

A propòsit de l'actualitat de la innovació educativa: entrevista amb Antoni Zabala

Ramon Almirall

Teresa Huguet

Consell de Redacció d'Àmbits de Psicopedagogia i Orientació

En els darrers anys, als centres educatius, i per extensió a tota la comunitat educativa, es parla sovint d'Innovació educativa. Un terme que ha despertat sens dubte expectatives de canvi i il·lusions renovades entre el professorat i les famílies, alhora que ha donat lloc a debats i reflexions de diferent entitat entre els professionals.

Amb aquest nom i seguint l'estela de la voluntat de canvi que anunciava, s'han elaborat projectes de transformació als centres, s'han creat xarxes de dinamització i suport als centres educatius i s'han endegat experiències de renovació metodològica, organitzativa i didàctica, amb desigual fonamentació, que han activat el debat intern i la vida quotidiana de multitud de centres del nostre entorn.

Un terme, tanmateix, que no ha estat rebut d'igual manera per tothom, generant en ocasions controvèrsia, quan s'ha entrat a analitzar-ne el significat precís i, sobretot, quan s'han volgut esbrinar els requisits necessaris per tal que la innovació fos capaç de generar autèntiques millores a l'educació i l'aprenentatge dels infants.

Des de la revista Àmbits de Psicopedagogia i Orientació ens hem fet ressò de molts d'aquests projectes i propostes de canvi, obrint les nostres pàgines a la seva presentació així com a les reflexions i al debat teòric que hi anaven associats. En aquesta ocasió hem volgut contribuir a aquest debat preguntant-nos de què parlem quan parlem d'innovació educativa; i preguntant-nos també, per la fonamentació psicopedagògica de les diferents propostes, pels criteris que ens permetran avaluar-ne la seva pertinència i pel seu autèntic paper, en la generació de millores en la planificació educativa i en el desenvolupament de canvis metodològics i didàctics que impliquin un progrés real en l'educació dels infants i joves del nostre país.

Amb la intenció de contribuir a aquest debat i d'aportar-hi elements de reflexió rigorosos, hem demanat la col·laboració a Antoni Zabala, director de l'Institut de Recursos i Investigació per Formació, IRIF/GRAO, que com a pedagog i expert en educació ha tingut i té un paper actiu en el desenvolupament teòric i també en la formació del professorat i dels centres educatius des d'una perspectiva de renovació

pedagògica. L'entrevista que oferim a continuació dona compte de la conversa que hem mantingut amb ell.

Que n'opines de la Innovació educativa?

Antoni Zabala.- Més enllà de l'oportunitat del terme, crec que com qualsevol altra professió complexa com és la de l'educació, la innovació mai potser el canvi pel canvi, sinó l'adequació de la pràctica professional al coneixement científic que es disposa en cada moment. És així com, en la majoria de professions, la innovació es dona en un procés de millora continua a la llum de les aportacions de la ciència.

En el cas de l'educació, els referents teòrics que han de fonamentar els processos de canvi i millora i, per tant la innovació, bàsicament són dos. El primer de caràcter ideològic (filosòfic, socioantropològic i prospectiu) que determina les finalitats educatives, és a dir, els aprenentatges que es pretenen assolir. I el segon, que hom podria considerar de caràcter "tècnic", que correspon a les aportacions científiques sobre els processos d'aprenentatge.

Són suficients aquests referents teòrics per identificar pràctiques educatives innovadores?

Antoni Zabala.- El primer referent teòric, ja permet identificar quines són les pràctiques educatives més apropiades en funció del grau d'assoliment dels aprenentatges establerts en les finalitats educatives. En aquest moment, existeix un notable consens internacional en que les finalitats educatives han d'anar adreçades a la formació integral de les persones, és a dir, al desenvolupament d'aquelles competències que han de permetre donar resposta als problemes i qüestions de l'àmbit acadèmic i professional, però també i, sobre tot, als dels altres àmbits de la vida: el personal, l'interpersonal i el social.

La innovació, en funció d'aquest referent, estarà associada a l'anàlisi sobre la pertinència o no dels aprenentatges que s'han de desenvolupar i, a partir d'aquí, anar establint el canvis corresponents. Així un contingut d'aprenentatge, i les corresponents pràctiques educatives, serà més o menys pertinent, i es podrà considerar com innovador, si serveix al desenvolupament de les competències per a la vida que fins e les hores no havien estat objectes d'aprenentatge.

L'altra referent, no ideològic i sí científic, és el que prové de les aportacions de diferents ciències que han estudiat i expliquen el processos d'aprenentatge, especialment les que provenen de la psicologia de l'aprenentatge i de les neurociències.

Coneixements que, en termes generals, certifiquen una aparent obvietat: que els nois i noies aprenen en processos individuals segons els seus coneixements, ritmes, estils i interessos personals. Sota aquest referent, allò que determina el procés de millora d'una practica educativa, i per tant la innovació, serà el grau d'adequació d'aquesta pràctica a les característiques i necessitats personals de cada un dels infants i joves, tenint en compte les noves aportacions de les ciències de l'aprenentatge.

Quines característiques creus que hauria de tenir la innovació?

Antoni Zabala.- La innovació educativa, entesa com una revisió i millora de la pràctica segons els dos referents teòrics, planteja dues dificultats a l'hora d'establir les seves característiques. En primer lloc el caràcter ideològic, i per tant opinable, de la funció social de l'educació i de les corresponents finalitats educatives i en segon lloc, les dificultats que es desprenen del referent científic, atesa la dispersió i manca de comunicació entre les diferents ciències de l'educació i l'aprenentatge.

Així, bona part de les condicions que ha de tenir la innovació depenen del primer referent teòric, és a dir, del paper que hom atribueix a l'educació formal (integradora o propedèutica, selectiva o orientadora, comprensiva o segregadora, etc.) i allò que ha de ser objecte d'aprenentatge (la teoria o la pràctica, les matèries o les competències, el continguts tradicionals o nous, etc.). Segons la resposta, les característiques de la innovació en seran unes o altres. Des d'aquests referents teòrics, per a mi, per poder dir d'una pràctica educativa que és innovadora caldrà que estigui adreçada a tots i a totes, especialment als més desfavorits, per al desenvolupament de les competències per a la vida i des d'una posició crítica, compromesa i transformadora. Per a mi, una pràctica serà innovadora en la mesura que compleix amb aquest propòsit educatiu.

Un cop tenim clar el paper de l'escola i, consegüentment, allò que hom considera que l'alumnat ha d'aprendre, les aportacions científiques sobre l'aprenentatge són prou estables i suficients per establir pautes i criteris d'anàlisi de la pràctica educativa?

Antoni Zabala.- Si ens fixem en el coneixement científic que ens aporten les diferents ciències de l'educació, veurem que l'establiment de condicions per a la innovació és una tasca realment difícil atès que el col·lectiu d'especialistes està dividit i es tenen en compte diferents unitats d'anàlisi sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Si esquematitzem i visualitzem les diferents unitats d'anàlisi de la pràctica educativa en cercles concèntrics, veurem com en el centre troben els estudis sobre el

processos d'aprenentatge de la persona des de la seva individualitat. Les disciplines científiques que tenen aquesta unitat d'anàlisi com a objectes d'estudi són: la psicologia de l'aprenentatge, la psicologia de l'educació, i les neurociències, entre d'altres. Cada una d'elles amb els seu corpus doctrinal propi i amb diferents corrents interpretatives sobre el procés d'aprenentatge.

La segona unitat d'anàlisi és la relacionada amb els aprenentatges sobre continguts o conjunts de continguts concrets. En aquesta unitat es troben els diferents investigadors de les didàctiques específiques (didàctica de la llengua, de la matemàtica, de les ciències, etc.) i cada una d'elles amb els seus corresponents corrents i paradigmes. La tercera unitat d'anàlisi seria la que fa referència a la didàctica general, aquella que estudia les diferents metodologies d'ensenyament aprenentatge. La quarta unitat d'anàlisi és el centre educatiu com a sistema i les corresponents relacions entre els seus diferents elements objecte d'estudi dels especialistes en l'organització i gestió escolar. Y en un cinquè cercle trobaríem els estudis sobre el contextos educatius i la gestió del sistema educatiu.

Aquesta disparitat d'unitats d'anàlisi, amb els corresponents col·lectius i corrents acadèmics, no ajuda a determinar mesures innovadores consensuades. A més a més, cal afegir que els diversos autors generalment no es llegeixen uns als altres ni, fins i tot, entre especialistes de la mateixa unitat d'anàlisi i objecte d'estudi.

Malgrat la seva dispersió, però, des del punt de vista del mestre i superant la fragmentació de les diferents ciències de l'educació, podem trobar uns denominadors comuns prou útils i fiables per a l'establiment dels criteris i condicions perquè una pràctica educativa es pugui considerar com innovadora. Un d'aquests criteris generals en el que existeix consens seria el relacionat amb la "personalització de l'aprenentatge". Seguint aquest criteri global podríem considerar una educació innovadora aquella que parteix i aprofundeix en la personalització dels aprenentatges i té en compte les seves conseqüències, totes elles derivades de les recerques científiques, com poden ser: adequació a estils, ritmes i interessos personals, motivació intrínseca, partir dels coneixements previs, oferir experiències i ajudes en la zona de desenvolupament proper, entorn emocional que fomenti l'aprenentatge, activitat mental, metacognició, etc.

Sortosament existeixen diferents institucions que, a partir dels treballs de metaanàlisi sobre moltíssimes recerques i en les diferents unitats d'anàlisi, han permès establir instruments i indicadors per a l'anàlisi i millora de les pràctiques educatives. El Centre Marzano n'és un d'ells, però també els treballs de John Hattie(2015), i l'informe Mckinsey (2107), ens poden ser útils.

Un dels problemes que tenen molts d'aquests indicadors és la dificultat de diferenciar els dos referents teòrics, de manera que moltes de les seves conclusions són força ambivalents al no identificar ni establir relacions entre les pràctiques educatives i

els objectius d'aprenentatge. Aquí a Catalunya, recentment s'ha resolt aquest problema amb la Rúbrica de Canvi (<http://rubricadecanvi.cat/intro>). En ella trobem un seguit d'indicadors que relacionen per una banda els propòsits educatius, utilitzant com a referent els quatre pilars de l'educació i les competències bàsiques i el coneixement científic concretat en els 7 principis dels Entorns d'aprenentatge (<https://drive.google.com/file/d/0B3qR5gexInZbUXpHTENnZU9wUW8/view>)

Així mateix, des de la nostra institució, IRIF/Graó, a partir d'un encàrrec del Departament d'Educació, fa onze anys vàrem poder desenvolupar l'Autodiagnostic ESCALAE (<http://www.escalae.org/escalae-system/>), amb més de 100 indicadors de qualitat, que permet identificar els diferents àmbits de millora de la pràctica en funció de les finalitats educatives de cada centre.

En ocasions veiem que es fan innovacions sense fonamentar, basades únicament en la intuïció. Et fa la impressió que es fa una innovació poc reflexionada? “Si és nou és interessant” més que “com que això no ens funciona busquem de fer-ho d'una altra manera”?

Antoni Zabala.- Es ben cert, moltes vegades la innovació consisteix en l'acceptació més o menys acrítica de “dogmes” que moltes vegades són el resultat d'una posició en contra del model tradicional d'ensenyaments. Així hi ha posicions que semblen més el resultat de la llei del pèndul que de l'anàlisi. Es sentència sobre el no a la memorització, o el llibre de text, els exàmens o la disciplina, entre d'altres, en contraposició a una escola de caràcter transmissor i centrada en la matèria. La resposta es polaritza i es prenen mesures poc fonamentades, promovent el canvi pel canvi. Aquesta manera de fer i decidir és extremadament perillosa, atès que, en molt casos, s'acaba fent marxa enrere de propostes que en principi són encertades però que en els seu procés d'aplicació es malmet el seu valor educatiu per manca de fonamentació. L'actualització i el canvi és imprescindible, però aquest no pot ser el resultat de la intuïció, o de tendències que s'introdueixen talment com una moda.

El coneixement que tenim sobre l'aprenentatge ens permet entendre que aquest no és lineal i molt menys uniforme. I sabem també, que implica processos d'aprenentatge en els quals l'arbitrarietat no hi cap. S'aprèn amb activitats i vivències que s'han de treballar de forma sistemàtica, des de les més senzilles a les més complexes, que cada alumne ha de superar en funció de les seves característiques i nivells de desenvolupament, i amb les corresponent ajudes contingents, en el que el procés de reflexió sobre el que s'ha d'aprendre, el com s'ha après i el què s'ha après és fonamental per un aprenentatge profund, etc.

Tenim uns bons exemples en la difusió de la pedagogia de projectes, els ambients o més concretament en la gamificació o la classe invertida. Cada una d'aquestes propostes no és bona o dolenta per sí mateixa. Seran estratègies més o menys vàlides en funció de les competències que es pretenen desenvolupar, si tenen en compte les condicions necessàries perquè aquestes competències es desenvolupin i, si hi ha capacitat per atendre els processos singulars d'aprenentatge de cada un dels nois i noies. Així, ens trobem pràctiques de gamificació en les quals la motivació és extrínseca, l'alumne juga, però el seu objectiu no és aprendre, sinó jugar i, conseqüentment, sense el necessari procés de metacognició. En el cas de la classe invertida ens podem trobar que allò que s'ha de llegir o veure prèviament no tingui en compte els coneixements previs ni el sentit i les raons que justifiquen l'aprenentatge. En el cas dels ambients, espais en els quals l'alumne es mou amb llibertat en entorns estimuladors, però sense el treball sistemàtic d'ajuda contingent. I en relació als projectes trobem activitats gratificants que permeten que els nois i noies atorguin funcionalitat als aprenentatges, però en les que no hi ha posteriors activitats específiques per a l'aprofundiment en la comprensió, amb pràctica sistemàtica i, ajuda al record en funció de les característiques de cada un dels nois i noies.

Si una escola es planteja dur a terme una innovació creus que els seria útil plantejar-se aquestes qüestions? Sovint manca la pregunta prèvia sobre què volem aconseguir?

Antoni Zabala.- L'anàlisi de la situació actual de les nostres escoles, a la llum de la funció social que els correspon actualment i del coneixement científic dels processos d'aprenentatge, ens porta a comprendre que el problema no consisteix en introduir innovacions puntuals. Cal un replantejament radical de l'escola de forma global i sistèmica. El que em preocupa és la manca de comprensió sobre el que això representa. La frivolitat amb la que es transmeten consignes des de les administracions i institucions internacionals sobre com ha de ser el sistema educatiu sense adonar-nos de les implicacions que comporta el seu desplegament. Allò que es proposa és una veritable revolució. Un canvi de paradigma per a tot el sistema educatiu. I dic per a tot el sistema, atès que els principis fonamentals ja fa un segle que varen ser assumits per a l'Escola Nova: una formació per a la vida i l'alumne com a centre de l'aprenentatge. D'alguna manera, els seus plantejaments eren antisistema, allò que ho era aleshores, ara és acceptat pel sistema, però, des de la incapacitat per entendre les conseqüències d'una aplicació generalitzada.

Hem d'entendre que els reptes que se'ns presenten sota aquest nou paradigma, representen per a l'escola una transformació profunda d'ordre cultural, de desenvolupament professional i de model organitzatiu. Cultural perquè hem de passar

de ser professors de matèria a educadors, on les matèries són el mitjà més o menys valuós en funció de la seva contribució al desenvolupament integral de la persona. De formació i desenvolupament professional perquè hem de transitar d'aplicadors de currículums uniformes i planificacions estàndards prèviament elaborades, a haver d'exercir un pensament estratègic. És a dir, ser capaços de diagnosticar allò que ha d'aprendre cada un dels nois i noies per ara i per al seu futur (objectius i continguts), planificar en funció dels diferents nivells de desenvolupament cognitiu i de les característiques epistemològiques d'allò que s'ha d'aprendre i, finalment, aplicar tot això a l'aula en un ecosistema extremadament complex i variant, tot tenint en compte les característiques personals de cada un dels nois i noies. I caldrà també un canvi radical des d'una organització del centre jeràrquica i articulada entorn dels departaments per matèries cap a una altra centrada en els equips docents que atenen a un grup determinat de nois i noies.

Estàs parlant d'un procés de transformació profund i de caràcter sistèmic i que, per tant, afecta a tots els integrants del sistema educatiu. Si ens centrem en l'escola, com consideres que ha de ser aquest procés de transformació?

Antoni Zabala.- El problema real no es el de decidir com ha de ser l'escola i com han de ser les pràctiques educatives, segurament no costaria gaire el trobar unes respostes apropiades en funció dels dos referents teòrics. Elaborar una o diverses exemplicacions, que no instruccions, de com ha de ser una escola que faci possible dur a terme la proposta curricular i d'acord amb les pròpies orientacions metodològiques. Malgrat això, veiem com les administracions educatives no fan aquest esforç i és limiten a promoure múltiples projectes d'innovació sense una visió de conjunt i integradora. De manera que les escoles acaben adoptant uns projectes i rebutjant-ne implícitament d'altres, com si no totes les propostes fossin necessàries. En qualsevol cas el problema de debò no és tan el com ha de ser l'escola, sinó el com ho hem de fer per transforma-la. Com afrontar el canvi cultural professional i organitzatiu. Com transitar dels models heretats i obsolets, de caràcter transmissiu a models participatius centrats en l'aprenentatge de cada un dels nois i noies.

Una escola que pretengui donar resposta als reptes actuals, un cop establertes les finalitat educatives pròpies del centre, ha d'imaginar el model d'escola desitjable. La imatge teòrica de com hauria de ser l'escola a la llum del coneixement científic i, a partir d'aquí, establir una planificació realista, ajustada a les possibilitat i recursos de cada escola. La veritable innovació consistirà en anar avançant, pas a pas, establint reptes successius de millora, com podria dir Vigostski, intervenint en la seva zona de desenvolupament pròxim. Cada escola amb el seu recorregut particular. Però recorregut

que només serà possible des de la reflexió sobre la pròpia pràctica i, com es desprèn del que he dit fins ara, utilitzant de la forma més sistemàtica possible els referents teòrics que permeten fonamentar les decisions a prendre i, conseqüentment, dotant de seguretat el procés de transformació i millora continua.

Creus que els actuals moviments d'innovació tenen presents les idees en relació a com aprenen els nens? Ens sorprèn que una fonamentació psicopedagògica tant potent i no tant llunyana com la que sostenia la LOGSE s'hagi deixat de tenir en compte. I que, per exemple conceptes molt potents com l'aprenentatge significatiu o l'ajuda contingent no es tinguin prou en compte en determinades innovacions.

Antoni Zabala.- La dispersió i fragmentació de les recerques en cada una de les diferents unitats d'anàlisi i, especialment, la incapacitat d'integrar-les sota un marc interpretatiu mínimament coherent, fa que les escoles que es plantegen la necessitat de revisió de les seves pràctiques actuïn de forma erràtica, passant a l'acceptació mes o menys acrítica de metodologies considerades bones per si mateixes. En general sense fer cap menció als processos d'aprenentatge que les fonamenten, passen d'utilitzar estratègies didàctiques específiques de diferents matèries —contrastades empíricament però contradictòries entre elles— a consignes d'algun principi d'aprenentatge valorat com d'actualitat. Processos de canvi discontinus i de durada limitada al voluntarisme d'un equip de docents en un període determinat.

Cèsar Coll i els seus col·laboradors més directes, en la dècada dels vuitanta, crec jo amb un gran encert, van a posar en valor, de manera integrada i complementària, uns principis psicopedagògics a partir de les aportacions de diferents corrents científiques i entorn a l'eix constructivista. Dissortadament la proposta, a l'associar-se a una determinada llei d'educació, la LOGSE, ha fet que s'hagi anat menystenint al ritme de les successives revisions legislatives. Error gravíssim, atès que, en termes generals, els coneixements actuals reforcen i amplien aquells principis. Si ens fixem en les aportacions que provenen, d'un altre camp de recerca -les neurociències- podem veure que les seves aproximacions, encara que inicials, en cap cas qüestionen aquest principis, si no que, contràriament, els enforteixen.

És un error aquest menysteniment, ja que sense principis contrastats científicament les decisions educatives es mouen amb un notable grau d'arbitrarietat. Conseqüentment la transformació de l'escola, ja per si mateixa extremadament difícil, encara ho és més al no utilitzar arguments estables i compartits que fonamentin les successives passes que s'han d'emprendre.

Quina importància creus que tenen actualment els continguts en aquestes transformacions. Creus que potser es menystenen?

Antoni Zabala.- Deixeu-me fer, en primer lloc, un aclariment terminològic. El terme continguts l'associem als coneixements, als fets i conceptes que provenen de les assignatures tradicionals. Aquesta identificació és equívoca. Atès que, en general, el terme continguts es refereix a allò que ha de ser objecte d'aprenentatge. A l'escola tradicional el continguts majoritaris, efectivament, eren els fets i els conceptes de les diferents matèries d'estudi. Però quan s'assumeix que el propòsit de l'escola és formació integral de la persona, els continguts d'aprenentatge, allò que s'ha d'aprendre, no només els continguts conceptuals sinó també, i especialment, els procedimental i els actitudinals. En aquest moments, que hom ha conceptualitzat les finalitats educatives en format competències per a la vida, són aquests els continguts d'aprenentatge. I com tots sabem, les competències són un constructe complex en el que s'integren components actitudinals, procedimentals, conceptuals i factuais.

El problemes presents i futurs als quals ha de donar resposta l'alumnat mai són simples; per a la seva resposta o solució, cal mobilitzar alhora i de forma integrada els diferents components competencials. És així com el debat sobre la major o menor importància d'un o d'altre component és irrellevant o inútil. S'és més o menys competent en funció del domini dels seus components, tots ells són imprescindibles. És evident que una escola en la qual l'objecte d'estudi ha estat lligat al continguts factuais i conceptuals, la introducció dels altres components competencials es pot percebre com un menyspreu als coneixements. Aquesta reformulació de l'objecte d'aprenentatge, per contraposició, fa que la mirada es centri en els procediments i les actituds i porti al professorat transformador a expressions i comentaris radicalitzats sobre la prescindibilitat dels continguts factuais i conceptuals. Conseqüentment a bandejar, també, activitats d'aprenentatge de memorització i exercitació.

Finalment, atesa la complexitat dels processos de transformació i millora en educació, fins a quin punt podem creure en la seva generalització?

Antoni Zabala.- Hem de ser optimistes i ho podem ser. Sortosament el dos referents teòrics bàsics per a l'anàlisi de la pràctica educativa estan identificats i sobre el què és més opinable, la funció social de l'ensenyament, existeix un notable consens. El vell debat sobre escola instructiva contra escola educadora, formalment està resolt, malgrat les comprensibles reticències dels que encara defensen un escola academicista i transmissora. Per altra banda, les evidències que ens aporta el coneixement científic sobre el procés i condicions de l'aprenentatge, ens porten a entendre que no existeix una

alternativa a la personalització de l'aprenentatge, alhora d'oferir-nos indicadors i criteris psicopedagògics suficientment contrastats.

La dificultat, com ja he expressat, està en la capacitat dels sistemes educatius en prendre de forma decidida les mesures necessàries que possibilitin la seva transformació. Més enllà de les imprescindibles inversions en educació, que mai haurien de ser menors del 8% del PIB, el problema està en el propi sistema educatiu, en les resistències a dur terme el canvis corresponents dels diferents col·lectius, en els que hem d'incloure, en primer lloc, els de la pròpia Administració.

Per a la societat i la majoria del professorat l'imaginari del que és i ha de ser l'escola es correspon al model de l'escola heretada en la qual, en tots cas, cal introduir "innovacions" més o menys puntuals. Dissortadament, no existeix una comprensió generalitzada sobre la incapacitat de l'estructura actual de sistema educatiu per assolir uns propòsits educatius adreçats a la formació integral de les persones, i d'una forma d'ensenyar que atengui a les característiques personals de cada un dels nois i noies. No som prou conscients de les dimensions del canvi ni del com ha de ser aquest trànsit. Però, cada cop tenim més dades que ens permeten entendre la complexitat dels reptes que la transformació de l'escola exigeix, i disposar d'instruments professionals per prendre decisions metodològiques i organitzatives amb un notable grau d'incert i seguretat.

Referències bibliogràfiques

Hattie, J. (2015) *What doesn't work in education: the politics of distraction*. (https://www.visiblelearningplus.com/sites/default/files/150602_Distraction WEB_V2.pdf) Consultat 15.4.2019

Informe McKinsey (2017) *How to improve student educational outcomes: New insights from data analytics*. (<https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-to-improve-student-educational-outcomes-new-insights-from-data-analytics>) Consultat 15.4.2019