

Comunitat i educació^[1]

Josep Amorós Contra
 Psicòleg

Rebut: 9.5.2023 **Acceptat:** 29.5.2023

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi5950493>

Resum

Comunitat i educació

La tasca educativa és complexa i l'escola no pot ni ha de portar-la a terme tota sola. Per això es planteja que és en i amb la comunitat que cal pensar i proposar la tasca educativa.

A la primera part de l'article s'aporten alguns elements que caracteritzen la comunitat, que és entesa aquí tant en el sentit dels serveis especialitzats (educatius, socials i de la salut), com en el sentit més ampli (el conjunt de tots aquells col·lectius i institucions que intervenen en el territori: ciutat, barri, veïnatge).

S'analitzen també algunes de les finalitats que conformen la tasca dels dispositius de cura dels altres (saber, virtut i benestar) i diverses variables que poden fer possible el treball col·laboratiu entre ells en i amb la comunitat (grau de tancament o obertura a l'exterior).

En un segon bloc, més centrat en l'àmbit educatiu, es plantegen alguns dels reptes i limitacions que té l'escola per educar i que fan necessari el treball compartit amb la comunitat.

Paraules clau: cura, dispositiu, obertura / tancament, treball compartit, reptes educatius

Abstract

Community and education

The task of educating individuals is complex and cannot be done by schools on their own, so it must be proposed within and with the collaboration of the community.

In this part of this article, properties that describe the community are highlighted—describing both very specific services (e.g. educational, health-related, and social) as well as broader aspects that concern all inhabitants within a region such as a city, neighbourhood or community.

Some of the purposes that make up the task of caring for others (knowledge, virtue, and well-being) are also analyzed, as well as various variables that can make collaborative work between them within and with the community possible (degree of closure or openness to the outside).

In a second block, more focused on the educational field, some of the challenges and limitations that the school has to educate are raised, making it necessary to work together with the community.

Keywords: cure, device, opening/closing, collaborative work, educational challenges.

1a Part

Un dels trets que caracteritzen la contemporaneïtat és la crisi de les estructures d'acollida (família, ciutat, religió), essent la comunitat un dels llocs fonamentals en els qual l'ésser humà ha de ser acollit i reconegut. Són elements imprescindibles en el si dels quals portar a terme les transmissions

que permeten construir la identitat personal i inserir-se en una història col·lectiva (Duch, 2003). L'educació i l'escola com a institució no són aliens a aquesta situació i tenen dificultats per portar a terme la seva funció amb els infants i adolescents que acullen.

Un dels aspectes en què es concreta aquesta falla en les estructures d'acollida és la dificultat en tenir cura de l'altre (cuidar). En el treball amb els altres (que és la tasca de l'educació, la salut i de l'àmbit social) acollir és un dels eixos fonamentals de les seves finalitats. Tenir cura implica un conjunt de pràctiques (acompanyar, atendre, curar, ensenyar), però també és un estil de fer, una actitud, una manera d'estar amb els altres.

En relació a l'acollida, al tenir cura, ens podem plantejar diverses preguntes:

- Què implica tenir cura i quines responsabilitats comporta?
- Qui ha de tenir cura?
- Com es concreta en les pràctiques professionals?

No entraré en la primera qüestió ja que no és el tema que vull abordar. Quant a la segona en l'àmbit educatiu, que és l'aspecte en que em vull centrar, la resposta està implícita, d'alguna manera, en el títol de l'article: en últim terme és una tasca compartida entre l'escola i la comunitat. Educar i ocupar-se del benestar dels infants no és una tasca exclusiva dels professionals i els serveis especialitzats. Encara que això no ens eximeix de responsabilitats a cada un de nosaltres.

La qüestió que es planteja és: si és des de la comunitat que hem de pensar la cura dels infants (de les persones en general) quines implicacions té això i quins riscos i beneficis?.

Els objectius de la cura de l'altre, en el que aquí ens concerneix, els podem concretar en tres aspectes fonamentals: contribuir a la saviesa de les persones, que siguin virtuoses i gaudeixin de benestar. Desenvolupa una mica cada un d'aquests aspectes.

Saviesa.

Val a dir que parlo de persones sàvies, no d'alumnes competents. Entenent la saviesa com l'atribut de les persones que els hi permet prendre decisions justes i equilibrades, i posar el coneixement en acció. La saviesa té un component afectiu i sensitiu, i no només intel·lectual (Duch, 2003).

Així, no hem de pensar els projectes formatius només vinculats als aprenentatges utilitaris. Cal pensar-los des d'una lògica que aporti una autèntica cultura a tots els infants. Cal equilibrar i articular la dimensió cultural i els sabers instrumentals (Meirieu, 2007).

Un dels grans reptes de l'educació (i dic educació i no escola) és com aconseguir que tots els infants (o com a mínim la immensa majoria) aconseguixin un nivell de sabers/coneixements mínims, que els permetin entendre i ser crítics amb el món en el qual han de viure, i els capaciti per desenvolupar-s'hi adequadament.

Com diu Philippe Meireu (2016): Quin ha de ser el principi estructurant de la formació? La individualització o un projecte col·lectiu que contempli temps d'individualització? Dit d'una altra manera: hem d'acollir trajectòries individuals o hem de perseguir la construcció de projectes col·lectius? Projectes que sorgeixin de la pròpia comunitat i li retornin.

Virtut.

Parlo de persones virtuoses en sentit Aristotèlic (virtut = *areté*), que per a ell és l'excel·lència en el compliment dels fins que tenen a veure amb el bé i la prudència. Per Aristòtil per ser virtuós no és suficient amb el coneixement del bé, sinó que és una qüestió d'hàbit, de pràctica.

En la mateixa línia, des de l'ètica de la cura es defensa la idea que establir les condicions per a què les persones actuïn moralment és més eficaç que la instrucció en els principis. Que la millora del món, depèn més de que hi hagi persones millors que de tenir millors principis (Ruiz, 2015).

L'escola ensenya valors, però és prou efectiva per fer millors persones? Es posa molt l'accent en l'educació en valors, però les pràctiques educatives de l'escola estan impregnades de cuidar a l'altre? Perquè, com ja deia Aristòtil, a cuidar se n'aprèn fent-ho, convertint-ho en un hàbit.

Benestar.

Cura i benestar personal van estretament lligats. Una vida saludable no depèn només de ser cuidat per l'entorn, però aquesta és una condició necessària.

Des de l'ètica (Canimas, 2013) es planteja que les institucions funcionen en tres registres: moralista, reflexiu i de l'hospitalitat.

- **Moralista:** està més centrat en la normativa, els drets i els deures, és el que té a veure amb la llei, amb el grau de flexibilitat de les institucions.
- **Reflexiu:** té a veure amb la disponibilitat per a la reflexió i el pensament, la capacitat d'aprendre, de produir saber i saber fer.
- **De l'hospitalitat:** dona gran importància a l'acollida, al benestar i a la cura de l'altre, la capacitat d'acompanyar, de tenir en compte els aspectes emocionals.

Aquests aspectes estan presents a totes les institucions, però amb posicionaments diversos. Aquesta diversitat és la que dona el tarannà a cada un dels dispositius. Tots tres són importants, però si l'hospitalitat no impregna les pràctiques d'una institució, la capacitat de cuidar i contribuir al benestar quedarà molt malmesa.

Pel que respecta a l'escola el repte és fer-ne un espai més protector i que promogui les millors condicions per a un desenvolupament saludable dels infants i adolescents que acull, que la cultura de centre i el projecte educatiu contribueixin al benestar de tota la comunitat educativa.

Així doncs, la pregunta que ens hem de fer és: què cal canviar a l'escola perquè sigui un espai de cura i perquè realment faci allò del que darrerament es parla tant: afavorir el benestar emocional?

I qui pot fer tot això si entenem el subjecte d'una manera holística?. Dit ras i curt: la comunitat. No només la família i l'estat com, de vegades, es desprèn d'alguns discursos. Potser a la nostra societat hem perdut la perspectiva d'allò que en altres cultures era la manera d'entendre com viure: cuida i educa la comunitat.

Habitualment la comunitat és un atribut que s'afegeix als trets individuals d'un subjecte i que contribueix a la seva identitat. Però podem pensar dues maneres d'entendre la comunitat: aquella en la qual la comunitat queda definida per les característiques i propietats dels seus membres, però també la podem pensar no com allò que relaciona determinats subjectes, sinó com ser en comú, val

a dir que és en la comunitat en què cada membre (individu, institució, col·lectiu...) pot trobar la seva identitat.

Hi ha dos conceptes (que tenen tant un sentit jurídic com mèdic) entre els quals hi ha una oscil·lació: entre el que anomenem comunitat (que comporta el trencament de les barreres protectores enfront de l'altre) i la immunitat (que és elaborar estratègies defensives contra tot allò extern que sentim com amenaçador). *Communitas i immunitas* (Exposito, 2009). En un sentit important la comunitat no és allò que protegeix el subjecte tancant-lo en una pertinença col·lectiva, sinó més aviat allò que el projecta fora de si mateix, que el posa en contacte amb l'altre i inclús l'exposa al contagi.

Les comunitats d'ordre social, siguin del tipus que siguin (ja sigui un conjunt de professionals i institucions, un veïnat o un barri) són sistemes complexos i oberts. Complexes perquè estan constituïdes per elements heterogenis, necessàriament associats i amb un gran nombre d'interaccions, i són obertes perquè interactuen amb l'entorn. Aquest fet té dues conseqüències que hem de tenir sempre presents: són sistemes que no estan en equilibri, o com a mínim en un equilibri precari, i que no poden ser entesos més que incloent l'entorn (de la Reza, 2010. Morin, 2007).

Algunes de les implicacions que això té per a la nostra tasca és que hem d'acceptar treballar amb un cert nivell d'incertesa, indeterminacions, fenòmens aleatoris, ambigüitats i contradiccions. Una altra és que aquesta interacció comporta un intercanvi mutu entre el sistema i l'entorn.

Trobar l'equilibri entre ambdós pols és un dels reptes que se'ns planteja en la tasca de la cura dels altres. Dit d'una altra manera, entre les estratègies de defensar-se i diferenciar-se, i el risc de dissolució de la pròpia identitat. El treball des d'una òptica comunitària ben articulada no és possible sense aquest equilibri, perquè allò que ens protegeix també pot ser allò que ens dificulta el propi desenvolupament.

El concepte de dispositiu elaborat per Foucault i reelaborat per altres autors ens pot ajudar a anar delimitant la discussió. Un dispositiu és un conjunt heterogeni que inclou coses molt diverses (discursos, pràctiques, institucions, edificis, col·lectius...), sempre té una funció estratègica, s'inscriu en una relació de poder i forma part d'un encreuament de relacions de poder i saber. Però és important ressaltar que, en si mateix, un dispositiu no és cada un dels elements, sinó la relació que s'estableix entre ells (Agamben, 2015).

El treball en comú implica promoure dispositius col·laboratius que, tot i tenir en compte les relacions de poder que existeixen i els diferents sabers implicats, siguin capaços de fer una certa renúncia a algunes pràctiques d'expertesa i l'aplicació de protocols estandaritzats (Bolea, 2017) i de sostenir els vincles en una època que tendeix a la fragmentació.

Desenvoluparé una mica les variables i riscos que es plantegen respecte a aquests objectius a partir de tres conceptes. Són heterogenis ja que tenen a veure amb àmbits del saber molt diversos (la geografia, la psicoanàlisi i la biologia), però crec que ens poden ajudar a pensar-ho.

- Frontera / llindar
- Porositat
- Transicionalitat (espai transicional)

Frontera – llindar.

Empro els conceptes en dos sentits:

- El treball en la frontera entre l'educació, la salut i el benestar. Vulguem o no tots els professionals d'aquests tres àmbits treballem d'una manera o altra en la frontera. El repte és saber-nos ubicar en aquesta frontera perquè no es converteixi en una barrera
- Però també inclou les fronteres / llindars entre els dispositius / serveis / institucions

La frontera és un límit, un lloc on hi ha un canvi, que diferencia territoris, sabers, funcions i competències. Per la seva part un llindar és un punt, un espai on interactuen individus, grups i comunitats diverses, és un espai de transició on es produeixen intercanvis. Així, la frontera és un punt / línia de tancament i el llindar es defineix per la seva porositat (Sennet, 2014, 2019).

Però cal tenir present que l'espai (tant si és frontera com llindar) no és alguna cosa que ja és present abans que hi passin coses. Les relacions i els intercanvis, si es produeixen, no es donen en un espai, sinó que són les pròpies relacions i la col·laboració les que generen l'espai on es produeixen. En altres paraules l'espai (ja sigui frontera o llindar) no existeix esperant que hi intervinguem, sinó que l'hem de construir (Benach i Delgado, 2022).

En una comunitat tancada dominaran les fronteres, mentre que en una més oberta hi haurà més llindars. El repte aquí seria com evitem construir fronteres que ens separin, que ens tanquin en el nostre espai de seguretat i veure com refem les que ja existeixen en llindars que ens facilitin l'intercanvi.

Porositat.

El grau de porositat significa el nivell de flux que un dispositiu permet fluir en les dues direccions, de dins a fora i de fora a dins. És a dir, quina capacitat té de projectar-se a l'exterior i, per l'altra, què és capaç d'incorporar per millorar. Un exemple paradigmàtic d'això és la membrana de les cèl·lules que pot modificar, en funció de la situació, el context i les necessitats el seu grau de porositat.

Aquest fet ens assenyala que la porositat no és estàtica, sinó que pot anar-se modificant amb el temps segons les necessitats, dels canvis en l'entorn i de les pròpies dinàmiques internes de cada dispositiu.

Però no es tracta només d'un problema del nivell de porositat, sinó també de definir allò que ha de formar part del flux d'intercanvi i allò que no. Com a exemple podem pensar en l'escola que intenta posar fronteres resistint-se a ser envaïda per la violència social o els límits que posa a l'expressió d'alguns valors morals i culturals que viu com aliens.

La capacitat de vincular-se està lligada en part al grau d'obertura dels diversos dispositius i, paradoxalment, la comunitat pot ser molt protectora, però, al mateix temps també et posa en risc. Obrir-se és exposar-se i les institucions, i l'escola n'és un exemple, poden tenir (de fet tenen) la temptació de tancar-se com una manera de protegir-se.

Transicionalitat.

Els conceptes de Donald Winnicott (1972) d'objecte i fenomen transicional designen l'àrea intermèdia de l'experiència entre el món intern i la realitat externa (en el cas de l'infant per ex. entre parts del propi cos i alguns objectes exteriors). En el que aquí ens interessa l'espai transicional és una experiència que es situa entre la realitat interna i l'externa. Cal assenyalar la importància de l'*entre*, que és el que dona la singularitat al concepte. És a dir, estem parlant d'experiències de transició entre l'altre i nosaltres, que no són estrictament només de l'altre ni pròpies. Crear espais i implementar pràctiques transicionals és una estratègia que facilita el treball en comú.

Un exemple una mica barroer de la dificultat que això implica són les discussions que sovint es plantegen entre professionals i dispositius sobre qui és el responsable de fer una determinada tasca (què et toca a tu i què em toca a mi) o de les disfuncions que es poden presentar en projectes compartits.

A partir d'aquestes qüestions algunes de les preguntes que ens podem plantejar són: de què estan fetes les fronteres i les membranes que delimiten els diferents dispositius que conformen la nostra comunitat? Quin grau i tipus de relació i intercanvi permeten? En quina mesura faciliten la complementarietat i establir espais transicionals?

Però, com els urbanistes ens recorden en relació amb les ciutats, sovint, la vida més activa i els espais d'intercanvi més intensos no solen estar en la centralitat (en el nostre cas en les institucions), sinó en les perifèries, en els marges. Aquest fet planteja un repte quant a com intervenir en els marges i, al mateix temps, en com incorporar-los als circuits més formals de la vida comunitària.

Hi ha molts subjectes i col·lectius que estan instal·lats no *en* les institucions sinó *entre* institucions (alguns exemples són l'alumnat absentista, gent que fa vida al carrer, grups d'adolescents, els refractaris a ser atesos pels dispositius institucionalitzats...). Aquest és un repte molt complex i ens hem de plantejar permanentment com intervenir-hi. I una pregunta a fer-nos és: com podem construir una manera d'abordar-ho des de la comunitat global, ja que està clar que les respostes parcials, que també són imprescindibles, tenen poques possibilitats de ser exitoses? (Benach i Delgado, 2022)

2a Part

Una de les raons que porten a plantejar-se la necessitat de pensar d'una manera més àmplia la tasca educativa són les limitacions de les institucions educatives i, com diu Marina Garcés (2013), l'educació pot esdevenir en qualsevol lloc i en qualsevol moment, el que implica el qüestionament de les fronteres institucionals i disciplinàries.

Però el problema no té a veure només amb els límits de l'escola. Si no entenem la pedagogia només com a bàsicament centrada en el desenvolupament individual, sinó com una pràctica també social i política, la vessant comunitària del procés educatiu pren una importància fonamental. Però no es tracta simplement de considerar la comunitat del territori (barri, veïnat...) com una simple

extensió de la “comunitat escolar”, sinó d’integrar l’escola en els plans i propostes comunitàries i establir projectes compartits (Subirats i Albaigés, 2006)

De tota manera avui l’escola, malgrat la dedicació de molts professionals formats i amb una molt bona disposició respecte a la seva feina, té dificultats importants. N’analitzaré aquí tres d’entre les moltes que hi ha.

Sobre les causes i les condicions per educar.

Sovint a l’escola ens trobem amb infants que no aprenen, més ben dit que no aprenen com nosaltres voldríem. Les raons són múltiples i, sovint, els nostres esforços topen amb el límit que representa el fet que nosaltres no tenim poder en la decisió de l’infant d’aprendre. Tot aprenentatge suposa una decisió del que aprèn. No hi ha ensenyament possible si no hi ha un subjecte amb un mínim desig d’aprendre (Meirieu, 2007). Crec que podem dir el mateix respecte als altres àmbits de la vida (no hi ha cura si no hi ha el desig de sanar i tampoc de tenir una vida bona).

Si bé molts cops no podem modificar les causes que impedeixen l’aparició del desig d’aprendre (ja siguin de l’ordre individual com la malaltia mental, de l’entorn familiar o de contextos vitals), si que tenim poder per establir les condicions perquè aquesta decisió sigui possible. Així hem de passar d’una pedagogia de les causes a una pedagogia de les condicions.

Per tant, el nostre repte és triple:

- Acceptar que hi ha límits al que és educable. Un límit que és inherent a l’estructura de la subjectivitat de cada infant.
- No renunciar, malgrat les resistències que apareixen, a crear els espais que ofereixin seguretat perquè l’infant pugui atrevir-se a aprendre.
- Trobar l’equilibri entre l’acolliment i la cura adequada de cada subjecte i el compliment de l’encàrrec social de l’escola. Perquè no hem d’oblidar que l’escola pateix múltiples pressions: compliment dels programes, avaluacions, recursos limitats...

Sobre innovació, metodologia i finalitats en l’educació.

Estem en una època en què es parla molt d’innovació educativa i, d’uns anys ençà, s’han posat en marxa multitud d’experiències que es reclamen innovadores. Repensar com educar és essencial i, afortunadament, hi ha molts professionals i institucions educatives que estan en aquesta línia i cal donar-hi suport i impulsar-ho. Però moltes d’elles, malgrat ser interessants, no són tan innovadores, ja que al llarg del temps hi ha hagut moltes experiències de pràctiques educatives que han estat en la línia de les actuals i que tendeixen a obviar-se.

Una part significativa d’aquestes experiències i els discursos sobre innovació es centren (sovint es redueixen) a la metodologia. Es tracta en aquestes perspectives de respondre al *com?*, sense preguntar-se *per a què?* Però la pregunta sobre les finalitats de l’educació és fonamental.

La meua impressió és que es dedica molta atenció i reflexió a la metodologia i poc a les finalitats de l’educació. La nostra terminologia ha canviat i s’ha omplert d’expressions com: treball per projectes, treball cooperatiu, metodologies actives, aprenentatge basat en problemes...

Però un bon projecte educatiu no es redueix als aspectes metodològics. Un projecte educatiu és molt més que la metodologia que utilitzem.

Però la pregunta a fer-se no és només *per a què* (és la que ens fa interrogar-nos sobre les finalitats de l'educació), sinó també *per a qui*? Si la pràctica pedagògica és també una pràctica social que s'insereix en una comunitat de què formem part, preguntar-se què necessita aquesta comunitat i quina és la millor manera en què podem ser útils són preguntes molt rellevants. Pot haver-hi renovació pedagògica sense tenir en compte els aspectes socials, culturals i polítics? (Pérez, 2022).

A més, aquest fenomen ha tingut un efecte secundari força pervers. Donat que innovar ven (i hi ha escoles que, per desgràcia, s'han posat a competir en el mercat educatiu), hi ha institucions educatives que s'han incorporat a aquesta manera de treballar sense haver elaborat un projecte consistent i sense que molts professionals estiguin ni prou formats ni motivats per portar-los a terme.

Sobre els recursos.

Tenim la tendència a pensar que les dificultats se superen amb més recursos. Sovint les converses entre professionals, sigui dintre de l'àmbit educatiu o de diversos dispositius, acaba en una discussió sobre els recursos i la seva manca. Estic totalment d'acord que els recursos són totalment insuficients, però també vull dir que:

- Disposar de més recursos no sempre comporta treballar millor.
- A voltes la discussió sobre els recursos curtcircuita la capacitat de pensar dels professionals i de trobar respostes als reptes de la tasca i pot arribar a ser utilitzat com excusa per la no acció.
- Amb relació a l'administració, almenys en el cas de l'educativa, presenta dos escenaris possibles:
 - En un no té diners i, per tant, no pot injectar més recursos al sistema educatiu.
 - En l'altre té diners, però no té la capacitat o saber per invertir-los adequadament.

La qüestió no és només quants recursos, sinó quins, per a què i com els utilitzarem. Voldria afegir també que, globalment, la comunitat disposa de més recursos dels que sovint tenim en compte. Hem d'aprendre a saber-los utilitzar millor.

Vinculat amb aquesta qüestió, però no només, a l'escola es genera un alt grau de malestar que, molt sovint, es planteja en els termes següents:

- Una queixa generalitzada: els altres (sigui l'administració o altres dispositius com els de salut i serveis socials) no posen els recursos que haurien de posar. Vivència: *Estem molt sols*
- Els altres tenen dificultats per interpretar els problemes amb relació als aspectes contextuals de l'entorn escolar. No entenen les dificultats de l'escola, no valoren el grau de malestar que hi ha entre els docents i els alumnes. Vivència: *Sentiment de no ser comprés.*
- En les trobades de coordinació nosaltres aportem molta informació i els altres molt poca. Vivència: *Insatisfacció.*

Cloenda

Per acabar, com una mena de resum, voldria enumerar algunes de les variables i condicions mínimes perquè allò que fem pugui ser considerat com un treball realment des de, amb i per a la comunitat:

- Sobre tenir cura: tenir cura de l'altre és l'eix de la nostra tasca i, en últim terme, l'altre no són només els nostres alumnes, pacients o usuaris, sinó tots membres i col·lectius de la comunitat.
- A les comunitats hi ha sabers molt diversos i, sovint, tenim la tendència a menysvalorar-ne alguns, establint una mena de jerarquia, enlloc de pensar-los des de la complementarietat. Per tant, hem d'orientar la nostra acció tenint present que tots els sabers tenen valor.
- Una conseqüència d'això és la necessitat de vincular, articular i complementar la intervenció des dels dispositius experts amb els sabers, potencialitats i recursos de tota la comunitat.
- Cal que els diferents dispositius (escola, serveis assistencials...) facin una reflexió sobre el seu grau d'obertura, quin tipus de fluxos permeten i quines regles els regulen. En altres paraules: hem de pensar en com convertir les fronteres en llindars.
- Cal implementar estratègies per incorporar al treball en comunitat tot allò que és perifèric, que opera en els marges i no participa, o participa poc, del que podríem dir vida en les institucions.
- A partir dels límits que té l'escola i dels condicionants que imposa la nostra època, el context on treballem, és imprescindible repensar alguns dels aspectes fonamentals de la tasca educativa: quins han de ser els continguts educatius, com els hem de transmetre, per a què i per a qui. En altres paraules, incloure en la reflexió pedagògica els aspectes culturals, socials i polítics.

Referències bibliogràfiques

- Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo?* Barcelona: Anagrama.
- Benach, N. i Delgado M. (2022). *Márgenes y umbrales. Revuelta y desorden en la colonización capitalista del espacio*. Virus Editorial: Barcelona.
- Bolea et al. (2017). La conversa col·laborativa: escolta, relat i observació en el procés d'assessorament. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, número 47, setembre de 2017. Recuperat de <https://ambitsaaf.cat/article/view/39/50>
- Canimas, J. (2013). *Ètiques de l'èsser-hi*. Barcelona: Butlletí de la revista Inf@ncia, núm. 70.
- De la Reza, G. (2010). *Sistemas complejos*. Barcelona: Anthropos.
- Duch, Ll. (2003). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Exposito R. (2009). *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. Barcelona: Herder.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra.

- Meireu, Ph. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, Ph. (2007). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez, A. (2022). *Las falsas alternativas*. Barcelona: Virus
- Ruiz, P. (2015). *Aristóteles*. Barcelona: Batiscafo.
- Sennet, R. (2014). *L'espai públic*. Barcelona: Arcàdia.
- Sennet R. (2019). *Construir i habitar*. Barcelona: Arcàdia.
- Subirats, J. I Albaigés B. (coords.) (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Finestra Oberta nº 48. Barcelona. Fundació Jaume Bofill
- Winnicot, D. (1972). *Objetos y fenómenos transicionales* (1951) a *Realidad y juego*. Barcelona Gedisa.

Nota:

[1] Aquest article és una reescriptura i reelaboració d'una xerrada realitzada amb ocasió del Plenari d'Interxarxes del districte d'Horta-Guinardó de Barcelona el 28 d'abril de 2023

Correspondència amb l'autor: Josep Amorós Contra. E-mail: josepamoroscontra@gmail.com