
EIX 1: Condicions socials, jurídiques i institucionals

El marc social de l'avaluació psicopedagògica

PID_00269092

Enric Bolea López
Esther Càrcel Ferrer

Temps mínim de dedicació recomanat: 4 hores



Enric Bolea López

Esther Cárcel Ferrer

L'encàrrec i la creació d'aquest recurs d'aprenentatge UOC han estat coordinats per la professora: Teresa Guasch (2019)

Primera edició: setembre 2019
© Enric Bolea López, Esther Cárcel Ferrer
Tots els drets reservats
© d'aquesta edició, FUOC, 2019
Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona
Realització editorial: FUOC

Cap part d'aquesta publicació, incloent-hi el disseny general i la coberta, no pot ser copiada, reproduïda, emmagatzemada o transmesa de cap manera ni per cap mitjà, tant si és elèctric com químic, mecànic, òptic, de gravació, de fotocòpia o per altres mètodes, sense l'autorització prèvia per escrit dels titulars dels drets.

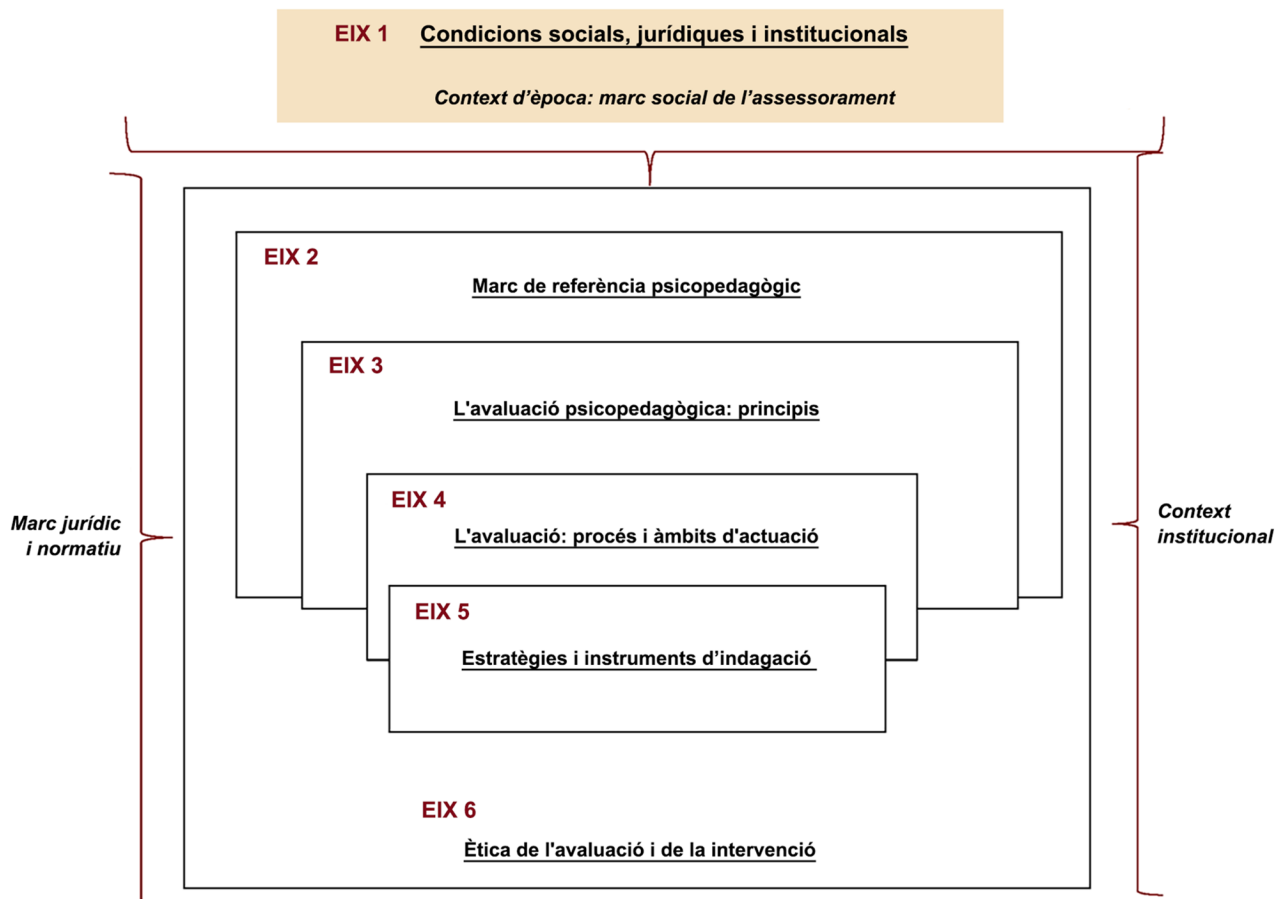
Índex

Introducció.....	5
1. El marc social de l'Educació i de l'assessorament: les pràctiques assessores en una escola canviant.....	7
2. Comú/Mancomunar.....	12
2.1. Comú: dominis	13
2.2. Comú: principi	16
2.3. Interès col·lectiu/interessos personals	16
2.4. Un comú obert que no està en el lloc de la resposta	18
2.5. Abast i límits del principi d'allò comú	19
2.6. L'establiment d'allò comú a l'escola	20
3. El context institucional: centres més reflexius i més cohesionats.....	22
4. Els fins de la institució escolar.....	25
4.1. Com hem de pensar les finalitats de l'educació escolar?	25
4.2. Finalitats i socialització	30
4.3. Els procediments per a construir i mancomunar les referències: construir les finalitats	32
5. L'educació com una pràctica protectora.....	37
6. Breus consideracions sobre el marc jurídic i normatiu.....	42
Bibliografia.....	49

Introducció

Presentació del mapa de l'Eix 1

figura 1. Eix 1. Condicions socials, jurídiques i institucionals



Introducció al marc social de l'Educació

Nosotros no renunciamos a la idea de emancipación humana, pero afirmamos que el ser mismo de la humanidad no se deja pensar más que en la diferencia. *El ser mismo de la humanidad es la multiplicidad*. Hay que empezar a pensar políticamente desde otro punto de partida, otro principio que nos llevará a caminos muy diferentes: se trata de partir de las diferencias (lo cual no significa *quedarse* en las diferencias), de partir de la multiplicidad (y no del Uno). Entonces tenemos que observar cuidadosamente dos reglas muy importantes: una regla de inmanencia y otra de igualdad. La regla de inmanencia dice que quien testifica o testimonia la diferencia es quien es diferente, quien experimenta la diferencia. Este es un punto crucial político y ético: que el testigo de la diferencia pueda dar testimonio, enunciar la diferencia y, al hacer, expresar la humanidad misma. La regla de igualdad establece la igualdad de las diferencias: la diferencia no puede ser jerárquica en ningún caso. De la práctica de estas dos reglas pueden deducirse formas de resistencia al universalismo capitalista. (Badiou, 2006, pág. 23)

Sens dubte, el marc social en què es despleguen les pràctiques educatives i psicopedagògiques és un escenari força complex. En aquest context els alumnes, professionals i famílies experimenten els efectes d'una època en què el vincle social està molt debilitat, una època que no afavoreix la capacitat d'associar-nos, d'acollir-nos i atorgar-nos un lloc de confiança els uns als altres. És veritat: l'època promou la desconfiança en l'altre. Perquè confiar en algú altre (persona o institució) suposa tenir-lo com un referent i no percebre'l com una amenaça. La confiança permet acceptar la incertesa i assumir els riscos d'atrevir-se a prendre decisions sense sentir-se amenaçat per la situació, aspecte clau perquè una persona s'arrisqui a confiar en altres i confiar-se a altres (Bolea, 2006)¹.

⁽¹⁾E. Bolea (2006). «Alguns temes crucials per repensar la funció educativa a l'escola: confiança i discurs». *En Guix: Elements d'acció educativa* (núm. 321, pàg. 17-22).

La contrapartida és que es confia molt més en tot allò que promou la relació amb un mateix, on la dimensió individual està privilegiada en detriment de la confiança (en un mateix, en els altres i en les institucions) i del sentiment de pertinença al comú. Si bé és cert que el procés d'ensenyament i aprenentatge només és possible en el rerefons d'una cohesió social, avui dia veiem que la vida en comú en molts centres docents no és un espai nítid i coherent, sinó més aviat quelcom imprecís i indefinit.

Aquesta complexitat que presenta l'educació escolar produeix força desconcert, desorientació, en els diferents agents educatius. Sovint són sentiments viscuts en soledat. Es constata un cert sentiment de desemparament institucional. En aquesta situació, és temptador per a tots delegar o dispersar la responsabilitat pròpia o bé projectar-la als altres.

Cal obrir el debat sobre quin ha de ser el marc comú de referència que precisa l'educació escolar avui dia i com podem contribuir des de l'assessorament psicopedagògic a fer-lo possible. Com podem ajudar els alumnes, les seves famílies, els docents i equips directius, els professionals de suport i altres professionals que conflueixen a l'escola a augmentar la seva capacitat de promoure i fer créixer quelcom comú en ells i entre ells.

1. El marc social de l'Educació i de l'assessorament: les pràctiques assessores en una escola canviant

Tot i les diferències entre els models d'intervenció psicopedagògica, sempre s'ha sostingut que els assessors són un recurs del centre i per al centre per tal de col·laborar —juntament amb les tasques d'altres professionals del sistema educatiu— a millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge, i ajudar a concretar les finalitats que l'escola té socialment assignades com a estructura d'acollida i socialització. Si bé això és una qüestió poc discutida en el registre de les intencions (podríem també dir de l'ideal), la realitat a les entranyes de l'escola és sensiblement diferent. Aquesta **dissonància entre allò que es prescriu i es diu i allò que efectivament succeeix** en les realitats de les institucions educatives se sosté sobre la base d'un coaïllament (Garcés, 2016) tàcit entre els diferents agents educatius que atorga l'aparença d'un espai social estructurat per acords comuns, quan en realitat no és així.

L'escola, com altres estructures d'hospitalitat i d'acollida, està **immersa en una crisi i en un gran desconcert** respecte a quines són les seves finalitats i funcions. I això, sens dubte, també incideix en la manera d'entendre i de desplegar la nostra intervenció professional com a assessors.

Vivimos en una sociedad globalizada sometida a continuos y acelerados cambios que tienen sus consecuentes efectos en todos los ámbitos de la vida. Estos cambios plantean nuevos retos y requerimientos a las organizaciones en general, y a las educativas en particular. Al mismo tiempo, el contexto social actual se caracteriza por su complejidad creciente, aunque con frecuencia no queramos asumirla, o nos sigamos empeñando en ver los fenómenos a analizar de manera más simple de lo que en realidad son. Así, es fácil caer en cierto reduccionismo. Y es precisamente en este escenario en el que hemos de situar los futuros posibles del asesoramiento como proceso fundamental de ayuda a los centros educativos, en la búsqueda del aprendizaje y desarrollo institucional, así como en la mejora del rendimiento del alumnado. (Murillo, 2008)

És cert que l'escola mai no ha estat quelcom estàtic i sovint ha estat sotmesa a canvis i dinàmiques en funció de les expectatives socials. En aquests reptes la funció assessora s'ha anat ajustant a les noves necessitats i demandes que emergien en aquests processos de canvi i hi ha anat responent. Però els canvis que s'estan produint en les darreres dècades són de més gran abast: són **canvis permanents i de gran profunditat que toquen de manera directa el vincle educatiu i social entre les persones**. Certament, el gran èxit del discurs neoliberal és la desintegració d'aquest espai social de cooperació entre les persones.

El sistema i pràctiques educatives estan summament afectats per aquests canvis vertiginosos² que pressionen educadors, famílies i aprenents, i no és possible pensar que modificant només els continguts i els mètodes es produirà l'adaptació als nous escenaris que l'època genera³. S'han de redefinir tant l'atenció dels infants com les formes de suport i acompanyament a les famílies per tal d'entendre les noves identitats i subjectivitats dels nens i les famílies, així com la transformació de la posició de l'adult educador per a encarar-ho.

Avui dia tots aquests canvis es poden considerar una experiència «social» comú. Per això és raonable obrir un debat sobre **quin marc comú de referència precisa l'Educació escolar i com s'ha d'establir.** L'assessorament psicopedagògic està concernit en aquesta cruïlla. Per això, els reptes de la nostra professió entronquen directament amb els reptes actuals de l'Educació.

Les condicions d'època han transformat les relacions entre cultura i educació, i com s'acostuma dir «les coses ja no són on haurien de ser». Bauman expressa molt bé aquesta desconstrucció i transformació de l'educació:

En el pasado, la educación adquiría muchas formas y demostró ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias. Pero, lo repito, el cambio actual no es como los cambios del pasado. En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporáneas. Sencillamente, nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo. (Bauman, 2007, pàg. 46)

Un cop la idea de l'educació ha deixat d'estar sostinguda per una referència compartida, estable i invariable, el programa institucional de l'escola⁴ deixa, així mateix, de tenir sentit. Què ens trobem?

- Es perden les referències compartides, implícites i estables del programa institucional de l'escola sense que n'ergeixin d'altres com a alternativa.
- El poder social i socialitzador de l'escola radicava en la seva capacitat mediatra entre els valors, però ara la socialització ja no implica la mediació entre els valors generals i els subjectes particulars.
- Els professors estan identificats amb el programa institucional de l'escola i els alumnes hi són aliens. Es produeix una distància cada cop més gran entre l'encàrrec social assignat a l'escola i allò que efectivament es desplega en els centres (distància entre el treball prescrit i el treball realitzat).

⁽²⁾Certament els referents o ideals que organitzaven la nostra convivència i que ens ajudaven a trobar una orientació en el món de les relacions, davant els conflictes o davant les esperances i futurs projectes d'emancipació han perdut el seu poder de cohesió. S'ha esfumat la seva funció de tranquil·litzar-nos i d'atorgar-nos la certesa que ens proveïa de seguretat i confiança. Però això no vol dir en cap cas. Al mateix temps és crucial considerar que el declivi o la fragilitat del que és social no equival a la seva desaparició i, al mateix temps, es pot pensar que aquesta situació també obre múltiples possibilitats, noves invencions i noves oportunitats de convivència i aprenentatge que cal indagar i inventar.

⁽³⁾J. Subirats (2014). «Malestar social, malestar educatiu i patologies diverses» [article en línia]. *Àmbits de psicopedagogia i orientació* (núm. 40). <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=25196>>

⁽⁴⁾F. Dubet (2010). «Crisis de la transmisión y declive de la institución». *Política y Sociedad* (vol. 47, núm. 2, pàg. 15-25).

- L'educació ja no ofereix uns coneixements de valor que perdurin en el temps⁵.
- El coneixement es produeix a una velocitat impressionant i es pot accedir en temps real a un volum d'informació enorme.
- L'espera, l'esforç i la postergació de l'èxit ja no són criteris valuosos.

A tots aquests aspectes cal afegir un currículum escolar travessat per tres grans qüestions que urgeix afrontar. En primer lloc, el volum excessiu de continguts que el fan inabastable; en segon lloc, la reduïda rellevància de molts continguts per a un gran nombre d'infants i joves, i finalment, la presentació i organització formal, academicista i poc funcional d'uns continguts per a aprendre que xoquen amb els interessos i la cultura de molts infants i joves. Els factors esmentats debiliten (vulneren) l'escola en la seva funció de transmissió de sabers i valors, i n'afecten al mateix temps les finalitats. No hem de perdre de vista que l'assessorament és una resposta que es produeix en el context d'aquesta escola canviant. **En aquest camí, anem de la mà del futur de l'escola.**

Certament, a través de tots aquests factors que acabem d'esmentar es capta que l'escola està **atrapada en un gran desconcert** si fem cas de les encertades paraules de Salvador Cardús⁶. Com ens ajuda a entendre Morin⁷, assistim a una crisi de l'Educació que està estretament lligada a una crisi de la civilització, que es caracteritza per **una doble degradació**: la dels vincles i solidaritats tradicionals (família, veïnatge, etc.) i la de les responsabilitats individuals dins de la col·lectivitat.

S'expressen moltes opinions, estudis, estadístiques, propostes d'actuació, normatives, i un llarg nombre de respostes que pretenen fer sortir l'escola d'aquest desconcert i degradació. **No sabem si sovint aquestes respostes venen a sumar-se al desconcert o a incrementar-lo.** Sembla que estem instal·lats en un temps que aborda més els conflictes i problemes com quelcom que cal erradicar o eliminar (paradigma problema-solució) i que exclou el temps necessari per a comprendre'ls abans d'actuar (paradigma qüestió-resposta). No aturar-nos i dedicar temps a pensar i conversar plegats, sigui quin sigui el nivell de la pràctica educativa en què es pugui produir aquest diàleg, no ens permet trobar una via per a afrontar el problema. A aquesta manca d'oportunitats per a pensar i conversar també cal afegir que potser no ens estem fent bones preguntes respecte d'allò essencial i substancial per **fer de l'escola un lloc on sigui possible transmetre i construir el patrimoni comú de la cultura.**

Reflexió

S'ha de reconèixer que es requereix un gran compromís amb el futur per no cedir davant el gran impuls de la tècnica i del capitalisme actual. No es pot pensar que el discurs i les pràctiques hegemòniques d'aquest capitalisme ferotge desapareixeran sense més. Tot i això, potser podem aspirar a convertir la desorientació i el desconcert en una confiada esperança de reduir aquesta ferocitat sense límits. El que s'ha exposant fins al moment sobre les característiques de l'època actual i dels seus efectes en les persones i en les institucions no pretén en absolut transmetre la idea que aquesta situació és insuperable o,

⁽⁵⁾«El consumismo de hoy no se define por la *acumulación* de cosas, sino por el breve goce de esas cosas. Por lo tanto, ¿por qué el "caudal de conocimientos" adquiridos durante los años pasados en el colegio o en la universidad habría de ser la excepción a esa regla universal? En el torbellino de cambios, el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez. Los conocimientos listos para el uso instantáneo e instantáneamente desechables de este estilo que prometen los programas de software —que aparecen y desaparecen de las estanterías de las tiendas en una sucesión cada vez más acelerada— resultan mucho más atractivos.» (Bauman, 2007, pàg. 29-30)

⁽⁶⁾S. Cardús (2000). *El desconcert de l'educació*. Barcelona: La Campana.

⁽⁷⁾E. Morin (2015). *Enseñar a vivir* (pàg. 49). Buenos Aires: Paidós.

Reflexió

Els factors apuntats —i, òbviament, d'altres que no hem assenyalat— impliquen replan-tejar-nos les grans qüestions i preguntes sobre l'educació escolar. Són interrogants relacionats amb les finalitats (el per a què i el què de l'educació escolar), amb les qüestions metodològiques i de procediment (el com de l'educació escolar) i, en darrer lloc, amb les qüestions relacionades amb l'organització i els recursos (l'on, el qui i el quan de l'educació escolar). Tot i que d'alguna manera abordem aquestes qüestions més endavant no les tractarem en profunditat.

en el pitjor dels casos, necessària. Certament, aquest discurs hegemònic produeix molts efectes en les nostres vides i en els nostres centres educatius. Necessitem ser solidaris per encarar els reptes que ens aguaiten. Con diu Žizek, la posició més encoratjadora i ètica és la d'acceptar que potser no hi ha una alternativa clara per a afrontar-los i que és probable que la llum al final del túnel sigui la d'un tren que s'aproxima en sentit contrari però això no exclou que al mateix temps es pensi que «quizá la solidaridad global sea una utopía, pero si no luchamos por ella, entonces estamos realmente perdidos, y merecemos estar perdidos» (Žizek, 2016, pàg. 123). Tot i saber que el repte és immens, no podem deixar de considerar que és possible redefinir «un altre espai públic» en l'esfera social i, per tant, «un altre espai comú» en l'entorn educatiu.

Cal recuperar el poder vinculant de l'escola i això només és possible si el conjunt de professionals i d'agents de la comunitat educativa aconseguixen **sortir de les seves respectives soledats i conviccions, i tracten de mancomunar les finalitats i actuacions que cal desplegar a l'escola**. Les relacions i intercanvis entre els diferents agents educatius s'han de poder vertebrar al voltant d'un treball en comú que es desplegui sobre la base d'una confiança mútua. És paradoxal aspirar a promoure en els alumnes el sentiment de pertinença a la institució quan, en ocasions, els adults que tenen la responsabilitat d'impulsar aquest vincle en els alumnes estan en soledat i entre ells hi ha fortes dificultats per a cooperar i establir un vincle de confiança. Paradoxalment, aquestes dificultats per a cooperar i generar allò comú són la conseqüència d'una ideologia del consens que obstaculitza que els diferents interessos dels agents educatius i els conflictes —derivats de les diverses posicions que els sustenten— no s'expressin ni es dialoguin de manera que donin lloc a una forma pluralista d'estar junts a l'escola.

En endavant, focalitzarem la nostra atenció a repensar els fins educatius de la institució escolar a partir del principi d'allò comú⁸. Però, abans d'entrar amb detall en aquests aspectes més vinculats a l'educació escolar, ens aturarem a indagar com es pot entendre el concepte de *comú* en el marc més ampli de les pràctiques socials. Es proposa una reflexió sobre allò comú com a principi de transformació social i s'explora la possibilitat d'aplicar aquest principi a l'àmbit de les pràctiques educatives escolars en general, i als processos d'assessorament en particular.

⁽⁸⁾La visió d'allò comú i les relacions que manté amb el que és universal i el que és particular que s'exposen en aquest primer apartat posseeixen un caràcter transversal en tots els mòduls de l'assignatura. Aquesta perspectiva, que tot seguit s'explicita, es reprèn en cada mòdul de forma diferent però inclusiva, i es torna a tractar amb més cura quan abordem la temàtica de l'ètica en la intervenció psicopedagògica en el mòdul 6, «Ètica de l'avaluació i de la intervenció».

Intentarem respondre a quatre preguntes bàsiques que ens ajudaran a fer-ho possible: **per a què** allò comú?, **qui** defineix que és allò comú?, **què** és allò comú? i **com** es pot fer en comú?⁹ En les respostes s'entrellacen reflexions generals sobre el constructe d'allò comú amb aportacions més lligades al valor que pot ocupar allò comú per pensar les finalitats de l'educació escolar.

⁽⁹⁾Per fer-ho ens hem recolzat i inspirat en les aportacions següents:

- **Alemán, J.** (2012). *Soledad: común. Políticas en Lacan*. Madrid: Clave Intelectual.
- **Frigerio, G.; Diker, G.** (2008). *Educar: posiciones acerca de lo común*. Buenos aires: Del Estante Editorial.
- **Hardt, M.; Negri, A.** (2009). *Commonwealth. El proyecto de una revolución del común*. Madrid: Akal.
- **Laval, Ch.; Dardot, P.** (2015). *Común*. Barcelona: Gedisa.

- **Subirats, J.; Rendueles, C.** (2016). *Los (bienes) comunes. ¿Oportunidad o espejismo?* Barcelona: Icaria.
- **Stavrakakis, Y.** (2007). *Lacan y lo político*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- **UNESCO** (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* [en línia]. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>>
- **Web de la Fundación de los Comunes:** <https://fundaciondeloscomunes.net/>
La Fundación de los Comunes és un laboratori d'idees que produeix pensament crític des dels moviments socials com a eina d'intervenció política per impulsar una transformació social capaç de democratitzar econòmicament i políticament les nostres formes d'organitzar el comú.

2. Comú/Mancomunar

Innerarity¹⁰ defineix l'espai públic com l'espai cívic del bé comú per contraposició a l'espai privat dels interessos particulars. No obstant això, comprovem com a actors i espectadors privilegiats que, en els diferents espais socials, els valors privats, els interessos, les creences, les conviccions, els sentiments i les identitats estan assolint preeminència sobre els aspectes comuns. Abans ja hem esmentat que els canvis que s'estan produint en la nostra època són profunds, intensos i vertiginosos. Estan configurant noves maneres de ser i estar en el món. **Són maneres d'estar en el món que estan canviant les relacions entre les persones, des de les relacions personals, familiars i laborals fins a les relacions amb el medi ambient** (problemàtica climàtica i ecològica). Aquestes tendències canviant de l'època cap a una subjectivitat que privilegia l'«estar i fer amb un mateix» davant de l'«estar i fer junts» tenen conseqüències tant per a les institucions socials com per a les mateixes persones. I així es difuminen els grans referents i ideals socials, polítics i religiosos que ens proveïen de principis i causes col·lectives, i es dibuixen referents fragmentats centrats en l'individual, on la causa no és cap altra que un mateix (Soler, 2003). No és només un discurs que mostra el seu poder en tots els àmbits socials, és també un sistema d'idees sobre com viure la vida que domina l'existència de les persones i en determina la subjectivitat, ja que en la mesura que aquesta ideologia, no explícita, s'integra en l'univers de les seves representacions mentals, es configura, de mica en mica, un sentiment de la vida cada vegada més determinat per la individualitat extrema i una vinculació permanent als objectes d'informació i consum. Se substitueix el ser pel tenir, el saber per la informació, la responsabilitat per la delegació o la inhibició.

⁽¹⁰⁾ D. Innerarity (2006). *El nuevo espacio público* (pàg. 95). Madrid: Espasa.

Inevitablement, tots aquests fenòmens s'infiltra i s'apoderen de les institucions socials i tenen conseqüències en les vides de les persones, ja que aguaiten i afecten les seves condicions d'existència social i personal. Les institucions educatives i les persones que les habiten no són una excepció. No hi ha dubte que el context social general influeix sobre el sentit i la qualitat de les relacions de confiança que poden construir-se en els centres. Ens trobem, doncs, en un nou marc social, condicionat per les profundes transformacions que afecten totes les estructures socials.

Per aquestes raons ens preguntem sobre **allò comú**; no tindria raó de ser preguntar-se per allò comú si aquest procés i producte social ja existís de manera establerta i compartida entre nosaltres. Temps enrere, els sentiments de pertinença estaven lligats a referències que oferien seguretat i estabilitat, referències col·lectives que estaven més presents en les institucions i es donaven de

manera més implícita —tot i que més jerarquitzada i institucionalitzada— en les nostres vides sense la necessitat d'haver-hi de reflexionar explícitament. Ara és precís explicitar-les.

2.1. Comú: dominis

Per a arribar a explicitar allò comú, és condició inicial explicar quelcom que, tot i que es pot inferir de les aportacions que s'han fet fins al moment, requereix més claredat i argumentació: ens referim a la definició del concepte *comú*. En efecte, el constructe *comú* és d'una gran complexitat i hi ha diverses i controvertides maneres de definir-lo.

El concepte *comú* és objecte de múltiples significacions i variades expressions: *el comú*, *allò comú*, *be comú*, *els comuns*, *bens comunals*, *comú*... Potser allò que posseeixen en comú totes aquestes expressions del comú és que han anat sorgint amb força en aquestes darreres dècades com a resposta a la necessitat de recuperar els vincles entre les persones i els compromisos estables entre elles que s'han anat perdent o debilitant a partir de la privatització de la vida i la mercantilització del patrimoni cultural i natural.

Allò comú a què fa referència? En els debats actuals està força present el tema dels dominis que constitueixen allò comú. La referència a allò comú es relaciona amb dominis diversos: **el bé comú de la natura** (els béns i riqueses materials com l'aire, l'aigua, les terres comuns, el mar, els boscos, l'energia, l'habitat natural, etc.); **el bé comú de la cultura i els serveis** (els productes culturals com el llenguatge, el coneixement, la informació, els béns digitals, els drets adquirits com les pensions, etc. que possibiliten l'intercanvi i la producció del bé comú, l'habitatge, el treball, l'alimentació, etc.); **el bé comú de la naturalesa interior** (l'herència biogenètica de la humanitat), i per últim, les **lluites i moviments socials** també són un fer col·lectiu que constitueix allò comú.

És clar que l'aspiració del bé comú s'estén a tots els camps d'activitat humana en què es manifesten els antagonismes que es deriven de les diferents formes de pensar allò social i el mateix «comú». Allò comú no es pot definir ni construir al marge dels antagonismes socials sinó a partir d'ells. Per això, allò comú és també construït i utilitzat de manera interessada des de la perspectiva del discurs dominant. Hi ha formes capitalistes de pensar allò comú vinculades a la propietat i els drets dels privilegiats en què allò comú és definit per una cohort d'experts i tècnics que ajuden a definir-lo (el comú) de manera que sigui compatible amb el respecte dels interessos i privilegis que alguns posseeixen. És una autèntica ingenuïtat pensar que un tema tan crucial com el bé comú quedi fora de la influència del capitalisme ferotge que aspira a privatitzar els diferents béns comuns. Això ens ha de fer estar atents a algunes formes disfressades o maquillades de presentar o impulsar allò comú que pretenen regu-

Reflexió

El propòsit és reflexionar sobre les relacions entre el constructe d'allò comú i l'educació escolar sense descuidar que el bé comú de la cultura i el de l'educació estan estretament relacionats amb els altres dominis d'allò comú. L'educació, com altres activitats socials que impliquen la participació en un bé comú, posseeix caràcter polític.

⁽¹¹⁾ Òbviament, aquesta estratègia de control també es pot identificar en certes ideologies i polítiques de la inclusió en el marc de l'educació escolar.

⁽¹²⁾ En aquest punt allò comú es desenvolupa independentment al procés de la seva institució: allò comú es presenta com quelcom natural i donat per oposició a un comú que s'edifica «por una actividad de puesta en común que es productora de derecho». Un dret que no pot ser de propietat sobre allò comú. (Laval i Dardot, 2015, pàg. 270)

lar i controlar les persones¹¹. Es dona una producció biopolítica de allò comú quan el capital troba les formes d'apropiar-se dels diferents tipus o dominis del ben comú amb objectius mercantils¹². El camp de l'educació escolar no n'és una excepció:

La índole y el grado de la participación privada en la educación está difuminando las fronteras entre educación pública y privada, como pone de relieve, por ejemplo, la creciente dependencia de la financiación privada que afecta a las instituciones públicas de la educación superior; el incremento de instituciones tanto lucrativas como sin ánimo de lucro, y la introducción de métodos empresariales en el funcionamiento de las instituciones de educación superior. Las formas emergentes de lo privado —en las que tanto la educación básica como la posbásica se están abriendo cada vez más al lucro y al negocio, y a la dependencia del sector privado para decidir su programa, así como los intereses comerciales— están transformando el carácter de bien público de la educación en un bien privado (de consumo). Los rápidos cambios de la relación entre la sociedad, el estado y el mercado plantean un dilema. ¿Cómo se puede proteger el principio esencial de la educación como bien común en el nuevo contexto mundial en el que se produce el aprendizaje? (UNESCO, 2015, pàg. 84)

Contingut complementari

Silvia Federici ho explica prou bé:

Primero, recordar que al menos desde principios de la década de los noventa, el lenguaje de los comunes ha sido absorbido y puesto al servicio de la privatización por el Banco Mundial y por la Organización de las Naciones Unidas. Bajo la excusa de proteger la biodiversidad y de conservar los “comunes globales”, el Banco Mundial ha transformado las selvas tropicales en reservas ecológicas y ha expulsado con esta excusa a las poblaciones que durante siglos habían extraído su sustento de ellas, a la vez que ha dado acceso a personas que no las necesitan pero que pueden pagar por visitarlas gracias, por ejemplo, al ecoturismo. Mano a mano y de nuevo en nombre de la preservación de la herencia común del ser humano, las Naciones Unidas han revisado las leyes internacionales que rigen el acceso a los océanos, permitiendo que los gobiernos consoliden el uso de las aguas marinas en manos de unos pocos. (S. Federici, 2013, pàg. 246)

En realitat, gairebé en tots i cadascun dels dominis que constitueixen allò comú trobem la mà mercantil del neoliberalisme: l'ecologia del planeta, l'apropiació i mercantilització del saber, la propietat del coneixement¹³, les implicacions ètiques i socials que comporta l'avanç de la tecnologia i la ciència en el camp de la biogenètica, etc. Però hi ha altres formes de pensar allò comú que s'oposen i es resisteixen a la seva privatització. És en aquest punt que allò comú pot conceptualitzar-se com un principi de transformació d'allò social que afronta la recuperació dels béns comuns que es destrueixen, es mercantilitzen i es privatitzen. Però encara s'està lluny d'arribar a organitzar una resposta antagònica a la privatització que pugui articular els diferents àmbits entre si d'allò comú, ja que és difícil integrar en el concepte de *comú* aspectes (dominis) de naturalesa tan diferent.

⁽¹³⁾Cada cop més la producció del coneixement es regula jurídicament a través dels drets de la propietat intel·lectual.

El repte d'agrupar-los per constituir una plataforma des d'on defensar-los i protegir-los per arribar a construir un model de producció que respecti la vida i promogui la justícia encara està lluny de fer-se realitat. És força difícil establir aliances entre si en sectors com la salut, l'educació, la justícia, etc. i entre aquests sectors i el mercat laboral. Malgrat les adversitats, hem d'aspirar a establir connexions i aliances amb associacions i moviments col·lectius que puguin revertir les accions que converteixen els diferents sectors d'allò social en una propietat.

Però més enllà de la gran complexitat que suposa construir una resposta que, des d'allò comú, fonamenti i edifiqui una alternativa a la privatització, allò que han de compartir els moviments comunals és la diferència qualitativa que existeix entre la defensa dels diversos àmbits d'allò comú i allò que Zizek (2016) denomina com les noves formes d'apartheid que produeixen l'esclatxa que separa els **exclusos dels inclosos**. Si els diferents aspectes d'allò comú remetent a la supervivència del que és humà i a la seva projecció futura, la qüestió de l'exclusió remet a la justícia (Zizek, 2016, pàg. 121-122). A l'antagonisme existent entre les diferents maneres de pensar i organitzar els béns comuns, cal afegir l'antagonisme entre els inclosos i els exclusos. Com exemplifica aquest autor, podem trobar persones i/o col·lectius que, tot i lluitar sincerament per l'ecologia, per exemple, considerin que la seva lluita res té a veure amb l'antagonisme inclosos-exclusos. En aquesta mateixa línia de reflexió se situa Silvia Federici quan respon a la pregunta de com es pot fer sostenible la gestió comunal en l'actualitat:

Uno de nuestros principales problemas es cómo hacer real la idea de los comunes, con tantas posibilidades de ser cooptados. Una forma de mantenerse para mí en la dirección correcta es darse cuenta de que **comunes (commons) significa antes que nada desarrollar un interés común para la comunidad (commoning)**. Esto nos lleva a descartar cuestiones que dividan: por ejemplo, no podemos tener comunes que excluyan a los inmigrantes. Una de las fuerzas más poderosas del capitalismo es la habilidad para crear diferentes regímenes de trabajo y acceso para confundir y dividir. Muchas veces no somos conscientes de lo que se hace, porque estamos en una posición relativamente segura. **La producción, la distribución y el consumo se separan de modo que sólo podemos ver una parte. Y este es uno de los grandes poderes del capitalismo.** Esta preocupación tiene que estar en el centro, porque los comunes no tratan solo sobre un trozo de tierra, sino que tratan de acabar con las divisiones y las jerarquías que separan a la gente. No queremos ninguna prosperidad y ninguna revolución que se realice con el coste del sufrimiento de otra gente. Ése tiene que ser el principio de los comunes. (Macías, García, Federici, 2012)

2.2. Comú: principi

Es pot, però, no limitar allò comú exclusivament als dominis o camps d'aplicació específics. En efecte, tot i que explicitar els dominis d'allò comú és un tema rellevant, com ha quedat prou clar en els comentaris de Zizek, potser encara és més determinant vincular els diferents tipus específics de bé comú a la idea d'allò comú com un principi polític que travessa els diferents àmbits del que és humà: salut, educació, treball, justícia, etc.

Allò comú, com un principi, està més lligat a la idea d'un procés que institueix allò comú que no pas a allò comú com quelcom intrínsec i instituït prèviament.

Aquesta acció conjunta de generar allò comú molts la denominen *commoning*, on l'èmfasi es col·loca en l'acció de comprometre's a construir quelcom comú, diferenciant-ho del *commons*, que remet a dominis específics que són considerats per si mateixos comú. (Subirats y Rendueles, 2016, pàg. 69)

L'argument central és que allò comú no ve donat d'entrada, s'ha de construir. Però només es pot construir en la mesura que els que estan compromesos en el tema comú que causa la seva implicació ho construeixen. Com diuen Laval i Dardot (2015, pàg. 318) «lo común es al mismo tiempo una cualidad del actuar y aquello que este actuar instituye». L'essencial aquí és la voluntat o, millor dit, el consentiment mutu dels implicats a fer quelcom que esdevingui comú. Marina Garcés proposa la paraula *mancomunar* per a subratllar aquest procés de crear allò comú que articula acció i producció:

Mancomunar és un verb actiu que no pressuposa res, excepte la voluntat de compartir mitjans i fins, recursos i accions, horitzons col·lectius i decisions individuals. És un verb que crea vincle a múltiples escales i dimensions de la vida, personal i col·lectiva. És un verb que ens recorda que les comunitats no són, sinó que es fan i es desfan, s'inventen, es transformen i s'imaginen. I que aquesta creació oberta és la vertadera respiració de la vida política. (Garcés, 2016, pàg. 158)

Només sobre la base d'un acord per construir allò comú es poden regular les diferències, els interessos i els conflictes. Redefinir una nova tensió entre allò que és col·lectiu i allò que és personal requereix pensar en noves maneres de crear un sentiment d'allò comú; però també exigeix pensar en noves fórmules o modalitats d'acollir allò personal i singular sense que això suposi la privatització i el deteriorament de l'espai comú.

2.3. Interès col·lectiu/interessos personals

En aquesta situació de gran complexitat cal acceptar també que és impossible l'harmonització completa dels interessos de tots i cadascun dels actors. L'acció per a construir allò comú no esborra les diferències que es poden posar en joc

Reflexió

Es un principio político que se puede aplicar a todos los ámbitos de la sociedad y que es la base de una concepción de la democracia en su sentido más puro y radical, el de la democracia participativa, el de una democracia que implique la coparticipación de los individuos en una misma actividad. En una sociedad de lo común no hay más obligación política que aquella que nace o procede de la coparticipación. Ese es el principio de lo común. La dificultad estriba en que todas estas actividades de lo común son aún muy difusas y hay que ver cómo articularlas entre los diferentes niveles de la sociedad. Y eso es muy complejo. (Otero, 2015)

Mancomunar

En aquest sentit, *mancomunar* també és un terme que pot ajudar a entendre com es pot coproduir allò comú en el procés d'assessorament.

en expressar els interessos i les iniciatives personals. És possible **mancomunar de forma que es pugui donar hospitalitat a la singularitat dins d'allò col·lectiu**? No podem amagar que aquest plantejament suposa un gran desafiament, ja que **pensar el comú, sense excloure allò que és singular**, no és una tasca gens fàcil si veritablement volem construir propostes que responguin a les diferències de manera no segregativa.

Que allò comú sigui un espai social contraposat a l'espai privat dels interessos no vol dir, en cap cas, que aquests interessos no es puguin expressar. Els subjectes poden compartir la voluntat de construir un espai, però també poden pensar i organitzar aquest espai social de maneres diferents. Per això la construcció de allò comú estarà sempre confrontada a la multiplicitat de les idees i a la pluralitat dels interessos.

Precisament, pel fet que cada cop tenim menys coses en comú, convé posar en joc els interessos, identitats i opinions particulars més que mai. Es tracta d'anar cap a un espai simbòlic comú aportant les nostres singularitats, de manera que la fragmentació deixi pas a la multiplicitat. Però convé fer-ho no com una simple juxtaposició de posicions heterogènies sinó que cal fer propostes que puguin ser vàlides per al conjunt de la comunitat educativa. Això només es pot fer parlant, argumentant, conversant i deliberant entre els diferents agents d'aquesta comunitat, defugint i/o desvelant les posicions maquillades de cooperació que consenten exposar les perspectives singulars per tal de posar la col·laboració al servei d'un benefici personal. En nom de allò comú emergeixen interessos que es presenten vàlids per a tothom. S'imposa com un universal quelcom que ha estat prèviament definit des de valors que intenten assegurar aquests interessos .

Comú

Lo «común», en este sentido, no es un «universal» que se constrúa por exclusión y se enfrentaba a «lo particular» y a la opinión, sino que lo entendemos como resultado de un proceso de construcción de convergencias, de las interacciones exitosas, de las sinergias positivas, que permiten afianzar un común compartido, distinto del universal dicotómico y oposicional. Al revés que en el siglo XVIII, hemos descubierto que «los universales» son vehículo de la exclusión mientras que los particulares compartidos y abiertos son vías de encuentro y de transformación común. (Galcerán, 2006, pàg. 43)

Convé entendre que no ens estem referint a un conflicte entre diferents interessos, sinó a un conflicte entre diferents maneres d'entendre com es poden compartir regles i procediments perquè aquests interessos es puguin expressar i regular de manera que no es puguin imposar els interessos particulars sobre els interessos comuns.

No es tracta d'amagar o negar les diferències arrelades en diferents interessos. Així mateix, no hem d'eliminar la posició de l'altre que és antagònica respecte de la meua posició, sinó que s'han de trobar vies per tal que els portadors de diferents posicions que entren en conflicte respectin l'existència de l'altre. Es tracta de crear condicions perquè les diferències correlatives als diferents interessos es facin presents en espais de diàleg i intercanvi, ja que no hi ha

societat sense conflicte, perquè la divisió és intrínseca a les relacions socials. El conflicte no es pot erradicar. Sobretot, no s'ha d'erradicar, ja que no s'ha de considerar un obstacle per a constituir el que és social sinó la seva condició.

En efecte, **la qüestió no resideix a suprimir els conflictes en les institucions —que, per altra banda, sempre emergeixen atès que són irreductibles—, sinó a definir col·lectivament els marcs i els procediments institucionals que permetin regular-los, limitar-los i/o transformar-los entre els implicats.** Quan el conflicte és desregulat i recurrent, i no es pot regular en un marc simbòlic de relacions esdevé destructiu.

Tot i això, no hem d'entendre que els interessos i preferències sempre són clars i preestablerts per a tothom. Sovint no és així: molts professionals estem en una situació de desorientació. **Per això no es tracta de resoldre un conflicte d'interessos ja preestablerts, sinó de promoure processos per a construir allò que pot ser comú.** Per tant, és força rellevant que es generi un espai de deliberació més que un espai de negociació on poder satisfer les particularitats o fer coexistir interessos diferents. Un procés de deliberació que permeti conversar sobre els pros i els contres de les nostres posicions —més o menys estables, més o menys clares, més o menys explícites, més o menys conscients— per tal de veure si les nostres opinions i interessos es poden transformar i/o formar en el procés mateix de conversa i deliberació.

És del tot necessari mantenir aquesta tensió entre la tendència a la homogeneïtzació inherent a tota institució que vol preservar allò instituït i les respostes flexibles que donen hospitalitat i acollida a les singularitats que precisament ho qüestionen.

2.4. Un comú obert que no està en el lloc de la resposta

Coproduir allò comú no sorgeix espontàniament i ens cal una posició decidida per a promoure-ho, ja que sovint també trobem incrustades a l'interior de l'escola posicions passives i individualistes que ho obstaculitzen¹⁴. Raó de més per plantejar allò comú com un principi de transformació d'una institució escolar que tendeix a la fragmentació i desorientació. Això implica promoure una política d'allò comú a l'escola¹⁵. Sobretot perquè —com hem dit— allò comú no és quelcom natural i donat prèviament, sinó que cal construir-ho. I cal veure com ho podem fer per tal que allò que s'institueix com quelcom comú a l'escola sigui inapropiable i indisponible (Laval i Dardot, 2015), **atès que allò que és comú no pot estar en disposició de ser propietat de ningú.**

Reflexió

Potser el replegament sobre la vida privada no s'ha d'interpretar —exclusivament— com quelcom que ens aïlla, sinó com una possibilitat d'obertura cap als altres, en la mesura que algunes de les experiències de desorientació i desconcert que acostumen a donar-se en les nostres vides poden arribar a ser compartides. És en aquest mateix procés de compartir els nostres problemes i malestars que instaurarem la dimensió social de les nostres experiències. La hipòtesi és que si es troben formes de compartir les experiències de solitud —sobretot de soledat professional en el marc de l'escola— és factible començar a mostrar-nos solidaritat amb els nostres respectius malestars.

Reflexió

Tant les societats en general com les institucions en particular s'enfronten a una tensió constitutiva entre el pol d'allò col·lectiu, que aspira a constituir-se en una força que treballa en nom d'allò comú que homogeneïtza (el per a tots), i el particularisme de les diferents forces singulars que disgreguen, ja que cap força singular pot instituir-se a ella mateixa en la referència per al conjunt clausurant qualsevol possibilitat d'expressió de les altres forces: és una condició de possibilitat perquè allò comú no es construeixi des de la imposició i el domini.

⁽¹⁴⁾Aquesta reflexió és del tot pertinent en el camp de l'assessorament, ja que també cal impulsar decididament el treball de col·laboració en el procés d'intervenció psicopedagògica.

⁽¹⁵⁾En aquest punt ens inspirem en els arguments i propostes de Laval i Dardot (2015). En especial, en el capítol titulat «Propuesta política 7. Los Servicios públicos deben convertirse en Instituciones de lo común» (pàg. 586). S'interroga sobre el paper dels serveis públics en la producció d'allò comú: el procés de transformació o de retorn dels serveis públics en institucions d'allò comú. **Allò comú posseeix un camp de significació ampli que va més enllà de la seva assimilació al que és públic.** En el document de la UNESCO (2015) també es defensa que la noció del bé comú va més enllà del concepte instrumental del bé públic. Cal advertir que hi ha diferències entre els dos textos. UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* [en línia]. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>>

No obstant això, la tendència general és precisament la contrària: fer el possible per introduir una harmonia que tingui sentit i coherència, per evitar la tensió i la inquietud que pot produir mantenir oberta la definició d'allò comú. En aquesta posició, la resposta més habitual és concebre allò comú com una producció tancada i postulada prèviament.

El plantejament que estem fent d'allò comú reconeix que els antagonismes travessen el camp d'allò social i són inherents a les relacions humanes. Aquesta posició s'allunya d'una idea d'allò comú entesa com un procés que ha de portar a la reconciliació o supressió dels antagonismes. No estem situats en una posició que postula una política d'allò comú basada en la concòrdia i l'harmonia. Això significa decantar-se per una manera d'entendre allò comú com una producció tancada.

Potser té sentit matisar que, tot i que allò comú no existeix com una totalitat completa i tancada sobre ella mateixa, això no implica que allò comú no requereixi cert grau d'estabilitat per a sostenir-se en les praxis mancomunades: no és tracta d'un comú amb un caràcter estable absolut, per contra és tracta d'una **estabilitat cíclica** on allò comú es va definint i redefinint, construint i reconstruint, produint i reproduint de forma continuada, de manera que en cada cicle s'introdueix alguna diferència. **Allò comú ha de ser restablert i renegociat amb continuïtat.**

2.5. Abast i límits del principi d'allò comú

Gairebé no cal dir-ho, però ho diem de forma més explícita: **no volem caure en un optimisme d'allò comú i per allò comú.** No pot passar inadvertit que la concepció sobre allò comú que es proposa no està exempta de grans dificultats¹⁶. La seva envergadura i complexitat és notable i és raonable preguntar-se pel grau d'expansió que pot arribar a tenir. Per això, el principi d'allò comú no es pot plantejar com un **ideal que dona respostes**, sinó com una **ètica de la pregunta** que sempre qüestiona tant l'acció de mancomunat com allò que actuar institueix com quelcom «comú». En aquest sentit, compartim les paraules de Rendueles quan aplica el pensament crític a les polítiques d'allò comú:

⁽¹⁶⁾Quan es perd el vincle d'estar junts per fer junts es perd, així mateix, el sentit del bé comú i succeeix que és molt més efectiu promoure l'individualisme que no pas la col·laboració. Quan es dona prioritat als itineraris educatius individualitzats (la meua formació), a les formes individuals de subsistir (el meu treball i el meu sou) i a les possessions o béns individuals (el meu cotxe, la meua casa), és molt més difícil pensar en l'altre i fer coses amb l'altre. **R. Petrella** (1997). *El bien común. Elogio de la solidaridad* (pàg. 14). Madrid: Labor.

Ahora bien, creo que también tenemos que tener presente que las políticas de los comunes no son una panacea y se enfrentan a una limitación esencial: requieren unas condiciones de sociabilidad y compromiso insólitas en nuestras sociedades y cuyo desarrollo conlleva distintos peajes y riesgos. En general, las políticas de los comunes no deberían ser entendidas como una receta milagrosa para cualquier problema. Al revés, creo que más que como respuestas deberíamos pensarlas como preguntas: son una forma de problematizar tanto los procesos de mercantilización como las alternativas a esos procesos. (Subirats i Rendueles, 2016, pàg. 108)

2.6. L'establiment d'allò comú a l'escola

Com en altres espais «socials» de la nostra època, l'esfera d'allò comú a l'escola no està definida d'entrada, cal reconstruir-la, ja que no és substancial o essencial d'entrada com era abans, sinó que és quelcom que s'ha de construir de manera col·lectiva. En cap cas, aquesta interpretació que acabem de fer exclou els efectes que l'escola ha produït i produeix quan la idea d'allò comú s'assimila a un universal homogeneïtzador per a tots.

Ara cal reconstruir de forma explícita unes referències que haurem de construir en comú sobre la base de les relacions amb els alumnes i les famílies.

Per a fer-ho s'ha d'afrontar la tensió permanent entre una proposta per a participar i construir allò comú i els diferents interessos i posicions de persones i col·lectius.

Les conviccions i interessos, que es despleguen en l'escola i que s'han generat tant en l'experiència social de la persona com en l'espai privat de l'experiència pròpia subjectiva, haurien de poder ser regulats socialment. En diferents espais de trobada, els diferents agents educatius poden constatar —mitjançant el diàleg i la conversa amb altres, que també tenen els seus interessos i conviccions— els efectes socials que poden tenir els seus interessos: esbrinant i deliberant si els interessos personals poden anar en contra o a favor d'un possible interès comú que s'haurà de definir.

Això requereix un propòsit decidit: **fer visibles els antagonismes, les diferents i/o oposades formes de pensar l'educació escolar, les distintes maneres d'entendre l'aprenentatge, les diverses metodologies d'ensenyament, etc., atès que només quan aquestes diferències efectivament es mostren, s'argumenten i es defensen en espais d'intercanvi, es relacionen entre si i poden produir efectes de «comú».**

A primera vista pot semblar paradoxal, però allò comú és més aviat allò que d'inici no tenim o compartim: **és allò que podem fer junts amb el que ens falta per saber i saber fer per a crear-ho.** «Comú» és aquest lloc buit de saber des del qual allò comú pot edificar-se. És a partir d'aquest buit que allò comú es pot teixir de manera mancomunada. S'indaga al voltant d'una carència que causa el desig de conèixer i elaborar quelcom en comú.

Ens preguntem

És possible sostenir una pregunta permanent sobre allò que tenim en comú? És factible una definició d'allò comú que, tot i que es mantingui oberta, atorgui una referència estable que no sigui totalitzadora? Com podem donar estabilitat a allò que es mancomunada? És possible establir un comú que es conforma sobre la base de múltiples diferències? Respostes de gran complexitat que mostren clarament l'esclatxa que hi ha entre les definicions conceptuals d'allò comú (el registre declaratiu) i la seva concreció en la pràctica social (registre de la praxis). Sobretot quan sabem i experimentem que el conflicte, la pluralitat i els antagonismes són inherents a tota forma d'organització social i posen permanentment en qüestió la idea d'una reconciliació totalitzadora en el sentit d'aconseguir un consens o harmonia que unifiqui tothom en les seves diferents i/o oposades maneres de pensar com estar i com fer junts.

En resum, en una visió **d'allò comú** com un procés de final obert ressalten dues característiques bàsiques: **per una banda, la falta constitutiva d'allò comú (el buit de saber) i, per altra, la naturalesa contingent d'allò que és mancomunada (estabilitat cíclica)**. En aquest cas, allò comú és un efecte. Tot el contrari seria proposar un universal en el lloc d'allò comú, i anticipar-lo. En aquest segon cas, allò comú és un procés de final tancat. Com diu Muray, el bé no pot ser «la resposta anticipada a totes les preguntes que ja no ens fem»¹⁷.

⁽¹⁷⁾ **Ph. Muray** (2012). *El imperio del bien* (pàg. 31). Granada: Editorial Nuevo Inicio. (La traducció és nostra.)

S'ha de poder pensar com es pot contribuir, des de la mateixa escola, a **establir allò comú**. D'aquest punt se'n deriven tres qüestions entrelligades i crucials que hem de procurar respondre per a poder pensar i proposar com es pot establir una cultura comú a l'escola: a qui es dirigeix allò comú en el context escolar? Que és això que se'ls dirigeix? Qui defineix la cultura comú i com s'estableix? En els paràgrafs següents encarem aquests interrogants.

3. El context institucional: centres més reflexius i més cohesionats

S'ha d'afegir a la reflexió anterior que també els valors i interessos personals de les persones estan irrompent en l'espai social de la convivència escolar. En les institucions educatives també es poden donar interferències entre l'esfera pública i l'esfera personal que mostren les fissures d'allò comú. En aquest context, l'espai social de les relacions educatives no és sempre un espai que els actors reconeguin com a quelcom comú que serveix a un interès general en el qual s'identifiquen les diferents parts. **Per promoure allò comú s'ha de voler i poder estar en comú.**

Ens convé apostar per una nova tensió entre allò que és individual i allò que és social per tal de promoure el **sentiment de sentir-se inclòs a l'escola**. Una tensió que és condició per a una escola incloent, però no tan sols incloent per a l'alumne. El sentiment de pertinença a l'escola és quelcom extensible a tots i cadascun dels principals agents de la comunitat educativa: alumnes, pares, professors i altres professionals que hi participen.

Hem de tornar a confiar en una idea de l'educació escolar que possibiliti reconstruir aquesta tensió que s'ha trencat, ja que per tal que l'escola sigui un lloc que promogui el vincle amb el saber i l'aprenentatge, ens cal que es pugui tornar a articular al voltant d'idees i finalitats comuns.

Aquesta tensió ens exigeix acceptar la naturalesa conflictiva de l'educació així com el fet que no és possible erradicar aquesta tensió, en tot cas, negociar diferents maneres d'articular-la, sempre renovables.

Reconstruir allò comú vol dir precisament això: **restaurar i negociar aquest espai de les relacions i vincles que són indispensables per a possibilitar que l'escola esdevingui un lloc de transmissió i apropiació del patrimoni cultural**. En aquestes circumstàncies es fa ineludible pensar com és possible avui dia una educació comú en una escola comú.

Per tant, el **fi comú** de l'escola conjuga dues accions:

- 1) es mancomuna allò que es considera essencial transmetre del patrimoni cultural (l'educació com un bé comú: el per a què), però
- 2) també es mancomuna la manera d'organitzar i de sostenir en el temps la transmissió i apropiació d'aquest patrimoni (el com, on i quan). La nostra hipòtesi és que **allò que és essencial i crucial avui dia en les institucions**

Incloent

Incloent és un terme que subratlla el procés en el qual l'escola genera un vincle incloent. Sense oposar-se a altres termes, com *inclusiva*, que remet més a la capacitat d'incloure, o el terme *inclusió*, que es relaciona molt més amb el resultat final, el terme *incloent* subratlla tant l'acció d'incloure.

Fer escola en comú

Es pot pensar que el currículum, l'organització escolar, les normatives i decrets, etc. són referències prou explícites que no fan necessari reconstruir allò col·lectiu. Les consideracions realitzades en l'apartat 1 («El marc social de l'educació i de l'assessorament: les pràctiques assessores en una escola canviant») i les que es desenvolupen en aquest apartat aporten arguments per a mostrar que els canvis que afecten l'escola han produït efectes institucionals i personals que ens comprometen en aquest repte de fer una escola en comú. **Una escola no és, sinó que es fa.** I es fa en comú. Fer escola és del registre d'allò que esdevé no d'allò que és.

educatives és construir en comú aquest espai social en el qual s'ha de produir la construcció, la transmissió i l'apropiació de la cultura comú.

Què és allò que s'ha perdut i que és essencial recuperar per fer de l'escola un espai social mancomunat? En consonància, amb les transformacions de l'època actual, es constata que la pràctica educativa ha perdut sobretot la seva referència fixa a un marc estable. En realitat, ha estat **un buidament progressiu de les referències que atorgaven estabilitat a les nostres pràctiques**. Pèrdues de tot allò que fins al moment ordenava i cohesionava les practiques **educatives** i professionals a la institució. Aquestes pèrdues s'han constituït en una experiència comú. En efecte, no és gens difícil constatar que s'ha anat produint de forma progressiva la debilitació de la referència compartida (comú) que orientava les pràctiques **educatives** en els centres i que s'expressa en dos registres:

- 1) Per una banda, **pèrdua dels punts de referència** que atorguen un marc de regulació als professionals, referències que ens havien orientat fins al moment, tant a la institució educativa en el seu conjunt com a cadascuna de les pràctiques professionals, i que sostenien l'atenció des de la perspectiva d'un saber mancomunat que ens orientava.
- 2) Per una altra, **pèrdua de la cohesió de grup i del treball en equip**.

Són dues variables que, en aquest moment, han perdut la força que temps enrere posseïen per atorgar estabilitat i cohesió a les pràctiques educatives.

Els punts de referència permeten tenir un rumb i un horitzó. Remeten a les finalitats i als camins per arribar a concretar-los. La finalitat apunta a fonament, a allò que està en l'origen, a la causa que dona sentit a l'educació escolar. Les finalitats necessiten un temps d'estabilitat perquè només s'aconsegueixen a llarg termini.

Però, com hem apuntat, aquestes referències compartides, que atorgaven un marc de regulació simbòlica als diferents agents educatius, i que ens havien orientat fins al moment, s'han anat perdent de mica en mica. Sovint els efectes els veiem en la manca de cohesió entre els professionals del centre i en la dificultat per a reflexionar col·lectivament.

El desafiament és reconstruir aquest espai de trobada, ja que no se'ns presenta de manera inherent a les relacions com era abans (encara que jerarquitzat i rígid), sinó que s'ha de reconstruir en un procés col·lectiu més democràtic i participatiu. S'ha de restaurar el sentiment de pertinença per la pèrdua dels punts de referència que ens havien orientat fins al moment. Ara cal reconstruir de manera explícita unes referències en comú sobre la base de les rela-

cions constructives amb els alumnes i les famílies. Es fa necessari un treball col·lectiu que ens permeti **passar de centres fragmentats i reactius a centres cohesionats i reflexius**.

En efecte, la idea d'un espai públic on emergeixi allò que pugui constituir un interès general i on es puguin tramitar les diferències i els conflictes només té sentit en la mesura que pugui arribar-se a instituir aquest espai com a resultat d'una acció corresponsable entre els diferents agents que es «troben» a les escoles i instituts.

Cal promoure la reinstauració, la reconstrucció d'un lloc comú a l'escola a partir d'idees i convencions en les quals puguem confiar col·lectivament. Avui dia, tal vegada l'efecte més clar de tot això sigui l'absència de confiança en un projecte o convenció comuna que permeti articular les pràctiques professionals en les institucions més enllà dels interessos particulars de les persones, per sobre de cada «jo». Un projecte comú que transformi les conviccions en convencions, és a dir, que permeti conjugar les diferents funcions en una convenció a partir de les responsabilitats de cadascuna de les persones que s'han implicat en aquesta convenció.

Convé repensar la dialèctica convivència-aprenentatge promovent l'emergència d'una institució definida i articulada:

- 1) **per projectes que causin l'interès** dels diferents agents educatius,
- 2) **per les maneres de negociar-los** quan responen a interessos diferents i
- 3) **pel tipus de relacions que s'estableixen** entre els professors, els alumnes i les famílies per a aconseguir-ho.

Cal explicitar conjuntament tant allò que volem aconseguir junts uns i altres, com les maneres de poder fer-ho. I convé explicitar-ho relligant un nou discurs del vincle en el cor de l'escola: **un vincle que no exclou el conflicte a l'hora de definir i desenvolupar els projectes, sinó que l'accepta com a condició de possibilitat per a vincular-se i erigir allò comú**.

4. Els fins de la institució escolar

En aquest apartat plantejarem alguns arguments i idees que poden aportar elements de reflexió en el debat sobre què és el que cal entendre i compartir avui dia a l'hora de pensar i definir les finalitats de la institució escolar. La tesi principal és que reconstruir la tensió entre conviure i aprendre junts —en definitiva, construir un nou discurs del vincle social a l'escola— implica repensar **per a què** serveix l'escola i **què** s'hi ha d'aprendre avui dia, però, sobretot, **com** ho podem fer junts els uns amb els altres: en comú. Aquesta qüestió és de gran importància per orientar-nos des de l'assessorament psicopedagògic.

Recordem que abans plantejàvem que els assessors som un recurs del centre i per al centre per tal d'ajudar a concretar les finalitats que l'escola té socialment assignades com a estructura d'acollida. És un plantejament que ens exigeix una resposta ètica al compromís d'interrogar-nos sobre la posició que prenem com a professionals a través de tot allò que pesem i posem en pràctica a l'escola. Si més no, és un repte.

En tot el que hem dit hi ha implícita la necessitat d'**anar construint i explicitant en el temps la idea de què és allò que ens caracteritza com a humans** en aquesta època, o dit d'una altra manera, abordar la qüestió de quina és la humanitat que es vol promoure i protegir. L'Educació escolar està compromesa en aquest difícil repte. El patrimoni cultural ha de transmetre a les noves generacions, ha de promoure allò que és humà. Això suposa preguntar-se de manera ineludible per dues qüestions clau: la primera fa referència a **les finalitats** de l'escola i la segona té relació amb els **procediments** que poden afavorir concretar-les efectivament a través de les pràctiques educatives i d'assessorament.

4.1. Com hem de pensar les finalitats de l'educació escolar?

Sense ànim de donar una resposta tancada a l'interrogant que acabem de plantejar, pensem que acceptar i afrontar el repte de respondre a la pregunta suposa acceptar prèviament algunes premisses bàsiques que es constitueixen fins i tot en una qüestió preliminar a l'abordatge de les finalitats. És, sobretot, un posicionament ètic:

- **Cal partir d'una oposició frontal que l'escola es limiti només a contenir les conseqüències personals i socials del discurs d'època¹⁸.** No pot ser ni l'abocador dels diferents problemes i conflictes generats pel trencament dels vincles socials, ni un lloc on només es continguin i es convisqui amb ells. Per tant, cal defugir d'una posició de control sobre l'altre, i obrir espais de confiança que promoguin la capacitat d'iniciativa de tots

Reflexió

Avui és tasca de l'educació i de l'escola ajudar els infants i joves a pensar i a fer en el món que ara tenim i en un món que pot arribar a ser comú. Els adults, en aquest tasca d'acompanyar les generacions més joves en les seves dificultats per a imaginar-se el futur, també han de compartir aquesta tasca de representar-se aquest món comú (Jacquard, Manent, Renault, 2004). Perquè potser el que ens interessa en aquest punt no rau tant a cercar certeses i garanties —que, per altra banda, ja no les trobarem— sinó a cercar responsabilitats cooperatives.

⁽¹⁸⁾ Prenem aquí la idea o la metàfora que Bauman proposa sobre la ciutat com a espai on s'aboquen i tramiten els conflictes que genera la globalització. Z. Bauman (2008). Madrid: Katz Editores / Barcelona: Centre de Cultura Contemporània de Barcelona (pàg. 27-30).

i cadascun dels diferents agents educatius. L'escola no pot conformar-se a ser el lloc que fa possible que les diferències convisquin.

- És crucial apostar sense dubtes per atribuir a l'escola, i ajudar-la a complir-la, la missió de generar a través de l'aprenentatge l'ancoratge i la llavor imprescindible per a possibilitar una vida digna i la vida en comú de les joves generacions aportant criteris i sabers que permetin afrontar les incerteses i construir una nova ciutadania més enllà de les exigències econòmiques. **En aquest punt l'educació és un esdeveniment ètic caracteritzat per l'hospitalitat, l'acompanyament i l'acollida de la singularitat dels aprenents.**
- Si considerem que ens trobem en l'època de la immediatesa i el que volem és salvar el temps de comprendre, de preguntar-nos, d'acompanyar-nos, de compartir... ens caldrà introduir en les pràctiques educatives i professionals el temps d'espera. Un temps preciós que eviti portar a terme actuacions precipitades, un temps necessari per a indagar, comprendre el problema i elaborar una resposta. Cal restaurar la funció de l'espera en l'aprenent, en els pares i en els professionals. **Com es pot aprendre si l'espera que permet a l'aprenent pensar i elaborar el saber s'evapora per l'exigència de concloure el més ràpidament possible el procés d'aprenentatge?** El temps per a comprendre i elaborar és singular i subjectiu, per això educar implica un temps que és condició perquè l'esdeveniment d'aprendre succeeixi per a cadascú¹⁹.
- L'escola ha de poder constituir-se en un lloc que promogui i protegeixi la dimensió de la paraula i l'intercanvi que impedeix la connexió permanent a les xarxes, on les informacions i els coneixements sempre s'obtenen de manera immediata. La relació de fusió amb els objectes tecnològics empresonen els subjectes en mons propis que fracturen la possibilitat d'obrir-se a altres mons culturals. L'aprenentatge sempre comporta una trobada amb els altres, on la paraula, el valor de la paraula, s'ha de promoure i sostenir.

Sobre la base d'aquestes consideracions preliminars —vàlides tant per a l'educador com per a l'aprenent i per a les famílies— es poden proposar, encara que sigui breument, algunes reflexions sobre les finalitats de l'educació escolar que poden contribuir a fer que el centre docent pugui esdevenir un dels escenaris socials fonamentals **on edificar significacions comunes** amb les quals es pugui promoure el sentiment de pertinença (*a allò comú*) de tots els que confluïm a l'escola

1) **Ajudar els infants i joves a saber llegir l'època i saber viure-hi.** Això implica acompanyar les joves generacions en l'experiència de la contingència. Un repte de l'educació rau a afavorir recursos que preparin els alumnes per viure en un món complex i fragmentat, sense referències clares o força canviats. Aprendre a viure com a agents responsables del seu destí significa transformar la contingència en compromís i responsabilitat amb ells mateixos i amb

⁽¹⁹⁾ J. García Molina (2003). *Dar (la) palabra: deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.

Reflexió

Aquest punt està totalment vinculat amb l'apartat 4 («L'assessorament: indagar per deliberar, elaborar i decidir») de l'EIX 2, «Marc de referència psicopedagògic». És necessària una espera abans d'actuar en el procés d'assessorament, un temps d'espera per a elaborar la situació que causa l'assessorament.

Reflexió

De ben segur que repensar les finalitats pot ajudar al mateix temps a repensar la funció assessora.

els altres, en front de les incerteses sobre cap a quin món ens dirigim, quines feines i formes de subsistència hi haurà disponibles. En aquest punt té un paper molt important construir una nova manera de comunicar-nos amb els infants i joves actuals. Cal escoltar-los per instaurar-hi i mantenir-hi un diàleg i una conversa, per saber com experimenten la incertesa i la contingència, i interessar-nos per ells tal com són i no com pensem que haurien de ser.

El món de la cultura, com a herència i patrimoni que s'ha de transmetre, és un eix vertebrador que pot contribuir a orientar-nos en la contingència. Per aquesta raó és tan important ajudar les institucions educatives, i col·laborar-hi, a construir un procés educatiu que ajudi a saber orientar-se i a redirigir trajectòries vitals²⁰. El saber cultural ha d'estar lligat a la vida humana. Com diu Hirtt²¹, es tracta d'aprendre per canviar el món, de comprendre el món per transformar-lo; ja que, en cap cas, «llegir l'època» implica adaptar-s'hi sense més.

⁽²⁰⁾ **J. Subirats** (2014). «Malestar social, malestar educatiu i patologies diverses». *Àmbits de psicopedagogia i orientació* (núm. 40).

⁽²¹⁾ **N. Hirtt** (2003). *Los nuevos amos de la escuela* (pàg. 151). Madrid: Editorial Digital.

Gramsci entenia l'educació com una pràctica que feia actual l'home a la seva època; però com apunta Agamben, qui està inserit en el seu temps i és contemporani és aquell que no s'adapta a les seves exigències.

Els que coincideixen massa plenament amb l'època, els qui hi encaixen en tots els detalls perfectament no són contemporanis perquè, precisament per això, no aconsegueixen veure-la, no poden fixar-hi l'esguard. (Agamben, 2008, pàg. 9)

L'escola sempre ha de generar condicions per a obrir el món de la cultura als infants i joves: un món cultural des d'on es promou i transforma la vida. Recalcati ho expressa amb força claredat:

La escuela contribuye a la existencia del mundo, porque la enseñanza, en particular la que acompaña al crecimiento (la llamada «educación obligatoria»), no se mide por la suma nocional de la información que dispensa, sino por su capacidad de poner a nuestra disposición la cultura como un nuevo mundo, un mundo diferente a aquel del que se alimenta el vínculo familiar. Cuando este mundo, el nuevo mundo de la cultura, no existe o su acceso está bloqueado, como señalaba el Pasolini luterano, solo hay cultura sin mundo, es decir, cultura de la muerte, cultura de la droga. Si todo empuja a nuestros jóvenes hacia la ausencia de mundo, hacia el retiro autista, hacia el cultivo de mundos aislados (tecnológicos, virtuales, sintomáticos), la escuela sigue siendo lo que salvaguarda lo humano, el encuentro, los intercambios, las amistades, los descubrimientos intelectuales, el eros. ¿Acaso un buen enseñante no es aquel capaz de hacer existir mundos nuevos? ¿No es aquel que todavía cree que una hora de clase puede cambiar la vida? (Recalcati, 2014, pàg. 16)

2) Promoure el compromís i la responsabilitat cap a l'altre. Educar i educar-se implica un compromís amb l'altre. Educar en l'heteronomia és un repte difícil en la cultura del jo i de l'individualisme, ja que educar de manera heterònoma és ajudar el subjecte a apropiarse d'una responsabilitat i hospitalitat en relació amb l'altre. És des d'aquesta responsabilitat, entesa com a resposta als altres, que l'emancipació d'un subjecte és possible: **l'heteronomia funda l'autonomia²². Promoure en els alumnes aquest sentiment d'acollida de l'altre promou, així mateix, el sentiment de pertinença a un grup.** Preparar-los per poder estar amb els altres és preparar-los

⁽²²⁾ **F. Barcena; J. C. Melich** (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

per establir un vincle o llaç social amb els altres. Conviure implica sempre un compromís amb els altres on cadascú pot respondre a la singularitat de l'altre per la via de la paraula.

És des d'aquest compromís amb la singularitat i iniciativa dels altres que cadascú pot construir el seu lloc singular des d'on aprendre. Això exigeix tres condicions de possibilitat:

- descentrar-se del propi punt de vista.
- renunciar a fer que l'altre estigui sempre a disposició dels meus interessos.
- Desprendre's de la necessitat de la immediatesa de la satisfacció.

Tres reptes que demanen una posició d'acompanyament del món adult per tal que els infants i joves puguin consentir l'alteritat i aprendre a dialogar-hi.

Com apunta Meirieu, l'educació s'edifica sobre la base d'aquesta tensió constitutiva entre promoure en els aprenents la capacitat de pensar per ells mateixos (autonomia)²³ i generar la capacitat d'associar-se entre ells per a construir allò comú (heteronomia). Però no hem d'oblidar que aquesta conversa amb l'alteritat cal mostrar-la també des del món adult i entre el món adult.

Correspon, doncs, a l'educador fer existir els grups humans que permetin que es creï el col·lectiu: que ningú no busqui sistemàticament allò en què supera a l'altre, sinó allò en què difereix d'ell, l'enriqueix i així hi introdueix distància. La distància de l'altre a mi, que és també distància de mi a mi. Perquè l'altre m'interroga i em permet, en la confrontació amb ell, evolucionar, «diferir» de mi mateix. (Meirieu, 2009, pàg. 86)

L'educació posseeix dues dimensions inseparables i no oposades entre si però que estan en tensió (Jacquard, Manent, Renaut, 2004)²⁴ i que, d'altra banda, són indissociables i constitutives d'allò comú: **per una banda, la transmissió i l'aprenentatge dels sabers teòrics i pràctics rellevants d'una època (el patrimoni cultural) i, per l'altra, la transmissió i l'aprenentatge d'un saber viure i conviure amb els altres (educació en la civilitat)**. Però avui dia, la sensació de tothom i sobretot dels professors és que la finalitat de l'escola consisteix cada cop més a ensenyar la civilitat, a mantenir l'espai de convivència per tal de tenir l'oportunitat de poder ensenyar. Cal insistir, però, en el fet que cal recuperar la idea i el sentiment que aprendre i conviure són indissociables. És ineludible pensar, conversar i preparar-nos per a les transformacions que requereix una nova articulació entre aprendre i conviure a l'escola, adequant progressivament les finalitats, els continguts, l'organització i el clima relacional del centre a les condicions que els diferents agents educatius precisen per a elaborar un vincle en comú des d'on transformar l'escola en un **entorn protector** de la capacitat d'aprendre. Només reconstruint aquest espai de vincles entre els diferents agents es pot configurar allò col·lectiu.

⁽²³⁾ Sense confondre l'autonomia amb el govern d'un mateix al marge del món adult.

⁽²⁴⁾ A. Jacquard; P. Manent; A. Renaut (2004). *¿Una educación sin autoridad ni sanción?* Barcelona: Paidós.

L'educació escolar lliga en un mateix moviment l'aprenentatge del saber i l'aprenentatge d'un saber conuiu a l'escola: aprendre i ensenyar en comú allò que és comú.

Tot i això, s'ha de comptar sempre amb la presència i els efectes del malestar subjectiu inherent a les relacions humanes: sempre insistent i irreductible, el malestar erosiona el compromís. Per això, sempre és un repte construir el sentiment de pertinença a un grup prenent en consideració la singularitat dels seus membres.

3) Transmetre aprenentatges bàsics en termes d'allò que és substantiu i rellevant per a aprendre, viure i emancipar-se. Això implica una reflexió en profunditat respecte de quins són els sabers que considerem que són bàsics/comuns.

Ens podem preguntar bàsics per a qui i per a què: bàsics perquè són rellevants per orientar una vida; bàsics i essencials no sols pel sentit social i funcional, sinó també pel valor d'herència cultural que posseeixen per ells mateixos. També bàsics en tant que impliquen assolir aquells sabers que han de possibilitar a les joves generacions preparar-se vitalment per a tot allò que es trobaran en el camp social quan deixin l'escola.

El currículum i l'organització escolar s'han de poder reajustar al grau de disponibilitat dels alumnes per consentir una acció educativa i formativa. Al costat de continguts i activitats formatives que molts alumnes experimenten com a imposades, cal introduir altres espais de continguts i activitats basats en el seu consentiment, possibilitats reals, ritmes i interessos.

Conjugar allò que és per a tots amb l'un per un requereix una gran invenció per part de l'escola i els seus professionals, **ja que cada cop és més difícil articular el temps i l'interès comú del grup amb els temps i interessos singulars d'uns aprenents que cada vegada es mostren més diferents i heterogenis.** I això cal encarar-ho seriosament, ja que no val reconèixer les alteritats i quan s'expressen en allò social d'una manera que no s'espera intentar adaptar-les (Skliar). Per això, establir els continguts culturals comuns no equival a repetir el mateix una vegada i una altra. Això ens porta a l'assimilació passiva i acumulativa del saber i cal apostar per la direcció contrària: inventar situacions on l'alumne s'autoritzi a mostrar la seva singularitat en el procés d'aprenentatge dels continguts culturals. Si pensem en maneres de promoure i captar com els alumnes poden realitzar una apropiació subjectiva del coneixement, de ben segur que també trobarem modalitats per a valorar-los.

Lectures recomanades

Coll, E. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>

Reflexió

El que és veritablement important és que el món adult pugui generar les condicions adients perquè els aprenents estableixin una relació valuosa amb els coneixements i sabers culturals.

Per a reconstruir l'escola com un lloc de trobada, cal una metamorfosi que permeti establir un dialèctica entre allò —de l'escola— que ha de romandre, per tal de mantenir la seva funció de transmissió cultural, i allò que ha de canviar, per tal d'ajustar-se als problemes de l'època, de manera que hi hagi una continuïtat en la diferència. Sense renunciar a la seva finalitat d'ensenyament dels sabers culturals, l'escola ha de poder transformar-se innovant i generant canvis que responguin a les necessitats educatives i interculturals de les noves generacions. Això no implica renunciar a la transmissió de l'herència cultural. Precisament, és en aquesta relació amb l'herència on l'educació compleix una funció d'emancipació, ja que:

Ningú està obligat a rebre l'herència sense rebre al mateix temps la llibertat per decidir sobre ella, acceptant-la, rebutjant-la, continuant-la, modificant-la, sobretot inventant-la²⁵. (Frigerio, 2005, pàg. 135)

(25) La traducció és nostra.

4.2. Finalitats i socialització

Els fins en ajuden a reinventar allò comú, en la mesura que allò comú no és quelcom preexistent.

Les finalitats així definides poden obrir el pas a una manera d'entendre i practicar la socialització per l'experiència conjunta, atès que professors i alumnes estan situats en el mateix espai social i la socialització avui dia té com a propòsit establir el context en què es participa. Els diferents actors estan convocats al compromís de construir-ho.

En aquesta perspectiva, el procés de socialització consistirà molt més a definir aquest espai comú que no pas a definir normes universals a les quals adaptar l'alumnat. En aquesta manera d'entendre el treball i procés de socialització l'alumne és subjecte de la seva pròpia educació.

En l'escenari actual de la socialització s'han produït canvis molt importants en les relacions socials, en les pràctiques de criança en la família i en les diferents formes d'organització social de l'educació (escolars, socioculturals i comunitàries, etc.). **Sens dubte, les transformacions socials que s'han succeït en aquestes últimes dècades també han canviat les condicions actuals de la socialització.** Els contextos on transcorren les vides de les persones són molt més complexos. El món social no es presenta de manera homogènia, ja que ni les referències són úniques, ni són fixes —com sí que eren fa unes dècades—, ni les subjectivitats i identitats dels socialitzats són immutables per a tota la vida (professió, rols, etc.). En aquesta perspectiva, la socialització ja no implica la mediació entre uns valors generals i els subjectes particulars. Més aviat sembla que tant els significats o els valors socials com les subjectivitats de les persones són múltiples i es reconstrueixen de manera permanent.

Nens, joves i adults comparteixen un mateix sentiment de desorientació davant els desafiaments del món actual. Però aquesta homologia en l'experiència de sentir la pròpia vida no allibera els educadors i adults de la responsabilitat que posseeixen de transmetre el sentit que té o pot tenir viure en el món més enllà dels objectes de consum.

És tasca de l'educador ajudar els altres a assumir la seva responsabilitat sobre la pròpia vida i sobre com volen viure-la en el futur.

Perquè això sigui possible cal construir noves formes de llaç social entre els infants, els adolescents i els adults. En aquest vincle els adults han de poder mostrar un cert saber fer i saber estar amb les condicions de vida que imposa l'època actual. Han de poder sostenir un lloc de trobada estable amb els aprenents perquè aquests puguin arribar a elaborar una referència que orienti la seva existència, un espai per estar junts des d'on es puguin elaborar idees que els permetin projectar un futur. Per això, és tan important compartir una visió en comú de les finalitats de la institució escolar.

Una manera distinta de entendre las relaciones entre lo social y lo individual

Ciertamente, el pensamiento contemporáneo se representa las relaciones entre lo individual y lo social de una manera muy distinta. Y lo hace sobre todo enjuiciando tres aspectos clave que lo distancian de una concepción estática y esencialista de la socialización:

- Por un lado, ya no se trata de dar prioridad a la sociedad frente al individuo. Las concepciones actuales sobre la socialización enfatizan la interdependencia entre lo social y lo individual, donde no se entiende que el sujeto socializado sea únicamente un efecto de lo social, sino que es, al mismo tiempo, objeto de la construcción social y sujeto constructor de lo social. En este sentido, la lógica de las relaciones entre lo individual y lo colectivo no queda reducida al predominio de un polo sobre otro.
- El segundo aspecto clave está en estricta continuidad con el punto anterior. En efecto, la socialización no puede ser interpretada como un proceso de dirección única en el que el agente socializador determina la subjetividad de la persona socializada, más bien el vínculo de la socialización se explica como la acción y el efecto de engarzar los anhelos y los proyectos personales con las condiciones del contexto social en las que estos anhelos y proyectos se edifican y se realizan. Por supuesto, este proceso no excluye los puntos de dificultad y de conflicto —inherentes a esta dialéctica entre lo individual y lo colectivo— cuando los deseos individuales no llegan a realizarse o no se desarrollan de acuerdo con las aspiraciones de la persona (Ubieto, 2009, pág. 97).
- Por último, los contextos de vida en los que se relacionan las generaciones no son totalidades integradas sin contradicciones, ni conflictos. Ciertas visiones de la socialización se han edificado sobre la concepción de la sociedad como una unidad. Sin embargo, la transformación de las sociedades tradicionales demuestra todo lo contrario: «no existe una unidad orgánica esencial que pueda definir a la sociedad de una vez y para siempre» (Stavrakakis, 2007, pág. 178). Toda forma social está sujeta al conflicto y la desarmonía: ¿alguna vez no ha sido así?

La socialización es un espacio de relación que posee la marca del conflicto. De ahí que coincidamos con Muñoz (2006) en definir la socialización «como el proceso por el que aprendemos a convivir con los conflictos, también por el que aprendemos a regularlos de manera que supongan el máximo de bienestar para nosotros mismos y para los demás.

Mediante la socialización distinguimos aquello que son nuestras metas principales, nuestras necesidades, nuestros intereses y los de la gente con la que convivimos, y aprendemos a compatibilizar unos objetivos con otros».

Nos encontramos de este modo con una idea de la socialización como espacio de relación que no excluye el conflicto, sino que lo entiende como escenario en el que se articulan las posiciones de los adultos y de los niños y adolescentes. De ello resulta que la socialización no sea considerada como un proceso de transmisión directa y unidireccional sino como un proceso en el que se negocian continuamente las transformaciones entre los adultos y los niños y adolescentes en los contextos donde transcurren sus vidas y experiencias. Un proceso que persigue establecer el contexto en el que se participa.

La socialización consiste cada vez más en definir juntos este espacio común y cada vez menos en definir normas a las que conformarse.

Lo que nos parece fundamental en este planteamiento es que de por sí la acción de definir conjuntamente este espacio trasciende lo particular de cada participante y abre la posibilidad de instituir un lugar común que regule los intercambios entre ambos. Como sugiere Bauman (2007), este proceso de redefinición del espacio social de la escuela/instituto otorga poder a cada participante puesto que los agentes educativos implicados se sienten con la capacidad de incidir sobre todo aquello que les pueda afectar en su vida en la escuela/instituto, pero al mismo tiempo inscribe al sujeto en un marco simbólico de regulación. (Bolea i Gallardo, 2012, pàgs. 135-137)

4.3. Els procediments per a construir i mancomunar les referències: construir les finalitats

En contextos fragmentats i fràgils és molt difícil que aflorin compromisos col·lectius estables. Compartir una visió comuna dels fins educatius de la institució escolar sovint no és una experiència compartida en els centres. És difícil fer-ho avui en dia i el repte en aquest punt és atrevir-nos a pensar quins poden ser els procediments que s'han de posar en joc en les institucions educatives per a construir aquests espais de participació social on anar **mancomunant** les finalitats. Al nostre entendre, qualsevol procediment ha de poder introduir condicions de possibilitat perquè fructifiqui un compromís col·lectiu.

Proposem tres vectors de reflexió al voltant dels quals es poden generar experiències de mancomunitat:

1) Generar el marc simbòlic de regulació en què els intercanvis són possibles: mancomunar

Si sovint els referents requereixen transformacions per ajustar-se i respondre adequadament als canvis socials potser ara cal situar l'estabilitat a definir el tipus de procés que necessitem per anar construint els referents més que en les referències en elles mateixes²⁶. Cal posar l'èmfasi a construir un procediment estable de negociació que promogui l'intercanvi de manera sostinguda. Es tracta de no situar la referència en el començament sinó en el procés: un procediment de treball per tal que quelcom esdevingui comú. Recordem que hem proposat una idea de *comú* que no està definida d'entrada per a tots, ja que no és quelcom estàtic i prefixat. I, precisament per això, el procés per a arribar a la referència és més important que la referència en ella mateixa. És un procés estructurant d'allò comú.

⁽²⁶⁾ Ch. Mouffe (2012). *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa.

Sostenir i mantenir mecanismes que impulsin la conversa, la participació i la corresponsabilitat dels diferents agents educatius són processos que, en la mesura que es dotin de continuïtat i estabilitat, poden ajudar a pensar el què, el per a què i el com de l'aprenentatge en el centre. Aquests mecanismes ens ajuden a donar continuïtat a una activitat de «posada en comú» que pot construir allò comú.

Per a mancomunar contextos i referències hem de trobar mecanismes que ens permetin escoltar-nos mútuament i que donin lloc a la participació i cooperació activa dels diferents agents educatius en la planificació i desenvolupament de projectes d'escola. Projectes i referències que possibilitin un món comú en el centre i en les aules. Hem de partir dels interessos i propostes dels diferents agents de la comunitat educativa, de llocs que causin el consentiment, ja que s'ha de poder generar el consentiment de l'alumne, de les famílies i dels professors a participar en la construcció de l'espai social de l'escola. **La convenció respecte a un projecte comú ha de ser fruit d'un procés de deliberació** en què els participants poden:

- 1) per una banda, **aclarir-se ells mateixos respecte de la seva pròpia posició**: adonar-se de quin interès personal posseeixen, formar-se en el procés un interès que abans no tenien o bé transformar una opinió o interès personal més o menys preestablert;
- 2) per l'altra, **representar-se i fer-se una idea d'allò que està en joc per a tothom**. És en aquest procés de construcció personal i conjunta que un professional, si és el cas, pot acceptar un límit al seu propi interès personal i, al mateix temps, obrir un espai de cooperació amb els altres per redefinir un interès col·lectiu.

Aquest procés de definició permanent de l'espai social —tal com ens planteja Bauman (2007)—, es facilita en la mesura que els diferents agents educatius implicats se senten amb la capacitat d'incidir sobre tot allò que els pugui afectar en la seva vida a l'escola.

El procés atorga «poder» a tots aquells que hi participen de manera corresponsable, però al mateix temps —i això és el més significatiu— inscriu els subjectes que hi participen en un marc simbòlic de regulació, en què els intercanvis són possibles. Això només és possible si acceptem que per a aconseguir mantenir una referència en comú hem de renunciar a cristal·litzar, enquistar o pensar com a definitiu allò que es va mancomunant en el procés.

2) Es necessita temps per mancomunar

Però, com hem dit, la trobada amb l'altre demana un temps per a trenar-se, un temps que sovint se'ns escapa. Ens cal **introduir una nova manera d'entendre i utilitzar el temps en les institucions**. Una de les qüestions més rellevants és transformar l'actual dimensió subjectiva del temps que l'època promou en tots nosaltres. Convé reconstruir la nostra manera de pensar i utilitzar el temps en les institucions educatives i socials, de manera que inclogui l'espera i el temps necessari per a comprendre.

Apropar-se i acollir a l'altre, establir un vincle de confiança, cercar-ne el consentiment, establir una xarxa de confiança i de consentiments mutus requereix la reconstrucció de la nostra forma d'entendre i viure el temps en les institucions. Es fan necessaris aquests canvis o transformacions en dues línies de treball en interacció mútua. Per una banda, cal aprofitar els recursos i formes organitzatives que tenim i, per l'altra, cal cercar respostes noves i inèdites.

En conjunt, unes i altres han de poder ser **propostes que puguin contribuir a introduir i mantenir el temps de comprendre** en les institucions educatives per tal de poder transformar la necessitat (compartida pel conjunt dels agents educatius) de satisfer de manera immediata qualsevol situació que causi problema en la nostra pràctica educativa quotidiana. Podem considerar el temps com una experiència subjectiva que està estructurada i organitzada per una xarxa de símbols socials (un discurs) que organitzen les nostres experiències i vides. **El discurs dominant actual promou, amb els seus símbols lligats al consum, la fragmentació i l'aïllament, una condició subjectiva que ens fa «víctimes de la tirania del moment»**. Es tracta d'un discurs que ha «reajustat el significat del temps» social i personal en la nostra experiència intersubjectiva.²⁷

⁽²⁷⁾Podem consultar: **Z. Bauman** (2007). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcadia. Bauman ens ofereix una brillant reflexió sobre com s'ha reajustat el significat del temps en l'època de la modernitat líquida i les seves relacions amb l'educació.

Què podem dir de la nostra civilització finisecular en relació amb aquesta lògica del temps? Doncs que tendeix a comprimir, a fer desaparèixer el temps per comprendre. La impressió subjectiva de «manca de temps» és, en primer lloc, la impressió de manca de temps per comprendre. L'efecte, paradoxalment, és un allargament, una impossibilitat d'arribar al moment oportú de concloure. Els addictes a l'Internet en són un testimoni. Un jove «enganxat a la xarxa» em deia que experimentava una mena de lliscament infinit de la significació d'una pantalla sense poder trobar un punt d'aturada de conclusió. La simultaneïtat, la reducció del temps per comprendre, allarga molt més el temps de la significació, deixa en suspens el temps de concloure. Potser podríem trobar un correlat sociològic en l'allargament actual del passatge a la vida adulta, del «temps per comprendre» de la pubertat, en un fenomen que avui sembla el de la proliferació d'eterns adolescents. Els sociòlegs podran parlar d'això millor que jo. (Bassols, 2000)

Viure i experimentar el temps de forma hiperactiva comporta sovint la il·lusió d'una mena de «solucionisme global» que confon la simultaneïtat amb la globalitat. **No es poden solucionar les diferents situacions problemàtiques que es produeixen en l'espai social totes alhora**. Si volem avançar en la transformació de les condicions de possibilitat esmentades en l'apartat anterior en

efectes concrets sobre la realitat de l'escola, hem de procedir de manera gradual. Tots els aspectes susceptibles de transformació no s'han d'abordar al mateix temps. Això seria abordar-los de manera simultània.

La idea clau per tal de transformar les aspiracions en realitats concretes és avançar sense precipitacions. Cal promoure una estratègia que estableixi amb claredat prioritats per tal que sigui possible l'apropament progressiu al canvi desitjat. En altres paraules, cal donar prioritat a petits canvis i estendre'ls de manera progressiva, en aproximacions successives de complexitat creixent.

3) La voluntat de mancomunar

És fonamental que aquest procés s'expliciti i se sostingui des de l'interès dels diferents estaments del centre educatiu. És **crucial localitzar institucionalment la voluntat de promoure allò col·lectiu**, en particular des dels equips de direcció, que han d'estar interessats a mobilitzar i dinamitzar el treball per allò comú, i que han de generar les condicions per a causar l'interès i el consentiment per a fer-ho en els altres. La necessitat d'un lideratge pren aquí una funció rellevant. En efecte, promoure una acció en comú per mancomunar referències requereix un lideratge sostingut en el temps. Cal un lideratge que no es fonamenti en el poder de decisió sinó en la capacitat de promoure la cooperació, atès que **liderar suposa un compromís amb altres i amb un projecte, un lideratge per els altres i no sobre els altres**. Com diu Innerarity, liderar...

[...] no es tanto una autoridad como una orientación que confiere sentido, proyecta hacia adelante y establece modalidades de coordinación entre los actores que cooperan en el proyecto. En definitiva: hace posible la acción colectiva allí donde antes no había más que un conjunto de operaciones descoordinadas. (Innerarity, 2008, pàg. 73)

Quan els professionals que lideren la institució senten que cal impulsar una política fonamentada en la voluntat d'actuar col·lectivament per instituir allò comú, **només ho poden fer si generen espais regulars en el centre per a «posar en comú» i fer sostenibles els compromisos** sobre aspectes (propos-tes, projectes, conflictes, etc.) concrets i lligats a la vida institucional, i evitar els temes abstractes, genèrics i burocràtics que sovint impossibiliten la implicació en una acció comú. Ara bé, la voluntat de mancomunar no s'ha de confondre amb erradicar les diferències i els antagonismes en el si de la institució. Per contra, mancomunar des de la pluralitat implica reconèixer els conflictes que es donen entre diferents maneres d'entendre i organitzar l'espai social de l'escola.

No es tracta de proposar *a priori* un modus ideal de definir allò comú, cal causar i originar les iniciatives i propostes singulars de tots els agents educatius que les vulguin expressar per tal de veure si poden contribuir a allò comú. **Això només és possible si existeix la voluntat, per part de la direcció institucional, de posar a dialogar el saber i saber fer dels diferents agents educatius al servei d'allò que pot esdevenir comú, de manera que s'estengui progressivament tant l'acció mancomunada com allò comú** que produeix aquesta acció mancomunada. Aquesta ampliació d'allò comú es va generant a partir de processos i experiències compartides que vinculen entre si els diferents agents educatius que, per retroacció de les seves accions, produeixen significacions comuns.

L'assessorament no pot estar al marge de les condicions de l'època. Com hem esmentat de forma reiterada, vivim una època en què es fa necessari afrontar la incertesa, les noves situacions i contextos complexos, canviant i plurals. En aquest context difícilment es poden generar canvis i trencar barreres a través d'accions professionals expertes orientades per la tècnica que promou les transferències simples, directes i descontextualitzades. Això no pot generar allò comú, ja que, **si l'expert és qui sap què és el que ens convé, difícilment es pot participar i sentir que s'està en comú**. Per aquesta mateixa raó, els procediments que hem proposat per a construir i mancomunar les referències en el centre no es poden tancar sobre ells mateixos, atès que no són protocols d'actuació. Per això, **els procediments han d'incloure la possibilitat de modificar els processos que els mateixos procediments postulen**.

És necessari que els assessors ajudin a crear condicions per a construir referències compartides en les institucions que permetin la interlocució dels diferents agents que hi convergeixen. Es pot imaginar aquesta referència com una xarxa social que és **capaç de sostenir** les persones, que n'exhorta i n'espera **la iniciativa**, que **no és indiferent als seus interessos i vulnerabilitats**; una xarxa que **es resisteix a la fragmentació**, que **no atrapa els subjectes** i que **es presenta incompleta** perquè no posseeix una resposta per a tot i en tot moment. Els assessors poden contribuir a teixir aquesta xarxa de **protecció de l'acció i l'efecte de mancomunar**.

Reflexió

És interessant advertir que en moltes ocasions processos, situacions i experiències que poden semblar inconnexos i fins i tot aparentment oposats poden arribar a articular-se de forma que es produeixi un efecte d'allò comú. Mancomunar a l'escola és més factible si hi ha el desig dels directius pel desig dels implicats per l'acció de mancomunar. En altres termes, que els directius desitgin que els altres agents educatius desitgin construir allò comú. És a dir, desitjar que els agents desitgin allò comú.

5. L'educació com una pràctica protectora

Protecció, del llatí *protectio*, és l'acció i efecte de protegir (defensar o emparar alguna cosa o algú). La protecció és la disposició i cura preventiva davant un eventual risc o problema. És el fet de defensar algú perquè no pateixi un mal o un perill que li pugui arribar a fer mal, però també l'ajut per tal que les persones estiguin en bones condicions. Podem incloure també totes aquelles disposicions espacials i materials que protegeixen o bé que serveixen per a protegir.

Atès el que acabem de dir no tenim cap mena de dubte a concebre l'Educació com una pràctica protectora. L'assessorament també ho és. **L'Educació protegeix i ha de ser protegida.** En apartats anteriors hem proposat una idea d'Educació com una pràctica social i socialitzadora que genera desenvolupament, aprenentatge i confiança en les persones i entre les persones que «estan juntes» en les institucions educatives. Precisament, **el desenvolupament, l'aprenentatge i la confiança que genera l'Educació és allò que s'ha de protegir perquè, al seu torn, l'Educació protegeixi les noves generacions.**

Mitjançant l'educació es protegeix tot allò que...

- Volem emparar i cuidar perquè romangui en el temps (els sabers culturals i l'experiència: l'herència cultural),
- És valuós per a desenvolupar-se i emancipar-se (l'aprenentatge),
- Promociona una existència valuosa (la dignitat com un fi en ell mateix)
- Volem resguardar d'algun perill (l'estabilitat i integritat de les persones en l'espai comú de la convivència),
- és fràgil i vulnerable (el malestar i el sofriment de les persones).

Promoure des dels contextos educatius les condicions pedagògiques més adients que permetin als infants i joves **desenvolupar la capacitat d'aprendre i d'elaborar els conflictes a través del vincle²⁸ educatiu és la millor protecció** que podem oferir-los per ajudar-los a enfrontar per ells mateixos les situacions que puguin esdevenir un risc per al seu procés d'aprenentatge. En aquest sentit, no es poden promoure processos de protecció sense emancipació del subjecte.

Reflexió

L'educació és un procés protector del llac social en una època que posa permanentment en risc els vincles socials i humans.

Reflexió

Es protegeixen els fins de la institució escolar.

⁽²⁸⁾Vincle amb el coneixement, amb els companys, amb els adults.

Confiar en la capacitat pròpia d'aprendre i d'elaborar s'ha de convertir en el principal recurs protector de què disposa l'infant per poder encarar aquelles situacions que potencialment o efectivament **posin en risc** el seu vincle amb l'aprenentatge, amb l'escola i amb la vida.

Aquesta capacitat no hem d'anar a cercar-la exclusivament a l'interior de l'infant sinó que es teixeix en les relacions amb els altres. Acompanyar-lo en aquest recorregut ajudant-lo a trobar les maneres singulars de tractar amb aquestes dificultats i adversitats que anirà trobant pel camí és el repte i la comesa del món adult. I cal fer-ho amb molta més força quan la confiança de l'aprenent en la capacitat pròpia d'aprendre s'ha tornat fràgil, quan la confiança amb el vincle educatiu s'ha debilitat.

És precisament en aquest punt on la confiança de l'infant s'ha fracturat i se sent desposseït del valor de dignitat que atorga l'aprenentatge, on l'emergència d'una mirada acollidora del món adult es fa més **necessària** que mai per a recuperar-la, ajudant-lo a **elaborar nous recursos per a vincular-se a l'escola i a l'aprenentatge que puguin causar representacions més valuoses de si mateix**. Ens hem de preguntar com pot col·laborar l'entorn humà d'aquest infant a fer que es produeixi aquesta transformació i, més concretament, com por contribuir l'assessorament psicopedagògic a aquest propòsit.

S'infereix dels comentaris anteriors que **la protecció de la capacitat d'aprendre** no s'ha d'entendre com un **estat** de la persona, sinó com un **procés** de caràcter relacional.

En aquest sentit, podem convenir que la capacitat d'aprendre i la capacitat d'elaborar les dificultats i conflictes són conceptes que mostren molta afinitat amb el concepte de *resiliència*. Les definicions que proposem (sobre protecció i vulnerabilitat) intenten mostrar el valor que aquests conceptes prenen en el camp de l'educació i de l'assessorament. Els conceptes de *resiliència*, *processos* i *mecanismes de protecció i vulnerabilitat*, *processos de risc*, etc. es tracten des de múltiples disciplines i s'apliquen a àmbits d'actuació també molt diversos (treball social, criminologia, educació, salut, psicopatologia, etc.).

Reflexió

Volem fer especial esment al fet que els processos de protecció pretenen contribuir a l'emancipació i la independència de les persones mitjançant la creació de recursos que els permetin afrontar els inevitables conflictes i tensions que es fan presents al llarg de la vida. Per tant, promoure processos de protecció no suposa en cap cas que els infants estiguin protegits —en el sentit d'una sobreprotecció— tot tipus de tensions i adversitats, ja que fer-ho impediria la construcció de recursos i paradoxalment no els estariem protegint. Tot i això, cal advertir que quan la persona no disposa dels recursos per a respondre a les adversitats i quan l'exposició i experiència del risc (sobretot si sabem que és reiterada i persistent en el temps) la condueixen directament al malestar, el patiment i la indignitat, l'entorn humà de la persona ha de procedir a fer una intervenció protectora que la rescati de l'experiència de risc.

Efectivament, la capacitat d'aprendre i d'elaborar els esdeveniments que aporten tensió a les nostres vides es construeix en la interacció amb els altres, que es desplega en els diferents contextos en què participem. No ha de ser pensada com el resultat d'una suma de factors protectors interns i externs, sinó com una situació produïda a partir de les relacions entre condicions diverses, en contextos diversos i en temps diversos, en què allò que és rellevant és la qualitat humana de les interaccions amb els infants al llarg del temps. Cal pensar la protecció com un procés²⁹ que es relaciona de forma constitutiva amb els processos de vulnerabilitat.

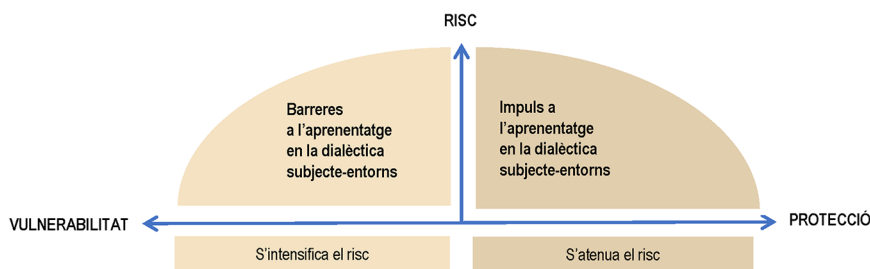
(29) S'acostuma a pensar la relació protecció-vulnerabilitat en termes de factors, de llista de factors. En el text es ressalta la idea de procés: un procés de final obert.

Desenvolupament de la capacitat d'aprendre

Processos de protecció	Processos de vulnerabilitat
S'entén per processos de protecció les característiques, els fets o les situacions pròpies de l'alumne i/o del seu context que augmenten la possibilitat de desenvolupar la capacitat d'aprendre i relacionar-se. Es considera protector tot procés i/o situació que promogui i sostingui el funcionament de l'alumne per afrontar i adaptar-se activament als esdeveniments vitals, encarar l'adversitat, i mitigar els efectes de risc.	S'entén per processos de vulnerabilitat les característiques, els fets o les situacions pròpies de l'alumne i/o del seu context que augmenten la possibilitat d'incrementar o mantenir el risc, generant falta de regulació per a aprendre i incrementant les respostes que el fixen a les dificultats.
<i>Els processos de protecció atenuen el risc</i>	<i>El processos de vulnerabilitat intensifiquen el risc</i>

Tant els processos de protecció com els processos de vulnerabilitat es relacionen amb el risc, de tal manera que allò vulnerable intensifica el risc i allò protector atenua o neutralitza el risc. Ens referim al **risc** d'estar exposat a circumstàncies que augmentin la possibilitat de manifestar o incrementar algun conflicte o dificultat per a aprendre. En altres paraules, **barreres que obstaculitzen en l'aprenent la capacitat d'afrontar, elaborar i tramitar reflexivament les contingències i tensions que poden produir les demandes d'aprendre i les exigències de fer-ho en comú que planteja l'entorn escolar.** L'emergència del risc provoca —quan no es poden generar processos de protecció— que l'aprenent no pugui encarar les dificultats, ja que no disposa de recursos personals suficients ni d'ajudes contextuals suficients per a desenvolupar i sostenir la seva capacitat d'aprendre

Processos de vulnerabilitat i protecció, situació de risc en l'aprenentatge en la dialèctica de subjecte-entorns.



Font: Elaboració pròpia

En aquesta dialèctica³⁰ entre els processos de vulnerabilitat i protecció de caràcter personal i contextual s'han de promoure processos d'indagació i reflexió pensant sempre què és el que serà veritablement el millor per a protegir la capacitat d'aprendre de l'alumne en dos vectors:

- 1) Indagant sobre els **processos de protecció en el context** que neutralitzin el risc d'estar exposat a circumstàncies que augmentin la possibilitat de manifestar o incrementar algun conflicte o dificultat. Identificant tot allò que ha estat, és o pot arribar a ser un risc per a aprendre i **indagant què és necessita** millorar, optimitzar i/o canviar en el context per neutralitzar-ho i/o transformar-ho.
- 2) Indagant sobre els **processos de protecció en l'alumne** que li permetin desenvolupar la seva capacitat d'afrontar, elaborar i tramitar reflexivament els riscos que es deriven de les contingències i tensions que poden produir les demandes i exigències de l'entorn escolar. **Indagant què necessita** l'infant per poder encarar les dificultats sostenint la seva integritat personal i aprenent a forjar una posició responsable en relació amb les circumstàncies difícils que esdevinguin en la seva vida escolar.

Indagar sobre les relacions entre els processos de vulnerabilitat i els de protecció en les seves relacions amb els riscos permet analitzar i valorar les situacions educatives dels alumnes tant en la seva trajectòria (**el seu passat educatiu**) com en l'actualitat (**el seu present educatiu**) i, al mateix temps, possibilita identificar i estimar les seves necessitats en termes de protecció (**el seu desitjable futur educatiu**). La reflexió sobre les situacions i processos passats i presents ens orienta i prepara per afrontar les situacions futures sense repetir aquelles situacions de vulnerabilitat detectades.

L'Educació és una pràctica protectora de la capacitat d'aprendre si és capaç de proveir l'alumnat d'un ambient que ofereixi oportunitats per a l'aprenentatge a través dels vincles i relacions que li permeti ocupar un lloc de valor entre els altres a l'escola. I això **s'ha de poder fer indagant i creant contextos on sigui possible generar aquesta oferta que causi l'interès per a aprendre en els infants i joves.**

⁽³⁰⁾Per abordar la temàtica del risc i la protecció hem consultat les fonts següents:

- J. Fullana (1996). «La prevenció del fracaso escolar. Un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar» [article en línia]. Bordón. Revista de pedagogía (vol. 48, núm. 2, pàg. 151-16). <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=236>>
- N. Henderson; M. M. Milstein (2003). *Resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- S. Lemos (1996). «Factores de riesgo y protección en psicopatología en niños y adolescentes». A: J. Buendía (1996). *Psicopatología en niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- M. Rutter (1987). «Resiliencia psicosocial y mecanismos de protección». *Diario americano de Orthopsychiatry* (núm. 57 (3), pàg. 316-31). <http://www.psicosocial.net/grupo-accion-comunitaria/centro-de-documentacion-gac/areas-y-poblaciones-especificas-de-trabajo/infancia-adolescencia/67-resiliencia-psicosocial-y-mecanismos-de-proteccion/file>

Vegeu també

En el mòdul 3, «L'avaluació psicopedagògica: principis», es proposa un model conceptual per explicar i interpretar com es desenvolupa i concretat la dialèctica dels processos de protecció i els processos de vulnerabilitat a partir de les respostes de l'aprenent i les actuacions de l'entorn en el marc de l'escola. Tanmateix, en el mòdul 4, «L'avaluació: procés i àmbits d'actuació», es fa operatiu aquest model quan es tracten les fases del procés d'avaluació i intervenció psicopedagògica.

El pedagogo, el maestro, responde a los dilemas teóricos trabajando incansablemente en la *invención de contextos*. Para él, un contexto es un conjunto de condiciones que ofrecen al niño la posibilidad de aprender y creer por sí mismo; es una situación elaborada para que el otro pueda implicarse en una actividad nueva, para que pueda encontrar en ella asideros para su deseo, puntos de apoyo para su voluntad, recursos para su trabajo de elaboración, ayuda para deshacerse de todas las formas de dominio, y, sobre todo, del dominio de sí mismo, de las imágenes que se adhieren a la piel y de la condición infantil a la que con tanta frecuencia se le condena. Un contexto es una manera original de superar la alternativa entre «formación para la democracia mediante la instrucción forzada» y «formación para la democracia a través de su práctica»; es un trabajo sobre las condiciones que facilitan el surgimiento de la actitud que permite entrar en la democracia, la actitud que consiste en «atreverse a pensar por uno mismo», a tomar distancia respecto a los prejuicios y a contradecir la ley del más viejo como la ley del más fuerte. (Meirieu, 2004, pàg. 35)

6. Breus consideracions sobre el marc jurídic i normatiu

La legislació en matèria de dret educatiu genera i disposa les condicions normatives per tal de regular les institucions, l'organització educativa, les interaccions entre els diferents agents educatius, els seus drets i deures, les tecnologies, etc.³¹.

Tot i això, l'ordenament jurídic de l'Educació, a través de les lleis, decrets, resolucions i reglaments, **no està constituït exclusivament per normativa, sinó també per principis i orientacions que ajuden a interpretar aquestes normes i dotar-les de significació en la pràctica educativa.** En aquest sentit, tant els diferents agents educatius com els escenaris en què es despleguen les pràctiques educatives són objecte de regulació. Òbviament, els orientadors i assessors, així com les seves pràctiques professionals —com l'avaluació i la intervenció psicopedagògica— també són objecte de regulació.

Reflexió

La normativa (raó jurídica) tot i necessària per a regular els processos educatius no és suficient per a promoure l'aprenentatge i la inclusió. L'espai social, allò comú, tampoc es pot prescriure normativament. Els vincles, la confiança, la disponibilitat i la responsabilitat són aspectes clarament ètics que sustenten les relacions educatives que no es poden prescriure per tal que esdevinguin realitat en els centres educatius. Però, la normativa no tan sols no és suficient, sinó que en moltes ocasions pot contribuir a promoure l'efecte invers del que pretén aconseguir³². La realitat s'encarrega de demostrar-nos-ho.

Segons quins siguin els aspectes que s'emfatitzin en una normativa i com es concretin a partir de les orientacions i prescripcions que les interpreten i els atorguen sentit, es poden condicionar les pràctiques professionals. Fins i tot poden portar a una certa supremacia i transformació (Skliar i Pèrez, 2014) del llenguatge jurídic i tecnicornormatiu per sobre del llenguatge educatiu que ha de presidir les pràctiques educatives. **La qüestió clau en aquest punt es produeix quan les raons jurídiques poden superposar-se a les raons ètiques.**

Certament, és necessari que l'Administració estableixi mecanismes de regulació. No pot ser d'una altra manera. Sens dubte, els avanços en matèria legislativa i de reconeixement de drets per a tots els infants i joves, tant en el marc educatiu com en el social, són indiscutibles. Per això, convé aclarir que **la referència a la raó ètica (Skliar, 2010) no posa en qüestió els assoliments en matèria de dret i regulació, sinó que interroga el seu sobreexcés.** La legislació en educació ha impulsat, durant aquests darrers anys, un disseny i una ordenació per a desenvolupar en els professionals i en els centres un ensenyament que permeti atendre la diversitat de l'alumnat. Perquè això sigui

⁽³¹⁾ L. A. García Leiva (2104). *El derecho educativo: sus relaciones con el desarrollo en la sociedad del conocimiento* [en línia]. OEI. Organización de estados iberoamericanos. Revista Iberoamericana de Educación. <<http://www.oei.es/historico/oei-credi/index.php/autorres/nombre/1891>>

⁽³²⁾ Cal apuntar un altre factor molt determinant en les pràctiques educatives que no desenvolupem en aquest apartat però que convé assenyalar: al mateix temps que s'avança en els marcs jurídics es retrocedeix en les polítiques de finançament públic de l'educació. Això posa en joc l'enorme dificultat per a definir i determinar de manera justa els recursos que cal implementar per a promoure l'atenció a la diversitat i la inclusió, en correlació amb la justícia que vertebrava la normativa i el llenguatge jurídic (Skliar, 2014).

possible, els principis, les orientacions, les mesures i els recursos regulats per la normativa educativa que deriva d'aquesta legislació **han d'incidir *de facto* en el sistema d'educació general.**

Però, paradoxalment, el desplegament de la normativa a través de determinades mesures i orientacions ha transmès un «marc d'interpretació i d'actuació» en què l'atenció a la diversitat ha estat identificada i viscuda com un conjunt de mesures i procediments que depenen dels recursos i professionals de l'educació especial (Skliar, 2007). A poc a poc, l'educació especial s'ha convertit en atenció a la diversitat en els centres ordinaris, sense arribar a incidir efectivament en l'educació general. La individualitat de cada arbre no ens deixa veure el conjunt del bosc, de manera que es fa difícil pensar la situació en conjunt (fins i tot de l'educació escolar), atès que se centralitza l'acció en cada individu (modalitats d'atenció personal).

El discurs tècnic i jurídic produeix sentits. És obvi que el desplegament normatiu i jurídic en les pràctiques educatives sempre vehicula i transmet una manera de concebre i tractar la diferència en les relacions educatives. Per ser més precisos, és el resultat d'una manera d'entendre les relacions entre els conceptes de *diferència*, *diferenciació* i *diferent*. És força important establir una distinció entre aquests tres conceptes. La idea bàsica és que la «**diferència com el resultat, que no la causa de la diferenciació, no és la font de cap problema**» (Delgado, 1998). La diferenciació no estableix la diferència, determina allò diferent. Es tracta d'una derivació subtil de la diferència cap a allò diferent, en què no es considera que la diferència està entre els subjectes sinó a l'interior del subjecte. En aquest sentit, la diferenciació sempre implica una interpretació de la diferència. I tota interpretació es fa des d'un model o patró amb el qual se la compara.

Me parece oportuno y necesario describir e intentar aclarar aquí una confusión habitual que se presenta en el campo educativo, derivado de la utilización del término «diferencias», en relación a otro término semejante: los «diferentes». Los «diferentes» son sujetos señalados y apuntados, cuya descripción resulta de un largo proceso de construcción e invención diferencial. Ese proceso es llamado de «**diferencialismo**», esto es, una forma de categorización, separación y disminución de algunas marcas identitarias con relación al vasto y caótico conjunto de las diferencias humanas. Las «diferencias», cualesquiera sean, no pueden nunca ser descritas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales y anormales, etc. El hecho que algunas identidades o marcas de identidades sean consideradas diferentes, nos sugiere que se ha producido un cierto tipo de diferencialismo, es decir, que esas marcas se consideran como negativas y están en oposición a la idea de lo normal, de la normalidad. El diferencialismo, además de ser un proceso político, constituye una trampa cultural y educativa, que hace que, por ejemplo, la mujer sea considerada como la diferente en la cuestión de género, los negros como los diferentes de la raza, los niños y los ancianos como los diferentes de la edad, los deficientes como los diferentes de la normalidad corporal, etc.

Vale la pena insistir una vez más en ello: se podría estar utilizando la idea de diferencia como valor, pero se acaba utilizando el término «diferentes» como una indicación hacia los «anormales». Fíjense qué curioso, que hasta no hace mucho tiempo, cuando alguien señalaba con un dedo y decía allí hay un diferente lo que hacíamos todos era evaluar al diferente, porque le creíamos a ese dedo que señalaba, nos parecía un dedo muy especializado, muy formado, intachable, y sin embargo hoy lo que está en tela de juicio no es el niño o el joven diferente; lo que está en tela de juicio es el dedo que apunta. Lo que nosotros decimos es que la inclusión puede volver a ser una política donde marcar a

⁽³³⁾ La negreta és nostra.

los diferentes, como si en vez de bienvenida, acogida, hospitalidad, disponibilidad y responsabilidad hubiera un nuevo reposicionamiento de la norma escolar³³. (Skliar, 2007)

El tractament de la diferència sobre la base d'un llenguatge jurídic i tècnic porta sovint a un tractament instrumental de la diversitat que pot arribar a convertir la diferència de les persones en temes de treball.

Es produeix, d'aquesta manera, **un desplaçament de la diferència (com un valor) al diferent (com una categorització)**. Un desplaçament que va de la sensibilitat cap a l'altre a **la tematització de l'altre**, la qual cosa denota una perspectiva molt més tecnològica que no pas ètica. Aquesta tematització de la diferència de l'alumne en moltes ocasions comporta algunes conseqüències.

1) Una és que la tematització de la diferència produeix una major diversitat i nombre de diferents. Empeny a entendre que els subjectes diferents precisin respostes i recursos diferents. Això implica que quantes més diversitats s'identifiquin més demandes d'atenció emergiran. Això pot conduir a grans paradoxes:

- Si s'estableixen molts tipus de diversitat respecte a les quals s'han d'oferir respostes diverses i diferents, novament tenim categories i classificacions.
- Aquest moviment de progressió que amplia el nombre d'alumnes susceptibles de ser considerats diferents/diversos pot portar a un camí sense sortida: tractar cada cop més els alumnes normals com a diferents.
- Es promou una demanda que després no es pot satisfer: l'increment de les demandes fa que després sigui insostenible donar respostes a totes.
- Allò que en principi es presenta com una actuació pensada per atendre la singularitat d'un alumne, es pot convertir a la pràctica en un mecanisme de diferenciació que, en el marc de l'aula, és un signe per a tothom que a la l'aula hi ha algú diferent que representa la divisió entre els no diferents i ell mateix.

Sovint la mateixa normativa regula i determina quin és el perfil o la tipologia de l'alumnat que ha de ser inclòs en les diferents mesures especials. Aquest plantejament al seu torn implica que des dels centres i els suports educatius s'identifiquin els alumnes que responen a aquesta tipificació per tal que puguin accedir als ajuts i les mesures a què tenen dret.

2) En segon lloc, un enfocament temàtic de la diversitat incideix en la formes de desplegar la feina dels serveis de suport a l'educació.

- Tematitzar la diversitat ha produït que l'atenció de l'alumne amb necessitats específiques sigui una qüestió que justifica la necessitat que intervinguin els especialistes. Segons com s'orienti l'actuació d'aquests especialistes, el seu treball pot acabar senyalant els alumnes atesos com a diferents dels normals. **Ho veiem quan allò que en principi es presenta com una actuació pensada per a atendre la singularitat d'un alumne es pot convertir a la pràctica en un mecanisme de diferenciació** que, en el marc de l'aula, és un signe per a tothom que a la classe hi ha algú diferent que representa la divisió entre els no diferents i ell mateix.
- D'altra banda, tematitzar la diversitat **desplaça el focus de la intervenció educativa del context a l'individu**. Si bé des de l'Administració educativa i la normativa s'impulsa conceptualment la idea que cal desplaçar la mirada de l'individu a la institució (context), en nombroses pràctiques ens trobem amb tot el contrari: el desplaçament a la pràctica educativa i psicopedagògica del focus d'atenció de la institució educativa a l'individu o, dit d'una altra manera, del context al diferent.

Un exemple el troben en la transformació que ha sofert la pràctica professional dels EAP (equips d'assessorament psicopedagògic)³⁴. Per explicar-ho ens deixarem guiar per un treball realitzat des de l'ACCEAP (Associació Catalana de Professionals dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic) el desembre de 2004. En aquest document, es reflexiona sobre els canvis que s'han produït en les funcions dels professionals al llarg d'aquests darrers anys.

En l'Ordre de 20 de maig de 1983, es feia pública la creació dels EAP i se n'establien les funcions, i en la resolució anomenada Línies bàsiques d'actuació dels EAP, publicada el juliol de 1984, se'n feia la regulació definitiva. Així, els EAP es definien com a «instruments que han de contribuir, des d'una perspectiva multiprofessional i en estreta col·laboració amb els claustres de professors, a la necessària prevenció educativa i a un millor desenvolupament del procés educatiu i de la renovació pedagògica», alhora que es considerava que **«la funció última del treball d'assessorament i ajuda tècnica competència dels EAP és aconseguir la millora de la qualitat del treball del mestre com a element fonamental de la renovació pedagògica»**. Però, amb la publicació del Decret dels serveis educatius de 1994, es revisen les funcions dels equips i es passa a prioritzar la funció «d'identificació i avaluació de l'alumnat amb necessitats educatives especials». A continuació reproduïm uns paràgrafs del document de l'ACCEAP:

És aquest un canvi d'orientació altament significatiu, tant a escala conceptual del que s'entén que ha d'ésser la pràctica psicopedagògica pública, com d'incidència en l'exercici professional dels equips. En prioritzar i dotar de més rellevància les funcions i actuacions adreçades específicament a l'alumnat amb discapacitats o amb més dificultats per a l'aprenentatge, en detriment d'una intervenció més global i de suport al professorat per a la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge, se situa en un segon pla la intervenció assessora sobre els sistemes dins de la institució, aquelles que poden ser més preventives de disfuncions i de fracàs del sistema per garantir millors i majors competències amb l'alumnat. Aquest enfocament de les funcions dels EAP ha portat, en aquests darrers deu anys, a un model d'intervenció en el qual estan prevalent les actuacions de caràcter

⁽³⁴⁾ Els EAP són equips d'assessorament i orientació psicopedagògica que donen suport al professorat i als centres educatius en la resposta a la diversitat de l'alumnat i en relació amb els alumnes que presenten necessitats educatives especials, així com les seves famílies. Els EAP formen part dels **serveis educatius de zona (SEZ)**, conjuntament amb els centres de recursos pedagògics (CRP) i els equips d'assessorament en llengua, interculturalitat i cohesió social (ELIC) (<http://xtec.gencat.cat/ca/serveis/sez/eap/>).

assistencial centrades en la identificació i avaluació de l'alumne/a, i especialitzat en les seves necessitats educatives específiques o especials; en la col·laboració en l'elaboració de les adaptacions curriculars individualitzades i ocupades a vèncer les dificultats que suposa la coordinació de les actuacions dels diferents serveis i professionals del territori que hi intervenen. No és d'estranyar, doncs, que s'hagi produït una quasi total identificació dels EAP com a equips exclusivament vinculats a l'educació especial i a la resposta —molts cops de caràcter merament administratiu— a les necessitats de determinats alumnes en termes clarament individuals. No és d'estranyar, tampoc, que el gruix de les demandes s'orientin en aquesta direcció. (Serra, Sentís, Farré, Aviñoa, 2004)

En el pas d'una normativa a altra es produeixen canvis molt significatius en els quals allò que **«predomina, tant en l'àmbit de l'Administració com en les demandes de molts centres és la idea que la intervenció de l'EAP està directament —i quasi de manera exclusiva— relacionada amb els alumnes amb dificultats**. En aquesta línia, els EAP perdem molt del que vam ser i del que podríem continuar essent. Plantejats només com a equips per a l'educació especial, la nostra pràctica professional es delimita, i s'entra en un pou de confusions on tot és possible, i on **les demandes es multipliquen en tant que es multipliquen les casuístiques**».

Com que la normativa produeix efectes en els professors i centres, no és d'estranyar que els EAP rebin pressions i demandes perquè es donin respostes individuals i centrades en l'alumne problemàtic o amb dificultats que «han de ser útils i eficaces i això s'entén en paràmetres d'immediatesa i d'assistència, i han de resoldre, abans de res, el problema o la situació que presenta l'alumne en concret». En aquest context, tampoc és d'estranyar que els EAP siguin considerats per molts professionals **com proveïdors de recursos**. Echeita i Rodríguez reflexionen sobre tot això amb claredat:

Prácticas, por ejemplo, respecto a cuestiones tan importantes como los procesos de adaptación del currículo o la prestación de apoyos a los alumnos que los precisan, dos ámbitos en los que los orientadores están directamente implicados a través del preceptivo proceso de evaluación psicopedagógica, que los informan, y de los dictámenes o informes en los que se concreta, pero en donde, lamentablemente, las tendencias excluyentes son abundantes. En efecto, muchas de las demandas de evaluación que los asesores reciben llevan implícita la idea de que nos encontramos ante un alumno o alumna que tiene un «problema» para el que debemos encontrar una solución que, en muchas ocasiones, pasa por proporcionarle una atención específica, generalmente segregadora. No es infrecuente que la demanda de evaluación contenga ya una sugerencia de respuesta educativa («a estos alumnos hay que hacerles un informe [¡no una evaluación!] para que vayan al programa de Diversificación Curricular o al Aula de Adaptación Curricular, para incorporarlos a un grupo más o menos específico o para sacarlos de su aula para recibir un apoyo individual») o como se dice habitualmente «para ver qué hacemos con él o ella», entendiéndolo que lo que hay que hacer es algo distinto de lo que se hace con la mayoría del alumnado del centro. La evaluación psicopedagógica, que, en esencia, debe ser el procedimiento para analizar la realidad dinámica de los procesos interactivos de enseñanza y aprendizaje en los que está implicado el alumno objeto de evaluación (Sánchez-Cano, 2005), se convierten no pocas ocasiones en un trámite burocrático, necesario, sobre todo, para justificar una decisión prácticamente tomada de antemano. (Echeita y Rodríguez, 2008, pàg. 28-29)

Tornem a insistir en el fet que la referència a la raó ètica no qüestiona els assoliments en drets educatius i la necessària regulació de les funcions professionals en el camp de l'educació.

La qüestió essencial en les relacions entre la normativa i la pràctica professional rau a poder interpretar allò jurídic i la regulació normativa des d'una posició ètica que obri la possibilitat d'apropar i cordar cada cop més la raó jurídica i la raó ètica, de manera que cada cop més la raó ètica sigui la brúixola que ens faci possible una interpretació millor de la norma i perquè no pugui esdevenir el seu fonament quan s'elabori.

Es tracta, doncs, d'una tasca molt complexa però a la qual no podem renunciar. Com en altres apartats d'aquest mòdul, aquesta perspectiva és transversal a tots els mòduls de contingut de l'assignatura, i la tornarem a tractar quan abordem la temàtica de l'ètica en la intervenció psicopedagògica.

Bibliografia

- Agamben, G. (2008). *Què vol dir ser contemporani* Barcelona: Arcadia.
- Badiou, A. (2006). La potencia de lo abierto: Universalismo, diferencia e igualdad. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, 73-74, (pp. 21-34). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2227251>
- Bassols, M. (2000). Percepció i realitat del temps a finals del segle XX. *L'Interrogant* 5, 4-7. Barcelona: Fundació Nou Barris per a la Salut Mental.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bolea, E.; Gallardo, A. (2012). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento* (vol. II, Secundaria, p. 135-137). Barcelona: Graó.
- Cardús, S. (2009, febrero). Educar en tiempos de incertidumbre. *Walkin. Revista trimestral UOC*, 9-17. <http://www.uoc.edu/walkin/pdfs/walkin02Cardus.pdf>
- Coll, E. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), (pp. 15-25). <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/poso1010230015a/21582>
- Echeita, G.; Rodríguez, V. M. (2008). Colaborando desde el asesoramiento psicopedagógico al desarrollo de una educación escolar más inclusiva. Dins: J. Bonals; M. Sánchez Cano (coord). *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (p. 21-42). Barcelona: Graó.
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25(1), (pp. 31-61). <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419147003.pdf>
- Frigerio, G. (2005). Acerca de lo inenseñable. En: C. Skliar, G. Frigerio. *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados* (p. 125-149). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Funes, J. (2008). Infancia: un concepto relativo, fácilmente destruible. Dins: J. Funes, *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy* (pp. 31- 67). Barcelona: Graó.
- Galcerán, M. (2006). Universales situados. *Archipiélago*, 73-74, 35-43).
- Garcés, M. (2016). *Fora de classe*. Barcelona: Arcàdia.
- García Gómez, J. (2008). El asesoramiento escolar en sociedades complejas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART1.pdf>
- Innerarity, D. (2008). Gobernar los nuevos espacios: entre lo local y lo global. Dins: Franzil (coord.). Documentos CIDOB. *Dinámicas interculturales*, 13, p. 65-82. Ejemplar dedicado a: Espacios y dinámicas interculturales: innovación, participación y proximidad). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3049214>
- Jornadas de Educación Especial e Inclusión Educativa. Santa Cruz de La Sierra (Bolivia). Noviembre de 2007. <https://cse.google.com/cse?cx=006043202724820927248%3Alkl0norxzhk&q=carlos+skliar&mec=#gsc.tab=0&gsc.q=carlos%20skliar&gsc.page=1>
- Laval, C.; Dardot, P. (2015). *Común*. Barcelona: Gedisa
- Macias, B.; García, I.; Federici, S. (2012). «Lo público no es lo común». Entrevista a Silvia Federici, autora de *Calibán y la Bruja*. [article en línia]. <http://www.briega.org/es/entrevistas/lo-publico-no-lo-comun-entrevista-a-silvia-federici-autora-caliban-bruja>
- Meirieu, Ph. (2004). *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?* Barcelona: Octaedro / Rosa Sensat.

Meirieu, P. (2006). Queremos ser eficaces de verdad pero no a cualquier precio. Dins: P. Meirieu, *Carta a un joven profesor* (p. 55-65). Barcelona: Graó.

Meirieu, P. (2006). El significado de educar en un mundo sin referencias. Conferencia. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. <http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2015/05/Meirieu-Educacion-en-la-incertidumbre-Conferencia-completa.pdf>

Murillo, P. (2008). ¿Ayuda u obstáculo? Sentido y credibilidad de la función asesora. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado: repensar el asesoramiento en educación: ¿Qué prácticas para los nuevos retos?*12, (1)

Otero, J. (25 de octubre de 2015). En una sociedad de lo común no hay más obligación política que la coparticipación ciudadana. Entrevista a Christian Laval i Pierre Dardot [article en línia]. *Diario Público*.<https://www.publico.es/politica/comun-laval-y-dardot-entrevista.html>

Rodríguez Romero, M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42514/24420>

Rodríguez Romero, M. (2012). Asesoramiento en educación. Identidad y constitución de una práctica controvertida. En: J. Domingo Segovia, *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 69-88). Barcelona: Octaedro: EUB.

Serra, J.; Sintiera, F.; Farré, A.; Aviñoa, J. (2004). Document de definició i funcions dels EAP. Document de treball de la comissió EAPDGOIE. ACPEAP (actualment ACPO: Associació Catalana de Psicopedagogia i Orientació. <http://www.acpo.cat/>).

Skliar, C. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), (pp. 153-164). <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130153A/21713>

Skliar, C. (2007, noviembre). Conferencia en las Jornadas de educación especial e inclusión educativa. Santa Cruz de la Sierra (Bolivia)

Subirats, J. (2014). Malestar social, malestar educatiu i patologies diverses. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, (40).<http://ambitsdepsicopedagogiaorientacio.cat/es/malestar-social-malestar-educativo-y-patologias-diversas-2/>

UNESCO (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? [en línia].<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>

La evaluación e intervención psicopedagógica: marco normativo que la regula. Audiovisual. Accessible a Recursos d'aprenentatge de l'aula.

Marc normatiu

<http://xtec.gencat.cat/ca/inici/>

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced>

<http://creena.educacion.navarra.es/web/>

http://www.madrid.org/cs/Satellite?pagename=PortalEducacion/Page/EDUC_home

<https://www.xunta.gal/cceou>