

¿Cómo se está transformando la escuela? Reflexiones sobre unas problemáticas de la llamada «innovación educativa»

Gino Ferri

Introducción

Llevo años hablando y escribiendo sobre la dinamicidad de la realidad educativa catalana (y también de otras comunidades de España), valorando muchísimo su deseo de cambio, que en varios casos ha generado experiencias muy interesantes. En muchas ocasiones he destacado la importancia de esta tensión colectiva hacia la mejora de las escuelas, subrayando también el valor fundamental del fuerte protagonismo de la escuela pública en impulsar esos procesos de transformación de la educación.

Pero a día de hoy, en el que **se está intentando generalizar las prácticas transformativas**, creo que es necesario profundizar más el discurso, porque, por lo que veo, me parece que se corren unos cuantos riesgos sin la conciencia suficiente de lo que se hace.

Aunque sea un texto bastante largo, no puedo argumentar como me gustaría. El intento principal de este artículo es el de *provocar*, y sobretodo hacer *buenas preguntas* que puedan plantar la semilla de la duda respecto a unas actitudes bastante difundidas y, quizás, hacer reflexionar. Lo único que puedo comentar es que no voy a escribir ni una palabra que no se refiera a experiencias vividas directamente, y también a comentarios que me han llegado de muchísimas personas entre las miles que he encontrado aquí en el ámbito profesional.

Quizás este texto moleste a unos cuantos lectores –no, mejor dicho, estoy seguro de que molestará, y tanto–. Lo siento, no es que quiera llegar a ser el «nuevo Quim Monzó», pero los que me conocen saben que a mí me parece necesario reflexionar mucho más de lo que se suele hacer... y promover la reflexión, aunque sea a través de la provocación fuerte, es el pequeño granito de arena que yo puedo aportar al debate sobre un tema tan importante como la innovación educativa.

Algunos riesgos de la llamada «innovación educativa»

¿Por qué hablo de riesgos?

Porque me he dado cuenta de que, hoy que «parece indispensable innovar», en muchos casos se producen transformaciones en las escuelas sin una reflexión profunda acerca de las **razones** y de los **principios** que deberían orientar los procesos de cambio, y que se limitan a incorporar objetos y materiales de las llamadas «pedagogías alternativas», según las define García (2017), o bien maneras de trabajar de escuelas definidas como innovadoras.

Pero, ¿cuál va a ser el resultado? ¿Es algo coherente? ¿Es algo que tiene sentido? O, en cambio, ciertas escuelas ¿se arriesgan a hacer algo según la moda del momento?

Se podrían poner muchos ejemplos, pero me limito a destacar que la mayoría de las veces se actúa así porque **no hay un conocimiento profundo** de lo que se intenta adoptar.

Si no, por ejemplo:

- No se encontraría en las **escuelas públicas** nada que se refiera a la pedagogía Waldorf, dada su identidad «espiritualista», totalmente empapada de ideas a las que no se debería dar cabida (como la de la reencarnación de las almas, que de hecho orienta toda su

mirada hacia el primer septenio de vida del niño y, por consiguiente, define sus planteamientos pedagógicos y también da forma a muchos materiales educativos, como las famosas muñecas sin cara).

- No se pensaría que los materiales Montessori, y en general los materiales manipulativos, son el mejor recurso y tal vez la única posibilidad para construir aprendizajes significativos, porque hoy en día el **aprendizaje significativo** debería ser algo muy diferente y mucho más importante, y de hecho es un concepto que en la época de María Montessori ni siquiera existía (sus materiales ayudan a construir un aprendizaje más efectivo, nada más y nada menos, y solo se refieren a las mismas habilidades instrumentales y contenidos académicos «de siempre», nada que ver con auténticas competencias...).
- No se utilizaría cada dos por tres esa famosa frase de Loris Malaguzzi sobre «el ambiente como tercer maestro» sin preocuparse de cuáles son los primeros dos que él nombraba (porque, si no me equivoco, es evidente que el tercero llega después del primero y del segundo...). Quizás, mirar el discurso entero desmentiría las razones por las que se utiliza esa frase.
- Y, hablando de algo que tiene que ver con Reggio Emilia, no solo no se seguiría confundiendo la mesa de luz con esa experiencia educativa (Altimir, 2015), sino que tampoco se hubiera estirado tanto el discurso hasta llegar a hablar de «pedagogía de la luz» (perdonad, pero ¿qué es la «pedagogía de la luz»? ¿Realmente existe la «pedagogía de la luz»? Yo no tengo ni idea, como mucho es una etiqueta que se pega a algo que se quiere vender, como pasa en las tiendas de materiales educativos en Internet...).
- Además, no nos encontraríamos la idea de que para «innovar» se tienen que «hacer ambientes» sí o sí, casi como si esto fuera una solución en sí mismo que lo transforma todo a mejor (y no creo que los que leéis estas palabras podáis imaginar lo que he visto yo respecto a cómo «se hacen» los ambientes en muchas de las escuelas que han adoptado esta metodología). Si hubiera mayor conocimiento real, nadie se atrevería a utilizar el nombre de Reggio Emilia como ejemplo de las experiencias educativas que han «hecho realidad» los principios y valores que se supone que están detrás de «los ambientes de libre circulación» (esta afirmación la he encontrado en distintas webs de presentación de proyectos educativos de «escuelas innovadoras», privadas y públicas), ya que sus planteamientos educativos son prácticamente opuestos.
- Tampoco se aceptaría que algo que se conoce como «pedagogía sistémica» entrara en la escuela pública, porque además de todas las buenas razones para rechazarla que nos ha explicado Joan Girona (2015 y 2017), que comparto totalmente, a mí una pedagogía que pretende educar desde el amor (el llamado «orden del amor») me asusta mucho porque:
 - Como Lorena Millar (2011), yo también me pregunto: ¿el amor tiene un orden? ¿Existe realmente ese supuesto «orden del amor» que debe acogerse como lo más importante que hay que llevar a las aulas? (eso de llevarlo a las aulas es uno de los puntos fundamentales que enseñan en cualquier diplomado o máster sobre esta «pedagogía»).
 - Quizás debería reconocerse que el concepto de amor es personal y subjetivo, y por ello lleva consigo inevitables y peligrosas ambigüedades (si no queda bastante

claro, y arriesgándome a banalizar el discurso, invito a pensar, por ejemplo, en los muchos episodios de violencia de género justificados como «actos de demasiado amor»... ¡vaya amor!). El amor no debe ser para nada un principio pedagógico, y menos en el ámbito público. En cambio, yo creo que se debería educar partiendo de un profundo sentido de **responsabilidad** social, ética y también política (en el mejor significado que esta palabra puede tener).

Es una lástima que cada día haya más escuelas que se sumen a esta **ideología**, con el resultado que los profes que no la comparten acaban quemados, porque en muchos casos ni se les permite sentarse donde quieren en los encuentros del claustro, porque ese orden obliga a cada uno a sentarse en el sitio que le corresponde según la jerarquía (no es de coña, sino que solo es lo que me comentó hace días, llorando, una profesora que asistió a una conferencia mía). Como relata Guzmán (2015, actualizado en 2017), estos profesores tampoco pueden expresar su opinión acerca de algo que se debería debatir porque según la misma jerarquía no tienen derecho a hablar... (pero, ¿no debería ser el respeto más profundo un valor primario de esa «pedagogía»? ¡Vaya respeto!).

- Ni siquiera se daría cabida en las escuelas públicas a los planteamientos de las llamadas «psicologías humanistas», porque la mirada «terapéutica» que las define no es para nada un «valor» que deba llevarse a la educación, sobretodo la pública. La escuela no es ni debería ser un lugar en el que hacer «terapia educativa» (en este sentido, pregunto: ¿la psicoanálisis ha llegado a ser considerada una ciencia? Porque si ha pasado yo no me he dado cuenta... ¡menuda ignorancia la mía!).
- Por lo tanto, no se hablaría de «necesidades auténticas» (las más y más y más y más aún...)-de las niñas y los niños que se deberían atender por ser algo casi «sagrado», vendiendo como verdades absolutas ideas que muchas veces no son nada más que teorías repletas de ideología y sin ningún acierto científico, y que en la mayoría de los casos como mucho definen esas supuestas necesidades a partir de proyecciones de necesidades adultas (esas «verdades» deberían quedarse en los blogs «educativos» que proliferan en Internet, chiringuitos cualquiera que corresponden al derecho de cada uno a expresar sus pensamientos y creencias, pero que nunca deberían llegar a ser planteamientos que orientan la creación de escuelas públicas).
- Es también cierto que no se hablaría de *estética* de una forma tan superficial como en muchos casos se suele hacer, pensándola como una finalidad en sí y no como una calidad de procesos educativos más globales, con el resultado de hacer meras decoraciones en el espacio escolar para que quede chulo. Es que parece haber pasado la idea de que «la estética es el cuidado de los detalles» (tampoco esto lo digo de coña, sino citando algo que he encontrado en la web de una escuela «innovadora» de reciente creación). No se ha comprendido que, como dice Mara Davoli en un excelente artículo (2017), en educación la estética se debería entender como el *cuidado de las relaciones* (y entre detalles y relaciones hay la misma distancia que entre el Polo Norte y el Polo Sur). O quizás deberíamos acordarnos del mensaje del diseñador Bruno Munari (1971) cuando planteaba que según la cultura del diseño es la funcionalidad y utilidad dentro de un contexto social, para transformar las condiciones de vida, lo que define la belleza de un objeto o espacio.

- Tampoco se hablaría demasiado, como se hace, de *libertad y límites*, porque así planteada la relación recíproca entre estos dos conceptos se vuelve una antinomia que quita valor a ambos. En cambio, se hablaría mucho más de **coparticipación** y **co-construcción de significados** y de una **auténtica cultura de la convivencia** entre los protagonistas de la comunidad educativa.
- Ni se arriesgaría transformando las neurociencias en «una moda más», como de hecho me parece que está pasando.
- Para acabar, si hubiera más conciencia, se cuidaría la búsqueda de referencias un poco más rigurosas desde el punto de vista cultural y científico. Lo siento, quizás sea mi límite, pero yo todavía no acabo de entender por qué en este país se mira con «adoración» a autores como Evania Reichert, Laura Gutman, Claudio Naranjo, Bert Hellinger, Rudolf Steiner, Arno y André Stern o Rebeca Wild, la mayoría de los cuales ha «regalado» al mundo teorías que destacan por su ausencia de rigor epistemológico y que en unos cuantos casos huelen a espiritualismo, misticismo y también a religión. En cambio:
 - no se reconoce a Piaget toda su importancia;
 - casi nadie menciona a Vygotsky (el padre del socio-constructivismo, ¡madre mía!);
 - Bruner no aparece como referente en ninguno de los planteamientos «innovadores» y resulta totalmente desconocido (a pesar de que su pensamiento y obra tienen una importancia fundamental para investigar el funcionamiento de los procesos cognitivos y, sobre todo, para destacar la idea de la co-participación en la construcción social de la cultura, entendida como creación de vida);
 - a Loris Malaguzzi prácticamente solo se le tiene en cuenta por esa frase, malentendida, sobre el ambiente como tercer maestro, y casi nadie valora lo más fundamental que ha enseñado a todo el mundo: no dejar nunca de mirar a las niñas y los niños desde una mirada abierta y no ideológica, para **aprender continuamente de (y con) ellos**.

¿Qué comentar?

¿Por qué se ha producido esta situación?

Narraciones sobre la innovación educativa

Imagino que muchos de los que, aunque fastidiados, no han dejado la lectura de este texto y han llegado hasta aquí, estarán comentando, indignados, que no se puede criticar y ridiculizar todo. Otros, aunque hayan leído con curiosidad, estarán pensando que con mi discurso me arriesgo a «tirar el bebé con el agua del baño», que se han hecho muchísimas cosas buenas que se deberían tener en cuenta, etc.

Unos más se estarán riendo porque han comprendido que mi *narración* (con su alma *punk* y estilo *rap*), aunque dura y un poco amarga, es una estrategia intencional para plantear problemas muy reales. Porque todo lo que he escrito, de una manera u otra, es real. La imagen de la *innovación educativa generalizada* que he reflejado es muy real. Aunque pueda costar admitirlo: ¡es real!

No es la única, es cierto, lo sé muy bien, y como ya he dicho en la introducción muchísimas veces he valorado la dinamicidad de la realidad educativa de este país y los auténticos intentos que se están llevando a cabo para transformar la educación.

Pero esto no quita realidad a la imagen que, como un espejo hablante, he reflejado. Los que tienen un poco de honestidad intelectual no pueden no reconocerlo...

¿Y de qué depende, entonces, lo que se está generando con la masificación de la llamada innovación?

¿Depende de las maestras y maestros? ¿Depende de las profesoras y profesores? ¿Acaso son tan superficiales (como se podría suponer leyendo mi narración)?

No, no ¡y no!

Los que trabajan cada día en la escuela ¡no tienen ninguna responsabilidad!

Los que trabajan cada día en la escuela solo son las «víctimas» de una situación cuyos responsables son otros factores, entre los cuales destaca, en primer lugar, la **narración pública sobre el cambio educativo y la innovación**. Diarios, periódicos, TV, libros, Internet, redes sociales, etcétera, han producido un bombardeo de informaciones que han llegado a identificar el cambio educativo con la aplicación de las llamadas «pedagogías alternativas» o de modelos derivados de escuelas definidas como innovadoras.

Y la **falta de profundización crítica en esa narración** (para no decir más, porque se podrían hacer muchos discursos al respecto) es como si hubiera generado lo que yo llamo el «síndrome del vale todo», es decir, la creencia de que todo lo que aparece diferente de lo tradicional está bien en sí y se puede utilizar para cambiar, muchas veces picoteando entre diferentes planteamientos supuestamente innovadores (muchos de los cuales no tienen nada que ver entre sí y son totalmente opuestos). El riesgo entonces es que, casi siempre sin darse cuenta, se intenta cambiar a través de una especie de «copia y pega» de modelos externos, o de piezas que se cogen de unos de ellos, mirando a un nuevo «referente pedagógico» muy potente (*sic*): el Pinterest. Así pues, casi todo el mundo, totalmente desorientado por tantos estímulos superficiales, acaba mirando al Pinterest para sacarse imágenes «bonitas y estéticas» inspiradoras de los «cambios reales» que se van a realizar, ¡ostras!

Lo siento, pero ¡no todo vale! Sobretudo en la escuela pública.

Esa actitud ¡no lleva a ninguna «innovación»!

Se me podría contestar afirmando que coger «lo bueno» que hay en cada uno de esos modelos no es nada malo, ¿no? Para mí no puede ser así, porque, como señala Guzmán (2015, actualizado en 2017) «es este pensamiento el que permite la permeabilización doctrinal», y además fomenta una actitud que, sin darse cuenta, lleva a «aceptar acríticamente cualquier cosa que te venden» si tiene el sello de la llamada innovación educativa.

Con respecto a esta problemática cabe destacar también la opinión de Almudena García, autora de uno de los libros que actualmente más tienen éxito: *Otra escuela ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*. En una entrevista que le hizo *El País* el pasado mayo, a la pregunta «Cada pedagogía alternativa tiene algo de bueno. ¿No sería mejor juntar lo mejor de cada una?», ella contestó así: «Hay escuelas que hacen esto, que cogen lo que más valoran de cada pedagogía. Es una posibilidad, pero exige conocer bien los diferentes enfoques, porque cada uno de ellos es como un ecosistema en que todas las partes están interrelacionadas, y se corre el riesgo de acabar haciendo un monstruo de Frankenstein en que cada pierna intenta andar para un lado diferente.» Ese es un riesgo muy real, y también tiene mucho que ver con situaciones paradójicas que se producen como las que he mencionado en el apartado anterior.

Otro factor que ha contribuido a generar esa situación es la *formación* que se ha hecho. Espero que quede claro que no estoy hablando de falta de formación, sino todo lo contrario, ya que formación se hace muchísima. Estoy diciendo que también son las formaciones que se hacen, por sus características, las «responsables» de muchos de esos malentendidos que se han generado. Intento explicarme. Lo que está pasando es un crecimiento generalizado de la demanda de formación sobre «metodologías innovadoras», al que corresponde un crecimiento también generalizado de la oferta (y cada día aparecen nuevos sujetos que ofrecen formación). Pero el problema está en la identidad de esas formaciones, que en la mayor parte se limitan a presentar las características de una (o unas) de esas metodologías o pedagogías, y a explicar lo que se tiene que hacer para cumplir con sus objetivos. Realmente no es mucho más que entregar informaciones y dar instrucciones. Y está claro que así a las personas les llega el mensaje que, por fin, alguien les ha ofrecido la solución, la receta, que lo soluciona todo.

Esto es lo que genera las situaciones que he descrito antes, sobre todo porque lo que se presenta está envuelto en un «aura de belleza y verdad absoluta» –su *estética*, según la definición muy inteligente de Mercedes Blasi–¹ que el resultado que produce es una simple acogida sin cuestionarse ni profundizar nada. Esa característica de las formaciones que se hacen es la que genera el «copia y pega» que he mencionado anteriormente.

Pero eso no es formación; eso –lo repito– es entrega de informaciones e instrucciones. Y nadie se da cuenta de que esa supuesta formación reproduce exactamente los estereotipos de la escuela tradicional que se quiere cambiar: un supuesto experto explica a sus alumnos lo que tienen que saber y hacer, y les conforma según su mirada, tal como esa escuela conforma a los niñas y niños para cumplir con sus expectativas. ¡Vaya formación para la innovación!

Y que no se me diga que otras formaciones, las «vivenciales», en las que toca quitarse los zapatos y hacer «trabajo de conocimiento personal», tienen algo que ver con la innovación educativa, porque solo son una caricatura mal hecha, muy mal hecha, de las terapias. Y la terapia es algo mucho más serio e importante, pero la tiene que llevar a cabo un profesional competente y riguroso bajo demanda y por convicción de los que quieren... Es decir, formación educativa y terapia personal no tienen ni deberían tener nada que ver entre sí.

Esta otra narración provocativa tiene como objetivo llegar a plantear esta pregunta: entonces, ¿cómo debería ser la formación?

Una mirada abierta acerca de la formación

Para mí la formación, en primer lugar, tiene una profunda responsabilidad social, y por esto debería ser orientada por unos planteamientos éticos y no transformarse en un negocio que se dirige a particulares a los que, con la máxima honestidad y con unas ganas de cambiar que conmueven, no les queda otra que engancharse a lo que el mercado les ofrece, pagando, y tanto, de su bolsillo.

Se está creando un negocio muy potente, y pensando mal a veces tengo la duda de que no es la demanda la que genera la oferta, sino todo lo contrario, como en la publicidad... ¿Acaso corremos el riesgo de vivir esta dimensión?

¹ Presidenta de la Fundación GranadaEduca (la última experiencia pública 0/6 que sobrevive en España a día de hoy).

Este discurso es incómodo, ¿verdad? Pero ¡hay que hacerlo! Porque las leyes del mercado solo producen competencia, y si ya se ha llegado a hablar del *márketing educativo* (<http://www.marketingeducativo.info/>) como algo positivo (*sic*), ¿qué futuro se puede imaginar? Para mí la formación debería hacer lo que ahora es más necesario que nunca: **promover el cambio no de las maneras de hacer** (porque el resultado casi siempre es cambiar la forma para seguir haciendo lo mismo) **sino de las maneras de pensar**. La formación siempre debería:

- ser una provocación y una sacudida, para llegar a generar debates pedagógicos incluso en los claustros más tradicionales;
- remover estereotipos y despertar las conciencias, creando procesos de auténtico cambio que no se reduzcan a réplicas de modelos externos;
- provocar pensamientos y reflexiones acerca de temas universales que tienen que ver con la educación (las claves que explico a continuación), para que cada grupo de trabajo se haga más consciente y llegue a imaginar, partiendo de su propia realidad, una idea de escuela diferente desde planteamientos claros y consensuados con toda la comunidad.

Claves para repensar y transformar la educación pública

¿Entonces qué?

Ya he dejado claro que para mí los procesos de construcción del cambio educativo no deberían empezar mirando a «pedagogías alternativas», ni a «metodologías innovadoras», ni a las experiencias de otras escuelas que ya existen, sino que en primer lugar deberían privilegiar una reflexión profunda acerca de tres claves fundamentales:

1. las ideas sobre la **función educativa de la escuela**;
2. la idea de **infancia**;
3. la idea de **aprendizaje**.

Como he anticipado en la introducción, intentaré plantear buenas preguntas para cada una de estas claves, a ver si pueden ayudar a generar esa reflexión para mí tan necesaria.

1) Las ideas sobre la función educativa de la escuela

¿Cuál es o debería ser la función de la escuela en el mundo contemporáneo?

¿Y cuál la función de la educación pública?

¿Cuál es la relación entre escuela y sociedad?

¿Qué ciudadano se quiere educar?

¿Cuál es la visión del ser humano del presente y del futuro que hay detrás de las maneras de educar?

Además:

¿La escuela es un lugar de crianza o de educación?

¿Qué relación hay entre crianza y educación?

Y para acabar esta parte, después de más de dos siglos de debate:

¿La escuela tiene que instruir o educar?

¿Tiene que seleccionar a los «mejores» o tiene que educar a todos, sin dejar atrás a nadie?

Y no son preguntas formales, ya que toda la obsesión que hay con los resultados académicos (que aún se utilizan como medida del valor de las escuelas y de los sistemas educativos) es un testigo muy claro de cómo este tema todavía está pendiente.

2) La idea de infancia

- ¿Quiénes son los niños y las niñas que se están educando en las escuelas?
- ¿Cómo aprenden?
- ¿Cómo construyen su conocimiento?
- ¿Cómo están en relación con el mundo y la realidad (según las diferentes edades)?
- ¿Cómo funciona la mente de los humanos en la infancia?
- ¿Qué reconocimiento se da a la identidad de la infancia?
- ¿Todas las imágenes de infancia son válidas?
- ¿Cómo construir una mirada hacia la infancia que sea lo menos «ideológica» posible?
- ¿Cómo escoger referencias capaces de ayudar a conocer mejor todos estos temas?
- ¿Cómo mirar a la infancia para aprender de los niños y las niñas?

3) *La idea de aprendizaje*

- ¿Qué ideas se tienen respecto al aprendizaje?
- ¿Qué es el aprendizaje? ¿«Lo de siempre»? ¿Lo que se da por supuesto sin cuestionarse nada?
- ¿Cuál es el aprendizaje necesario en el mundo contemporáneo?
- ¿Qué es el aprendizaje significativo?
- ¿Cuáles son las condiciones para que se produzca un aprendizaje significativo?
- ¿Qué debería hacer la escuela para fomentar la construcción de aprendizajes significativos? ¿Y qué deberían hacer los adultos que en la escuela ejercen una responsabilidad educativa tan importante?

Conclusiones

Hace unos veinte años el profesor Howard Gardner, en un encuentro de profundización en Reggio Emilia, nos planteó una pregunta que después de tanto tiempo para mí mantiene todo su valor de orientación: ¿puede existir una experiencia educativa sin una teoría de la mente? Lo que claramente intentaba era destacar la importancia de la conexión entre la identidad de la infancia y las maneras de hacer la escuela cada día, valorando la coherencia epistemológica de los principios orientadores. Para acabar este discurso voy a utilizar la misma estrategia, cambiando los términos de la pregunta e introduciendo estas claves, de las que he hablado en el capítulo anterior:

- ¿Se puede innovar sin una conciencia clara de la función de la escuela?
- ¿Se puede innovar sin una clara (y acertada, porfa) idea de infancia?
- ¿Se puede innovar sin una clara (y acertada, porfa también) idea de aprendizaje?

La respuesta a estas preguntas no se puede encontrar en ninguna de las llamadas «pedagogías alternativas», y tampoco en experiencias educativas externas, sino que solo se puede encontrar en procesos de estudio, profundización y reflexión internos a los grupos de trabajo de cada escuela, para luego llegar a elegir con más conciencia y desde la profunda responsabilidad que se tiene. Porque educar es una de las máximas responsabilidades que se pueden ejercer.

Bona Escola d'Estiu a tothom!

Referencias bibliográficas

Por lo que se refiere a momentos en los que he hablado de la realidad educativa de Cataluña, entre otros: -entrevista que me hizo João França para el *Diari de l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat*, que salió el día 3 de julio de 2015: (<http://diarieducacio.cat/escolaestiurosasensat/2015/07/03/gino-ferri-si-no-involucrem-les-families-en-lescola-nomes-nesperaran-bones-notes/>).

- mi publicación en Facebook, «Temporada en Cataluña», del día 26 de julio de 2015 (este texto solo lo pueden leer las personas que tengo agregadas).
- «La realitat educativa catalana i l'escola que somiem», entrevista que me hicieron en la escuela Joviat de Manresa, publicada en su blog el día 11 de enero de 2017:
<https://joviatelpisdebaix.wordpress.com/2017/01/11/gino-ferri-la-realitat-educativa-catalana-i-lescola-quesomiem/>.
- artículo «Acompañar las escuelas en el proceso de innovación» (<http://zeroseiup.eu/acompanar-las-escuelas-en-el-proceso-deinnovacion/>), marzo de 2017 (en italiano).

Otras referencias:

- Altimir, D. (2015). *Construir-se en la relació amb altres realitats*, intervención en la jornada de educación infantil de Rosa Sensat *Aprenent a caminar sobre fils de seda*, Barcelona, 24/10/2015 (el vídeo está en Vimeo publicado por Rosa Sensat).
- Davoli, M. (2017). «Educar per a la creativitat», *In-fàn-ci-a*, 216, mayo/junio 2017, pp. 7-12, Rosa Sensat, Barcelona.
- Domènech Bert, M. (2017). Entrevista a Almudena García,
http://elpais.com/elpais/2017/05/18/mamas_papas/1495118248_861763.html.
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*, Albuixec: Litera Libros.
- Girona, J. M. (2015). «“Pedagogía” sistèmica: educació o esoterisme?»,
<http://diarieducacio.cat/blogs/rosasensat/2015/03/02/pedagogiasistemica-educacio-o-esoterisme/>.
- Girona, J. M. (2017). «Creences a l'escola pública?»,
<http://www.blogrosasensat.org/2017/05/creences-lescola-publica.html>.
- Guzmán, M. (2015, actualizado en 2017). «Por qué no creo en la Pedagogía Sistémica»,
<http://www.pedaç.com/2015/11/por-que-no-creo-en-la-pedagogia.html>.
- Millar, L. (2011). «Análisis crítico sobre pedagogía sistémica»,
<http://www.ignire.cl/index.php/ensayos2/84-47>.
- Munari, B. (1971). *Artista e designer*. Roma-Bari: Laterza.