

---

# Eje 1. Condiciones sociales, jurídicas e institucionales

---

## El marco social de la evaluación psicopedagógica

PID\_00269098

Enric Bolea López  
Esther Càrcel Ferrer

---

Tiempo mínimo de dedicación recomendado: 4 horas

---



**Enric Bolea López**

**Esther Cárcel Ferrer**

El encargo y la creación de este recurso de aprendizaje UOC han sido coordinados por la profesora: Teresa Guasch (2019)

Primera edición: septiembre 2019  
© Enric Bolea López, Esther Cárcel Ferrer  
Todos los derechos reservados  
© de esta edición, FUOC, 2019  
Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona  
Realización editorial: FUOC

*Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño general y la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma, ni por ningún medio, sea este eléctrico, químico, mecánico, óptico, grabación, fotocopia, o cualquier otro, sin la previa autorización escrita de los titulares de los derechos.*

# Índice

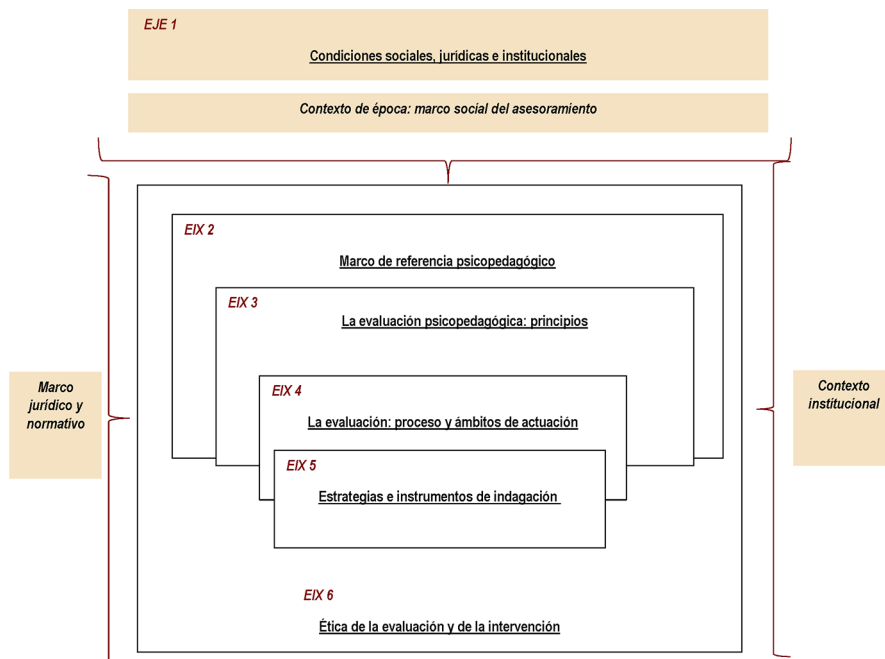
<b>Introducción</b> .....	5
<b>1. El marco social de la educación y del asesoramiento: las prácticas asesoras en una escuela cambiante</b> .....	7
<b>2. Común/Mancomunar</b> .....	12
2.1. Común: dominios .....	13
2.2. Común: principio .....	16
2.3. Interés colectivo / intereses personales .....	17
2.4. Un común abierto que no está en el lugar de la respuesta .....	18
2.5. Alcance y límites del principio de lo común .....	20
2.6. El establecimiento de lo común en la escuela .....	20
<b>3. El contexto institucional: centros más reflexivos y más cohesionados</b> .....	22
<b>4. Los fines de la institución escolar</b> .....	25
4.1. ¿Cómo pensar las finalidades de la educación escolar? .....	25
4.2. Finalidades y socialización .....	31
4.3. Los procedimientos para construir y mancomunar las referencias: construir las finalidades .....	33
<b>5. La educación como una práctica protectora</b> .....	38
<b>6. Breves consideraciones sobre el marco jurídico y normativo</b>	43
<b>Bibliografía</b> .....	49



## Introducción

### Presentación del mapa del Eje 1

Figura 1. Eje 1. Condiciones sociales, jurídicas e institucionales



### Introducción al marco social de la Educación

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 hacerlo, 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. (A. Badiou, 2006, pág. 23)

Sin duda, el marco social en el que se despliegan las prácticas educativas y psicopedagógicas es un escenario bastante complejo. En este contexto, los alumnos, los profesionales y las familias experimentan los efectos de una época en la que el vínculo social está muy debilitado. Una época que no favorece la capacidad de asociarnos, de acogernos y otorgarnos un lugar de confianza los unos a los otros. Es verdad: la época promueve la desconfianza en el otro. Porque confiar en otro (persona o institución) supone tenerlo como un referente y no percibirlo como una amenaza. La confianza permite aceptar la in-

<sup>(1)</sup> E. Bolea (2006). Algunos temas cruciales para repensar la función educativa en la escuela: confianza y discurso. *Tiza: Elementos de acción educativa*, 321, 17-22.

certidumbre y asumir los riesgos de atreverse a tomar decisiones sin sentirse amenazado por la situación. Aspecto clave para que una persona se arriesgue a confiar en y a confiarse a otras<sup>1</sup>.

La contrapartida es que se confía mucho más en todo aquello que promueve la relación con un mismo, en la que la dimensión individual está privilegiada en detrimento de la confianza (en uno mismo, en los otros y en las instituciones) y del sentimiento de pertenencia a lo común. Si bien es cierto que el proceso de enseñanza y aprendizaje solo es posible en el trasfondo de una cohesión social, hoy en día vemos que la vida en común en muchos centros docentes no es un espacio nítido y coherente, sino más bien algo impreciso e indefinido.

Esta complejidad que presenta la educación escolar produce bastante desconcierto y desorientación en los diferentes agentes educativos. A menudo, son sentimientos vividos en soledad. Se constata un cierto sentimiento de desamparo institucional. En esta situación, es tentador para todos delegar o dispersar la propia responsabilidad o bien proyectarla en los otros.

**Hay que abrir el debate sobre el marco común de referencia que precisa la educación escolar hoy en día y sobre cómo podemos contribuir desde el asesoramiento psicopedagógico a hacerlo posible. Cómo ayudar a los alumnos, a sus familias, a los docentes y los equipos directivos, a los profesionales de apoyo y otros profesionales que confluyen en la escuela, a aumentar su capacidad de promover y hacer crecer algo común en ellos y entre ellos.**

## **1. El marco social de la educación y del asesoramiento: las prácticas asesoras en una escuela cambiante**

A pesar de las diferencias entre los modelos de intervención psicopedagógica, siempre se ha sostenido que los asesores son un recurso del y para el centro para colaborar —junto con las tareas de otros profesionales del sistema educativo— a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y para ayudar a concretar las finalidades que la escuela tiene socialmente asignadas como estructura de acogida y socialización. Si bien esto es una cuestión poco discutida en el registro de las intenciones (podríamos también decir del ideal), la realidad en las entrañas de la escuela es sensiblemente diferente. Esta **disonancia entre aquello que se prescribe y dice y aquello que efectivamente sucede** en las realidades de las instituciones educativas se sostiene sobre la base de un co-aislamiento (Garcés, 2016) tácito entre los diferentes agentes educativos que otorga la apariencia de un espacio social estructurado por acuerdos comunes cuando, en realidad, no es así.

La escuela, como otras estructuras de hospitalidad y de acogida, está **inmersa en una crisis y en un gran desconcierto respecto a cuales son sus finalidades y funciones**. Y esto, sin duda, también incide en la manera de entender y de desplegar nuestra intervención profesional como asesores.

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. (P. Murillo, 2008)

Es cierto que la escuela nunca ha sido algo estático y a menudo ha estado sometida a cambios y dinámicas en función de las expectativas sociales. En estos retos, la función asesora se ha ido ajustando y ha ido respondiendo a las nuevas necesidades y demandas que emergían en estos procesos de cambio. Pero los cambios que se están produciendo en las últimas décadas son de un alcance mucho más amplio: son **cambios permanentes y de gran profundidad que afectan de manera directa al vínculo educativo y social entre las personas**. Ciertamente, el gran éxito del discurso neoliberal es la desintegración de este espacio social de cooperación entre las personas.

Los sistemas y las prácticas educativas están sumamente afectados por unos cambios vertiginosos<sup>2</sup> que presionan a educadores, familias y aprendices, y no es posible pensar que modificando solo los contenidos y los métodos se producirá una adaptación a los nuevos escenarios que la época genera<sup>3</sup>. Tanto la atención a los niños como las formas de apoyo y acompañamiento a las familias tienen que ser redefinidas para entender las nuevas identidades y subjetividades emergentes, así como la transformación de la posición del adulto educador para encararlo.

Hoy en día, todos estos cambios se pueden considerar una experiencia «social» común. Por eso, es razonable abrir un debate sobre qué marco común de referencia precisa la educación escolar y cómo establecerlo. El asesoramiento psicopedagógico está preocupado en esta encrucijada. Por eso, los retos de nuestra profesión entroncan directamente con los retos actuales de la educación.

Las condiciones de época han transformado las relaciones entre cultura y educación y, cómo se acostumbra a decir, «las cosas ya no están donde tendrían que estar». Bauman expresa muy bien esta deconstrucción y transformación de la educación:

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, pág. 46)

Una vez la idea de la educación ha dejado de estar sostenida por una referencia compartida, estable e invariable, el programa institucional de la escuela<sup>4</sup> deja así mismo de tener un sentido. ¿En qué punto estamos?:

- Pérdida de las referencias compartidas implícitas y estables del programa institucional de la escuela sin que emerjan otras como alternativa.
- El poder social y socializador de la escuela radicaba en su capacidad mediadora entre los valores, pero ahora la socialización ya no implica la mediación entre valores generales y sujetos particulares.
- Profesores identificados con programa institucional de la escuela y alumnos ajenos a él. Se produce una distancia cada vez más grande entre el encargo social asignado a la escuela y aquello que, efectivamente, se despliega en los centros (distancia entre el trabajo prescrito y el trabajo realizado).

<sup>(2)</sup>Ciertamente, los referentes o ideales que organizaban nuestra convivencia y que nos ayudaban a encontrar una orientación en el mundo de las relaciones, ante los conflictos o ante las esperanzas y los futuros proyectos de emancipación, han perdido su poder de cohesión. Se ha esfumado su función de tranquilizarnos y de otorgarnos la certeza que nos proveía de seguridad y confianza. Es crucial considerar que el declive o la fragilidad de lo social no equivale a su desaparición. Al mismo tiempo, se puede pensar que esta situación también abre múltiples posibilidades, nuevas invenciones y nuevas oportunidades de convivencia y aprendizaje que hay que indagar e inventar.

<sup>(3)</sup>

J. Subirats (2014). Malestar social, malestar educativo y patologías diversas. *Ámbitos de psicopedagogía y orientación*, 40.

<sup>(4)</sup>F. Dubet (2010). "Crisis de la transmisión y declive de la institución." *Política y Sociedad* (vol. 47, núm. 2, pág. 15-25).



- La educación ya no ofrece unos conocimientos que perduren en el tiempo<sup>5</sup>.
- La velocidad impresionante que ha adquirido la producción de conocimiento y la posibilidad de acceder en tiempo real a un volumen de información enorme.
- La espera, el esfuerzo y el postergar el éxito ya no son criterios válidos.

A todos estos aspectos hay que añadir un currículum escolar atravesado por tres grandes cuestiones que urge afrontar. En primer lugar, el volumen excesivo de contenidos que lo hacen inabarcable; en segundo lugar, la reducida relevancia de muchos contenidos para un gran número de niños y jóvenes, y finalmente, la presentación y organización formal, academicista y poco funcional de unos contenidos que chocan con los intereses y la cultura de muchos niños y jóvenes. Los factores mencionados debilitan (vulneran) la escuela en su función de transmisión de saberes y de valores, y condicionan al mismo tiempo sus finalidades. No tenemos que perder de vista que el asesoramiento es una respuesta que se da en el contexto de esta escuela cambiante. **En este camino, vamos de la mano del futuro de la escuela.**

Ciertamente, a través de todos estos factores que acabamos de mencionar, se capta que **la escuela está atrapada en un gran desconcierto**, según las acertadas palabras de Salvador Cardús<sup>6</sup>. Como nos ayuda a entender Morin<sup>7</sup>, asistimos a una crisis de la educación que está estrechamente ligada a una crisis de la civilización que se caracteriza por una **doble degradación**: la de los vínculos y las solidaridades tradicionales (familia, vecindad, etc.) y la de las responsabilidades individuales dentro de la colectividad.

Es verdad que se emiten gran cantidad de opiniones, estudios, estadísticas, propuestas de actuación y respuestas varias que pretenden hacer salir a la escuela de este desconcierto y degradación. **No obstante, no está claro si estas iniciativas vienen a solucionar o a incrementar el desconcierto.** Parece que estamos instalados en un tiempo que aborda más los conflictos y los problemas como algo a erradicar o eliminar (paradigma problema-solución) y excluye el tiempo necesario para comprenderlos antes de actuar (paradigma cuestión-respuesta). No pararnos y dedicar un tiempo a pensar y conversar juntos sea cual sea el nivel de la práctica educativa en el que se pueda producir este diálogo, no nos permite encontrar una vía para afrontar el problema. A esta carencia de oportunidades para pensar y conversar hay que añadir que quizás no nos estamos haciendo buenas preguntas respecto a aquello que es esencial para **hacer de la escuela un lugar donde sea posible transmitir y construir el patrimonio común de la cultura.**

### Reflexión

Se tiene que reconocer que se requiere un gran compromiso con el futuro para no ceder ante el gran impulso de la técnica y del capitalismo actual. No se puede pensar que el

<sup>(5)</sup>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, pág. 29-30)

<sup>(6)</sup>S. Cardús (2000). *El desconcierto de la educación*. Barcelona: La Campana.

<sup>(7)</sup>E. Morin (2015). *Enseñar a vivir*(pág.49). Buenos Aires: Paidós.

### Reflexión

Los factores apuntados —y, obviamente, otros que no hemos señalado— implican replantearnos las grandes cuestiones y preguntas sobre la educación escolar. Son interrogantes relacionados con las finalidades (el para qué y el qué de la educación escolar), con las cuestiones metodológicas y de procedimiento (el cómo de la educación escolar), y, en último lugar, con las cuestiones relacionadas con la organización y los recursos (el dónde, el quién y el cuándo de la educación escolar). De alguna manera abordamos estas cuestiones más adelante, pero no las trataremos en profundidad.

discurso y las prácticas hegemónicas de este capitalismo feroz desaparecerán sin más. Aún así, quizás podemos aspirar a convertir la desorientación y el desconcierto en una confiada esperanza de reducir esta ferocidad sin límites. Lo que se ha expuesto hasta el momento sobre las características de la época actual y de sus efectos en las personas y en las instituciones, no pretende en absoluto transmitir la idea de que esta situación es insuperable o, en el peor de los casos, necesaria. Ciertamente, este discurso hegemónico produce muchos efectos en nuestras vidas y en nuestros centros educativos. Necesitamos ser solidarios para encarar los retos que nos acechan. Como dice Žižek, la posición más alentadora y ética es la de aceptar que quizás no hay una alternativa clara para afrontarlo y que es probable que la luz al final del túnel sea la de un tren que se aproxima en sentido contrario (Žižek, 2016). Pero esto no excluye que al mismo tiempo este autor piense que «quizá la solidaridad global sea una utopía, pero si no luchamos por ella, entonces estamos realmente perdidos, y merecemos estar perdidos» (Žižek, 2016). A pesar de saber que el reto es inmenso, no podemos dejar de considerar que es posible redefinir «otro espacio público» en lo social y, por lo tanto, «otro espacio común» en lo educativo.

Es preciso recuperar el poder vinculante de la escuela y eso solo es posible si el conjunto de profesionales y de agentes de la comunidad educativa consiguen **salir de sus respectivas soledades y convicciones y tratan de mancomunar las finalidades y actuaciones que hay que desarrollar en la escuela**. Las relaciones e intercambios entre los diferentes agentes educativos se han de poder vertebrar alrededor de un trabajo en común que se despliegue en base a una confianza mutua. Es paradójico aspirar a promover en los alumnos el sentimiento de pertenencia a la institución cuando en ocasiones los adultos que tienen la responsabilidad de impulsar este vínculo en los alumnos, están en soledad y entre ellos existen notables dificultades para cooperar y establecer una relación de confianza. Paradójicamente, estas dificultades para cooperar y generar lo común son la consecuencia de una ideología del consenso que obstaculiza que los diferentes intereses de los agentes educativos y los conflictos —derivados de las diversas posiciones que los sustentan— no se expresen ni se dialoguen de forma que den lugar a una forma pluralista de estar juntos en la escuela

En lo que sigue focalizamos nuestra atención en repensar los fines educativos de la institución escolar a partir del principio de lo común<sup>8</sup>. Pero antes de entrar en detalle sobre estos aspectos más vinculados a la educación escolar, indagaremos sobre cómo se puede entender el concepto de lo común en el marco más amplio de las prácticas sociales. Se propone una reflexión sobre lo común como principio de transformación social y se explora la posibilidad de aplicar este principio al ámbito de las prácticas educativas escolares en general, y a los procesos de asesoramiento en particular.

<sup>(8)</sup>La visión de lo común y sus relaciones con el universal y lo particular que se exponen en este primer eje, poseen un carácter transversal a todos los ejes de la asignatura. Esta perspectiva que, a continuación se explicita, se retoma en cada eje de forma diferente pero inclusiva, y la volveremos a tratar con más detalle cuando abordemos la temática de la ética en la intervención psicopedagógica en el Eje 6. *Ética de la evaluación y de la intervención*.

Intentaremos responder a cuatro preguntas básicas que nos ayudarán a hacerlo: **¿para qué** lo común?, **¿quién** define qué es lo común?, **¿qué** es lo común? y **¿cómo** hacer en común? En las respuestas se entrelazan reflexiones generales sobre el constructo de lo común con aportaciones más ligadas al valor que puede ocupar lo común<sup>9</sup> para pensar las finalidades de la educación escolar.

<sup>(9)</sup>Para responder a estas preguntas nos hemos apoyado e inspirado en las aportaciones de:

- Alemán, J. (2012). *Soledad: común. Políticas en Lacan*. Madrid: Clave Intelectual.

- **Frigerio, G.; Diker, G.** (2008). *Educación: 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 línea]. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>>
- Web de la Fundación de los Comunes: <https://fundaciondeloscomunes.net/>  
La Fundación de los Comunes es un laboratorio de ideas que produce pensamiento crítico desde los movimientos sociales como herramienta de intervención política para impulsar una transformación social capaz de democratizar económica y políticamente nuestras formas de organizar lo común.

## 2. Común/Mancomunar

Innerarity<sup>10</sup> define el espacio público como el espacio cívico del bien común por contraposición al espacio privado de los intereses particulares. Sin embargo, comprobamos como actores y como espectadores privilegiados, que en los diferentes espacios sociales los valores privados, los intereses, las creencias, las convicciones, los sentimientos y las identidades están logrando preeminencia sobre los aspectos comunes. Antes ya hemos mencionado que los cambios que se están produciendo en nuestra época son profundos, intensos y vertiginosos y están configurando nuevas maneras de ser y de estar en el mundo. **Son maneras de estar en el mundo que cambian las relaciones entre las personas. Desde las relaciones personales, familiares y laborales hasta las relaciones con el medio ambiente** (problemática climática y ecológica). Estas tendencias cambiantes de la época hacia una subjetividad que privilegia el «estar y hacer con uno mismo» ante el «estar y hacer juntos», tiene consecuencias tanto para las instituciones sociales como para las propias personas. Y así se difuminan los grandes referentes e ideales sociales, políticos y religiosos, que nos proveían de principios y causas colectivas, y se imponen referentes fragmentados centrados en lo individual, donde la causa no es otra que uno mismo (Soler, 2003). No es solo un discurso que muestra su poder en todos los ámbitos sociales, es también un sistema de ideas sobre cómo vivir la vida dominando la existencia de las personas y configurando la subjetividad, puesto que en la medida en que esta ideología —no explícita— se va integrando en el universo de sus representaciones mentales, se construye poco a poco un sentimiento de la vida cada vez más determinado por la individualidad extrema y por una vinculación permanente a los objetos de información y consumo. Se sustituye el ser por el tener, el saber por la información, la responsabilidad por la delegación o por la inhibición.

<sup>(10)</sup> D. Innerarity (2006). *El nuevo espacio público* (pág. 95). Madrid: Espasa.

Inevitablemente, todos estos fenómenos se infiltran y se apoderan de las instituciones sociales y tienen consecuencias en las vidas de las personas puesto que acechan y afectan sus condiciones de existencia social y personal. Las instituciones educativas y las personas que las habitan no son una excepción. No hay duda de que el contexto social general influye sobre el sentido y la calidad de las relaciones de confianza que pueden construirse en los centros. Nos encontramos, pues, en un nuevo marco social, condicionado por las profundas transformaciones que afectan a todas las estructuras sociales.

Por esta razón nos preguntamos sobre **lo común**, pues no tiene razón de ser preguntarse por lo común si este proceso y producto social ya existiera de manera establecida y compartida entre nosotros. Tiempo atrás, los sentimientos

de pertenencia estaban ligados a referencias que ofrecían seguridad y estabilidad. Referencias colectivas que estaban más presentes en las instituciones y se daban de manera más implícita en nuestras vidas sin la necesidad de tener que reflexionar explícitamente sobre ellas. Ahora es preciso explicitarlas.

## 2.1. Común: dominios

Para llegar a explicitar lo común es condición preliminar explicar algo que, a pesar de que se puede inferir de o dicho hasta el momento, requiere de mayor claridad y argumentación: nos referimos a la definición del concepto *común*. En efecto, el constructo *común* es de una gran complejidad y existen diversas y controvertidas formas de definirlo.

El concepto común es objeto de múltiples significaciones y variadas expresiones: *el común, lo común, bien común, los comunes, bienes comunales, común...* Quizás aquello en lo que coinciden todas estas expresiones del común es en que han ido surgiendo con fuerza en estas últimas décadas como respuesta a la necesidad de recuperar los vínculos entre las personas y los compromisos estables entre ellas que se han ido perdiendo o debilitando a partir de la privatización de la vida y de la mercantilización del patrimonio cultural y natural.

Lo común, ¿a qué hace referencia? En los debates actuales está muy presente el tema de los dominios que constituyen lo común. La referencia a lo común se relaciona con dominios diversos: **el bien común de la naturaleza** (los bienes y riquezas materiales como el aire, el agua, las tierras comunes, el mar, los bosques, la energía, el hábitat natural, etc.); **el bien común de la cultura y los servicios** (los productos culturales como el lenguaje, el conocimiento, la información, los bienes digitales; y los derechos adquiridos, como las pensiones, que posibilitan el intercambio y la producción del bien común, la vivienda, el trabajo, la alimentación, etc.); **el bien común de la naturaleza interior** (la herencia biogenética de la humanidad), y, por último, **las luchas y los movimientos sociales** que también son un hacer colectivo que constituye lo común.

La aspiración del bien común se extiende a todos los campos de actividad humana donde se manifiestan los antagonismos que se derivan de las diferentes formas de pensar lo social y el mismo común. Lo común no se puede definir ni construir al margen de los antagonismos sociales sino a partir de ellos. Por eso, lo común también se construye y utiliza de manera interesada desde la

### Reflexión

El propósito es reflexionar sobre las relaciones entre el constructo de lo común y la educación escolar sin descuidar que el bien común de la cultura y de la educación están estrechamente relacionados con los otros dominios de lo común. La educación, como otras actividades sociales que implican la participación en un bien común, posee un carácter político.

<sup>(1)</sup> Obviamente, esta estrategia de control también se puede identificar en ciertas ideologías y políticas de la inclusión en el marco de la educación escolar.

perspectiva del discurso dominante. Hay formas capitalistas de pensar lo común vinculadas a la propiedad y a los derechos de los privilegiados en los que lo común se define por una cohorte de expertos y técnicos de forma que sea compatible con los intereses y privilegios que algunos poseen. Es una auténtica ingenuidad pensar que un tema tan crucial como el bien común pueda quedar fuera de la influencia del capitalismo feroz que aspira a privatizar los diferentes bienes comunes. Esto ha de mantenernos atentos a algunas formas disfrazadas o maquilladas de presentar o impulsar lo común que pretenden regular y controlar a las personas<sup>11</sup>. Se da una producción biopolítica de lo común cuando el capital encuentra las formas de apropiarse de los diferentes tipos o dominios del común con objetivos mercantiles<sup>12</sup>. El campo de la educación escolar no es una excepción:

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, pág. 84)

### Contenido complementario

Silvia Federici lo explica muy bien:

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. (Federici, 2013, pág. 246)

En realidad, en todos y cada uno de los dominios que constituyen lo común encontramos la mano mercantil del neoliberalismo: la ecología del planeta, la apropiación y mercantilización del saber, la propiedad del conocimiento<sup>13</sup>, las implicaciones éticas y sociales que comporta el avance de la tecnología y la ciencia en el campo de la biogenética, etc.

Pero se dan otras formas de pensar lo común que se oponen y se resisten a su privatización. Es en este punto en el que lo común puede conceptualizarse como un principio de transformación de lo social que afronta la recuperación de los bienes comunes que se destruyen, se mercantilizan y se privatizan. Pero todavía se está lejos de llegar a organizar una respuesta antagónica a la priva-

(12) En este punto, lo común se desarrolla de forma independiente al proceso de su institución: lo común se presenta como algo natural y dado por oposición a un común que se edifica «por una actividad de puesta en común que es productora de derecho». Un derecho que no puede ser de propiedad sobre lo común. (Laval y Dardot, 2015, p. 270).

(13) Cada vez más la producción del conocimiento se regula jurídicamente a través de los derechos de la propiedad intelectual.

tización que pueda articular los diferentes ámbitos de lo común entre sí, pues es difícil integrar en el concepto de *común* aspectos (dominios) de naturaleza tan diferente.

El reto de agruparlos para constituir una plataforma desde donde defenderlos y protegerlos para llegar a construir un modelo de producción que respete la vida y promueva la justicia, todavía está lejos de hacerse realidad. Es muy difícil establecer alianzas entre sí en sectores como la salud, la educación, la justicia, etc., y entre estos sectores y el mercado laboral. A pesar de las adversidades, tenemos que aspirar a establecer conexiones y alianzas con asociaciones y movimientos colectivos que puedan revertir las acciones que convierten los diferentes sectores de lo social en una propiedad.

Pero más allá de la gran complejidad que supone construir una respuesta que desde lo común fundamente y edifique una alternativa a la privatización, aquello que tienen que compartir los movimientos comunales es la diferencia cualitativa que existe entre la defensa de los varios ámbitos de lo común y aquello que Zizek (2016) denomina *las nuevas formas de apartheid*, que producen la brecha que separa a los excluidos de los incluidos. Si los diferentes aspectos de lo común remiten a la supervivencia de lo humano y a su proyección futura, la cuestión de la exclusión remite a la justicia (Zizek, 2016, págs.121-122). Al antagonismo existente entre las diferentes maneras de pensar y organizar los bienes comunes, hay que añadirle el antagonismo entre los incluidos y los excluidos. Cómo ejemplifica este autor, nos podemos encontrar con personas y/o colectivos que a pesar de luchar sinceramente por la ecología —por ejemplo— consideren que su lucha nada tiene que ver con el antagonismo incluidos-excluidos. En esta misma línea de reflexión se sitúa Silvia Federici cuando responde a la pregunta de cómo hacer sostenible la gestión comunal en la actualidad:

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 solo 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. Ese tiene que ser el principio de los comunes. (Macías, García, Federici, 2012)

## 2.2. Común: principio

Se puede, no obstante, no limitar lo común exclusivamente a los dominios o a campos de aplicación específico. En efecto, a pesar de que explicitar los dominios de lo común es un tema relevante como ha quedado bastante claro en los comentarios de Žižek, quizás todavía es más determinante vincular los diferentes tipos específicos de bien común a la idea de lo común, como un principio político que atraviesa los diferentes ámbitos de lo humano: salud, educación, trabajo, justicia, etc.

Lo común como un principio está más ligado a la idea de un proceso que instituye lo común que no a lo común como algo intrínseco e instituido de antemano.

Esta acción conjunta de generar lo común, muchos la denominan *commoning*, de manera que el énfasis se coloca en la acción de comprometerse al construir algo común, diferenciándolo del *commons*, que remite a dominios específicos que son considerados por sí mismos *común* (Subirats y Rendueles, 2016, pág. 69).

**El argumento central es que lo común no está dado de entrada, se tiene que construir.** Pero solo se puede construir en la medida en la que los que están comprometidos en el tema común que causa su implicación lo construyen. Cómo dicen Laval y Dardot (2015, pág. 318) «lo común es al mismo tiempo una cualidad del actuar y aquello que este actuar instituye». Lo esencial aquí es la voluntad o, mejor dicho, el consentimiento mutuo de los implicados al hacer algo que devenga común. Marina Garcés propone la palabra *mancomunar* para subrayar este proceso de crear lo común que articula acción y producción:

*Mancomunar* es un verbo activo que no presupone nada, excepto la voluntad de compartir medios y fines, recursos y acciones, horizontes colectivos y decisiones individuales. Es un verbo que crea vínculo en múltiples escalas y dimensiones de la vida, personal y colectiva. Es un verbo que nos recuerda que las comunidades no son, sino que se hacen y se deshacen, se inventan, se transforman y se imaginan. Y que esta creación abierta es la verdadera respiración de la vida política. (Garcés, 2016, pág. 158. La traducción es nuestra)

**Solo sobre la base de un acuerdo para construir lo común se pueden regular las diferencias, los intereses y los conflictos.** Redefinir una nueva tensión entre aquello que es colectivo y aquello que es personal requiere pensar en nuevas maneras de crear un sentimiento de lo común, pero también exige pensar en nuevas fórmulas o modalidades de acoger lo personal y lo singular sin que esto suponga la privatización y el deterioro de el espacio común.

### Reflexión

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)

<https://www.publico.es/politica/comun-laval-y-dardot-entrevista.html>

### Mancomunar

En este sentido, *mancomunar* también es un término que puede ayudar a entender cómo se puede coproducir lo común en el proceso de asesoramiento.



### 2.3. Interés colectivo / intereses personales

En esta situación de gran complejidad hay que aceptar también que es imposible una armonización completa de los intereses de todos y cada uno de los actores. La acción para construir lo común no borra las diferencias que se pueden poner en juego al expresar los intereses y las iniciativas personales. **¿Es posible mancomunar de forma que se pueda dar hospitalidad a la singularidad dentro de lo colectivo?** No podemos esconder que este planteamiento supone un gran desafío ya que **pensar lo común sin excluir aquello que es singular no es tarea fácil** si verdaderamente queremos construir propuestas que respondan a las diferencias de manera no segregativa.

Que lo común es un espacio social contrapuesto al espacio privado de los intereses no quiere decir en ningún caso que estos intereses no se puedan expresar. Los sujetos pueden compartir la voluntad de construir un espacio, pero también pueden pensar organizar este espacio social de maneras diferentes. Por eso la construcción de lo común se verá siempre confrontada a la multiplicidad de las ideas y a la pluralidad de los intereses.

**Precisamente, por el hecho de que cada vez tenemos menos cosas en común, conviene poner en juego los intereses, las identidades y las opiniones particulares más que nunca.** Se trata de ir hacia un espacio simbólico común aportando nuestras singularidades de forma que la fragmentación deje paso a la multiplicidad. Pero conviene hacerlo no como una simple suma de posiciones heterogéneas, sino que hay que hacer propuestas que puedan ser válidas para el conjunto de la comunidad educativa, y esto solo se puede hacer hablando, argumentando, conversando y deliberando entre los diferentes agentes de esta comunidad, rehuendo y/o desvelando las posiciones maquilladas de cooperación que consienten exponer y expresar las perspectivas singulares en el marco de una colaboración que, de hecho, está al servicio de un beneficio personal. En nombre de lo común emergen intereses que se presentan válidos para todo el mundo. Se impone como un universal algo que ha sido previamente definido desde valores que intentan asegurar estos intereses personales.

#### Común

Lo «común», en este sentido, no es un «universal» que se construye por exclusión y se enfrenta a «lo particular» y a la opinión, sino que lo entendemos como resultado de un proceso de construcción de convergencias, de interacciones exitosas, de 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, pág. 43)

Conviene entender que no nos estamos refiriendo a un conflicto entre diferentes intereses, sino a un conflicto entre diferentes maneras de entender cómo se pueden compartir reglas y procedimientos para que estos intereses se puedan expresar y regular de forma que no se impongan los intereses particulares sobre los intereses comunes.

No se trata de esconder o negar las diferencias arraigadas en diferentes intereses. Así mismo, no tenemos que eliminar la posición del otro que es antagónica respecto de mi posición, sino que se tienen que encontrar vías para que los portadores de diferentes posiciones que entran en conflicto respeten la exis-

tencia del otro. Se trata de crear condiciones para que las diferencias correlativas a los diferentes intereses se hagan presentes en espacios de diálogo e intercambio, pues no hay sociedad sin conflicto porque la división es intrínseca a las relaciones sociales. El conflicto no se puede erradicar; es más, no se tiene que erradicar pues no se ha de considerar un obstáculo para constituir lo social, sino su condición.

En efecto, **la cuestión no reside en suprimir los conflictos en las instituciones —que, por otro lado, siempre emergen pues son irreducibles—, sino en definir colectivamente los marcos y procedimientos institucionales que permitan regularlos, limitarlos y/o transformarlos a los implicados.** Cuando el conflicto es recurrente y no se puede regular en un marco simbólico de relaciones, deviene destructivo.

Aún así, no tenemos que entender que los intereses y las preferencias siempre son claros y explícitos para todo el mundo. A menudo no es así: muchos profesionales estamos en una situación de desorientación. **Por eso, no se trata de resolver un conflicto de intereses ya preestablecidos, sino de promover procesos para construir aquello que puede ser común.** Por lo tanto, es bastante relevante que se genere un espacio de deliberación más que un espacio de negociación donde poder satisfacer las particularidades o hacer coexistir intereses diferentes. Un proceso de deliberación que permita conversar sobre los pros y los contras de nuestras posiciones —más o menos estables, más o menos claras, más o menos explícitas, más o menos conscientes— para ver si nuestras opiniones e intereses se pueden transformar y/o formar en el propio proceso de conversación y deliberación.

Es muy necesario mantener esta tensión entre la tendencia a la homogeneización inherente a toda institución que quiere preservar aquello instituido y las respuestas flexibles que dan hospitalidad y acogida a las singularidades que precisamente lo cuestionan (lo instituido).

#### 2.4. Un común abierto que no está en el lugar de la respuesta

Coproducir aquello común no surge por espontaneidad y nos hace falta una posición decidida para promoverlo, pues a menudo también encontramos incrustado en el interior de la escuela posiciones pasivas e individualistas que lo obstaculizan<sup>14</sup>. Razón de más para plantear lo común como un principio de transformación de una institución escolar que tiende a la fragmentación y a la desorientación. Esto implica promover una política de lo común en la escuela<sup>15</sup>. Sobre todo porque —como hemos dicho— lo común no es algo natural y dado de antemano sino que hay que construirlo. Y hay que ver como

#### Reflexión

Quizás el replegarse sobre la vida privada no se tiene que interpretar —exclusivamente— como algo que nos aísla, sino como una posibilidad de apertura hacia los otros: en la medida en que algunas de las experiencias de desorientación y desconcierto que acostumbran a darse en nuestras vidas pueden llegar a ser compartidas. Es en este mismo proceso de compartir nuestros problemas y malestares que instauramos la dimensión social de nuestras experiencias. La hipótesis es que si se encuentran formas de compartir las experiencias de soledad —sobre todo de soledad profesional en el marco de la escuela—, es factible empezar a mostrar solidaridad con nuestros respectivos malestares.

#### Reflexión

Tanto las sociedades en general como las instituciones en particular se enfrentan a una tensión constitutiva entre el polo de lo colectivo que aspira a constituirse en una fuerza que trabaja en nombre de lo común que homogeneiza (el para todos), y el particularismo de las diferentes fuerzas singulares que disgregan, pues ninguna fuerza singular puede instituirse a sí misma en la referencia para el conjunto y clausurar cualquier posibilidad de expresión de las otras fuerzas: es una condición de posibilidad para que lo común no se construya desde la imposición y el dominio.

<sup>(14)</sup> Esta reflexión es sumamente pertinente en el campo del asesoramiento, pues también hay que impulsar decididamente el trabajo de colaboración en el proceso de intervención psicopedagógica.

lo podemos hacer para que aquello que se instituye como algo común en la escuela sea inapropiable e indisponible (Laval y Dardot, 2015) **pues aquello que es común no puede estar en disposición de ser propiedad de alguien.**

<sup>(15)</sup>En este punto nos inspiramos en los argumentos y propuestas de Laval y Dardot (2015). En especial, en el capítulo titulado «Propuesta política 7. Los Servicios públicos deben convertirse en Instituciones de lo común» (pág. 586), donde se interrogan sobre el papel de los servicios públicos en la producción de lo común: el proceso de transformación o de regreso de los servicios públicos en instituciones de lo común. Lo común posee un campo de significación amplio que va más allá de su asimilación a lo público.

En el siguiente documento de la UNESCO también se defiende que la noción de **bien común** va más allá del concepto instrumental de *bien público*. Hay que advertir que existen diferencias entre los dos textos.

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

Sin embargo, la tendencia general es precisamente la contraria: hacer lo posible para introducir una armonía que tenga sentido y coherencia para evitar la tensión y la inquietud que puede producir el mantener abierta la definición de lo común. En esta posición la respuesta más habitual es concebir lo común como una producción cerrada y postulada de antemano

El planteamiento que estamos haciendo de lo común reconoce que los antagonismos atraviesan el campo de lo social y son inherentes a las relaciones humanas. Esta posición se aleja de una idea de lo común entendida como un proceso que tiene que llevar a la reconciliación o a la supresión de los antagonismos. No estamos situados en una posición que postula una política de lo común basada en la concordia y la armonía. Esto significaría decantarse por una manera de entender lo común como una producción cerrada.

Quizás tiene sentido matizar que, aunque lo común no existe como una totalidad completa y cerrada sobre sí misma, ello no implica que lo común no requiera de cierto grado de estabilidad para sostenerse en las praxis mancomunadas: no se trata de un común con un carácter estable absoluto, sino de una **estabilidad cíclica** en la que lo común se va definiendo y redefiniendo, construyendo y reconstruyendo, produciendo y reproduciendo continuamente, de forma que en cada ciclo se introduce alguna diferencia. **Lo común tiene que ser restablecido y renegociado permanentemente.**

## 2.5. Alcance y límites del principio de lo común

Tal vez no haya que decirlo, pero lo decimos de un forma explícita: no queremos caer en un optimismo de lo común y por lo común. No puede pasar inadvertido que la concepción sobre lo común que se está proponiendo no está exenta de grandes dificultades.<sup>16</sup> Su envergadura y complejidad es notable y es razonable preguntarse por el grado de expansión que puede llegar a tener. Por eso, el principio de lo común no se puede plantear como un ideal que da las respuesta, sino como una ética de la pregunta que siempre cuestiona tanto la acción de mancomunar como aquello que el actuar instituye como «común». En este sentido, compartimos las palabras de Rendueles cuando aplica el pensamiento crítico a las políticas de lo común:

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 y Rendueles, 2016, pág. 108)

## 2.6. El establecimiento de lo común en la escuela

Como en otros espacios «sociales» de nuestra época, la esfera de lo común no está definida de entrada en la escuela, sino que hay que reconstruirla. No es sustancial o esencial como lo era antes, sino que es algo que se tiene que construir de forma colectiva. En ningún caso esta interpretación que acabamos de hacer excluye los efectos que la escuela ha producido y produce cuando la idea de lo común se asimila a un universal homogeneizador para todos.

Ahora es preciso reconstruir de forma explícita unas referencias que tendremos que definir en común sobre la base de las relaciones con los alumnos y las familias.

Para reconstruir estas referencias se tiene que afrontar la tensión permanente entre una propuesta a participar y construir lo común, y los diferentes intereses y posiciones de personas y colectivos.

Las convicciones e intereses que se despliegan en la escuela y que se han generado tanto en la experiencia social de la persona como en el espacio privado de la propia experiencia subjetiva, tendrían que poder ser reguladas socialmente. En distintos espacios de encuentro, los diferentes agentes educativos pueden constatar —mediante el diálogo y la conversación con otros que también tienen sus intereses y convicciones— los efectos sociales que pueden tener sus intereses: averiguando y deliberando si los intereses personales pueden ir en contra o a favor de un posible interés común que se tendrá que definir.

<sup>(16)</sup> Cuando se va perdiendo el vínculo de estar juntos para hacer juntos, se pierde así mismo el sentido del bien común y sucede que es mucho más efectivo promover el individualismo que la colaboración. Cuando se da prioridad a los itinerarios educativos individualizados (mi formación), a las formas individuales de subsistir (mi trabajo y mi sueldo) y a las posesiones o bienes individuales (mi coche, mi casa), es mucho más difícil pensar en el otro y hacer cosas con el otro.

R. Petrella (1997). *El bien común. Elogio de la solidaridad* (pág. 14). Madrid: Labor.

### Nos preguntamos

¿Es posible sostener una pregunta permanente sobre aquello que tenemos en común?  
 ¿Es factible una definición de lo común que, a pesar de que se mantenga abierta, otorgue una referencia estable que no sea totalizadora? ¿Cómo dar estabilidad a aquello que se mancomuna? ¿Es posible establecer un común que se conforma en base a múltiples diferencias? Preguntas que requieren respuestas de gran complejidad que muestran claramente la brecha constitutiva entre las definiciones conceptuales de lo común (el registro declarativo) y su concreción en la práctica social (registro de la praxis). Sobre todo cuando sabemos y experimentamos que el conflicto, la pluralidad y los antagonismos son inherentes a toda forma de organización social y ponen permanentemente en entredicho la idea de una reconciliación totalizadora, en el sentido de conseguir un consenso o armonía que unifique a todo el mundo en sus diferentes y/u opuestas maneras de pensar cómo estar y hacer juntos.

Esto requiere un propósito decidido: **hacer visibles los antagonismos, las diferentes y/u opuestas formas de pensar la educación escolar, las distintas maneras de entender el aprendizaje, las diversas metodologías de enseñanza, etc., pues solo cuando estas diferencias son efectivamente mostradas, argumentadas y defendidas en espacios de intercambio, se relacionan entre sí y pueden producir efectos de «común».**

A primera vista puede parecer paradójico, pero lo común es más bien aquello que de inicio no tenemos o compartimos: es aquello que podemos hacer juntos con lo que nos falta por saber hacer para crearlo. **Común es este lugar vacío de saber desde el que lo común puede edificarse.** Es a partir de este vacío que lo común se puede tejer de manera mancomunada. Se indaga alrededor de una carencia que causa el deseo de conocer y elaborar algo en común.

En resumen, en una visión de lo común como un proceso de final abierto resaltan dos características básicas: **por un lado, la falta constitutiva de lo común (el vacío de saber) y, por otro, la naturaleza contingente de aquello que se mancomuna (estabilidad cíclica).** En este caso lo común es un efecto. Todo lo contrario sería proponer un universal en el lugar de lo común anticipándolo. En este segundo caso lo común es un proceso de final cerrado. Como dice Muray el bien no puede ser «la respuesta anticipada a todas las preguntas que ya no nos hacemos»<sup>17</sup>

<sup>(17)</sup> P. Muray (2012). *El imperio del bien* (pág. 31). Granada: Editorial Nuevo Inicio.

Se ha de pensar cómo se puede contribuir desde la misma escuela al **establecimiento de lo común.** De este punto se derivan tres cuestiones entrelazadas y cruciales que tenemos que procurar responder para poder pensar y proponer cómo establecer una cultura común en la escuela: ¿A quién se dirige lo común en el contexto escolar? ¿Qué es lo que se ofrece como común? ¿Quién o qué definen la cultura común y cómo se establece? En lo que sigue encaramos estos interrogantes.

### 3. El contexto institucional: centros más reflexivos y más cohesionados

Se ha de añadir a lo dicho que también los valores e intereses personales de las personas están irrumpiendo en el espacio social de la convivencia escolar. En las instituciones educativas también se pueden dar unas interferencias entre la esfera pública y la esfera personal que muestran las fisuras de lo común. En este contexto, el espacio social de las relaciones educativas no es siempre un espacio que los actores reconocen como algo común que sirve a un interés general en el cual se identifican las diferentes partes. **Para promover lo común se tiene que querer y poder estar en común.**

Nos conviene apostar por una nueva tensión entre aquello que es individual y aquello que es social para **promover el sentimiento de sentirse incluido en la escuela**. Una tensión que es condición para una escuela incluyente. Pero no solo incluyente para el alumno: el sentimiento de pertenencia en la escuela es algo extensible a todos y cada uno de los principales agentes de la comunidad educativa: alumnos, por supuesto, pero también padres, profesores y otros profesionales que participan en la escuela.

Hay que volver a confiar en una idea de la educación escolar que posibilite reconstruir esa tensión que se ha roto, pues para que la escuela sea un lugar que promueva el vínculo con el saber y el aprendizaje nos hace falta que se pueda volver a articular alrededor de ideas y finalidades comunes.

Tensión que nos exige aceptar la naturaleza conflictiva de la educación, así como el hecho de que no es posible erradicar esta tensión. En todo caso, negociar diferentes maneras de articularla, siempre renovables.

Reconstruir lo común quiere decir precisamente esto: **restaurar y negociar este espacio de las relaciones y vínculos que son indispensables para posibilitar que la escuela sea un lugar de transmisión y apropiación del patrimonio cultural**. En estas circunstancias se hace ineludible pensar cómo es posible hoy en día una educación común en una escuela común.

Por lo tanto, el **fin común** de la escuela conjuga dos acciones:

- 1) se mancomuna aquello que se considera esencial transmitir del patrimonio cultural (la educación como un bien común: el para qué) pero
- 2) también se mancomuna la manera de organizar y de sostener en el tiempo la transmisión y apropiación de este patrimonio (el cómo, dónde y cuán-

#### Incluyente

*Incluyente* es un término que subraya el proceso en el que la escuela genera un vínculo de inclusión. Sin oponerse a otras términos como *inclusivo*, que remite más a la capacidad de incluir, o *inclusión*, que se relaciona mucho más con el resultado final. El término *incluyente* subraya tanto la acción de incluir como su efecto.

#### Hacer escuela en común

Se puede pensar que el currículum, la organización escolar, las normativas y los decretos, etc., son referencias bastante explícitas que no hacen necesario reconstruir lo colectivo. Las consideraciones realizadas en el apartado «El marco social de la educación y del asesoramiento: las prácticas asesoras en una escuela cambiante» y las que se desarrollan en este apartado, aportan argumentos para mostrar que los cambios que afectan a la escuela han producido efectos institucionales y personales que nos comprometen en este reto de hacer una escuela **en común**. **Una escuela no es, sino que se hace**. Y se hace en común. Hacer escuela es del registro de aquello que acontece, no de aquello que es.

do). Nuestra hipótesis es que **aquello que es esencial y crucial hoy en día en las instituciones educativas es construir en común este espacio social en el que se ha de producir la construcción, la transmisión y la apropiación de la cultura común.**

¿Qué es aquello que se ha perdido y que es esencial recuperar para hacer de la escuela un espacio social mancomunado? En consonancia con las transformaciones de la época actual, se constata que la práctica educativa ha perdido sobre todo su referencia fija a un marco estable. En realidad, ha sido **un vaciamiento progresivo de las referencias que otorgaban estabilidad a nuestras prácticas.** Pérdida de todo aquello que hasta el momento ordenaba y cohesionaba las prácticas educativas y profesionales en la institución. Y estas pérdidas se han constituido en una experiencia común. En efecto, no es nada difícil constatar que se ha ido produciendo de forma progresiva una debilitación de la referencia compartida (común) que orientaba las prácticas educativas en los centros que se expresa en dos registros:

- 1) Por un lado, **pérdida de los puntos de referencia** que otorgaban un marco de regulación a los profesionales. Referencias que hasta el momento nos habían orientado tanto a la institución educativa en su conjunto como a cada una de las prácticas profesionales, y que sostenían la atención desde la perspectiva de un saber mancomunado que nos orientaba.
- 2) Por otro lado, **pérdida de la cohesión de grupo y del trabajo en equipo.**

Son dos variables que en este momento han perdido la fuerza que tiempo atrás poseían para otorgar estabilidad y cohesión a las prácticas educativas.

Los puntos de referencia permiten tener un rumbo y un horizonte, remiten a las finalidades ya los caminos para llegar a concretarlas. La finalidad apunta al fundamento, a lo que está en el origen, a la causa que da sentido a la educación escolar. Las finalidades necesitan un tiempo de estabilidad porque solo se consiguen a largo plazo.

Pero, como hemos apuntado, estas referencias compartidas que otorgaban un marco de regulación simbólica a los diferentes agentes educativos y que nos habían orientado hasta el momento, se han ido perdiendo poco a poco. A menudo, los efectos los vemos en la carencia de cohesión entre los profesionales del centro y en la dificultad de reflexionar colectivamente.

El desafío es reconstruir este espacio de encuentro, puesto que no se nos presenta de forma inherente a las relaciones como sí lo era antes (aunque jerarquizado y rígido), sino que se tiene que reconstruir en un proceso colectivo más democrático y participativo. Se tiene que reinstaurar el sentimiento de pertenencia por la pérdida de los puntos de referencia que nos habían orientado

hasta el momento. Ahora hay que reconstruir de manera explícita unas referencias en común sobre la base de las relaciones constructivas con el alumnado y las familias. Se hace necesario un trabajo colectivo que nos permita **pasar de centros fragmentados y reactivos a centros cohesionados y reflexivos**.

En efecto, la idea de un espacio público donde emerja aquello que pueda constituir un interés general y donde puedan ser tramitadas las diferencias y los conflictos, solo tiene sentido en la medida en que pueda llegarse a instituir este espacio como resultado de una acción corresponsable entre los diferentes agentes que se «encuentran» en las escuelas e institutos.

Hay que promover la reinstauración y la reconstrucción de un lugar común en la escuela a partir de ideas y convenciones en las que podamos confiar colectivamente. Hoy en día, tal vez el efecto más claro de todo esto sea la ausencia de confianza en un proyecto o en una convención común que permita articular las prácticas profesionales en las instituciones, más allá de los intereses particulares de las personas, por encima de cada «yo». Un proyecto común que transforme las convicciones en convenciones, es decir, que permita conjugar las diferentes funciones en una convención a partir de las responsabilidades de todos los que se han implicado en esta convención.

Conviene repensar la dialéctica convivencia-aprendizaje, promoviendo la emergencia de una institución definida y articulada:

- 1) por **proyectos que causen el interés** de los diferentes agentes educativos,
- 2) por las **maneras de negociar estos proyectos** cuando responden a intereses diferentes y
- 3) por el **tipo de relaciones que se establecen** entre los profesores, los alumnos y las familias para conseguirlo.

Hay que explicitar conjuntamente tanto aquello que queremos conseguir juntos unos y otros, como las maneras de poderlo hacer. Y conviene explicitarlo religando un nuevo discurso del vínculo en el corazón de la escuela: **un vínculo que no excluye el conflicto en el momento de definir y desarrollar los proyectos, sino que lo acepta como condición de posibilidad para vincularse y erigir lo común**.



## 4. Los fines de la institución escolar

En este apartado plantaremos algunos argumentos e ideas que pueden aportar elementos de reflexión en el debate sobre que es lo que hay que entender y compartir hoy en día a la hora de pensar y definir las finalidades de la institución escolar. La tesis principal es que reconstruir la tensión entre convivir y aprender juntos —en definitiva, construir un nuevo discurso del vínculo social a la escuela— implica repensar **para qué** sirve la escuela y **qué** se tiene que aprender hoy en día en ella, pero, sobre todo, **cómo** lo podemos hacer juntos los unos con los otros: en común. Esta cuestión es de gran importancia para orientarnos desde el asesoramiento psicopedagógico.

Recordamos que antes planteábamos que los asesores somos un recurso, del y para el centro, para ayudar a concretar las finalidades que la escuela tiene socialmente asignadas como estructura de acogida. Es un planteamiento que nos exige una respuesta ética al compromiso de interrogarnos sobre la posición que tomamos como profesionales a través de todo aquello que pensamos y ponemos en práctica en la escuela. Un reto.

### Reflexión

Hoy es tarea de la educación, y de la escuela, ayudar a los niños y jóvenes a pensar y a hacer en el mundo que ahora tenemos y en un mundo que puede llegar a ser común. Los adultos, en esta tarea de acompañar a las generaciones más jóvenes en sus dificultades para imaginarse el futuro, también tienen que compartir la tarea de representarse este mundo común (Jacquard, Marnet, Renault, 2004). Porque quizás lo que nos interesa en este punto no radica tanto en buscar certezas y garantías —que, por otro lado, ya no las encontraremos—, sino en la búsqueda de responsabilidades cooperativas.

En todo lo que hemos dicho hay implícita la necesidad **de ir construyendo y explicitando en el tiempo una idea de lo que nos caracteriza como humanos** en esta época. O, dicho de otra modo, de abordar la cuestión de cuál es la humanidad que se quiere promover y proteger. La educación escolar está comprometida en este difícil reto. El patrimonio cultural que se transmite a las nuevas generaciones tiene que promover aquello que es humano. Esto supone preguntarse de manera ineludible por dos cuestiones clave: la primera hace referencia a las **finalidades de la escuela**, y la segunda tiene relación con los **procedimientos** que pueden favorecer concretar esas finalidades efectivamente a través de las prácticas educativas y del asesoramiento.

### 4.1. ¿Cómo pensar las finalidades de la educación escolar?

Sin ánimo de dar una respuesta cerrada al interrogante que planteamos en el título de este apartado, pensamos que aceptar y afrontar el reto de responder a la pregunta supone aceptar previamente algunas premisas básicas que se constituyen en una cuestión preliminar al abordaje de las finalidades. Es sobre todo un posicionamiento ético:

- **Es preciso partir de una oposición frontal al hecho de que la escuela se limite solo a contener las consecuencias personales y sociales del discurso de época<sup>18</sup>.** No puede ser ni el vertedero de los diferentes problemas y conflictos generados por la rotura de los vínculos sociales, ni un lugar donde solo se contengan y se conviva con ellos. Por lo tanto, hay que rehuir de una posición de control sobre el otro y abrir espacios de confianza que promuevan la capacidad de iniciativa de todos y cada uno de los diferentes agentes educativos. La escuela no se puede conformar con ser el lugar que hace posible que las diferencias convivan.
- Es crucial contribuir y ayudar sin dudas a que la escuela pueda cumplir la misión de generar, a través del aprendizaje, el anclaje y la semilla imprescindible para posibilitar una vida digna y la vida en común de las jóvenes generaciones, aportando criterios y saberes que permitan enfrentar las incertidumbres y construir una nueva ciudadanía más allá de las exigencias económicas. **En este punto, la educación es un acontecimiento ético caracterizado por la hospitalidad, el acompañamiento y la acogida de la singularidad de los aprendices.**
- Si consideramos que nos encontramos en la época de la inmediatez y lo que queremos es salvar el tiempo de comprender, de preguntarnos, de acompañarnos, de compartir, se ha de introducir en las prácticas educativas y profesionales el tiempo de espera. Un tiempo precioso que evite llevar a cabo actuaciones precipitadas, un tiempo necesario para indagar, comprender el problema y elaborar una respuesta. Hay que restaurar la función de la espera en el aprendiz, en los padres y en los profesionales. ***¿Cómo se puede aprender si la espera que le permite al aprendiz pensar y elaborar el saber se evapora por la exigencia de concluir lo más rápidamente posible el proceso de aprendizaje?*** El tiempo para comprender y elaborar es singular y subjetivo; por eso educar implica dar un tiempo que es condición para que el acontecimiento de aprender suceda para cada uno<sup>19</sup>.
- La escuela tiene que poder constituirse en un lugar que promueva y proteja la dimensión de la palabra y del intercambio, que la conexión permanente en las redes, donde las informaciones y conocimientos siempre se obtienen de forma inmediata, impiden. La relación de fusión con los objetos tecnológicos encarcela a los sujetos en mundos propios que fracturan la posibilidad de abrirse a otros mundos culturales. El aprendizaje siempre comporta un encuentro con los otros en el que la palabra, el valor de la palabra, se ha de promover y sostener.

(18) Tomamos aquí la idea o la metáfora que Bauman propone sobre la ciudad como espacio donde se abocan y se tramitan los conflictos que genera la globalización. **Z. Bauman** (2008). Madrid: Katz Editores / Barcelona: Centre de Cultura Contemporània de Barcelona (pàg. 27-30).

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

#### Reflexión

El punto del tiempo de espera está totalmente vinculado con el apartado «El asesoramiento: indagar para deliberar, elaborar y decidir» del Eje 2. Marco de referencia psicopedagógico). Es necesaria una espera antes de actuar en el proceso de asesoramiento. Un tiempo de espera para elaborar la situación que causa el asesoramiento.

Sobre la base de estas consideraciones preliminares —válidas tanto para el educador como para el aprendiz y las familias—, es posible proponer, ni que sea brevemente, algunas reflexiones sobre las finalidades de la educación escolar que pueden contribuir a que el centro docente sea uno de los escenarios sociales fundamentales en el que edificar significaciones comunes con las que se pueda promover el sentimiento de pertenencia (a lo común) de los que confluimos en la escuela.

### 1) Ayudar a los niños y jóvenes a saber leer la época y a saber vivir en ella.

Implica acompañar a las jóvenes generaciones en la experiencia de la contingencia. Un reto de la educación es favorecer los recursos que preparen a los alumnos para vivir en un mundo complejo y fragmentado, sin referencias claras o muy cambiantes. Aprender a vivir como agentes responsables de su destino significa transformar la contingencia en compromiso y responsabilidad consigo mismos y con los otros frente a la incertidumbre de saber hacia qué mundo nos dirigimos, qué trabajos y formas de subsistencia estarán disponibles, etc. En este punto, juega un papel muy importante construir una nueva manera de comunicarnos con los niños y jóvenes actuales. Hay que escucharlos para instaurar y mantener un diálogo con ellos. Saber cómo experimentan la incertidumbre y la contingencia. Interesándonos por ellos tal y como son y no como pensamos que tendrían que ser.

#### Reflexión

Seguro que repensar las finalidades puede ayudar al mismo tiempo a repensar la función asesora.

El mundo de la cultura como herencia y patrimonio a transmitir es un eje vertebrador que puede contribuir a orientarse en la contingencia. Por esta razón, es tan importante colaborar con las instituciones educativas para construir un proceso educativo que ayude a saber orientarse y a redirigir trayectorias vitales<sup>20</sup>. El saber cultural tiene que estar ligado a la vida humana. Como dice Hirtt<sup>21</sup>, se trata de aprender para cambiar el mundo, de comprender el mundo para transformarlo, pues en ningún caso «leer la época» implica adaptarse sin más a ella.

<sup>(20)</sup> J. Subirats (2014). Malestar social, malestar educativo y patologías diversas. *Ámbitos de psicopedagogía y orientación* (40).

<sup>(21)</sup> N. Hirtt (2003). *Los nuevos amos de la escuela* (pág. 151). Madrid: Editorial Digital.

Gramsci entendía la educación como una práctica que el hombre fuese actual respecto a su época, pero como apunta de forma afilada Agamben, quien está insertado en su tiempo y es contemporáneo es aquel que no se adapta a sus exigencias:

Aquellos que coinciden demasiado plenamente con la época, quienes encajan en todos los detalles perfectamente, no son contemporáneos porque, precisamente por eso, no consiguen verla, no pueden fijar la mirada. (Agamben, 2009, pág. 9. La traducción es nuestra)

**La escuela siempre tiene que generar condiciones para abrir el mundo de la cultura a los niños y jóvenes: un mundo cultural desde donde se promueve y transforma la vida.** Recalcati lo expresa con bastante claridad:

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 nomenclal 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, pág. 16)

**2) Promover el compromiso y la responsabilidad hacia el otro. Educar y educarse implica un compromiso con el otro.** Educar en la heteronomía es un reto difícil en la cultura del yo y del individualismo, puesto que educar de manera heterónoma es ayudar al sujeto a apropiarse de una responsabilidad y de una hospitalidad en relación con el otro. Es desde esta responsabilidad entendida como respuesta a los otros, que la emancipación de un sujeto es posible: **la heteronomía funda la autonomía<sup>22</sup>. Promover en los alumnos este sentimiento de acogida del otro promueve así mismo el sentimiento de pertenencia a un grupo.** Preparándolos para poder estar con los otros, para establecer un vínculo o lazo social con los otros. Convivir implica siempre un compromiso con los otros en el que cada uno puede responder a la singularidad del otro por la vía de la palabra.

<sup>(22)</sup>F. Barcena y J. C. Melich (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

Es desde este compromiso con la singularidad de los otros que cada cual puede construir su lugar singular desde donde aprender. Esto exige tres condiciones de posibilidad:

- Descentrarse del propio punto de vista.
- Renunciar a que el otro esté siempre a disposición de mis intereses.
- Desprenderse de la necesidad de la inmediatez de la satisfacción.

Tres retos que piden una posición de acompañamiento del mundo adulto para que los niños y jóvenes puedan consentir y aprender a dialogar con la alteridad.

Como apunta Meirieu, la educación se edifica a partir de esta tensión constitutiva entre promover en los aprendices la capacidad de pensar por sí mismos (autonomía)<sup>23</sup> y generar la capacidad de asociarse entre ellos para construir lo común (heteronomía). Pero no debemos olvidar que esta conversación con la alteridad hay que mostrarla también desde el mundo adulto. Entre el mundo adulto:

<sup>(23)</sup>Sin confundir la autonomía con el gobierno de uno mismo al margen del mundo adulto.

Corresponde, pues, al educador hacer existir los grupos humanos que permitan que se cree lo colectivo: que nadie busque sistemáticamente aquello en lo que supera al otro, sino aquello en lo que difiere de él, lo enriquece y, así, introduce la distancia. La distancia del otro a mí, que es también distancia de mí a mí. Porque el otro me interroga y me permite, en la confrontación con él, evolucionar, “diferir” de mí mismo. (Meirieu, 2009, pág. 86. La traducción es nuestra)

La educación posee dos dimensiones inseparables y no opuestas entre sí pero que están en tensión<sup>24</sup> y que, por otro lado, son indisociables y constitutivas de lo común. **Por un lado, la transmisión y aprendizaje de los saberes teóricos y prácticos relevantes de la doxa de una época (el patrimonio cultural) y, por el otro, la transmisión y el aprendizaje de un saber vivir y convivir con los otros (educación en la civilidad).** Pero, actualmente, la sensación de todo el mundo y sobre todo de los profesores es que la finalidad de la escuela consiste cada vez más en enseñar la civilidad, en mantener el espacio de convivencia para tener la oportunidad de poder enseñar. Hay que insistir, no obstante, en que se debe recuperar la idea y el sentimiento de que aprender y convivir son indisociables. Es ineludible pensar, conversar y prepararnos para las transformaciones que requiere una nueva articulación entre aprender y convivir en la escuela, adecuando progresivamente las finalidades, los contenidos, la organización y el clima relacional del centro a las condiciones que los diferentes agentes educativos precisan para elaborar un vínculo en común desde donde transformar la escuela en un entorno protector de la capacidad de aprender. Solo reconstruyendo este espacio de vínculos entre los diferentes agentes se puede configurar lo colectivo.

<sup>(24)</sup> **A. Jacquard, P. Manent y A. Renaut (2004).** *¿Una educación sin autoridad ni sanción?* Barcelona: Paidós.

La educación escolar liga en un mismo movimiento el aprendizaje del saber y el aprendizaje de un saber convivir en la escuela: aprender y enseñar en común aquello que es común.

Aún así se tiene que contar siempre con la presencia y los efectos del malestar subjetivo inherente a las relaciones humanas: siempre insistente e irreducible, el malestar erosiona el compromiso. Por eso, siempre es un reto construir el sentimiento de pertenencia a un grupo considerando al mismo tiempo la singularidad de sus miembros. Siempre.

**3) La transmisión de aprendizajes básicos en términos de lo que es sustantivo para aprender, vivir y emanciparse.** Ello implica una reflexión en profundidad respecto a cuáles son los saberes que consideramos básicos/comunes.

Nos podemos preguntar básicos para quién y para qué: básicos porque son relevantes para orientar una vida. Básicos y esenciales no solo por el sentido social y funcional, sino también por el valor de herencia cultural que poseen por sí mismos. También básicos en cuanto que implican el logro de aquellos saberes que tienen que posibilitar a las jóvenes generaciones prepararse vitalmente para todo aquello que se encontrarán en el campo social cuando dejen la escuela.

#### Lecturas recomendadas

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>

El currículum y la organización escolar se tienen que poder reajustar al grado de disponibilidad de los alumnos para consentir una acción educativa y formativa. Junto a contenidos y actividades formativas que muchos alumnos experimentan como impuestos, hay que introducir otros espacios de contenidos y actividades basados en su consentimiento, posibilidades reales, ritmos e intereses.

Conjugar aquello que es para todos con el uno por uno precisa una gran invención por parte de la escuela y de sus profesionales, **pues cada vez es más difícil articular el tiempo y el interés común del grupo con los tiempos e intereses singulares de unos aprendices que se muestran progresivamente más diferentes y heterogéneos**. Esta situación se ha de encarar seriamente pues no vale reconocer las alteridades y, cuando estas se expresan en lo social de una forma que no se espera, tratar de adaptarlas (Skliar). Por eso el establecimiento de los contenidos culturales comunes no equivale a la repetición de lo mismo una vez y otra. Esto nos llevaría a una asimilación pasiva y acumulativa del saber y hay que apostar por la dirección contraria: inventar situaciones donde el alumno se autorice a mostrar su singularidad en el proceso de aprendizaje de los contenidos culturales. Si pensamos en maneras de promover y captar cómo los alumnos pueden realizar una apropiación subjetiva del conocimiento, seguro que también encontraremos modalidades para valorarlos.

#### Reflexión

Lo que es verdaderamente importante es que el mundo adulto pueda generar las condiciones adecuadas para que los alumnos establezcan una relación valiosa con los conocimientos y saberes culturales

Para reconstruir la escuela como un lugar de encuentro, hace falta una metamorfosis que permita establecer una dialéctica entre aquello —de la escuela— que tiene que permanecer para mantener su función de transmisión cultural, y aquello que tiene que cambiar para ajustarse a los problemas de la época, de forma que exista una continuidad en la diferencia. Sin renunciar a su finalidad de enseñanza de los saberes culturales, la escuela tiene que poder transformarse innovando y generando cambios que respondan a las necesidades educativas e interculturales de las nuevas generaciones. Ello no implica renunciar a la transmisión de la herencia cultural. Precisamente, es en esta relación con la herencia donde la educación cumple una función de emancipación

Nadie está obligado a recibir la herencia sin recibir al mismo tiempo la libertad para decidir sobre ella, aceptándola, rechazándola, continuándola, modificándola, sobre inventándola.<sup>25</sup> (Frigerio, 2005, pág. 135)

<sup>(25)</sup> La traducción es nuestra.

## 4.2. Finalidades y socialización

Los fines ayudan a reinventar lo común, en la medida en que lo común no es algo preexistente.

Las finalidades así definidas pueden abrir el paso a una manera de entender y practicar la socialización por la experiencia conjunta, pues profesores y alumnos están situados en el mismo espacio social y la socialización actualmente tiene como propósito establecer el contexto en el que se participa; los diferentes actores están convocados al compromiso de construirlo.

En esta perspectiva, el proceso de socialización consistirá mucho más en definir este espacio común que no en establecer unas normas universales a las que se ha de adaptar el alumnado. En esta manera de entender el proceso de socialización, el alumno es sujeto de su propia educación.

En el escenario actual de la socialización se han producido cambios muy importantes en las relaciones sociales, en las prácticas de crianza en la familia y en las diferentes formas de organización social de la educación (escolares, socioculturales y comunitarias, etc.). **Sin duda, las transformaciones sociales que se han sucedido en estas últimas décadas también han cambiado las actuales condiciones de la socialización.** Los contextos donde transcurren las vidas de las personas son mucho más complejos. El mundo social no se presenta de manera homogénea pues las referencias ni son únicas ni son fijas como lo eran hace unas décadas, ni las subjetividades/identidades de los socializados son inmutables para toda la vida (profesión, roles, etc.). Así, la socialización ya no implica la mediación entre unos valores generales y los sujetos particulares. Más bien, parece que tanto los significados o los valores sociales como las subjetividades de las personas son múltiples y se reconstruyen de manera permanente.

**Niños, jóvenes y adultos comparten un mismo sentimiento de desorientación ante los desafíos del mundo actual.** Pero esta homología en la experiencia de sentir la propia vida no libera a los educadores/adultos de la responsabilidad que poseen de transmitir el sentido que tiene o puede tener vivir en el mundo más allá de los objetos de consumo.

Es tarea del educador ayudar a los otros a asumir su responsabilidad sobre la propia vida y sobre cómo quieren vivirla en el futuro.

Para que esto sea posible, hay que construir nuevas formas de lazo social entre los niños, los adolescentes y los adultos. En este vínculo, los adultos tienen que poder mostrar un saber hacer y un saber estar con las condiciones de vida que

impone la época actual. Tienen que poder sostener un lugar de encuentro estable con los aprendices para que estos puedan llegar a elaborar una referencia que oriente su existencia. Un espacio para estar juntos desde donde se puedan elaborar ideas que les permitan proyectar un futuro. Por eso, es tan importante compartir una visión en común de las finalidades de la institución escolar.

### **Una manera distinta de entender 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. 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, sino que 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 y Gallardo, 2012, págs. 135-137)



### 4.3. Los procedimientos para construir y mancomunar las referencias: construir las finalidades

En contextos fragmentados y frágiles es muy difícil que afloren compromisos colectivos estables. Compartir una visión común de los fines educativos de la institución escolar a menudo no es una experiencia compartida en los centros. Es difícil hacerlo hoy en día y el reto en este punto es atrevernos a pensar cuáles pueden ser los procedimientos que se tienen que poner en juego en las instituciones educativas para construir estos espacios de participación social donde ir **mancomunando** las finalidades. A nuestro entender, cualquier procedimiento tiene que poder introducir condiciones de posibilidad para que fructifique un compromiso colectivo. Proponemos a continuación tres vectores de reflexión alrededor de los cuales se pueden generar experiencias de mancomunidad.

#### 1) Generar el marco simbólico de regulación en el que los intercambios son posibles: mancomunar

Si a menudo los referentes requieren transformaciones para ajustarse y responder adecuadamente a los cambios sociales, quizás ahora hay que situar la estabilidad al definir el tipo de proceso que necesitamos para ir **construyendo los referentes más que las referencias en sí mismas**<sup>26</sup>. Poner el énfasis en construir un procedimiento estable de negociación que promueva el intercambio de manera sostenida. Se trata de no situar la referencia en el comienzo, sino en el proceso: un procedimiento de trabajo para que algo común acontezca. Recordamos que hemos propuesto una idea de *común* que no está definida de entrada para todos, pues no es algo estático y prefijado. Y, precisamente por eso, el proceso para llegar a la referencia es más importante que la referencia en sí misma. **Es un proceso estructurante de lo común.**

<sup>(26)</sup>C. Mouffe (2012). *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa.

Sostener y mantener mecanismos que impulsen la conversación, la participación y la corresponsabilidad de los diferentes agentes educativos son procesos que, en la medida en que se los dota de continuidad y estabilidad, pueden ayudar a pensar el qué, el para qué y el cómo del aprendizaje en el centro. Estos mecanismos nos ayudan a dar continuidad a una actividad de «puesta en común» que puede construir lo común.

Para mancomunar contextos y referencias tenemos que encontrar mecanismos que nos permitan escucharnos mutuamente y que den lugar a la participación y la cooperación activa de los diferentes agentes educativos en la planificación y el desarrollo de proyectos de escuela. Proyectos y referencias que posibiliten un mundo común en el centro y en las aulas. Partir de los intereses y propuestas de los diferentes agentes de la comunidad educativa, de lugares

que causen el consentimiento. **La convención respecto a un proyecto común tiene que ser fruto de un proceso de deliberación** en el que los participantes pueden:

- 1) Por un lado, **aclararse ellos mismos respecto de su propia posición**: darse cuenta de qué interés personal poseen, formarse en el proceso un interés que antes no tenían y/o transformar una opinión o interés personal más o menos preestablecido.
- 2) Por otro lado, **representarse y hacerse una idea de aquello que está en juego para todo el mundo**. Es en este proceso de construcción personal y conjunta que un profesional, si es el caso, puede aceptar un límite a su propio interés personal y, al mismo tiempo, abrir un espacio de cooperación con los otros para redefinir un interés colectivo.

Este proceso de definición permanente del espacio social —tal como plantea Bauman (2007)— se facilita en la medida en que los diferentes agentes educativos implicados se sienten con la capacidad de incidir sobre todo aquello que les pueda afectar en su vida en la escuela.

El proceso otorga «poder» a todos aquellos que participan de manera corresponsable pero, al mismo tiempo, y esto es lo más significativo, inscribe a los sujetos que participan en un marco simbólico de regulación donde los intercambios son posibles. Esto solo es posible si aceptamos que para conseguir mantener una referencia en común tenemos que renunciar a cristalizar, enquistar o pensar como definitivo aquello que se va mancomunando en el proceso.

## 2) Se necesita tiempo para mancomunar

Pero, como hemos dicho, el encuentro con el otro pide un tiempo para trenzarse, un tiempo que a menudo se nos escapa. Nos hace falta **introducir una nueva manera de entender y utilizar el tiempo en las instituciones**. Una de las cuestiones más relevantes es transformar la actual dimensión subjetiva del tiempo que la época promueve en todos nosotros. Conviene reconstruir una manera de pensar y utilizar el tiempo en las instituciones educativas y sociales que contemple la espera y el tiempo necesario para comprender.

Acercarse y acoger al otro, establecer un vínculo de confianza, buscar su consentimiento, establecer una red de confianza y de consentimientos mutuos, son procesos que requieren una reconstrucción de nuestra forma de entender y vivir el tiempo en las instituciones. Son necesarios estos cambios o transformaciones en dos líneas de trabajo en interacción mutua: por un lado, aprovechar los recursos y las formas organizativas que tenemos, y, por el otro, buscar respuestas nuevas e inéditas.

En conjunto, han de ser **propuestas que puedan contribuir a introducir y mantener el tiempo de comprender** en las instituciones educativas. Se ha de poder transformar la inercia (compartida por el conjunto de los agentes educativos) de responder de forma inmediata a cualquier situación que cause problemas o conflictos en nuestra práctica educativa cotidiana. Podemos considerar el tiempo como una experiencia subjetiva que está estructurada y organizada por una red de símbolos sociales (un discurso) que organizan nuestras experiencias y vidas. **El actual discurso dominante promueve, con sus símbolos ligados al consumo, la fragmentación y el aislamiento, una condición subjetiva que nos hace «víctimas de la tiranía del momento».** Un discurso que ha «reajustado el significado del tiempo» social y personal en nuestra experiencia intersubjetiva.<sup>27</sup>

¿Qué podemos decir de nuestra civilización finisecular en relación a esta lógica del tiempo? Pues que tiende a comprimir, a hacer desaparecer el tiempo para comprender. La impresión subjetiva de «carencia de tiempo» es, en primer lugar, la impresión de carencia de tiempo para comprender. El efecto, paradójicamente, es un alargamiento, una imposibilidad de llegar al momento oportuno de concluir. Los adictos en Internet son un testigo. Un joven «enganchado a la red» me decía que experimentaba un tipo de deslizamiento infinito de la significación de una pantalla sin poder encontrar un punto de parada, de conclusión. La simultaneidad, la reducción del tiempo para comprender, alarga mucho más el tiempo de la significación, deja en suspenso el tiempo de concluir. Quizás podríamos encontrar un correlato sociológico en el alargamiento actual del pasaje a la vida adulta, del «tiempo para comprender» de la pubertad, en un fenómeno que hoy parece el de la proliferación de eternos adolescentes. Los sociólogos podrán hablar de esto mejor que yo. (Bassols, 2000)

Vivir y experimentar el tiempo de forma hiperactiva comporta a menudo la ilusión de un tipo de «solucionismo global» que confunde la simultaneidad con la globalidad. **No se pueden solucionar las diferentes situaciones problemáticas que se producen en el espacio social todas al mismo tiempo.** Si queremos avanzar y transformar las condiciones de posibilidad mencionadas anteriormente en efectos concretos sobre la realidad de la escuela, tenemos que proceder de manera gradual. Todos los aspectos susceptibles de transformación no se tienen que abordar al mismo tiempo, es decir, de manera simultánea.

<sup>(27)</sup> Bauman nos ofrece una brillante reflexión sobre cómo se ha reajustado el significado del tiempo en la época de la modernidad líquida y sus relaciones con la educación en la siguiente obra: **Z. Bauman (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.**

La idea clave para transformar las aspiraciones en realidades concretas es avanzar sin precipitaciones. Hay que promover una estrategia que establezca, con claridad, prioridades para que un acercamiento progresivo al cambio deseado sea posible. En otras términos, dar prioridad a pequeños cambios y extenderlos de manera progresiva, por sucesivas aproximaciones de complejidad creciente.

### 3) La voluntad de mancomunar

Es fundamental que este proceso se explicita y se sostenga desde el interés de los diferentes estamentos del centro educativo. **Es crucial localizar institucionalmente una voluntad de promover lo colectivo.** En particular, desde equipos de dirección que tienen que estar interesados en movilizar y dinamizar un trabajo por lo común, generando las condiciones para causar el interés y el consentimiento de los otros. La necesidad de un liderazgo toma aquí una función relevante. En efecto, promover una acción en común para mancomunar referencias requiere de un liderazgo sostenido en el tiempo. Un liderazgo que no se fundamente en el poder de decisión, sino en la capacidad de promover la cooperación, dado que **liderar supone un compromiso con otros y con un proyecto. Un liderazgo para los otros y no sobre los otros.** Como dice 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, pág. 73)

Cuando los profesionales que lideran la institución sienten que hay que impulsar una política fundamentada en la voluntad de actuar colectivamente para instituir lo común, **solo lo pueden hacer si generan espacios regulares en el centro para «poner en común» y hacer sostenibles los compromisos** sobre aspectos (propuestas, proyectos, conflictos, etc.) concretos y ligados a la vida institucional, evitando los temas abstractos, genéricos y burocráticos que a menudo imposibilitan la implicación en una acción compartida. Ahora bien, la voluntad de mancomunar no se tiene que confundir con erradicar las diferencias y los antagonismos en el seno de la institución. Por el contrario, mancomunar desde la pluralidad implica reconocer los conflictos que se dan entre diferentes maneras de entender y organizar el espacio social de la escuela.

No se trata de proponer a *a priori* un modo ideal de definir lo común, hay que causar y dar lugar a las iniciativas y propuestas singulares de todos los agentes educativos que las quieran expresar para ver si pueden contribuir a lo común. **Esto solo es posible si existe la voluntad por parte de la dirección institucional de poner a dialogar el saber y de saber poner a los diferentes agentes educativos al servicio de aquello que puede devenir común.** Extender progresivamente tanto la acción común como aquello común que produce esta acción mancomunada. Esta ampliación de lo común se va generando a partir de procesos y experiencias compartidas que vinculan entre sí a los diferentes agentes educativos, que por retroacción de sus acciones producen significaciones comunes.

El asesoramiento no puede estar al margen de las condiciones de la época. Como hemos mencionado de forma reiterada, vivimos una época que hace que sea necesario afrontar la incertidumbre, las nuevas situaciones y los contextos complejos, cambiantes y plurales. En este contexto, difícilmente se pueden generar cambios y romper barreras a través de acciones profesionales expertas orientadas por una técnica que promueva las transferencias simples, directas y descontextualizadas. Esto no puede generar lo común, pues **si el experto es quien sabe que es lo que nos conviene, difícilmente se puede sentir que se está en común.** Por esta misma razón, los procedimientos que hemos propuesto para construir y mancomunar las referencias en el centro no se pueden cerrar sobre sí mismos, pues no son protocolos de actuación. Por eso, **los procedimientos precisos han de incluir la posibilidad de modificar los procesos que esos mismos procedimientos postulan.**

### Reflexión

Es interesante advertir que, en muchas ocasiones, procesos, situaciones y experiencias que pueden parecer inconexas y hasta aparentemente opuestas pueden llegar a articularse de forma que se produzca un efecto de lo común. Mancomunar en la escuela es más factible si existe el deseo de los directivos y el deseo de los implicados para la acción de mancomunar. En otras palabras, que los directivos deseen que los otros agentes educativos deseen construir lo común. Desear que los agentes deseen lo común.

Es necesario que los asesores ayuden a crear condiciones para construir referencias compartidas en las instituciones que permitan la interlocución de los diferentes agentes que convergen en ellas. Se puede imaginar esta referencia como una red social que es **capaz de sostener a las personas**, que exhorta y espera su iniciativa, que **no es indiferente a sus intereses y vulnerabilidades**, una red que se resiste a la fragmentación, que **no atrapa a los sujetos** y que **se presenta incompleta**, pues no posee una respuesta para todo y en todo momento. Los asesores pueden contribuir a tejer esta **red de protección de la acción y el efecto de mancomunar.**

## 5. La educación como una práctica protectora

*Protección*, del latín *protectio*, es la acción y el efecto de proteger (defender o amparar alguna cosa o alguien). La protección es la disposición y el cuidado preventivo ante un eventual riesgo o problema. Es el hecho de defender a alguien para que no sufra un mal o un peligro que le pueda llegar a hacer daño, pero también la ayuda para que las personas estén en buenas condiciones. Podemos incluir también todas aquellas disposiciones espaciales y materiales que protegen o que sirven para proteger.

Atendido lo que acabamos de decir, no tenemos ningún tipo de duda al concebir la educación como una práctica protectora. El asesoramiento también lo es. **La educación protege y tiene que ser protegida.** En apartados anteriores hemos propuesto una idea de la educación como práctica social y socializadora que genera desarrollo, aprendizaje y confianza en las personas y entre las personas que «están juntas» en las instituciones educativas. Precisamente, **el desarrollo, el aprendizaje y la confianza que genera la educación es aquello que se tiene que proteger para que a su vez la educación proteja a las nuevas generaciones.**

Mediante la educación se protege todo aquello que:

- Queremos amparar y cuidar para que permanezca en el tiempo (los saberes culturales y la experiencia: la herencia cultural).
- Es valioso para desarrollarse y emanciparse (el aprendizaje).
- Promociona una existencia valiosa (la dignidad como un fin en sí mismo).
- Queremos resguardar de algún peligro (la estabilidad e integridad de las personas en el espacio común de la convivencia).
- Es frágil y vulnerable (el malestar y el sufrimiento de las personas).

Promover desde los contextos educativos las condiciones pedagógicas más adecuadas que permitan a los niños y jóvenes **desarrollar la capacidad de aprender y de elaborar los conflictos a través del vínculo<sup>28</sup> educativo es la mejor protección** que podemos ofrecerles para ayudarlos a enfrentar por

### Reflexión

La educación es un proceso protector del lazo social en una época que pone permanentemente en riesgo los vínculos sociales y humanos.

### Reflexión

Se protegen los fines de la institución escolar.

<sup>(28)</sup>Vínculo con el conocimiento, con los compañeros, con los adultos.

sí mismos las situaciones que puedan suponer un riesgo para su proceso de aprendizaje. En este sentido, no se pueden promover procesos de protección sin emancipación del sujeto.

Confiar en la propia capacidad de aprender y de elaborar se tiene que convertir en el principal recurso protector de que dispone el niño para poder encarar aquellas situaciones que potencial o efectivamente **pongan en riesgo** su vínculo con el aprendizaje, con la escuela y con la vida.

Una capacidad que no tenemos que ir a buscar exclusivamente en el interior de niño, sino que se teje en las relaciones con los otros. Acompañarle en este recorrido ayudándole a que encuentre las maneras singulares de tratar con estas dificultades y adversidades que se va encontrando por el camino, es el reto y el cometido del mundo adulto. Y hay que hacerlo con mucha más fuerza cuando la confianza del aprendiz en la propia capacidad de aprender se ha vuelto frágil, cuando la confianza con el vínculo educativo se ha debilitado.

Es precisamente en este punto, en el que la confianza del niño se ha fracturado y se siente desposeído del valor de dignidad que otorga el aprendizaje, donde la emergencia de una mirada acogedora del mundo adulto se hace más **necesaria** que nunca para recuperarla, ayudándolo a **elaborar nuevos recursos para vincularse a la escuela y al aprendizaje que puedan generar representaciones más valiosas de sí mismo**. Nos tenemos que preguntar cómo puede colaborar el entorno humano de ese niño a que se produzca esta transformación y, más concretamente, cómo puede contribuir el asesoramiento psicopedagógico a tal propósito.

Se infiere de los comentarios anteriores que la **protección de la capacidad de aprender** se tiene que entender como un **estado** de la persona, sino como un **proceso de carácter relacional**.

La capacidad de aprender y la capacidad de elaborar las dificultades y los conflictos muestran mucha afinidad con el concepto de *resiliencia*. Las definiciones que proponemos (sobre protección y vulnerabilidad) intentan mostrar el valor que estos conceptos adquieren en el campo de la educación y del asesoramiento. La aplicación de los conceptos de *resiliencia*, *procesos y mecanismos de protección y vulnerabilidad*, *procesos de riesgo*, etc., son tratados desde múltiples disciplinas y aplicados a ámbitos de actuación también muy diversos (trabajo social, criminología, educación, salud, psicopatología, etc.).

### Reflexión

Queremos hacer especial mención al hecho de que los procesos de protección pretenden contribuir a la emancipación e independencia de las personas mediante la creación de recursos que les permitan afrontar los inevitables conflictos y tensiones que se hacen presentes a lo largo de la vida. Por lo tanto, promover procesos de protección no supone en ningún caso que los niños estén protegidos —en el sentido de una sobreprotección— de todo tipo de tensiones y adversidades, pues hacerlo impediría la construcción de recursos y, paradójicamente, no los estaríamos protegiendo. Aún así, hay que advertir que cuando la persona no dispone de los recursos para responder a las adversidades y cuando la exposición y experiencia del riesgo (sobre todo si sabemos que es reiterada y persistente en el tiempo) la conducen directamente al malestar, el sufrimiento y la indignidad, el entorno humano tiene que proceder a una intervención protectora que la rescate de la experiencia de riesgo.

Efectivamente, la capacidad de aprender y de elaborar los acontecimientos que procuran tensión a nuestras vidas se construye en la interacción con los otros en los diferentes contextos en los que participamos. No tiene que ser pensada como el resultado de una suma de factores protectores internos y externos, sino como una situación producida a partir de las relaciones entre condiciones diversas, en contextos diversos y en tiempos también diversos, donde aquello que es relevante es la calidad humana de las interacciones con los niños a lo largo del tiempo. Hay que pensar la protección como un proceso<sup>29</sup> que se relaciona de forma constitutiva con los procesos de vulnerabilidad.

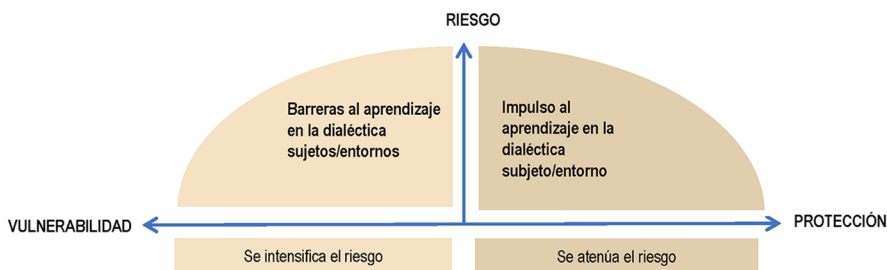
(29) Se acostumbra a pensar la relación protección/vulnerabilidad en términos de factores. En el texto se resalta la idea de proceso: un proceso de final abierto.

**Desarrollo de la capacidad de aprender**

Procesos de protección	Procesos de vulnerabilidad
Se entiende por <i>procesos de protección</i> las características, los hechos o las situaciones propias del alumno y/o de su contexto que aumentan la posibilidad de desarrollar la capacidad de aprender y relacionarse. Se considera protector todo proceso y/o situación que promueva y sostenga el funcionamiento del alumno para afrontar y adaptarse activamente a los acontecimientos vitales, encarar la adversidad y mitigar los efectos de riesgo.	Se entiende por <i>procesos de vulnerabilidad</i> las características, los hechos o las situaciones propias del alumno y/o de su contexto que aumentan la posibilidad de incrementar o mantener el riesgo, generando falta de regulación para aprender e incrementando las respuestas que lo fijan a las dificultades.
<i>Los procesos de protección atenúan el riesgo</i>	<i>Los procesos de vulnerabilidad intensifican el riesgo</i>

Tanto los procesos de protección como los procesos de vulnerabilidad se relacionan con el riesgo, de tal manera que aquello vulnerable intensifica el riesgo y aquello protector atenúa o neutraliza el riesgo. Nos referimos al **riesgo** de estar expuesto a circunstancias que aumenten la posibilidad de manifestar o incrementar algún conflicto o dificultad para aprender. En otras palabras, **barreras que obstaculizan en el aprendiz la capacidad de afrontar, elaborar y tramitar reflexivamente las contingencias y tensiones que pueden producir las demandas de aprender y las exigencias de hacerlo en común que plantea el entorno escolar.** La emergencia del riesgo provoca —cuando no se pueden generar procesos de protección— que el aprendiz no pueda encarar las dificultades, pues no dispone de suficientes recursos personales ni de suficientes ayudas contextuales para desarrollar y sostener su capacidad de aprender

Procesos de vulnerabilidad y protección, situación de riesgo en el aprendizaje en la dialéctica de los sujetos-entornos.





En esta dialéctica<sup>30</sup> entre los procesos de vulnerabilidad y de protección de carácter personal y contextual, se tienen que promover procesos de indagación y reflexión teniendo en cuenta siempre que será verdaderamente lo mejor para proteger la capacidad de aprender del alumno en dos vectores:

- 1) Indagando sobre los **procesos de protección en el contexto** que neutralicen el riesgo de estar expuesto a circunstancias que aumenten la posibilidad de manifestar algún conflicto o alguna dificultad. Identificando todo aquello que ha sido, es o puede llegar a ser un riesgo para aprender e indagando que se necesita mejorar, optimizar y/o cambiar en el contexto para neutralizarlo y/o transformarlo.
- 2) Indagando sobre los **procesos de protección en el alumno** que le permitan desarrollar su capacidad de enfrentar, elaborar y tramitar reflexivamente los riesgos que se derivan de las contingencias y tensiones que pueden producir las demandas y exigencias del contexto escolar. Indagando que necesita el niño para poder encarar las dificultades, sosteniendo su integridad personal y aprendiendo a forjar una posición responsable en relación a las circunstancias difíciles que acontezcan en su vida escolar.

Indagar sobre las relaciones entre los procesos de vulnerabilidad y los de protección en sus relaciones con los riesgos permite analizar y valorar las situaciones educativas de los alumnos tanto en su trayectoria (**su pasado educativo**) como en la actualidad (**su presente educativo**) y, al mismo tiempo, posibilita identificar y estimar sus necesidades en términos de protección (**su deseable futuro educativo**). La reflexión sobre las situaciones y los procesos pasados y presentes nos orienta y prepara para afrontar las situaciones futuras no repitiendo aquellas situaciones de vulnerabilidad detectadas.

La educación es una práctica protectora de la capacidad de aprender si es capaz de proveer al alumnado de un ambiente que ofrezca oportunidades para el aprendizaje a través de los vínculos y las relaciones que le permitan ocupar un lugar de valor entre los otros en la escuela. Y esto se tiene que poder hacer **indagando y creando contextos donde sea posible generar esta oferta que cause el interés para aprender en los niños y jóvenes.**

<sup>(30)</sup>Para abordar la temática del riesgo y la protección hemos consultado:

- J. Fullana (1996). «La prevención del fracaso escolar. Un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar» [artículo en línea]. Bordón. Revista de pedagogía (vol. 48, núm. 2, pág. 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), pág. 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>

#### Ved también

En el módulo 3, "La evaluación psicopedagógica: principios", se propone un modelo conceptual para explicar e interpretar cómo se desarrolla y concreta la dialéctica de los procesos de protección y procesos de vulnerabilidad a partir de respuestas del alumno (aprendiente) y las actuaciones del entorno en el marco de la escuela. Así mismo, en el módulo 4, "La evaluación: proceso y ámbitos de actuación", se hace operativo este modelo cuando se tratan las fases del proceso de evaluación e intervención psicopedagógica.

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, pág. 35)

## 6. Breves consideraciones sobre el marco jurídico y normativo

La legislación en materia de derecho educativo genera y dispone las condiciones normativas para regular las instituciones, la organización educativa, las interacciones entre los diferentes agentes educativos, sus derechos y deberes, las tecnologías, etc.<sup>31</sup>.

Aún así, el ordenamiento jurídico de la educación **no está constituido exclusivamente por normativa, sino también por principios y orientaciones que ayudan a interpretar estas normas y dotarlas de significación en la práctica educativa**. En este sentido, tanto los diferentes agentes educativos como los escenarios en el que se despliegan las prácticas educativas son objeto de regulación. Obviamente, los orientadores y asesores, así como sus prácticas profesionales —como la evaluación e intervención psicopedagógica—, también son objeto de regulación.

### Reflexión

La normativa (razón jurídica), aunque es necesaria para regular los procesos educativos, no es suficiente para promover el aprendizaje y la inclusión. El espacio social, lo común, tampoco se puede prescribir normativamente. Los vínculos, la confianza, la disponibilidad, la responsabilidades son aspectos claramente éticos que sustentan las relaciones educativas y que tampoco se pueden prescribir para que se materialicen en la realidad de los centros educativos. Pero, no solo es que la mera normativización no sea suficiente, sino que puede contribuir en muchas ocasiones a promover el efecto inverso del que pretende conseguir<sup>32</sup>. La realidad se encarga de demostrárnoslo.

Según cuáles sean los aspectos que se enfaticen en una normativa y cómo se concreten a partir de las orientaciones y prescripciones que la interpreten y le otorguen sentido, se pueden condicionar las prácticas profesionales. Incluso se puede dar una cierta supremacía (Skliar y Pérez, 2014) del lenguaje jurídico y técnico-normativo por encima del lenguaje educativo que tiene que presidir las prácticas educativas. **La cuestión clave en este punto se produce cuando las razones jurídicas pueden superponerse a las razones éticas.**

Ciertamente, es necesario que la administración establezca mecanismos de regulación. No puede ser de otra manera. Sin duda los avances en materia legislativa y de reconocimientos de derechos para todos los niños y jóvenes tanto en el marco educativo como en lo social es indiscutible. Por eso, conviene aclarar que **la referencia a la razón ética (Skliar, 2010) no pone en cuestión los logros en materia de derecho y regulación, sino que interroga su sobreexceso**. La legislación en educación ha impulsado durante estos últimos años un diseño y una ordenación para desarrollar en los profesionales y en los centros una enseñanza que permita atender la diversidad del alumnado.

<sup>(31)</sup>L. A. García Leiva (2104). El derecho educativo: sus relaciones con el desarrollo en la Sociedad del Conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*. <http://www.oei.es/historico/oei-credi/index.php/autores/nombre/1891>

<sup>(32)</sup>Hay que apuntar otro factor muy determinante en las prácticas educativas que no desarrollamos en este apartado: al tiempo que se avanza en los marcos jurídicos se retrocede en las políticas de financiación pública de la educación. Esto pone en juego la enorme dificultad para definir y determinar de manera justa los recursos que hay que implementar para promover la atención a la diversidad y la inclusión, en correlación con la justicia que vertebra la normativa y el lenguaje jurídico (Skliar, 2014).

Para que esto sea posible, los principios, las orientaciones, las medidas y los recursos regulados por la normativa educativa que deriva de esta legislación, **tienen que incidir *de facto* en el sistema de educación general.**

Pero, paradójicamente, el despliegue de la normativa a través de determinadas medidas y orientaciones ha transmitido un «marco de interpretación y de actuación» en el que la atención a la diversidad ha sido identificada y vivida como un conjunto de medidas y procedimientos que dependen de los recursos y profesionales de la educación especial (Skliar, 2007). Poco a poco, la educación especial se ha convertido en atención a la diversidad en los centros ordinarios sin llegar a incidir efectivamente en la educación general. La individualidad de cada árbol no nos deja ver el conjunto del bosque, de forma que se hace difícil pensar la situación en conjunto (fines de la educación escolar) dado que se está centralizando la acción en cada individuo (modalidades de atención personal).

El discurso técnico y jurídico produce sentidos. Es obvio que el despliegue normativo y jurídico en las prácticas educativas siempre vehicula y transmite una manera de concebir y tratar la diferencia en las relaciones educativas. Para ser más precisos, es el resultado de una manera de entender las relaciones entre los conceptos de *diferencia*, *diferenciación* y *diferente*. Es muy importante establecer una distinción entre estos tres conceptos. La idea básica es que la **«diferencia como el resultado, que no la causa, de la diferenciación, no es la fuente de ningún problema»** (Delgado, 1998). La diferenciación no establece la diferencia, determina aquello diferente. Una derivación sutil de la diferencia hacia el diferente, donde no se considera que la diferencia está entre los sujetos sino en el interior del sujeto. En este sentido, la diferenciación siempre implica una interpretación de la diferencia. Y toda interpretación se realiza desde un modelo o patrón con el que 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 que sean, no pueden nunca ser descritas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales o anormales, etc. El hecho de 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 adulta, 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 los diferentes,

<sup>(33)</sup> La negrita es nuestra

como si en vez de bienvenida, acogida, hospitalidad, disponibilidad y responsabilidad, hubiera un nuevo reposicionamiento de la norma escolar<sup>33</sup>. (Skliar, 2007)

El tratamiento de la diferencia a partir de un lenguaje jurídico y técnico lleva a menudo a un tratamiento instrumental de la diversidad que puede llegar a convertir la diferencia de las personas en temáticas de trabajo.

**Se produce de esta manera un desplazamiento de la diferencia (como un valor) al diferente (como una categorización).** Un desplazamiento que va de la sensibilidad hacia el otro a **la tematización del otro**, lo cual denota una perspectiva mucho más tecnológica que ética. Esta tematización de la diferencia del alumno comporta en muchas ocasiones algunas consecuencias.

1) En primer lugar, **la tematización de la diferencia produce una mayor diversidad y un mayor número de diferentes.** Empuja a entender que los sujetos diferentes precisen respuestas y recursos diferentes. Esto implica que cuantas más diversidades se identifiquen, más demandas de atención emergerán. Esto puede conducir a grandes paradojas:

- Si se establecen muchos tipos de diversidad respecto a las cuales se tienen que ofrecer respuestas diversas y diferentes, nuevamente tenemos categorías y clasificaciones.
- Este movimiento de progresión que amplía el número de alumnos susceptibles de ser considerados diferentes/diversos puede conducir a un camino sin salida: tratar cada vez más a los alumnos normales como diferentes.
- Se promueve una demanda que después no se puede satisfacer: el incremento de las demandas hace que luego sea insostenible dar respuestas a todas.
- Aquello que en principio se presenta como una actuación pensada para atender la singularidad de un alumno se puede convertir, en la práctica, en un mecanismo de diferenciación que en el marco del aula es un signo para todo el mundo de que en la clase hay alguien diferente que representa la división entre los no diferentes y él.

A menudo la propia normativa regula y determina cuál es (el perfil o tipología) del alumnado que tiene que ser incluido en las diferentes medidas especiales. Planteamiento que, a su vez, implica que desde los centros y los apoyos educativos se identifique a los alumnos que responden a esta tipificación para que puedan acceder a las ayudas y medidas a las que tienen derecho.

## 2) En segundo lugar, un enfoque temático de la diversidad incide en la formas de desarrollar el trabajo de los servicios de apoyo a la educación:

- Tematizar la diversidad ha producido que la atención del alumno con necesidades específicas sea una cuestión que justifica la necesidad de que intervengan los especialistas. Según cómo se oriente la actuación de estos especialistas, su trabajo puede acabar señalando a los alumnos atendidos como diferentes de los normales. **Lo vemos cuando aquello que en principio se presenta como una actuación pensada para atender la singularidad de un alumno se puede convertir en la práctica en un mecanismo de diferenciación**, que en el marco del aula es un signo para todo el mundo de que en la clase hay alguien distinto.
- Por otro lado, tematizar la diversidad **desplaza el foco de la intervención educativa del contexto al individuo**. Si bien conceptualmente se impulsa desde la administración educativa y la normativa la idea de que hay que desplazar la mirada del individuo a la institución (contexto), en numerosas prácticas nos encontramos con lo contrario: el desplazamiento en la práctica educativa y psicopedagógica del foco de atención de la institución educativa al individuo, o dicho de otra forma, del contexto al diferente.

Un ejemplo lo encontramos en la transformación que ha sufrido la práctica profesional de los equipos de asesoramiento psicopedagógico (EAP)<sup>34</sup>. Para explicarlo nos dejaremos guiar por un trabajo realizado desde la Asociación Catalana de Profesionales de los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (ACCEAP) en diciembre de 2004. En este documento se reflexiona sobre los cambios que se producen en las funciones de los profesionales a lo largo de estos últimos años.

En la Orden de 20 de mayo de 1983, se hacía pública la creación de los EAP y se establecían sus funciones. Su posterior regulación definitiva llegaría con la resolución «Líneas básicas de actuación de los EAP», publicada el julio de 1984. Los EAP eran definidos como «instrumentos que tienen que contribuir, desde una perspectiva multiprofesional y en estrechada colaboración con los claustros de profesores, a la necesaria prevención educativa y a un mejor desarrollo del proceso educativo y de la renovación pedagógica», a la vez que se consideraba que **«la función última del trabajo de asesoramiento y ayuda técnica que compete a los EAP es conseguir la mejora de la calidad del trabajo del maestro como elemento fundamental de la renovación pedagógica»**. Pero con la publicación del Decreto de los servicios educativos de 1994, se revisaron las funciones de los equipos y se pasó a priorizar la función «de identificación y evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales». Reproducimos unos párrafos del documento del ACCEAP:

Es este un cambio de orientación altamente significativo, tanto a nivel conceptual del que se entiende tiene que ser la práctica psicopedagógica pública, como de incidencia en el ejercicio profesional de los equipos. Al priorizar y dotar de más relevancia a las funciones y actuaciones dirigidas específicamente al alumnado con discapacitaciones o con

<sup>(34)</sup> Los EAP son equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógico que apoyan al profesorado y a los centros educativos en la respuesta a la diversidad del alumnado y en relación a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, así como a sus familias. Forman parte de los servicios educativos de zona (SEZ) conjuntamente con los centros de recursos pedagógicos (CRP) y los equipos de asesoramiento en lengua, interculturalidad y cohesión social (ELIC). Para más información: <http://xtec.gencat.cat/ca/servis/sez/eap/>.

más dificultades para el aprendizaje, en detrimento de una intervención más global y de apoyo al profesorado para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se situó a un segundo plano la intervención asesora sobre los sistemas dentro de la institución, aquella que puede ser más preventiva de las disfunciones y del fracaso del sistema para garantizar mejores y mayores competencias con el alumnado.

Este enfoque de las funciones de los EAP ha llevado, en estos últimos diez años, a un modelo de intervención en el que están prevaleciendo las actuaciones de carácter asistencial centradas en la identificación y evaluación del alumno/a, especializado en sus necesidades educativas específicas o especiales, en la colaboración en la elaboración de las adaptaciones curriculares individualizadas y ocupado en vencer las dificultades que supone la coordinación de las actuaciones de los diferentes servicios y profesionales del territorio que intervienen. No es de extrañar, pues, que se haya producido una casi total identificación de los EAP como equipos exclusivamente vinculados a la educación especial y a la respuesta —muchas veces de carácter meramente administrativo— a las necesidades de determinados alumnos en términos claramente individuales. No es de extrañar, tampoco, que el grueso de las demandas se orienten en esta dirección. (Serra, Sentís, Farré y Aviñoa, 2004. La traducción es nuestra)

En el paso de una normativa a otra se producen cambios muy significativos donde lo que **«predomina tanto a nivel de la administración como en las demandas de muchos centros es la idea que la intervención del EAP está directamente —y casi de manera exclusiva— relacionada con los alumnos con dificultades»**. En esta línea, los EAP perdemos mucho de lo que fuimos y de lo que podríamos continuar siendo. Planteados solo como equipos para la educación especial, nuestra práctica profesional se limita, y entramos en un pozo de confusiones donde todo es posible y donde **las demandas se multiplican en cuanto que se multiplican las casuísticas»**.

Como la normativa produce efectos en los profesores y centros, tampoco es de extrañar que los EAP reciban presiones y demandas para que se den respuestas individuales y centradas en los alumnos problemáticos o con dificultades que **«tienen que ser útiles y eficaces y esto se entiende en parámetros de inmediatez y de asistencia, y de resolver, ante todo, el problema o la situación que presenta el alumno en concreto»**. En este contexto, tampoco es de extrañar que los EAP sean considerados por muchos profesionales **como proveedores de recursos**. Echeita y Rodríguez reflexionan sobre todo esto con claridad:

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”, entendiéndose 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 convierte en no pocas ocasiones en un trámite burocrático, necesario, sobre todo, para justificar una decisión prácticamente tomada de antemano. (Echeita y Rodríguez, 2008: 28-29)

G. Echeita y V. M. Rodríguez (2008). Colaborando desde lo asesoramiento psicopedagógico al desarrollo de una educación escolar más inclusiva. En: J. Bonals y M. Sánchez Cano (coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (págs. 28-29). Barcelona: Escalón.

Volvemos a insistir en que la referencia a la razón ética no cuestiona los logros en derechos educativos y la necesaria regulación de las funciones profesionales en el campo de la educación.

La cuestión esencial en las relaciones entre la normativa y la práctica profesional radica en poder interpretar lo jurídico y la regulación normativa desde una posición ética que abra la posibilidad de acercar y abrochar cada vez mas la razón jurídica y la razón ética. De forma que, cada vez más, la razón ética sea la brújula que nos posibilite una mejor interpretación de la norma y pueda devenir su fundamento cuando se elabore.

Tarea muy compleja pero a la que no podemos renunciar. Como en otros apartados de este primer eje, esta perspectiva es transversal a todos los ejes de conocimientos de la asignatura y lo volveremos a tratar en el *Eje 6. Ética en la intervención psicopedagógica*.



## Bibliografía

- 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. En: 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. En 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/~recf-pro/rev121ART1.pdf>
- Innerarity, D. (2008). Gobernar los nuevos espacios: entre lo local y lo global. En: 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%3Akl0norxzhk&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*. [artículo en línea]. <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. En 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 y Pierre Dardot [artículo en línea]. *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.; Sentís, E.; 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-patologies-diversas-2/>

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

La evaluación e intervención psicopedagógica: marco normativo que la regula. Audiovisual. Accesible en Recursos de aprendizaje del aula.

### **Marco normativo**

<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](http://www.madrid.org/cs/Satellite?pagename=PortalEducacion/Page/EDUC_home)

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