensivo’ con acompañamiento técnico. Esta estrategia “ha consistido en (...) la creación y empoderamiento de equipos impulsores para que impulsen procesos de cambio y aprendizaje implicando al resto del equipo docente, las familias y otros agentes de la comunidad educativa” (Martí y Tarrasón, 2020, p.42). El equipo de EN21 capacita a ‘equipos impulsores’ formados por docentes al interior de cada escuela, idealmente voluntarios, que “tienen un rol complementario al equipo directivo y son los embajadores de la transformación en el claustro” (p.43). Si bien no se explicita, parece que el apoyo del programa a las escuelas es únicamente formativo y no financiero ni humano. En este proceso de cambio, las 25 escuelas de referencia sirven como ejemplo de buenas prácticas y participan activamente en la capacitación de las otras escuelas. De esta experiencia se espera validar el ‘protocolo de cambio’ testado.

Por otro lado, la estrategia de las redes tiene el objetivo de “empoderar a los centros educativos a la hora de desarrollar sus propios procesos de cambio orientándolo en el proceso de cambio y ampliando sus capacidades” (Martí y Tarrasón, 2020, p.44). Para ello, el equipo de EN21 capacita en procesos de cambio a un grupo de personas para que actúen como ‘dinamizadoras’ de sesiones en las que se encuentran las escuelas de una red. La propuesta de proceso de cambio es la misma, los centros deben constituir ‘equipos impulsores’ formados por voluntarios. Éstos serán los que atenderán a las capacitaciones lideradas por las dinamizadoras, que “proveen recursos para que estos equipos [impulsores] puedan realizar las acciones estratégicas del proceso en sus centros, y generan un espacio de intercambio de experiencias y de generación de aprendizajes entre los participantes” (Martí y Tarrasón, 2020, p.45).

En gran medida, la propuesta de cambio intensivo que presenta EN21 es un modelo de gestión del cambio organizativo proveniente del mundo empresarial. El autor en el que se basa el programa es Kotter, mayormente conocido por sus aportaciones sobre liderazgo, marketing y cambio organizacional en la empresa (Kotter, 1999; 2012; Kotter y Rathgeber, 2016). El modelo de EN21 entronca con la literatura sobre innovación y cambio educativo que se apoya en las teorías organizacionales empresariales aplicadas a la escuela. Además, el modelo propuesto por EN21 es un proceso deliberado de cambio que avanza por fases de desarrollo planificado (Vallory, 2019), de manera que se puede ubicar la propuesta en las corrientes de mejora y efectividad escolar. Igualmente se puede relacionar la escuela como organización con capacidad de innovar, actualizarse y formarse autónomamente, como se plantea en el horizonte del programa, con el modelo de ‘organizaciones que aprenden’ (cf. Kools y Stoll, 2016). Por último, las escuelas donde se aplica el ‘protocolo de cambio intensivo’ son apoyadas individualmente por esta alianza de entidades privadas, que actúan en calidad de expertos, en su camino hacia la innovación.

Las bases conceptuales de EN21 provienen también de la producción de organizaciones internacionales, especialmente de la OCDE y la UNESCO. Las ‘competencias para la vida’ que promueven, surgen, según EN21 (Vallory, 2019), de los ‘cuatro pilares para el aprendizaje’ propuestos en el informe Delors (Delors et al., 1996) y de la noción de calidad educativa desarrollada en la ‘declaración de Incheon’<sup>8</sup> (UNESCO, 2016). Por otro lado, las ‘prácticas de

---

8 Esta declaración es, no obstante, el resultado del Foro Mundial de Educación 2015, que fue organizado por la UNESCO juntamente con UNICEF, el Banco Mundial (BMU), el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FPNU), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la ONU-Mujeres, y la Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), y en el que participaron 160 países (UNESCO, 2016).

aprendizaje basadas en el conocimiento de cómo aprenden las personas' surgen en primera instancia del documento 'la naturaleza del aprendizaje' (Dumont, Istance y Benavides, 2010), publicado por la OCDE, y en segunda instancia, del 'manual de entornos de aprendizaje innovadores' (OCDE, 2017), donde se reúne toda la evidencia recogida por la OCDE sobre innovación educativa con el objetivo de facilitar a los actores locales la creación de entornos innovadores en las escuelas. Si bien estas son referencias explícitas a productos de OIs, el discurso de EN21 se puede ubicar más ampliamente en el discurso global de necesidad, si no imperativo, de transformar la educación y la escuela para adaptarla a la realidad del siglo XXI. En este sentido, son constantes las referencias a la necesaria "actualización" del sistema educativo catalán (Vallory, 2016; 2018; 2019; Vallory y Gay, 2020).

No obstante, el énfasis en la 'actualización' se dirige a la necesidad pedagógica y organizativa de cambiar las escuelas y las formas de enseñar -i.e., de los métodos centrados en el docente a la 'personalización del aprendizaje', y no aparece explícitamente en el programa el vínculo de la 'nueva escuela' con las necesidades de la 'economía del conocimiento', ni con los objetivos de eficiencia del sector público que se suelen asociar a la innovación, como sí se vinculan explícitamente en el discurso de las OIs. Aún así, podemos situar el discurso del programa entorno a la idea de hacer de la escuela un 'entorno de aprendizaje personalizado', lo que algunos autores consideran "el intento más importante de desescolarizar la escuela" (Masschelein y Simons, 2019, p.22), puesto que "estos 'entornos' (ya no 'instituciones') se conciben como 'centrados en el alumno' y están diseñados para tener en cuenta la 'singularidad' del alumno y las necesidades individuales de aprendizaje" (p.22) y "ofrecen trayectorias de aprendizaje idealmente personalizadas que incluyen monitoreo permanente, incentivos, retorno personalizado y creación de perfiles (en gran parte posible gracias a lo digital) para lograr la empleabilidad" (p.22). Para estos autores, tales entornos de aprendizaje personalizados "implican claramente cierta neutralización o domesticación de las operaciones de la escuela como forma pedagógica" (p.22). De esta manera, la 'necesaria' transformación en que se fundamenta el programa parece justificarse vagamente en que la escuela no está al día, y termina alineándose y suscribiendo implícitamente el discurso económico de hacer de las escuelas contemporáneas unas organizaciones que trabajen para la competitividad del país y la adaptación a los nuevos tiempos.

La propuesta de redes escolares, que es uno de los principales componentes del programa, entronca con las 'redes de escuelas para la innovación' (cf. Hargreaves, 2003; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). Su propuesta de acción es, de un lado, sensibilizar, y del otro, facilitar el contacto, para que el conocimiento sobre cambio e innovación pueda ser movilizado a través de la red y usado por cada una de las escuelas independientemente. Es decir, el programa actúa como 'mediador', como vínculo entre nodos -i.e. escuelas. Las redes, de esta manera, operan como infraestructura por la que hacer circular las buenas prácticas sobre innovación con la esperanza de que las escuelas las reciban, retengan y apliquen. Esta forma de estimular la innovación de forma sistémica es también la que están explorando y promoviendo las OIs, especialmente la Unión Europea, que las fomenta bajo el mismo argumentario: que las innovaciones fluyan rápidamente a través de la red y, en ese proceso, se refinan y se tornen más efectivas (CE, 2018b). Pese a que en la producción de las OIs aparece la capacidad de las redes para mejorar la eficiencia del sistema, éste no es un objetivo explícito del programa EN21. No obstante, parece plausible considerar que un programa que no distribuye incentivos ni recursos *ad hoc* y fomenta el aprendizaje horizontal devenga una vía económica de desarrollo profesional docente, lo cual explicaría su buena recepción entre una parte importante del colectivo docente en un contexto de austeridad presupuestaria. Además, el programa enlaza conceptual y metodológicamente con los 'sistemas educativos de automejora dirigidos por la escuela' mencionados anteriormente (cf. Greany y Higham, 2018), en una suerte de

reforma educativa desde abajo, si bien no del todo autoorganizada por las escuelas, pues está guiada por las entidades que lideran el programa. Por último, cabe recordar aquí la falta de evidencia sobre la efectividad de las redes pese a ser una tendencia en aumento (De Lima, 2010). De hecho, si bien la evaluación interna del modelo de cambio que propone EN21 valida su efectividad y eficiencia (Martí y Tarrasón, 2020), el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de Cataluña expone que no produce mejores resultados en competencias básicas (Saura, 2020)

La relevancia de las buenas prácticas y el papel central que ocupan las metodologías innovadoras hacen que el programa ponga el foco en la capacitación técnica de los docentes. Esta es una característica que según Torrent y Feu (2020) “demuestra que en términos generales el movimiento de cambio [catalán] actual ha minimizado la dimensión política del entorno educativo, al tiempo que prioriza cuestiones de metodología” (p.294). En cierta medida la irrupción de EN21 representa una discontinuidad en la tradición de la innovación educativa catalana (Besalú, 2019), agrupada bajo los Movimientos de Renovación Pedagógica y clave en la construcción del sistema educativo al inicio del período democrático (Martínez, 2016), en tanto despolitiza el cambio de la gramática escolar.

Pese a que el programa se justifica bajo la premisa de lograr una educación inclusiva y equitativa de calidad para todos (EN21, 2019), estudios recientes en Cataluña apuntan a que, si bien el movimiento de la innovación inicialmente indujo esperanza de mejora en el sistema, podría estar a su vez generando ciertos desafíos en promover la equidad, pues entra en conflicto con la implementación de políticas de inclusión favoreciendo sutilmente la exclusión de alumnado vulnerable (Baena, Collet-Sabé, García-Molsosa y Manzano, 2020). Dado que en el sistema catalán las escuelas tienen autonomía para construir sus proyectos pedagógicos y las familias ostentan cierto margen de libertad de elección, esta exclusión se da especialmente a través de procesos de estratificación y segregación escolar, puesto que las escuelas que se presentan como innovadoras son un reclamo para las familias de clases medias (González, González, Martínez y Benito, 2020).

Finalmente, en cuanto a las interacciones en el eje global-local, podemos observar en este caso el uso de las organizaciones internacionales y su producción como marcos más amplios de actuación por parte de un programa local impulsado por entidades privadas. No obstante, el programa de EN21 ha tenido resonancia también en el marco legislativo catalán. Por un lado, la legislación sobre autonomía escolar, pilar de la reforma educativa global e implementada en Cataluña a inicios de la década anterior, permite y fomenta a las escuelas a impulsar procesos de cambio y establecer vínculos con entidades más allá de los tradicionales en la jerarquía burocrática. Por otro lado, la Ley de Educación de Cataluña (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 2009) contiene dos artículos dedicados a la innovación, en los que se especifica que la administración educativa “ha de favorecer las iniciativas de desarrollo de proyectos de innovación pedagógica y curricular” (Artículo 84) y establecerá “el marco reglamentario que permita calificar como centros de referencia educativa a los centros que acrediten buenas prácticas” (Artículo 85). También se afirma que la autonomía de los centros educativos “tiene el propósito de flexibilizar el sistema y posibilitar la creación de redes de escuelas unidas por proyectos comunes y comprometidas en la mejora sistemática de la educación” (p.4). Sin una legislación que contemple estas cuestiones sería, cuanto menos, difícil que un programa de estas características hubiese trascendido de la manera que lo ha hecho, sobre todo en el ámbito de la regulación.

En definitiva, EN21 ha ocupado un lugar central en la agenda educativa catalana del último lustro, incluso después de su finalización en 2019, en parte por la legitimidad encontrada en las OI y el marco legal catalán, y en parte por

la financiación y la campaña mediática que ha tenido a su favor (...) [y] la capacidad de adaptación del discurso pedagógico renovador al marco lingüístico y conceptual contemporáneo, caracterizado por el dominio del lenguaje audiovisual, la síntesis y la capacidad de fascinación (Feu y Torrent, 2020, p.250-251)

La trascendencia de EN21 y su impacto en el sistema educativo catalán se puede constatar en dos hechos. En primer lugar, en el año 2017, el programa fue absorbido por la autoridad educativa de Barcelona, donde se generó una nueva alianza público-privada que incluía: el Consorcio de Educación de Barcelona (CEB), Escola Nova 21, la Asociación Rosa Sensat y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. En el marco de dicha alianza, se implementaría el nuevo programa ‘Redes para el cambio’, que emulaba la organización en redes de EN21. Este programa, igual que EN21, organiza redes de escuelas por proximidad territorial y tiene la finalidad de que las escuelas compartan conocimiento y buenas prácticas en sesiones coordinadas por el CEB con el objetivo de avanzar hacia un ‘horizonte común de transformación educativa’ (Consorti d’Educació de Barcelona, 2021).

En segunda lugar, en el año 2020, el Departamento de Educación de Catalunya impulsó un ‘Laboratorio de Transformación Educativa’ (Laboratori de Transformació Educativa, 2021), que se fundamenta en EN21 y que tiene por objetivos elaborar: “un marco de referencia de la transformación educativa definiendo criterios e indicadores; un programa de acompañamiento a la transformación educativa; un marco conceptual y reglamentario de los centros de referencia educativa [con] herramientas e instrumentos para la identificación, validación y certificación; una red de centros de referencia educativa; [y] un banco de recursos y buenas prácticas de los procesos de transformación y mejora educativa”. De todos estos objetivos, el programa de acompañamiento a la transformación educativa ha sido impulsado como ‘Programa de Aceleración de la Transformación Educativa’ (PACTE) (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 2020), que incorpora, sin citarlo, el ‘modelo de cambio intensivo’ y la organización en redes de EN21.

Dicho impacto pone de relieve que, como sucede también en otros contextos internacionales, en Catalunya, las alianzas público-privado trascienden el ámbito de la provisión escolar y avanzan también en el ámbito de la política educativa. El caso analizado pone de relieve que los agentes no-estatales tienen un rol cada vez mayor en la priorización de los temas de la agenda política, la definición de lo deseable en la reforma educativa y, finalmente, en la consecución de determinadas políticas públicas.

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

La innovación educativa se ha convertido en un imperativo para la escuela actual, una nueva norma educativa y social. La centralidad adquirida por el tema de la innovación en el discurso internacional y de las organizaciones internacionales es palpable. La escuela es una institución concebida como obsoleta y, por ende, debe actualizarse, debe adaptarse a su tiempo y el vehículo para que ello sea posible es la innovación. No obstante, el marco interpretativo de las OIs reduce la innovación educativa a una cuestión técnica y metodológica, con lo cual se neutraliza la dimensión política de la escuela y de la enseñanza (Torrent y Feu, 2020; Masschelein y Simons, 2019). Es más, los OIs construyen una noción de innovación como una ‘buena práctica’ susceptible de ser empaquetada y distribuida a través del sistema mediante relaciones en red. Esta es, además, una aproximación a la innovación instrumental, que al restringir el foco a los métodos que llevan a cabo los docentes no solo aleja la atención de las condiciones estructurales del sistema -i.e., financiación, infraestructura,

dotación de personal- sino que coloca la responsabilidad de una educación de calidad casi exclusivamente en la actuación de las propias profesoras.

La OCDE es, quizá, la organización que más está moldeando el discurso sobre innovación educativa a nivel internacional al producir numerosas publicaciones sobre la temática. No es un hecho aislado. Numerosos autores han situado a la OCDE como un actor crecientemente indispensable en marcar las agendas educativas nacionales (e.g., Grek, 2014; Ydesen, 2019)—si bien las formas en que los niveles local y global interactúan son complejas. Así, lejos de producirse una homogeneización de políticas educativas, se advierten ‘globalizaciones vernáculas’ (Maroy, Pons y Dupuy, 2017) que dan por resultado políticas que difieren en mayor o menor medida de las propuestas que circulan globalmente. En el caso de EN21, las ideas globales son recogidas por actores privados que impulsan una iniciativa para conducir al sistema educativo hacia un ‘marco de escuela avanzada’ (Vallory, 2019). Con la reciente absorción del programa por parte de la administración pública, se abre la puerta a estudiar cómo se trasladan las ideas globales sobre innovación educativa en una agenda de reforma concreta. No obstante, lo que queda evidenciado es que, dado que la política educativa nacional se enmarca actualmente en una ‘metanarrativa’ sobre el papel de la educación en la producción de capital humano, es decir, en la productividad y la competitividad de los Estados (Ball, Maguire y Braun, 2012; Lingard y Sellar, 2013), la concepción de innovación educativa promovida por las OIs, y asumida por iniciativas como EN21, no supone una distorsión de esta concepción.

El impulso a la innovación viene acompañado recientemente de la forma de organización horizontal que son las redes. Vista la incapacidad de producir innovación de arriba hacia abajo, ahora el papel del Estado en promover la innovación vira hacia generar la infraestructura y facilitar los recursos para que las escuelas se desarrollen autónomamente a partir del contacto constante con otras escuelas. En este sentido, el caso de Cataluña ejemplifica cómo las medidas de autonomía escolar y descentralización son la condición de posibilidad de la creación de las redes de escuelas. No obstante, cabe preguntarse hasta qué punto la configuración de estas redes de escuelas responde a una rearticulación de lo que la administración ha fragmentado anteriormente.

Las ‘redes de escuelas para la innovación’ parecen ser la última apuesta de los movimientos de mejora y eficacia escolar. Sin embargo, aún falta evidencia sustancial sobre su impacto y sus potenciales efectos no deseados (Muijs et al., 2010), hecho que no ha impedido a numerosos agentes no estatales, entre los que destacan las OIs, promover acciones que se encaminen hacia este tipo de políticas educativas. Quedan, no obstante, algunas tensiones potencialmente problemáticas sin resolver. En primer lugar, el lenguaje que acompaña la creación y mantenimiento de estas redes viene acompañado de positividad y deseabilidad (De Lima, 2010), e impulsa la colaboración entre unos actores que, en el mundo real, se ven obligados frecuentemente a competir en cuasi-mercados educativos locales (Benito, Alegre y González, 2014; Holloway y Keddie, 2019). El discurso oficial de la innovación, al ignorar las relaciones de poder y jerarquías entre escuelas que existen en la gran mayoría de zonas educativas, tensiona las escuelas y las pone en la situación de tener que competir y cooperar a la vez con los mismos centros educativos, o a cooperar para competir mejor, o a cooperar para reducir presión competitiva (Armstrong y Ainscow, 2018; De Lima y Dâmaso, 2019; Pino-Yancovic, González, Ahumada y González, 2020). En segundo lugar, si las redes escolares son ahora creadas por la administración, como deberá hacer el Departamento de Educación al absorber la idea programática de EN21, se puede dar la situación en que la red pase de ser una organización horizontal a una herramienta para instrumentalizar una reforma de arriba abajo y, en ese camino, implique una cierta recentralización del sistema educativo que ponga un freno a la autonomía de las escuelas (González, Ehren y Montecinos, 2020; Mífsud, 2016). En

tercer lugar, el énfasis en la imperiosa necesidad de innovar puede suponer un ataque frontal al conocimiento profesional establecido del profesorado, es decir, una desprofesionalización del cuerpo docente, que pierde discrecionalidad a la hora de decidir qué metodología educativa considera más adecuada (Molina-Pérez, Luengo y Monarca, 2021; Ord, 2020).

En definitiva, parece que en el ‘necesario’ cambio de la ‘educación tradicional’ a la ‘educación del siglo XXI’ se ha abierto un filón en el que algunos agentes no estatales se han autopostulado como vehículos de la mejora de la educación. Se abren en este sentido futuras líneas de investigación que apunten al estudio de los nuevos nichos de mercado que se abren para actores privados a la hora de impulsar medios o alianzas para innovar, sea vía filantropía o vía sector privado empresarial. Del mismo modo, futuras investigaciones deberían analizar las nuevas formas de gobernar los sistemas educativos mediante mecanismos de evaluación externa e inspección con los que, de forma explícita o implícita, se obliga a las escuelas a innovar permanentemente.

## REFERENCIAS

- Anderson, K. T., y Holloway, J. (2020). Discourse analysis as theory, method, and epistemology in studies of education policy. *Journal of Education Policy*, 35(2), 188–221. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1552992>
- Armstrong, P. W., y Ainscow, M. (2018). School-to-school support within a competitive education system: views from the inside. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 614–633. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1499534>
- Azorín, C. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado*, 21(2), 29–48.
- Baena, S., Collet-Sabé, J., García-Molsosa, M., y Manzano, M. (2020). More innovation, less inclusion? Debates and discussions regarding the intersectionality of innovation and inclusion in the Catalan school system: a position paper. *International Journal of Inclusive Education*, 0(0), 1–13. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1736653>
- Ball, S. J., Maguire, M., y Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools. How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools* (Vol. 148). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Benito, R., Alegre, M. A., y González, I. (2014). School educational project as a criterion of school choice: discourses and practices in the city of Barcelona. *Journal of Education Policy*, 29(3), 397–420. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.844858>
- Berman, P., y McLaughlin, M. I. (1976). Implementation of educational innovation. *Educational Forum*, 40(3), 345–370. <https://doi.org/10.1080/00131727609336469>
- Besalú, X. (2019). La renovació pedagògica a Catalunya del segle XXI. In *Discurs de Recepció com a Membre Numerari*. Barcelona: Institut d’Estudis Catalans.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Bonal, X., y Tarabini, A. (2013). The role of PISA in shaping hegemonic educational discourses, policies and practices: The case of Spain. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 335–341. <https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.3.335>
- Bonal, X., y Verger, A. (2013). *L’agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bonal, X., y Verger, A. (2017). Economía política de la educación en tiempos de austeridad: mecanismos de gestión de la crisis en la política educativa catalana. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 265–279. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56774>

- Bromley, P., Overbey, L., Furuta, J., y Kijima, R. (2020). Education reform in the twenty-first century: declining emphases in international organisation reports, 1998–2018. *Globalisation, Societies and Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/14767724.2020.1816159>
- Carneiro, R., y Draxler, A. (2008). Education for the 21 st Century: lessons and challenges. *European Journal of Education*, 43(2), 149–160. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00348.x>
- Christ, C., y Dobbins, M. (2016). Increasing school autonomy in Western Europe: a comparative analysis of its causes and forms. *European Societies*, 18(4), 359–388. <https://doi.org/10.1080/14616696.2016.1172716>
- Chubb, J. E., y Moe, T. M. (1990). *Politics, Markets, and America's Schools*. Washington DC: The Brookings Institution.
- Climent, J. B. (2010). Reflexiones sobre la educación basada en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91–106.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., y York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC.
- Commission, E. (2014). *Study on policies promoting innovative pedagogies that are effective in tackling low achievement in basic skills*. Luxemburgo. <https://doi.org/10.2766/72351>
- Consorci d'Educació de Barcelona (2021). *Memòria 2018-2019*. Barcelona: Consorci d'Educació de Barcelona.
- Davis, M., y Heller, B. (2019). No excuses charter schools and college enrollment: New evidence from a high school network in Chicago. *Education Finance and Policy*, 14(3), 414–440. [https://doi.org/10.1162/edfp\\_a\\_00244](https://doi.org/10.1162/edfp_a_00244)
- de Lima, J. Á. (2010). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Change*, 11(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9099-1>
- de Lima, J. Á., y Dâmaso, M. (2019). Inter-organizational relations among schools: Collaboration rather than competition. *Educational Management Administration and Leadership*, 47(2), 259–274. <https://doi.org/10.1177/1741143217739356>
- Delors, J., Mufti, I. Al, Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1966). *Learning: The Treasure Within*.
- Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (2009). Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació.
- Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (2020). Resolució EDU/772/2020, de 24 de març, per la qual es crea el Programa d'innovació pedagògica d'acceleració de la transformació educativa.
- Díez-Gutiérrez, E.-J. (2020). Políticas de evaluación estandarizada y gobernanza “empresarial” en educación. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, 11, 8–27. <https://doi.org/10.15366/jospoe2020.11.001>
- Domènech, J. (1995). Aproximació a la renovació pedagògica. *Temps d'Educació, unknown*(14), 175–184.
- Dumont, H., Istance, D., y Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. (H. Dumont, D. Istance, y F. Benavides, Eds.), *Educational Research and Innovation*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- Earl, L., y Timperley, H. S. (2015). *Evaluative thinking for successful educational innovation* (OECD Education Working Papers No. 122). *OECD Education Working Papers Series*. <https://doi.org/10.1787/5jrxtk1jtdwf-en>
- Edwards, D. B., y Moschetti, M. C. (2019). Global Education Policy, Innovation, and Social Reproduction. In *Encyclopedia of Educational Innovation* (Issue 2016, pp. 1–6). Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4\\_111-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_111-1)
- Ehren, M., y Perryman, J. (2018). Accountability of school networks: Who is accountable to whom and for what? *Educational Management Administration and Leadership*, 46(6), 942–959. <https://doi.org/10.1177/1741143217717272>

- Escola Nova 21 (2019). *Escola Nova 21. Aliança per un sistema educatiu avançat. Resum final del programa*. European Commission. (2018). *Networks for learning and development across school education*. Luxemburgo.
- European Commission. (2018). *Study on Supporting School Innovation Across Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/466312>
- Evans, J., Castle, F., Cooper, D., Glatter, R., y Woods, P. A. (2005). Collaboration: the big new idea for school improvement? *Journal of Education Policy*, 20(2), 223–235. <https://doi.org/10.1080/0268093052000341412>
- Feu, J., Besalú, X., y Palaudàries, J. M. (Eds.). (2021). *La renovación pedagógica en España: Una mirada crítica y actual*. Morata.
- Feu, J., y Torrent, A. (2020). Aproximació al tercer impuls de renovació pedagògica, entre l'adaptació inevitable i la resistència transformadora. *Temps d'Educació*, (59), 237–254. <https://doi.org/10.1344/TE2020.59.14>
- Feu, J., y Torrent, A. (2021). Renovación pedagógica, innovación y cambio en educación: ¿de qué estamos hablando? En *La renovación pedagógica en España: Una mirada crítica y actual*. Morata.
- Fontdevila, C., Verger, A., y Avelar, M. (2021). The business of policy: a review of the corporate sector's emerging strategies in the promotion of education reform. *Critical Studies in Education*, 62(2), 131–146. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1573749>
- Frankham, J. (2006). Network utopias and alternative entanglements for educational research and practice. *Journal of Education Policy*, 21(6), 661–677. <https://doi.org/10.1080/02680930600969191>
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38(2), 205–227. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657861>
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Garcia Alegre, E., y del Campo Canals, M. (2012). ¿La corresponsabilidad es una estrategia de éxito? *Revista de Educacion*, (EXTRA 2012), 220–248. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-213>
- Glazer, J. L., y Peurach, D. J. (2013). School Improvement Networks as a Strategy for Large-Scale Education Reform: The Role of Educational Environments. *Educational Policy*, 27(4), 676–710. <https://doi.org/10.1177/0895904811429283>
- Gomez-Sevilla SJ, H. (2018). *Innovation and Change in Jesuit Education: Horizon 2020, a Case Study in the Jesuit School Network in Catalonia, Spain*. Loyola University Chicago Dissertations. 2805. [https://ecommons.luc.edu/luc\\_diss/2805](https://ecommons.luc.edu/luc_diss/2805)
- González Balletbò, I., González Motos, S., Martínez, R., y Benito Pérez, R. (2020). Las Jornadas de Puertas Abiertas escolares: ¿Un dispositivo casi-comercial? *Educación XX1*, 24(1), 329–352. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26875>
- González González, M. T., y Escudero Muñoz, J. M. (1987). *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- González, Á., Ehren, M., y Montecinos, C. (2020). Leading mandated network formation in Chile's new public education system. *School Leadership and Management*, 40(5), 425–443. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1783649>
- Greany, T. (2018). Innovation is possible, it's just not easy: Improvement, innovation and legitimacy in England's autonomous and accountable school system. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 65–85. <https://doi.org/10.1177/1741143216659297>
- Greany, T., y Higham, R. (2018). *Hierarchy, Markets and Networks: Analysing the "self-improving school-led system" agenda in England and the implications for schools*. London: UCL Institute of Education Press.

- Grek, S. (2014). OECD as a site of coproduction: European education governance and the new politics of ‘policy mobilization.’ *Critical Policy Studies*, 8(3), 266–281. <https://doi.org/10.1080/19460171.2013.862503>
- Grimaldi, E. (2011). Governance and Heterarchy in Education. Enacting networks for school innovation. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3(2), 114–150. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2011-2-7>
- Gulson, K. N., Lewis, S., Lingard, B., Lubienski, C., Takayama, K., y Webb, P. T. (2017). Policy mobilities and methodology: a proposition for inventive methods in education policy studies. *Critical Studies in Education*, 58(2), 224–241. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1288150>
- Hadfield, M., y Ainscow, M. (2018). Inside a self-improving school system: Collaboration, competition and transition. *Journal of Educational Change*, 19(4), 441–462. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9330-7>
- Hardy, I., y Salo, P. (2018). The complexity and contradictions of Finnish superintendents’ work. *Journal of Educational Administration*, 56(3), 297–314. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2017-0066>
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, D. (2003). *Education epidemic: Transforming secondary schools through innovation networks*. Demos. London: Demos.
- Harris, A. (2008). Leading innovation and change: Knowledge creation by schools for schools. *European Journal of Education*, 43(2), 219–228. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00343.x>
- Hartong, S. (2012). Overcoming resistance to change: PISA, school reform in Germany and the example of Lower Saxony. *Journal of Education Policy*, 27(6), 747–760. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.672657>
- Hodgson, N. (2012). “The only answer is innovation ...”: Europe, policy, and the big society. *Journal of Philosophy of Education*, 46(4), 532–545. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2012.00877.x>
- Holloway, J., y Keddie, A. (2019). Competing locals in an autonomous schooling system: The fracturing of the ‘social’ in social justice. *Educational Management Administration and Leadership*, 174114321983668. <https://doi.org/10.1177/1741143219836681>
- Hopkins, D. (2003). Understanding Networks for Innovation in Policy and Practice. In *Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems* (pp. 153–164). Paris: OECD.
- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76–97. <https://doi.org/10.1108/09578231211196078>
- Ideland, M., Jobér, A., y Axelsson, T. (2020). Problem solved! How edupreneuers enact a school crisis as business possibilities. *European Educational Research Journal*, 147490412095297. <https://doi.org/10.1177/1474904120952978>
- Jover, G., Prats, E., y Villamor, P. (2017). Educational Policy in Spain: Between Political Bias and International Evidence. In M. Y. Eryaman y B. Schneider (Eds.) (pp. 63–78). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-58850-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-58850-6_4)
- Kärkkäinen, K. (2012). *Bringing About Curriculum Innovations: Implicit Approaches in the OECD Area* (OECD Education Working Papers No. 82). *OECD Education Working Papers* (Vol. 82). <https://doi.org/10.1787/5k95qw8xzl8s-en>
- Katz, S., y Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27–51. <https://doi.org/10.1080/09243450903569718>

- Keddie, A. (2015). School autonomy, accountability and collaboration: a critical review. *Journal of Educational Administration and History*, 47(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/00220620.2015.974146>
- Kools, M., y Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* (OECD Education Working Papers No. 137). <https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bv-en>
- Kotsemir, M. N., y Abroskin, A. (2013). Innovation Concepts and Typology – An Evolutionary Discussion. *SSRN Electronic Journal*, (45069). <https://doi.org/10.2139/ssrn.2221299>
- Kotter, J. P. (1999). *John P. Kotter on What Leaders Really Do*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Kotter, J. P. (2012). *Leading change*. Boston, MA: Harvard Business Review Press.
- Kotter, J. P., y Rathgeber, H. (2016). *Our Iceberg Is Melting: Changing and Succeeding Under Any Conditions*. New York: Portfolio.
- Lester, J. N., Lochmiller, C. R., y Gabriel, R. E. (Eds.). (2017). *Discursive Perspectives on Education Policy and Implementation*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-58984-8>
- Lingard, B., y Sellar, S. (2013). Globalization, edu-business and network governance: the policy sociology of Stephen J. Ball and rethinking education policy analysis. *London Review of Education*, 11(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/14748460.2013.840986>
- Looney, J. W. (2009). *Assessment And Innovation In Education* (OECD Education Working Paper No. 24). *OECD Education Working Papers* (Vol. 24). Paris. <https://doi.org/10.1787/222814543073>
- Lubienski, C. (2003). Innovation in Education Markets: Theory and Evidence on the Impact of Competition and Choice in Charter Schools. *American Educational Research Journal*, 40(2), 395–443. <https://doi.org/10.3102/00028312040002395>
- Lubienski, C. (2009). *Do Quasi-markets Foster Innovation in Education? A COMPARATIVE PERSPECTIVE* (OECD Education Working Papers No. 25). *OECD Education Working Papers*. <https://doi.org/10.1787/221583463325>
- Lum, G. (1999). Where's the competence in competence-based education and training? *Journal of Philosophy of Education*, 33(3), 403–418. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00145>
- Maroy, C., Pons, X., y Dupuy, C. (2017). Vernacular globalisations: neo-statist accountability policies in France and Quebec education. *Journal of Education Policy*, 32(1), 100–122. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1239841>
- Marshall, J. D. (2008). Education for the Knowledge Economy. In P. Smeyers y M. Depaepe (Eds.), *Educational Research: the Educationalization of Social Problems*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9724-9>
- Martí, N., y Tarrasón, D. (2020). *Escola Nova 21: Per una educació de qualitat per a tothom. Avaluació del programa (2016-2019)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez Bonafé, A. (2016). Els Moviments de Renovació Pedagògica: construint la democràcia des de les aules. *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, 27(27), 83–105. <https://doi.org/10.2436/eyh.v0i27.140675>
- Masschelein, J., y Simons, M. (2019). Bringing more 'school' into our educational institutions. Reclaiming school as pedagogic form. In *Unterrichtsentwicklung macht Schule* (pp. 11–26). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20487-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20487-7_2)
- Mifsud, D. (2016). The policy discourse of networking and its effect on school autonomy: a Foucauldian interpretation. *Journal of Educational Administration and History*, 48(1), 89–112. <https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1092427>
- Migliani, N., y Burch, P. (2020). Education reform imaginaries: mapping - scapes of philanthropic influence. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 0(0), 1–17. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1836747>

- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. New York: Pearson.
- Molina-Pérez, J., Luengo, J., y Monarca, H. (2021). La identidad profesional del profesorado en el contexto de la reforma educativa neoliberal. Editorial. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 4–10.
- Møller, K. (2010). European innovation policy: A broad-based strategy? *Transfer: European Review of Labour and Research*, 16(2), 155–169. <https://doi.org/10.1177/1024258910364305>
- Moschetti, M., Martínez-Pons, M., Bordoli, E., y Martinis, P. (2020). The increasing role of non-State actors in education policy-making. Evidence from Uruguay. *Journal of Education Policy*, 35(3), 367–393. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1562569>
- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 563–586. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1047824>
- Muijs, D., West, M., y Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26. <https://doi.org/10.1080/09243450903569692>
- Murillo Torrecilla, F., y Krichesky, G. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 13(1), 69–102.
- Murillo, F. J. (2009). Las Redes De Aprendizaje Como Estrategia De Mejora Y Cambio Educativo. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 7(3), 3–6.
- Neeleman, A. (2019). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *Journal of Educational Change*, 20(1), 31–55. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9332-5>
- Nicholls, A. (1983). *Managing Educational Innovations*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351040860>
- O'Brien, M., Burton, D., Campbell, A., Qualter, A., y Varga-Atkins, T. (2006). Learning networks for schools: Keeping up with the times or a leap into the unknown? *Curriculum Journal*, 17(4), 397–411. <https://doi.org/10.1080/09585170601081438>
- OECD. (2003). *Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264100350-en>
- OECD. (2009). *Working Out Change: Systemic Innovation in Vocational Education and Training*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264075924-en>
- OECD. (2010). *Measuring Innovation: A New Perspective*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264059474-en>
- OECD. (2010). *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264083479-en>
- OECD. (2014). *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264215696-en>
- OECD. (2015). *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264245914-en>
- OECD. (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>
- OECD. (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. Oecd. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>
- OECD. (2021). *How To Measure Innovation in Education? Exploring New Approaches in Survey Development and in Using Big Data*. OECD Publishing.
- OECD/Eurostat. (2005). *Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264013100-en>
-

- OECD/Eurostat. (2018). *Oslo Manual 2018. Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation*. Luxemburgo: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264304604-en>
- Ord, J. (2020). Innovation as a neoliberal ‘silver bullet’: critical reflections on the EU’s Erasmus + Key Action 2. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 0(0), 1–15. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1812053>
- Paniagua, A., y Istance, D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>
- Parcerisa, L. (2016). Modernización conservadora y privatización en la educación: el caso de la LOMCE y la Nueva Gestión Pública. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(1), 11–42.
- Patrinos, H. A. (2000). Market Forces in Education. *European Journal of Education*, 35(1), 61–80. <https://doi.org/10.1111/1467-3435.00006>
- Peck, J., y Theodore, N. (2012). Follow the Policy: A Distended Case Approach. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 44(1), 21–30. <https://doi.org/10.1068/a44179>
- Peterson, A., Dumont, H., Lafuente, M., y Law, N. (2018). Understanding innovative pedagogies: Key themes to analyse new approaches to teaching and learning. *OECD Education Working Papers No. 172*, (172), 135.
- Pino-Yancovic, M., Gonzalez Parrao, C., Ahumada, L., y Gonzalez, A. (2020). Promoting collaboration in a competitive context: school improvement networks in Chile. *Journal of Educational Administration*, 58(2), 208–226. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2018-0213>
- Prain, V., Cox, P., Deed, C., Dorman, J., Edwards, D., Farrelly, C., Keeffe, M., Lovejoy, V., Mow, L., Sellings, P., Waldrip, B., y Yager, Z. (2013). Personalised learning: lessons to be learnt. *British Educational Research Journal*, 39(4), 1–23. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.669747>
- Prieto, M., y Villamor, P. (2012). Libertad de elección, competencia y calidad: Las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Profesorado*, 16(3), 127–144.
- Prieto, M., y Villamor, P. (2018). El impacto de una reforma: Limitación de la autonomía, estrechamiento de la libertad y erosión de la participación. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 63. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3255>
- Redding, S., Twyman, J., y Murphy, M. (2013). What Is an Innovation in Learning? In M. Murphy, S. Redding, y J. Twyman (Eds.), *Handbook of Innovations in Learning* (pp. 3–14). Philadelphia, PA: Center on Innovations in Learning.
- Révai, N. (2020). *What difference do networks make to teachers’ knowledge?* <https://doi.org/10.1787/75f11091-en>
- Rikkerink, M., Verbeeten, H., Simons, R. J., y Ritzen, H. (2016). A new model of educational innovation: Exploring the nexus of organizational learning, distributed leadership, and digital technologies. *Journal of Educational Change*, 17(2), 223–249. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9253-5>
- Rincón-Gallardo, S., y Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5–22. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2015-0007>
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of Innovations*. New York: The Free Press. <https://doi.org/10.4324/9780203710753-35>
- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4), 259–287. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-4884-6>
- Sahlberg, P. (2016). The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. In *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 128–144). Chichester, UK: John Wiley y Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch7>

- Saltman, K. J., y Means, A. J. (2019). Introduction: Toward a transformational agenda for global education reform. In K. J. Saltman y A. J. Means (Eds.), *An International Handbook of Educational Reform* (pp. 1–9). <https://doi.org/10.1002/9781119082316.ch0>
- Saura, V. (2020). Les proves diagnòstiques es fixen en l'alumnat dels centres d'Escola Nova 21 i la Xarxa CB. *El diari de l'educació*. <https://diarieducacio.cat/les-proves-diagnostiques-es-fixen-en-lalumnat-dels-centres-descola-nova-21-i-la-xarxa-cb/>
- Schulz, K. P., y Geithner, S. (2010). Between exchange and development: Organizational learning in schools through inter-organizational networks. *Learning Organization*, 17(1), 69–85. <https://doi.org/10.1108/09696471011008251>
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of learning organisation*. New York: Doubleday.
- Sirotnik, K. A. (1994). La escuela como centro del cambio. *Revista de Educación*, (304), 7–30.
- Sliwka, A. (2003). Networking for Educational Innovation: A Comparative Analysis. In *Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems* (pp. 49–64). Paris: OECD.
- Smith, W. C. (2014). The Global Transformation Toward Testing for Accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 22. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22.1571>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE.
- Stoll, L., y Fink, D. (1994). School Effectiveness and School Improvement: Voices from the Field. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(2), 149–177. <https://doi.org/10.1080/0924345940050203>
- Stoll, L., y Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2–17. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2016-0022>
- Teddlie, C., y Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness*. London: Falmer Press.
- Teddlie, C., y Stringfield, S. (1993). *Schools Make a Difference: Lessons Learned from a 10-Year Study of School Effects*. New York: Teachers College Press.
- Torfining, J., y Díaz Gibson, J. (2016). Transformando la gobernanza para la mejora de la innovación educativa y social. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 28, 99–111.
- Torrent, A., y Feu, J. (2020). Educational change in Spain: between committed renewal and innocuous innovation. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 18(1), 253–298.
- Tubin, D. (2010). What Can Be Expected from Educational Innovation? In A. H. Henshall y B. C. Fontanez (Eds.), *Educational Change* (pp. 205–217). New York: Nova Science.
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2016). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*.
- UNESCO. (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. UNESCO.
- Vallory, E. (2016). Les raons del programa Escola Nova 21, una aliança per un sistema educatiu avançat. *Guix*, 428, 34–39.
- Vallory, E. (2018). Actualització i innovació pedagògiques: el doble salt que ha de fer el sistema educatiu. *Eines per a l'esquerra Nacional*, (33), 16–27.
- Vallory, E. (2019). *Rethinking Education in Catalonia: The Escola Nova 21 alliance – A case study* (Education Research and Foresight Working Papers No. 23). *Education Research and Foresight Working Papers* (Vol. 1).
- Vallory, E., y Gay, M. (2020). Una educació de qualitat per a tothom és possible. In *Observatori de l'educació local. Anuari 2019*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Verger, A. (2014). Why do Policy-makers Adopt Global Education Policies? Toward a Research Framework on the Varying Role of Ideas in Education Reform. *Current Issues in Comparative Education*, 16(2), 14–29.

- Verger, A., Fontdevila, C., y Parcerisa, L. (2020). El papel de la OCDE en la difusión internacional de políticas educativas: el caso de la autonomía escolar con rendición de cuentas. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, (11), 28–46. <https://doi.org/10.15366/jospoe2020.11.002>
- Verger, A., Prieto, M., Pagès, M., y Villamor, P. (2020). Common standards, different stakes: A comparative and multi-scalar analysis of accountability reforms in the Spanish education context. *European Educational Research Journal*, 19(2), 142–164. <https://doi.org/10.1177/1474904118785556>
- Verger, A., y Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253–271. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>
- Verger, A., y Pagès, M. (2018). New Public Management and Its Effects in the Teaching Profession: Recent Trends in Spain and Catalonia. In R. Normand, M. Liu, L. M. Carvalho, D. A. Oliveira, y L. LeVasseur (Eds.), *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession* (pp. 119–135). Singapore: Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-8279-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-981-10-8279-5_9)
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S., y Jacotin, G. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>
- Vinsel, L., y Russel, A. L. (2020). *The Innovation Delusion: How Our Obsession with the New Has Disrupted the Work That Matters Most*. New York: Currency.
- Waks, L. J. (2007). The concept of fundamental educational change. *Educational Theory*, 57(3), 277–295. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2007.00257.x>
- World Bank. (2010). *Innovation Policy: A Guide for Developing Countries. Measuring Innovation Everywhere*. Washington DC: The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8269-1>
- Ydesen, C. (Ed.). (2019). *The OECD's Historical Rise in Education: The Formation of a Global Governing Complex*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-33799-5>
- Zahedi, S., Bryant, C. L., Iyer, A., y Jaffer, R. (2021). Professional learning communities at a primary and secondary school network in India. *Asia Pacific Education Review*, 22(2), 291–303. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09665-7>

## **SOBRE EL AUTOR**

### **Edgar Quilabert**

Investigador predoctoral en el Departamento de Sociología y profesor asociado en el Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del proyecto de investigación REFORMED, financiado por el Consejo Europeo de Investigación. Colabora como investigador con Education International. Sus áreas de interés incluyen las políticas educativas globales, las reformas educativas en ámbitos nacionales y subnacionales y la gobernanza en los sistemas educativos.