



L'Anuari de l'Observatori de l'educació local té com a objectiu oferir una mirada sobre l'estat i l'evolució de l'educació des de la perspectiva municipal, els principals reptes als quals ha de fer front el nostre sistema educatiu i les estratègies desenvolupades des del món local.

La present edició inclou articles de reflexió i l'anàlisi en àmbits com els futurs de l'educació un cop superada la pandèmia, els nous paradigmes de l'aprenentatge, un balanç del Pacte contra la segregació escolar a Catalunya, la mirada de gènere en la lluita contra l'abandonament escolar prematur o les característiques de la nova llei de la formació professional.

# Ecosistemes educatius locals: de la jerarquia vertical als diàlegs horitzontals

QUIM BRUGUÉ

*Universitat de Girona*

La relació entre l'educació i el seu context social ha estat sempre molt estreta. L'educació depèn de les apostes polítiques i de les condicions socioeconòmiques del context, alhora que ella mateixa és conformadora del seu entorn. L'educació és imprescindible per modelar el tipus de ciutadania que cada context històric requereix, de la mateixa manera que dota aquesta mateixa ciutadania de les capacitats per transcendir les conjuntures i transformar el seu entorn. Modelar i transformar són, doncs, els dos potencials, sovint contradictoris, de l'educació.

Aquest modelar i transformar ha adoptat formes diverses en diferents moments històrics. El període industrial fomentava una educació igualitària i estandarditzada, basada en sòlides certeses i en una transmissió jeràrquica del coneixement. Així doncs, durant el període de l'estat del benestar vam construir un sistema educatiu en sintonia amb el context socioeconòmic d'aquella conjuntura peculiar. Ho expressava amb precisió un ministre d'Educació francès a finals dels anys setanta, tot referint-se a les virtuts del model educatiu del seu Estat: públic, igualitari, republicà i de prestigi. En el seu discurs afirmava que ell, com a ministre d'Educació, podia garantir que en aquell precís moment —un dimarts de finals de novembre a les 9 del matí— tots els infants i joves d'una determinada franja d'edat eren a escola. Un dret universal que arribava a tothom, sense excepcions. I no només això, com a ministre d'Educació també podia assegurar que els joves d'una determinada edat estaven en aquell moment a classe de matemàtiques, on s'impartia la lliçó 5 del programa. I ho podia garantir perquè l'educació no s'improvisava, al contrari, responia a criteris professionals clars i indiscutibles. Uns criteris que situaven les classes de matemàtiques a les 9 del matí per raons didàctiques i que seqüenciaven pedagògicament l'adquisició dels coneixements. Uns criteris que, òbviamment, eren els mateixos per als nens i les nenes d'un barri benestant de París que per als que vivien en una *banlieue* de Marsella o en un poblet dels Pirineus.

El ministre, en definitiva, ens garantia una educació professional i igual per a tothom. Professional i rígida, per a tothom igual i uniforme. És a dir, un model educatiu amb la seva cara i la seva creu. Un model que s'adequava a un entorn estable, homogeni i previsible com el que definia els estats del benestar de l'època; quan els avantatges de la professionalitat i la igualtat s'imposaven als inconvenients de la rigidesa i l'estandardització. Quan al nostre voltant tot està prou quiet i és prou ho-

mogeni, i fer el mateix per a tothom no resulta problemàtic. En aquest context, per tant, el model educatiu es construeix a partir de dos pilars: la certesa tecnocràtica i la centralització institucional.

- ▶ D'una banda, disposem dels experts que saben amb seguretat què és el que cal fer i com fer-ho, de manera que el disseny de la política educativa descansa sobre les espatlles dels seus coneixements especialitzats. No cal parlar-ne ni obrir debats, només necessitem seguir les instruccions dels professionals que ja saben com organitzar els aprenentatges, quin és el millor calendari escolar o com es transmeten els coneixements.
- ▶ D'altra banda, la voluntat de garantir la igualtat en l'accés a l'educació per a tothom propicia la centralització institucional. Si tots els infants i joves han de rebre la mateixa educació, la millor manera de garantir-ho és que se n'ocupi l'estat, no els ajuntaments. Des del centre es pot assegurar l'aspiració d'igualtat, mentre que la fragmentació local faria esclatar la diferència i la diversitat. Només des de l'estat central —o de les comunitats autònomes en el nostre cas— es disposa de la mirada panoràmica i del múscul administratiu necessari per assegurar l'accés universal i uniforme a l'educació.

Tanmateix, tant les explicacions del ministre francès d'Educació com l'enfocament tecnocràtic i centralista responen a una època superada. Si aquest model educatiu podia tenir algun sentit durant els anys setanta, es va anar diluint a partir dels vuitanta i resulta del tot inadequat amb l'arribada del nou mil·lenni. Moltes coses han canviat des de llavors, i han impactat sobre una educació que ara ha de fer encaix amb una societat dominada per la flexibilitat, la complexitat i la incertesa. Un context que reclama el gir educatiu que superi les aproximacions tecnocràtiques i centralitzadores dominants fins fa ben poc. De fet, el discurs del ministre francès va quedar desfasat de manera precipitada i es van obrir aproximacions educatives alternatives, com per exemple les referències a l'autonomia dels centres escolars o als projectes educatius de ciutat.

L'autonomia de centre aspirava a substituir les instruccions uniformes i jeràrquiques per la capacitat de cada escola a l'hora de definir un projecte educatiu propi i adaptat a realitats socioeconòmiques molt diverses. Els objectius poden ser els mateixos, però l'equitat educativa no exigeix que tots els centres facin el mateix sinó, al contrari, que cada centre utilitzi el seu coneixement de proximitat per adaptar-se a les especificitats de cada ciutat, de cada poble o de cada barri. L'autonomia de centre, addicionalment, connecta amb l'aparició dels coneguts projectes educatius locals. Projectes que no només assumeixen que cal dissenyar propostes educatives específiques a cada centre sinó que, a més a més, aquests dissenys s'han de construir dialogant amb els diferents actors de l'entorn —de l'ecosistema educatiu local. No només cal seguir les instruccions professionals sinó escoltar i incorporar el punt de vista de les famílies, de les entitats del barri, dels actors socioeconòmics de la zona o dels infants i joves directament.

La política educativa, en definitiva, aterra al món local i es democratitza. Aquestes dues idees —municipalització i democratització— conformen una part important de la política educativa del segle XXI. Els Plans Educatius de Ciutat, els Plans d'Entorn o l'Educació 360 comparteixen, amb independència de les seves particula-

ritats, una aposta municipalista assumint que els governs locals tenen un paper important en termes de política educativa. Així, en un entorn de diversitat i complexitat com l'actual, apareix una creixent preocupació per la segregació i la desigualtat educativa que es manifesta en el territori. Un fenomen que no s'explica exclusivament pel rendiment escolar sinó que, tal com mostren molts estudis recents, té a veure amb les dificultats d'una part de la població a l'hora d'accedir a recursos educatius que es troben fora de l'àmbit escolar però que condicionen de manera crucial les seves oportunitats educatives.

La política educativa, doncs, desborda els centres escolars i reclama la incorporació d'altres factors i instruments que només els ajuntaments poden aglutinar i articular a través d'un ecosistema educatiu local. En contrast amb la perspectiva educativa tradicional —jeràrquica i uniforme—, els ajuntaments poden construir una política que aplegui i coordini el conjunt d'actors d'un territori, facilitant les connexions i propiciant que aquestes estiguin dotades de sentit estratègic. D'aquesta manera, els governs locals esdevenen protagonistes; actors cabdals per incidir en la qualitat i l'equitat educativa. Un localisme educatiu que aproxima l'educació a les múltiples i diverses realitats del nou mil·lenni. Així doncs, els reptes educatius del segle XXI ja no són els que presentava l'estat del benestar i, entre altres ingredients, reclamen municipalització i democratització:

- **Municipalització** entesa com una manera de traslladar-nos d'una política educativa centralitzada i jerarquizada a una política educativa local i horitzontal. La tradicional força centralitzada de l'Estat ha de cedir poder i protagonisme als governs locals.
- **Democratització** entesa com la necessitat de traslladar-nos dels dissenys estrictament professionals a les propostes construïdes des de la col·laboració amb múltiples actors. La tradicional racionalitat tecnocràtica ha de cedir protagonisme al diàleg democràtic.

Aquests dos ingredients han impactat en les actuals polítiques educatives de maneres diverses, però en aquest article ens referirem sobretot al concepte d'ecosistema educatiu local (EEL), una aproximació que incorpora la idea de múltiples actors locals connectats de manera democràtica per tal d'afavorir la qualitat i l'equitat educativa en entorns d'alta complexitat i creixent segregació. Abordarem aquesta aproximació a partir de tres interrogants bàsics: el perquè, el què i el com dels EEL.

En primer lloc, amb les referències al ministre d'Educació francès ja havíem anticipat el *perquè* dels EEL. Un perquè que podem resumir observant tant la transformació del món que ens ha tocat viure com les dificultats, fins i tot la impotència, a l'hora de donar-hi resposta. És a dir, s'han produït canvis socials, econòmics i culturals d'ampli abast —un autèntic terratrèmol, per a algunes persones— que han deixat sense sentit bona part d'allò que ens permetia entendre i governar el món. Una pèrdua de sentit que ens ha deixat profundament desorientats, també en l'àmbit educatiu. Amb una població creixentment diversa, uns coneixements que evolucionen a la velocitat de la llum i unes expectatives cada cop més incertes, la vella educació coneguda i segura esdevé un terreny inhòspit i desconcertant.

Davant d'aquesta situació, les respostes gerencials —dominants durant els anys noranta i concentrades en l'estalvi de recursos i l'eficiència instrumental— no van

donar els resultats esperats, probablement per la seva incapacitat de desplaçar el focus del *com* al *què* i al *per a què* de l'educació del segle XXI. Avui ja no es tracta només de millorar la manera de gestionar sinó de descobrir què és el que cal fer i fer-ho en plural; és a dir, des del diàleg i en el marc del que hem anomenat EEL. Amb altres paraules, ja no es tracta d'aplicar adequadament solucions conegudes sinó de descobrir conjuntament —des de les relacions i les connexions— quines són les noves respostes als nous reptes. Aquest és el potencial d'un EEL, la seva capacitat d'ajuntar forces i perspectives amb l'objectiu de fer front al desconcert i superar la impotència de les respostes tradicionals.

Seguint aquest argument, en segon lloc, podem definir el *què* dels EEL de manera senzilla com un espai d'aprenentatge col·lectiu. Un espai poblat per múltiples i diversos actors vinculats al món educatiu en un sentit ampli. Un espai on les relacions horitzontals substitueixen les jerarquies verticals, on les converses i els diàlegs s'imposen als procediments i als protocols tècnicament definits. Un espai on els diversos agents educatius es necessiten mútuament des d'una interdependència que supera les tradicionals dependències institucionals o les dinàmiques del mercat que afavoreixen la independència.

Un EEL és, doncs, un espai reticular que adopta la forma d'una xarxa amb capacitats per afrontar la complexitat amb flexibilitat i obertura. Un hàbitat on conviuen i es relacionen múltiples actors que treballen conjuntament. Usant els termes que utilitzo en la meua docència, es tracta de superar les *organitzacions que saben* (les burocràcies i els models gerencials) i construir les *organitzacions que aprenen* (els EEL en serien un exemple). En les *organitzacions que saben* només importa el *com*, l'execució econòmica i eficient del que ja sabem que cal fer. En les *organitzacions que aprenen*, en canvi, el focus se situa en el *què* i en el *per a què*. Mentre que les primeres funcionen adequadament en contextos estables i previsibles, les segones —com ja hem anticipat— s'adapten millor a situacions de complexitat i d'incertesa. Les *organitzacions que aprenen* assumeixen que el punt de partida no són les respostes (donades i segures) sinó els interrogants (oberts i difícils de respondre).

En tant que espais d'aprenentatge, els EEL representen una fórmula organitzativa tan potent com fràgil. Potent perquè, com hem explicat, ens capacita per abordar reptes complexos i construir respostes innovadores. I, simultàniament, fràgil, perquè no disposa d'un cervell que doni indicacions clares ni d'un cor que ens impulsi a l'acció. És a dir, es tracta d'una organització que pot pensar col·lectivament, però que alhora té dificultats per a l'acció concreta, per passar de la teoria a la pràctica. Organitzacions amb un enorme potencial, però també constantment amenaçades per la paràlisi. D'aquí la importància de tractar, en tercer lloc, el *com* dels EEL.

No disposem de cap fórmula màgica per assegurar el bon funcionament d'un EEL. Tanmateix, en la literatura especialitzada trobem unes quantes idees que ens permeten identificar aspectes operatius que caldria prendre en consideració en la governança d'un EEL. Encara que sigui de manera breu, ens referirem a tres: la morfologia de la xarxa, el lideratge i les dinàmiques de funcionament.

Un aspecte que condiciona des dels inicis el funcionament d'un EEL és la seva pròpia morfologia; és a dir, qui en forma part i quin paper hi desenvolupa. En aquest sentit, tres són els criteris que pensem que han de caracteritzar aquesta morfologia: la diversitat, la inclusivitat i el compromís.

- ▶ El criteri central és la diversitat d'actors, amb perfils múltiples i perspectives diferents. El potencial d'un EEL, ja ens hi hem referit, depèn d'aquesta diversitat. D'ella emergeix la capacitat d'aprenentatge, la força creativa i les possibilitats d'innovar amb noves respostes davant els nous reptes educatius. Una diversitat que es manifesta en un espai poblat per institucions educatives, empreses privades, entitats del tercer sector, associacions del territori, famílies o els infants i joves mateixos.
- ▶ Un segon criteri rellevant és la inclusivitat. De fet, per aconseguir la ja esmentada diversitat és essencial cercar mecanismes per interessar i incorporar tots els actors, tenint en compte que no tots tenen els mateixos interessos ni les mateixes motivacions. La inclusivitat, per tant, requereix una estratègia per apropar-nos i convidar una àmplia diversitat d'agents a formar part activa dels EEL.
- ▶ Finalment, un darrer criteri fa referència al compromís dels diversos actors. Uns actors que han de formar part de l'EEL des de la voluntat i la convicció, evitant tant l'assistència obligada com les actituds de convidats de pedra. Cal reconèixer, però, que aquest compromís no s'assoleix de manera automàtica ni senzilla, ja que els diferents actors poden tenir prioritats molt diverses i pocs incentius per dedicar temps i esforços a treballar amb els altres. Per superar aquestes dificultats, es recomana definir conjuntament els objectius de l'EEL, de manera que tothom es faci seu el projecte des del començament. També cal cuidar la relació entre costos i beneficis que comporta participar activament en un EEL i, per tant, fer visible que la interdependència generarà uns resultats visibles i tangibles que ens compensaran els esforços que hi dediquem.

Un segon aspecte fa referència al lideratge d'un EEL, d'una xarxa que —com a tal— es caracteritza precisament per la seva horitzontalitat i, per tant, per la manca de directives jeràrquiques. Les xarxes no disposen d'un centre orgànic, però això no implica que no requereixin lideratge. De fet, la fragilitat i la tendència a la paràlisi a què ens referíem anteriorment són raons per justificar la importància del lideratge en un EEL. D'un lideratge, això sí, que presenti unes característiques determinades. En destaquem dues:

- ▶ D'una banda, cal un lideratge *articulador*; és a dir, un lideratge que, en lloc de donar instruccions, assumeixi que el coneixement està en la pròpia xarxa i que, per tant, la seva funció és construir ponts, establir relacions i estimular les relacions que han de produir respostes innovadores.
- ▶ D'altra banda, aquest lideratge-pont no es constitueix des del *jo sé* sinó des del *vosaltres sabeu*. Un lideratge, doncs, que parteix de la modèstia però que ha de ser fort i potent. Modest perquè no s'assenta sobre certeses, sinó sobre dubtes i desconeixements. I potent perquè ha d'impulsar unes relacions i unes interaccions que no sempre s'esdevenen de manera natural i que, a més, no es poden imposar sinó que s'han d'estimular des de la seducció.

El darrer aspecte fa referència a les dinàmiques de funcionament d'un EEL. Com ja hem anat repetint amb insistència, un EEL és un espai de relacions no obligades, de

manera que el seu funcionament depèn sobretot de factors intangibles. En la literatura especialitzada sobre les xarxes s'esmenta la *confiança* com un ingredient fonamental; com el ciment que ajuda a mantenir junts els que tendeixen a separar-se. Sense la confiança —fins i tot podríem esmentar la química que es produeix entre els diversos actors— és difícil destinar temps i esforços a treballar amb altres persones quan no tenim l'obligació jeràrquica de fer-ho. Tanmateix, cultivar i generar confiança no és senzill. Requereix temps, paciència i molta cura, factors que solen ser molt escassos en els nostres àmbits de treball.

En qualsevol cas, la base d'aquesta confiança es troba en el mateix fet de trobar-nos, de conèixer i reconèixer els altres. No es tracta tant de construir consensos, que poden resultar impossibles en espais d'alta diversitat, com d'entendre i acceptar les posicions i els interessos dels altres. És per aquesta raó que el funcionament d'un EEL s'ha de fonamentar en el diàleg; en les dinàmiques deliberatives que impliquen intercanviar arguments i, simultàniament, construir relacions. No ens referirem ara al que anomenem tècniques deliberatives i/o de cocreació, però sí que subratllarem que és en aquesta centralitat del diàleg on rau l'èxit en el funcionament d'un EEL. Abans ens hi hem referit amb l'expressió *organitzacions que aprenen*, mentre que ara podríem afegir-hi que només aprenem parlant i escoltant els altres.

De fet, ens estem situant en un debat que ja va ocupar els pensadors clàssics. Davant la pregunta sobre quina era la millor forma de governar, de prendre decisions, Plató ens instava a seguir les indicacions d'aquells que en sabien, del rei-filòsof. Res li feia més recança a Plató que la mediocritat i la demagògia que acompanyava la democràcia. En contrast, Aristòtil afirmava que «mai la més sàvia de les persones era tan sàvia com moltes persones»; és a dir, que la saviesa no es troba en el coneixement individual sinó que es genera en plural, a partir de mirades polièdriques.

Més recentment, l'anàlisi de les polítiques públiques ha recuperat aquest debat a través del contrast entre dos autors i dos llibres amb títols molt il·lustratius: *Speaking Truth to Power*, d'Aaron Wildavsky, i *The Intelligence of Democracy*, de Charles Lindblom. Davant de la confiança en el coneixement expert, que segons Wildavsky era capaç d'indicar la *veritat* al poder, Lindblom defensa la intel·ligència de les respostes construïdes des del diàleg democràtic. Un pas del singular al plural que tan suggerentment va expressar un dels grans teòrics de la democràcia, Benjamin Barber:

«L'autor del llenguatge, el pensament, la filosofia, la ciència i l'art, a més a més de la llei, els pactes, els drets individuals, l'autoritat i la llibertat no és l'home sinó els homes.»

Accediu al text íntegre de l'*Anuari 2022*  
de l'*Observatori de l'educació local*  
des de la **Llibreria de la Diputació de Barcelona**