

connexions



Actualització i innovació pedagògiques: el doble salt que ha de fer el sistema educatiu

vista prèvia >

Els models d'ensenyament al llarg de la història han anat evolucionant. Adaptar-se als contextos i a les exigències de la societat és una obligació si el que es vol és crear una ciutadania competent i crítica. Catalunya ha tingut sempre una pulsó per impulsar projectes de renovació o modernització del sistema educatiu; ara ens trobem en un d'aquests moments. Plantejaments com els d'Escola Nova 21 recullen el bagatge dels moviments modernitzadors de principis del segle XX amb la voluntat de posar l'alumnat al centre de tot i deixar enrere concepcions memorístiques i repetitives de l'educació.



Eduard Vallory

President del Centre UNESCO de Catalunya i director d'Escola Nova 21

@evallory

Més de 1.000 persones de tot el món visiten cada any les escoles High Tech High, a San Diego (EUA), que tenen l'aprenentatge basat en projectes com a metodologia central i comparteixen quatre principis: la personalització de l'aprenentatge; connexió amb la vida real dels adults, un projecte intel·lectual comú enfocat a desenvolupar competències per a la vida, i el treball cooperatiu dels docents que són dissenyadors d'experiències d'aprenentatge. Però aquests principis tan sols segueixen la idea-força del filòsof americà John Dewey (1859-1952), que fa 100 anys ja havia dit que l'escola no ha de ser preparació per a la vida, sinó vida mateixa.

Són els mateixos plantejaments que a casa nostra van fonamentar escoles públiques com l'Escola del Bosc (1914) de Rosa Sensat (1873-1961) o l'Escola del Mar (1922) de Pere Vergés (1896-1970). També centenars de persones d'arreu del món visitaven aquells projectes educatius i els posaven com a referents. I avui ho seguirien sent, com ho són totes les aproximacions metodològiques que parteixen del caràcter únic de cada infant, de la personalització de

l'aprenentatge, i de que sigui rellevant i amb sentit. De quina innovació parlem, doncs?

No n'hi ha prou amb reformes parcials

A inicis de la dècada de 1970, la UNESCO va actualitzar els plantejaments educatius amb l'informe «Aprendre a ser».¹ El seu coordinador, Edgar Faure (1908-1988), indicava al pròleg: «Ja no es tracta d'adquirir, aïlladament, coneixements definitius, sinó d'aprendre a construir, al llarg de la vida, un coneixement en constant evolució». I afegia: «davant de tasques inèdites i de funcions noves, no n'hi ha prou amb fórmules tradicionals i reformes parcials». Hem de superar –remarcava– «les falses solucions, tímides i en realitat costoses donada la seva ineficiència».

L'actualització plantejada enllaça amb les idees de principi de segle: l'educació ha de possibilitar que totes les persones siguin capaces de

1 FAURE, *Learning To Be: The World of education today and tomorrow*.

desenvolupar-se en tots els àmbits de la vida. I això comporta, primer, la concepció de l'escola com a inclusiva —ha de servir a tot infant—² i orientadora —ha d'acompanyar-lo en el procés de maduració, no dirigir-lo a un únic camí academicista—; segon, que els aprenentatges siguin competencials, és a dir, que articulin alhora i de manera integrada l'adquisició d'informacions, conceptes, procediments, actituds i valors per a poder respondre a situacions reals, personalitzant el procés d'aprendre; i tercer, que englobin els quatre pilars que va resumir el segon gran informe de la UNESCO dirigit el 1996 per Jacques Delors (1925): aprendre a ser, a conèixer, a fer, i a convidaure, generant autonomia d'aprenentatge —aprenent a aprendre.³

Però malgrat el que diuen els informes de la UNESCO i el que proclamen les lleis,⁴ en gran mesura les pràctiques escolars no han variat

2 En aquest article empro «escola» com a referència a tota institució d'educació obligatòria i «infant» com tota persona menor d'edat.

3 DELORS, *Learning: The treasure within*.

4 Que la finalitat del sistema educatiu és el desenvolupament integral de la persona s'ha proclamat des de la LOECE (1980) fins a la LEC (2009).

La majoria de sistemes educatius del món occidental no han estat capaços de moure la realitat del dia a dia de les escoles per fer efectiu en l'aprenentatge el desenvolupament de competències

per fer-ho possible: les reformes han estat parcials, tímides i ineficients, en paraules de Faure. La majoria de sistemes educatius del món occidental no han estat capaços de moure la realitat del dia a dia de les escoles per fer efectiu en l'aprenentatge el desenvolupament de competències per a la vida.

Si al 1972 ja s'advertia que calia una reforma profunda d'uns sistemes educatius que havien estat dissenyats des d'uns pressupòsits obsolets, imaginem-nos què comporta que seguim debatent sobre l'educació com si visquéssim en la realitat de fa mig segle.

Superar la inèrcia: actualitzar per poder innovar

L'absència d'un estàndard de qualitat educativa fa que avui, ben entrat el segle XXI, encara anomenem «innovadores» escoles que simplement fan efectiva la formació integral de la persona, personalitzant l'aprenentatge, com les d'aquell primer terç de segle XX. Així, portem dècades parlant d'escola «nova», de «renovació pedagògica», de «millor» o d'«inno-

vació», com si es tractés de fer petits canvis parcials, en lloc d'assenyalar amb claredat que l'estàndard de qualitat educativa era erroni: que cal establir-ne un de nou.

Aquesta inèrcia ve de trobar normal un sistema dissenyat des d'una concepció selectiva, academicista i transmissora de l'educació. I malgrat que generacions de docents i d'agents públics han intentat fer canvis per promoure la formació integral i orientadora que avui les lleis proclamen, els estàndards i l'estructura heretats del franquisme no ho possibiliten, i menys encara a l'escola pública.

El disseny fet servir per universalitzar l'educació pública a l'Estat espanyol del segle XIX va seguir els models burocràtics i centralitzats prussians i francesos. Partia del supòsit que l'adquisició de coneixements enciclopèdics és un signe de cultura i intel·ligència en contrast amb el treball manual; que algunes assignatures i matèries i el coneixement de certs fets i veritats tenen en si mateixos un valor educatiu; i que, per tant, l'escola ha de ser una transmissora d'aquests coneixements,

seleccionats i estructurats en funció de l'edat dels infants, que aprenen de la mateixa manera i al mateix ritme, amb una avaluació basada en la repetició a curt termini.

Des d'aquesta visió, l'escola pública es va concebre com una extensió administrativa de l'Estat, que canalitza la transmissió d'informació a través d'un aprenentatge memorístic i mecanitzat. Per això, les escoles es van dissenyar per treballar a partir d'un currículum prescriptiu i detallat determinat per l'Estat, concretat al llibre de text, on el docent tenia la funció de transmissor d'aquest currículum, independentment de la condició i context dels alumnes.

La base de moltes d'aquelles característiques persisteix avui als nostres sistemes: escoles no concebudes per tenir autonomia, amb supervisors externs —inspecció— i absència de lideratge educatiu —direcció—; docents funcionaris que accedeixen per oposició —memorística— i tenen en propietat la plaça, sense rendiment de comptes posterior; docents concebuts com a intercanviables —el claustre com a agregació d'individus, no un equip—; com més grans són

El disseny fet servir per universalitzar l'educació pública a l'Estat espanyol del segle XIX va seguir els models burocràtics i centralitzats prussians i francesos

els infants, es considera que més ha de «saber» el docent —i per tant, més formació i més salari—; la precedència de la mobilitat del docent i el seu increment salarial es determina per la seva antiguitat, i no per la qualitat de la seva tasca; i sistemes avaluatius qualificadors —diu si és bo o dolent— i sancionadors —es fan servir per a penalitzar.

El problema, per tant, és que la concepció de base del nostre sistema educatiu no està dissenyada per a aconseguir les finalitats que proclama. Així, malgrat que la Llei d'Educació de Catalunya, aprovada al 2009, va apuntar els fonaments per a l'actualització del sistema, la legislació bàsica estatal manté el model obsolet. Per això, el nostre currículum estableix com a objectius d'aprenentatge competències clau com ara pensar críticament i prendre decisions informades; conèixer i valorar la diversitat; treballar en equip i comunicar-se en públic; saber resoldre problemes complexos i esdevenir agents de canvi; ser capaços de crear i aprendre autònomament, que després a la pràctica a gran part del sistema no es treballen amb pes equivalent als de les antigues matèries.

Molts docents saben que això és el que els infants i adolescents i la pròpia societat necessiten i el que molts pares i mares voldrien. Però també saben que no se'ls ha capacitat per a desenvolupar aquests aprenentatges i, més encara, que no és per això pel que els mesuraran. I ràpidament, el mateix aprendran els nois i noies, preguntant: «això entra?». S'imposen, doncs, de facto la llista de matèries i assignatures que algú va imaginar imprescindibles, els temaris detallats i homogenis, les lectures obligatòries, o els exàmens mecanicistes. I tothom acaba treballant perquè s'acompleixin, no les finalitats establertes, sinó allò que se sap mesurar: «La meua filla traurà bona nota en la selectivitat?», «Han pogut acabar el temari?», «Si treballa en equip, li baixarà la mitjana?».

Això explica, a més, per què l'avaluació acaba sent una de les principals pedres de toc de l'immobilisme del sistema. Com ha explicat l'economista i premi Nobel James Heckman (1944),⁵ els instruments d'avaluació

tradicionalment utilitzats en educació només ens permeten veure si s'han retingut a curt termini informacions i mecàniques. Però diuen poc sobre comprensió significativa, sobre habilitats més complexes, i sobre actituds i valors. I per tant, no ens permeten determinar els assoliments competencials.

El doble salt necessari

Així doncs, a Catalunya, com a la majoria de societats, ens trobem amb la necessitat que els nostres sistemes educatius facin dos salts alhora. El primer, el salt pendent d'actualització per a superar una escola selectiva, academicista i transmissora i fer-la inclusiva, orientadora i competencial, que les institucions catalanes van oficialitzar el primer terç de segle XX, però que la dictadura va ofegar. I el segon, el salt a una educació capaç de fer front a la transformació digital i totes les seves conseqüències, i al conjunt dels reptes sense precedents apuntats als Objectius de Desenvolupament Sostenible.

I és que la realitat d'avui és radicalment diferent que la de fa 50 o 100

⁵ HECKMAN, HUMPHRIES i KAUTZ, *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in american life*.

El canvi tecnològic exponencial transforma la nostra realitat segon a segon. Ja no recordem ni concebem el món sense internet

anys. D'una banda pels nous reptes locals i globals:⁶ el repte d'un desenvolupament que no generi canvi climàtic ni incrementi les desigualtats, i el repte de protecció dels dèbils drets humans, davant la violència i d'involucions democràtiques que agafen noves formes, més subtils, lligades als populismes autoritaris, el fonamentalisme i la xenofòbia.

Ahora, el canvi tecnològic exponencial transforma la nostra realitat segon a segon. Ja no recordem ni concebem el món sense internet, e-mail, telèfon mòbil, fotografia i música digitals, Google, Whatsapp o Twitter... i això en menys de 20 anys. I mentrestant, es desenvolupen amb rapidesa el *big data*, la *internet of things* i la intel·ligència artificial, així com el reconeixement de veus i de cares, la traducció automàtica, la robòtica avançada, la impressió en 3D, els vehicles autoconduïts o la genòmica de nova generació.

En el món del treball, aquests canvis permeten visualitzar l'automatització de processos que requereixen el

reconeixement de comportaments complexos, planificació a llarg termini, i presa de decisions. L'informe *The Future of Employment* [Futur de l'Ocupació] de la University of Oxford estima que al llarg de les dues pròximes dècades un 47% del total de llocs de treball d'EUA podran ser automatitzats,⁷ i el World Economic Forum [Fòrum Econòmic Mundial] apunta que el 65% dels infants que avui comencen l'educació primària treballaran en feines que avui encara no existeixen.⁸

Rosa Sensat deia: «L'escola s'ha estacionat i encasellat en el seu dogmatisme i s'ha fet anormal pel seu divorci absolut entre ella i la ciència del noi en constant progrés, i entre ella i les necessitats socials».⁹ Similarment, el darrer informe de la UNESCO ens adverteix que no podem seguir debatent sobre l'educació com si visquéssim al món de fa 30

o 50 anys, i que mai no ha estat tan urgent com avui repensar el propòsit de l'educació —basant-nos en les necessitats socials— i l'organització de l'aprenentatge —basant-nos en el coneixement que tenim de com aprenem els humans.¹⁰ És a dir, mai no havia estat tan urgent actualitzar l'estàndard de qualitat del sistema educatiu en tres grans dimensions: 1) el propòsit de l'educació —i com fer-lo efectiu—; 2) com s'aprèn i com s'avalua; i 3) com s'organitza l'escola.

Actualitzar l'estàndard de qualitat: fer efectiu el propòsit de l'educació

Sobre el propòsit o finalitats educatives, ja fa molt que el nostre marc legal diu que l'educació ha de possibilitar el desenvolupament integral de cada persona, i això es concreta amb l'adquisició de competències per a la vida, el que comporta que els continguts d'aprenentatge siguin en relació a les competències —articulant els quatre pilars: aprendre a ser, a conèixer, a fer, i a conèixer—, no les antigues matèries. I que ho ha de fer des d'una

6 UNESCO, *Repensar l'educació: Vers un bé comú mundial?*

7 BENEDIKT I OSBORNE, «The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation?».

8 WORLD ECONOMIC FORUM, «The future of jobs: employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution».

9 SENSAT, «Reflexions sobre el moment actual de la nostra escola pública».

10 UNESCO, *Repensar l'educació: Vers un bé comú mundial?*

Fer efectiu el propòsit competencial de l'educació requereix entendre que el model transmissor ni permet desenvolupar competències ni tampoc adquirir de manera significativa i funcional gran part dels coneixements

concepció inclusiva i orientadora de l'escola. En el context de grans reptes globals i de la 4a revolució industrial, la definició dels mínims de qualitat en educació ha canviat, i així ho va proclamar el 2015 a Incheon l'Education World Forum [Fòrum Mundial d'Educació] del sistema de l'ONU en la Declaració Educació 2030:

«L'educació de qualitat afavoreix la creativitat i el coneixement i assegura l'adquisició de les competències bàsiques d'alfabetització i numèriques, així com de competències analítiques, de resolució de problemes i altres competències cognitives, interpersonals i socials d'alt nivell. També desenvolupa les competències que capaciten els ciutadans per dur vides saludables i plenes, prendre decisions informades, i respondre als reptes locals i globals a través de l'educació per al desenvolupament sostenible i per a la ciutadania global».¹¹

Actualitzar l'escola vol dir, per tant, actualitzar el propòsit —quin objectiu

11 UNESCO, *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable education and lifelong learning for all.*

Gràfic 1 Del coneixement a les competències



Font: Elaboració pròpia basada en la definició del document: UNESCO, «Rethinking Education».

té l'escola i la pròpia educació obligatòria—, concretar-ho en un currículum competencial i, consegüentment, actualitzar disruptivament de quina manera s'aprèn, inclosa l'avaluació, la funció i formació dels docents i com s'organitza l'escola i el sistema.

Per això val la pena aclarir la diferència entre «coneixement» i «competències», tal com ho descriu la UNESCO.¹² Si bé el coneixement es defineix com «la informació, la comprensió, els procediments, les actituds i els valors adquirits mitjançant l'aprenentatge», anomenem «competència» a la capacitat d'articular el coneixement per a donar resposta

12 UNESCO, *Repensar l'educació: Vers un bé comú mundial?*

a situacions reals. Saber vocabulari i conjugacions verbals d'anglès no garanteix la competència comunicativa en anglès. D'altra banda, i per superar polèmiques absurdes, cal clarificar conceptualment que ser competent no té a veure amb ser competitiu.

Fer efectiu el propòsit competencial de l'educació requereix entendre que el model transmissor —un mestre que explica, nois i noies que escolten i prenen apunts— ni permet desenvolupar competències ni tampoc adquirir de manera significativa i funcional gran part dels coneixements. Cal actualitzar també com s'aprèn i com s'avalua a tot el sistema educatiu —selectivitat inclosa—, amb una alerta particular a la secundària.

Cal superar l'ensenyament basat en la repetició de pràctiques heretades i emprar el coneixement científic i la generació d'evidències per a fonamentar les actuacions

En efecte, una conseqüència involuntària de la reforma educativa dels anys 1990 va ser que tota la secundària obligatòria hagi acabat, de fet, condicionada per la prova d'accés a la universitat, donat que es va encarregar als instituts i docents que feien un batxillerat altament condicionat per la selectivitat. Aquesta aproximació acadèmica i allunyada de la significativitat i funcionalitat dels aprenentatges és desastrosa, trenca amb el rol orientador de l'educació, i contribueix a alimentar l'abandonament escolar prematur —el major d'Europa— i el propi fracàs escolar en l'etapa obligatòria, a menystenir i no posar al dia ni prestigiar una formació professional que hauria de ser excel·lent, i a fer que el batxillerat es preocupi més per la mecanització que per la comprensió i la maduració.¹³ Transformar la secundària és peremptori.¹⁴

13 FUNES, *Estima'm quan menys ho mereixi... perquè és quan més ho necessita*. «Cal fer-se la pregunta: com hauria de ser una escola que els adolescents puguin viure com si fos seva, com a territori adolescent en positiu?».

14 En l'altre extrem, hi ha moltes evidències sobre la rellevància de l'educació en la franja 0-3 per a la reducció de desigualtats i de fracàs

Actualitzar l'estàndard de qualitat: reformular com s'aprèn i com s'avalua

Eladi Homs (1886-1973), pare de les escoles d'estiu per a actualitzar els docents, deia el 1911 que «hem de saber què fem a les escoles i per què ho fem. Passar de l'empíric curanderisme pedagògic a les seguretats de la pedagogia científica».¹⁵ Exactament el mateix que el National Research Council [Consell Nacional de Recerca] dels EUA exposava 90 anys després, amb evidències científiques sobre aprenentatge, reclamant que se superi l'ensenyament basat en la repetició de pràctiques heretades i que s'empri el coneixement científic i la generació d'evidències per a fonamentar les actuacions.¹⁶ tal com es fa en sanitat.

educatiu; però l'extensió d'aquest article no permet entrar-hi. Per exemple vegeu a: MAROPE, KAGA, *Investing against evidence: The global state of early childhood care and education*.

15 HOMS, «Sobre pedagogia».

16 NATIONAL RESEARCH COUNCIL, *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Aquesta recerca s'ha actualitzat al 2018 amb el nou volum *How people learn II: Learners, contexts, and cultures*.

El 2010 el Centre per a la Recerca i la Innovació Educatives de l'OCDE va sintetitzar la recerca existent sobre com aprenem a *The Nature of Learning*. L'informe resumeix en set els principis de l'aprenentatge que haurien de fonamentar tota acció educativa, de l'educació infantil a la universitat: 1) La persona que aprèn ha de ser el centre de l'aprenentatge; 2) L'aprenentatge és fonamentalment de naturalesa social, és a dir, cooperatiu; 3) Les emocions i la motivació són part integral de l'aprenentatge; 4) L'aprenentatge ha de tenir en compte les diferències individuals; 5) L'esforç de la persona que aprèn és clau per a l'aprenentatge, evitant el sobreesforç, l'avorriment, i la por; 6) L'avaluació contínua i formativa afavoreix l'aprenentatge; i 7) Aprendre és construir connexions horitzontals, entre disciplines i entorns diferents.¹⁷

L'element clau per a possibilitar l'aprenentatge competencial des d'una concepció inclusiva i orientadora de l'escola és, doncs, la personalització de l'aprenentatge.¹⁸

17 DUMONT, INSTANCE i BENAVIDES, *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*.

18 COLL, «La personalització de l'aprenentatge».

Les necessitats socials, com la lluita contra les desigualtats, requereixen un canvi de concepció de l'educació, considerada un dret humà fonamental perquè ha de permetre la realització dels altres drets

fent-lo rellevant i amb sentit per a tothom, articulant-lo de manera que tots i cadascun dels infants, els més sistemàtics i els més intuïtius, desenvolupin les competències per a la vida que els calen. Això és el que fan les metodologies de treball globalitzat, que integrant disciplines i llenguatges —i aprofundint-les quan cal— permeten que l'aprenentatge competencial es doni a través de situacions pròximes a la realitat que parteixen del context dels qui aprenen.

Al seu torn, l'avaluació ha de tenir fonamentalment una funció formativa, identificant les dificultats i els errors del procés d'aprenentatge de l'infant i cercant camins perquè pugui superar-los, més enllà de la seva funció de comprovar quin ha estat l'aprenentatge i poder orientar tant el seu futur desenvolupament com la millora de les estratègies docents.¹⁹

19 SANMARTÍ, «Avaluar per Aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències».

Actualitzar l'estàndard de qualitat: reformular l'organització de l'escola

La complexitat del món en què vivim requereix una aproximació de la política educativa basada en una millor comprensió de la manera com el coneixement avui es crea, es controla, es dissemina, s'adquireix, es valida i es fa servir. Per això, l'organització de l'escola també s'ha de reformular, amb tres objectius.²⁰

Primerament, l'escola ha d'estar al servei de l'aprenentatge de tots els infants: per això, l'organització escolar ha d'estar subordinada a les necessitats que planteja el disseny, desenvolupament i sostenibilitat de l'aprenentatge basat en els set principis ja esmentats. Ha de posar l'atenció en els elements nuclears de la pràctica pedagògica per optimitzar-la, incorporant models avançats per a una avaluació formativa, fórmules versàtils d'organització del professorat i dels alumnes, i estructures flexibles pel que fa a l'ús del temps i l'espai.

20 OCDE, *Manual per a entorns d'aprenentatge innovadors*.

En segon lloc, l'escola ha de ser una comunitat que aprèn, s'actualitza i es revisa, amb una organització formativa amb un fort lideratge per a l'aprenentatge, amb visió, estratègies i disseny sustentats per evidències sobre l'aprenentatge i l'autoavaluació.

I en tercer lloc, ha de ser una organització oberta i permeable, que interactua amb el seu entorn, capaç de generar les sinergies necessàries per al desenvolupament dels seus actius professionals, socials i culturals, a través de la col·laboració amb famílies, barri, entitats, municipi, món productiu i, especialment, altres escoles i entorns d'aprenentatge, que és el que es promou des de l'aliança Educació 360.

Conseqüències per a la política educativa: l'educació com a bé comú i la lluita per l'equitat

Tant les necessitats socials com la lluita contra les desigualtats requereixen un canvi de concepció de l'educació. Aquesta es considera un dret humà fonamental perquè ha de permetre la realització dels altres drets. Per això, diu la UNES-

Els adolescents del 20% més desafavorit tenen fins a sis vegades més possibilitats de repetir curs, amb el mateix nivell de competències, que els seus iguals del 20% més benestant

CO, s'ha d'entendre l'educació com un bé comú, superant el concepte instrumental de bé o servei públic. Això significa que l'educació no pot ser un bé personal o restringit, sinó una empresa social compartida:²¹ la bona o mala qualitat de l'educació de cadascuna de les persones de la nostra societat, i de cadascuna de les persones del nostre planeta, ens acaba afectant.

Això fa intolerable que siguem líders europeus en abandonament escolar prematur –fins al 40% entre infants d'entorns més desafavorits– i en les repeticions de curs que l'alimenten –el 30%, el triple de la mitjana europea. I encara més: sabem que els adolescents del 20% més desafavorit tenen fins a sis vegades més possibilitats de repetir curs, amb el mateix nivell de competències, que els seus iguals del 20% més benestant.

Per necessitat social i per dignitat de les persones, s'ha d'aconseguir que una educació de qualitat que alimenti la indagació, la curiositat, l'esperit crític, la creativitat i el

compromís social, arribi a tots i cadascun dels infants. El dret de cada infant a una educació de qualitat que possibiliti el seu desenvolupament integral ha d'estar, doncs, per sobre dels drets adquirits de les persones i agents que componen o interaccionen amb el sistema educatiu: tota decisió en política educativa s'ha de subordinar a assegurar aquest dret. I això vol dir treballar per l'equivalència en qualitat de totes les escoles: ni promoure la competició entre centres, ni acceptar passivament que hi ha centres o docents que no es volen actualitzar.

Accions per a l'actualització

L'adopció d'un currículum basat en competències que doni respostes als reptes del segle en què vivim²² no és suficient per a canviar la manera com s'aprèn en un sistema educatiu. La dificultat de comprendre el canvi de paradigma, la manca de formació per generar aprenentatge de forma

diferent i la inseguretat i la por al canvi actuen de fre. Això explica les accions d'actualització educativa que es donen a moltes societats. Canvis cap a l'enfocament plenament competencial del currículum, com els adoptats recentment a Finlàndia, a Canadà i a Singapur. Canvis en la formació de docents, a través de residències en escoles de referència, com es fa a Estònia, com els adoptats recentment a Finlàndia i a Singapur. Canvis que possibilitin escoles autònomes i capacitades, com el que s'implementa avui a Portugal. Canvis en la selecció competencial i la carrera i desenvolupament professional dels docents, tal com passa a Finlàndia. I canvis globals que permetin actualitzar el conjunt del sistema, com el programa d'actualització Skola2030 del Govern lituà, o el Pla Estratègic de Renovació i Millora del Sistema Educatiu Andorrà (PERMSEA).

El PERMSEA, establert el 2010 i posat en marxa progressivament a tota l'educació obligatòria des del 2013, té per objectiu transformar els processos d'ensenyament-aprenentatge i avaluació existents fins el moment del sistema educatiu

21 UNESCO, *Repensar l'educació: Vers un bé comú mundial?*

22 MAROPE. «Reconceptualizing and Repositioning Curriculum in the 21st Century: A Global Paradigm Shift».

A Catalunya veiem moltes experiències escolars que no tenen res a envejar als models educatius més avançats. La pregunta, doncs, és per què no s'han generalitzat

andorrà, per tal de possibilitar un canvi de paradigma del conjunt del sistema que possibiliti desenvolupar un perfil de ciutadans cada vegada més competents, amb capacitat de donar resposta als canvis constants als que està sotmesa la nostra societat. El curs 2017-2018 ha començat també a implantar-se al batxillerat i a la formació professional.

Contrasta amb el que no es va fer a l'Estat espanyol i a casa nostra amb la LOGSE: un quart de segle després de la seva aprovació, en el temps que internet ha passat de no existir a tenir 3.500 milions d'usuaris, encara no hem sabut capacitar el conjunt de les nostres escoles perquè veritablement desenvolupin competències. Per això cal actualitzar el sistema educatiu.

Diferenciar actualització d'innovació

Quan mirem l'últim segle, a Catalunya veiem moltes experiències escolars que no tenen res a envejar als models educatius més avançats. La pregunta, doncs, és per què no s'han generalitzat. Més enllà de la llarga nit del

franquisme, la mateixa pregunta és rellevant si mirem els últims cinquanta anys. La resposta apunta a l'estructura subjacent del sistema educatiu i l'absència de decisions serioses sobre l'actualització del sistema, una multicausalitat d'elements que impossibiliten que models educatius avançats creixin i es generalitzin.

Els espais i ambients o l'aprenentatge basat en projectes ja eren utilitzats fa un segle. La formació integral i les metodologies globalitzades no haurien de ser innovació, sinó normalitat. I només una actualització del sistema ho pot possibilitar. És per això que s'insisteix «que es necessita un ajust radical, no un pedaç; es requereix un canvi sistèmic, i no innovació aïllada aquí i allà».²³

Actualització i innovació no són el mateix. La innovació educativa consisteix a cercar noves respostes al repte de la formació integral de la persona, en un entorn en constant transformació, des de pràctiques avançades d'aprenentatge que es tradueixin en evidències transferibles i generalitzables. Però, si abans

23 ISTANCE, «Innovative Learning Environments: Implementation and Change».

no actualitzem el conjunt de l'escola fent que deixi de ser selectiva i transmissora, els fonaments de la innovació seran fràgils o, fins i tot, inadequats.

Fins avui, el pes d'aquesta actualització ha recaigut en el voluntarisme i sobreesforç de molts professionals que «innoven» les seves pràctiques amb poc o cap suport. Però això no és sostenible. Cal una aposta decidida per la transformació del sistema educatiu perquè aportï a tothom un aprenentatge rellevant i amb sentit, sumant política pública, cooperació a nivell de centres, capacitat de docents i posada al dia de les pràctiques d'aula.

Per un pla nacional d'actualització del sistema educatiu

L'aliança per un sistema educatiu avançat Escola Nova 21 va néixer la primavera de 2016 per catalitzar els esforços i el desig existents de transformació educativa generant una presa de consciència sobre la necessitat, urgència i direcció del canvi i al mateix temps desenvolupar i posar en valor coneixements i

Per superar la força de la tradició jacobina i la mala alternativa d'una burocràcia que desresponsabilitza, cal emprar la cultura organitzativa i de lideratge de l'era digital

procediments per fer el cavi possible. En aquests dos anys, mig miler d'escoles han estat treballant juntament amb tècnics municipals i professionals del Departament d'Educació testant procediments de canvi i practicant la cultura de l'aprenentatge entre iguals.

A la ciutat de Barcelona, el febrer de 2017 el Consorci d'Educació de Barcelona ja va acordar que volia liderar aquest procés d'aprenentatge i transformació i fer-lo arribar a tots els centres de la capital, sota el nom Xarxes per al Canvi. El mateix ha de passar a nivell nacional, creant un programa-pont que empri el darrer any i mig d'existència d'Escola Nova 21 perquè el Departament d'Educació lideri aquest procés de canvi, consolidant i fent créixer un ecosistema de centres de referència, i mantenint la cultura de capacitar escoles autònomes i interdependents i d'aprenentatge entre iguals, junt amb els municipis, per fer-se seus els coneixements i procediments generats i testats de manera cooperativa i poder-los estendre al conjunt del sistema.

Aquest programa-pont hauria de precedir l'elaboració d'un pla nacio-

nal per a l'actualització del sistema educatiu, que de manera ambiciosa possibiliti la posada al dia de totes les escoles, acompanyant els centres en el procés de canvi i corresponsabilitzant municipis des de la transversalitat política cap a un horitzó comú de qualitat. Això comporta, també, mesurar procediments, més enllà dels resultats tradicionals. En aquest sentit, la Rúbrica de canvi,²⁴ un nou instrument per orientar els centres en el seu procés de millora elaborat per un grup de professionals del sistema —directores i inspectors— i validat pel Departament, desgrana en divuit criteris l'estàndard de qualitat de l'escola en totes les seves dimensions —propòsit, procés de l'aprenentatge competencial, i organització.

Un Departament d'Educació per la millora, l'aprenentatge permanent i la innovació

Com sovint ha indicat el conseller Josep Bargalló (1958), en la línia dels països amb sistemes educatius

avançats, cal que tota l'estructura del Departament d'Educació s'enfoqui a acompanyar les escoles en els processos de millora permanent i de generació i validació d'innovacions i bones pràctiques, amb procediments que permetin transferir-los i generalitzar-los, per a seguir actualitzant el sistema i fer-lo permeable.

Això significa, com ja s'ha anunciat, reformular les funcions de la inspecció i dels serveis educatius, alinear-los i vincular-los al territori en zones territorials que permetin la cooperació amb els ens locals, i promoure experiències d'aprenentatge entre iguals com la xarxa de Competències Bàsiques. Per superar la força de la tradició jacobina i la mala alternativa d'una burocràcia que desresponsabilitza, cal emprar la cultura organitzativa i de lideratge de l'era digital, molt més horitzontal, des de la corresponsabilització basada en objectius compartits. I així, avançar cap a un sistema viu, que segueixi posant al dia la formació i selecció de docents i el seu desenvolupament professional, amb escoles autònomes i interdependents que treballen conjuntament per l'objectiu compartit d'una educació veritablement de qualitat i equitativa entesa com a bé comú. ■

²⁴ Per més informació consulteu: RÚBRICA DE CANVI, <www.rubricadecanvi.cat>.

■ Bibliografia

BENEDIKT, Carl; OSBORNE, Michael. «The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation?». Oxford: Oxford Martin Programme on Technology and Employment, University of Oxford. 2013.

COLL, César (coord.). «La personalització de l'aprenentatge». A *Dossier Graó*, núm.3. Barcelona: Editorial Graó, 2018.

DELORS, Jacques (coord.). *Learning: The treasure within* [en línia]. París: UNESCO, 1996. Disponible a: <www.unesdoc.unesco.org>.

DUMONT, Hannah; ISTANCE, David; BENAVIDES, Javier (eds.). *The nature of learning: Using research to inspire practice*. París: Center for Educational Research and Innovation, OCDE, 2010.

FAURE, Edgar (et al). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. París: UNESCO, 1972.

FUNES, Jaume. *Estima'm quan menys ho mereixi... perquè es quan més ho necessito*. Barcelona: Editorial Columna, 2018.

HECKMAN, James J.; HUMPHRIES, John Eric; i KAUTZ, Tim (eds.). *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in american life*. Chicago, IL: The University of Chicago Press, 2014.

HOMS, Eladi. «Sobre pedagogia». A HOMS, Eladi. *Articles pedagògics*, p.6. Vic: Eumo Editorial, 2002.

ISTANCE, David. «Innovative learning environments: Implementation and change». Draft Report, Centre For Educational Research and Innovation (CERI) Governing Board. París: OCDE, 15 d'abril, 2015.

MAROPE, Mmantseta. «Reconceptualizing and repositioning curriculum in the 21st Century: A global paradigm shift» [en línia]. Ginebra: International Bureau of Education-UNESCO, 2017. Disponible: <www.ibe.unesco.org>.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (expanded edition). Washington, DC: National Academy Press, 2000.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *How people learn II: Learners, contexts, and cultures*. Washington, DC: National Academy Press, 2018.

OCDE. *Manual per a entorns d'aprenentatge innovadors* [en línia]. Barcelona: Publicacions UOC i Centre UNESCO de Catalunya, 2018. Disponible: <www.unescocat.org>.

SANMARTÍ, Neus. «Avaluar per Aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències». Barcelona: Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya, 2010.

SENSAT, Rosa. «Reflexions sobre el moment actual de la nostra escola pública».

A GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep (ed.). *L'escola nova catalana (1900-1939)*. Vic: Eumo Editorial, 1992.

UNESCO. *Education 2030. Incheon Declaration and framework for action. Towards inclusive and equitable education and lifelong learning for all* [en línia]. París: UNESCO Publishing, 2016. Disponible a: <www.uis.unesco.org>.

UNESCO. *Repensar l'educació: Vers un bé comú mundial?* [en línia]. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 2015. Disponible: <www.unescocat.org>.

WORLD ECONOMIC FORUM. «The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution». Ginebra: WEF. 2016.