

Comunidad y educación^[1]

Josep Amorós Contra
 Psicólogo

Recibido: 9.5.2023, **Aceptado:** 29.5.2023

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

Resumen

Comunidad y educación

La tarea educativa es compleja y la escuela no puede ni debe llevarla a cabo sola. Por eso se plantea que es en y con la comunidad que hay que pensar y proponer la tarea educativa.

En la primera parte del artículo se aportan algunos elementos que caracterizan la comunidad, que es entendida aquí tanto en el sentido de los servicios especializados (educativos, sociales y de la salud), como en el sentido más amplio (el conjunto de todos aquellos colectivos e instituciones que intervienen en el territorio: ciudad, barrio, vecindad).

Se analizan también algunas de las finalidades que conforman la labor de los dispositivos de cuidado de los otros (saber, virtud y bienestar) y diversas variables que pueden hacer posible el trabajo colaborativo entre ellos en y con la comunidad (grado de cierre o apertura al exterior).

En un segundo bloque, más centrado en el ámbito educativo, se plantean algunos de los retos y limitaciones que tiene la escuela para educar y que hacen necesario el trabajo compartido con la comunidad.

Palabras clave: cuidado, dispositivo, apertura / cierre, trabajo compartido, retos educativos

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.

Key words: cure, device, opening/closing, collaborative work, educational challenges

1ª Parte

Uno de los rasgos que caracterizan a la contemporaneidad es la crisis de las estructuras de acogida (familia, ciudad, religión), siendo la comunidad uno de los lugares fundamentales en los que el ser humano debe ser acogido y reconocido. Son elementos imprescindibles en cuyo seno llevar a cabo

las transmisiones que permiten construir la identidad personal e insertarse en una historia colectiva (Duch, 2003). La educación y la escuela como institución no son ajenos a esta situación y tienen dificultades para llevar a cabo su función con los niños y adolescentes que acogen.

Uno de los aspectos en los que se concreta esta falla en las estructuras de acogida es la dificultad en cuidar al otro. En el trabajo con los otros (que es la labor de la educación, la salud y del ámbito social) acoger es uno de los ejes fundamentales de sus finalidades. Cuidar implica un conjunto de prácticas (acompañar, atender, curar, enseñar), pero también es un estilo de hacer, una actitud, una forma de estar con los demás.

En relación con la acogida, al cuidar, podemos plantearnos varias preguntas:

- ¿Qué implica cuidar y qué responsabilidades comporta?
- ¿Quién debe cuidar?
- ¿Cómo se concreta en las prácticas profesionales?

No voy a entrar en la primera cuestión, ya que no es el tema que quiero abordar. En cuanto a la segunda en el ámbito educativo, que es el aspecto en el que quiero centrarme, la respuesta está implícita, de alguna manera, en el título del artículo: en último término, es una tarea compartida entre la escuela y la comunidad. Educar y ocuparse del bienestar de la infancia no es una tarea exclusiva de los profesionales y servicios especializados. Aunque esto no nos exime de responsabilidades a cada uno de nosotros.

La cuestión que se plantea es: si es desde la comunidad que debemos pensar el cuidado de la infancia (de las personas en general) ¿qué implicaciones tiene esto y qué riesgos y beneficios?

Los objetivos del cuidado del otro, en lo que aquí nos concierne, podemos concretarlos en tres aspectos fundamentales: contribuir a la sabiduría de las personas, que sean virtuosas y disfruten de bienestar. Desarrollo un poco cada uno de estos aspectos.

Sabiduría.

Cabe decir que hablo de personas sabias, no de alumnos competentes. Entendiendo la sabiduría como el atributo de las personas que les permite tomar decisiones justas y equilibradas y poner el conocimiento en acción. La sabiduría tiene un componente afectivo y sensitivo, y no sólo intelectual (Duch, 2003).

Así, no debemos pensar los proyectos formativos sólo vinculados a los aprendizajes utilitarios. Es necesario pensarlos desde una lógica que aporte una auténtica cultura a todas las criaturas. Es necesario equilibrar y articular la dimensión cultural y los saberes instrumentales (Meirieu, 2007).

Uno de los grandes retos de la educación (y digo educación y no escuela) es cómo conseguir que todas las criaturas (o al menos la inmensa mayoría) consigan un nivel de saberes/conocimientos mínimos, que les permitan entender y ser críticos con el mundo en el que deben vivir, y les capacite para desarrollarse adecuadamente.

Como dice Philippe Meireu(2016): ¿Cuál debe ser el principio estructurante de la formación? ¿La individualización o un proyecto colectivo que contemple tiempo de individualización? Dicho de otro modo: ¿tenemos que acoger trayectorias individuales o debemos perseguir la construcción de proyectos colectivos? Proyectos que surjan de la propia comunidad y le retornen.

Virtud.

Hablo de personas virtuosas en sentido Aristotélico (virtud = *areté*), que para él es la excelencia en el cumplimiento de los fines que tienen que ver con el bien y la prudencia. Para Aristóteles para ser virtuoso no basta con el conocimiento del bien, sino que es una cuestión de hábito, de práctica.

En la misma línea, desde la ética del cuidado se defiende la idea de que establecer las condiciones para que las personas actúen moralmente es más eficaz que la instrucción en los principios. Que la mejora del mundo, depende más de que haya personas mejores que de tener mejores principios (Ruiz, 2015).

La escuela enseña valores, pero ¿es lo suficientemente efectiva para hacer mejores personas? Se pone mucho el acento en la educación en valores, pero ¿las prácticas educativas de la escuela están impregnadas del cuidar al otro? Porque, como ya decía Aristóteles, a cuidar se aprende haciéndolo, convirtiéndolo en un hábito.

Bienestar.

Cuidado y bienestar personal van estrechamente ligados. Una vida saludable no depende únicamente de ser cuidado por el entorno, pero ésta es una condición necesaria.

Desde la ética (Canimas, 2013) se plantea que las instituciones funcionan en tres registros: moralista, reflexivo y de la hospitalidad.

- **Moralista:** está más centrado en la normativa, derechos y deberes, es lo que tiene que ver con la ley, con el grado de flexibilidad de las instituciones.
- **Reflexivo:** tiene que ver con la disponibilidad para la reflexión y el pensamiento, la capacidad de aprender, producir saber y saber hacer.
- **De la hospitalidad:** da gran importancia a la acogida, al bienestar y al cuidado del otro, la capacidad de acompañar, de tener en cuenta los aspectos emocionales.

Estos aspectos están presentes en todas las instituciones, pero con diversos posicionamientos. Esta diversidad es la que da el talante a cada uno de los dispositivos. Los tres son importantes, pero si la hospitalidad no impregna las prácticas de una institución, la capacidad de cuidar y contribuir al bienestar quedará muy reducida.

Por lo que respecta a la escuela, el reto es hacer de ella un espacio más protector y que promueva las mejores condiciones para un desarrollo saludable de la infancia y adolescencia que acoge, que la cultura de centro y el proyecto educativo contribuyan al bienestar de toda la comunidad educativa.

Así pues, la pregunta que debemos hacernos es: ¿qué hay que cambiar en la escuela para que sea un espacio de cuidado y para que realmente haga aquello de lo que últimamente se habla tanto: favorecer el bienestar emocional?

¿Y quién puede hacer todo esto si entendemos al sujeto de una manera holística? Dicho lisa y llanamente: la comunidad. No sólo la familia y el estado como, en ocasiones, se desprende de algunos discursos. Quizás en nuestra sociedad hemos perdido la perspectiva de lo que en otras culturas era la manera de entender cómo vivir: cuida y educa a la comunidad.

Habitualmente la comunidad es un atributo que se añade a los rasgos individuales de un sujeto y que contribuye a su identidad. Pero podemos pensar dos maneras de entender la comunidad: aquella en la que la comunidad queda definida por las características y propiedades de sus miembros, pero también la podemos pensar no como lo que relaciona a determinados sujetos, sino cómo ser en común, es decir, que es en la comunidad en la que cada miembro (individuo, institución, colectivo...) puede encontrar su identidad.

Hay dos conceptos (que tienen tanto un sentido jurídico como médico) entre los que existe una oscilación: entre lo que llamamos comunidad (que conlleva la rotura de las barreras protectoras frente al otro) y la inmunidad (que es elaborar estrategias defensivas contra todo lo externo que sentimos como amenazante). *Communitas e inmunitas* (Exposito, 2009). En un sentido importante, la comunidad no es lo que protege al sujeto encerrándolo en una pertenencia colectiva, sino más bien lo que lo proyecta fuera de sí mismo, que lo pone en contacto con el otro e incluso lo expone al contagio.

Las comunidades de orden social, sean del tipo que sean (ya sea un conjunto de profesionales e instituciones, un vecindario o un barrio) son sistemas complejos y abiertos. Complejas porque están constituidas por elementos heterogéneos, necesariamente asociados y con un gran número de interacciones, y son abiertas porque interactúan con el entorno. Este hecho tiene dos consecuencias que debemos tener siempre presentes: son sistemas que no están en equilibrio, o por lo menos en un equilibrio precario, y que no pueden ser entendidos más que incluyendo el entorno (de la Reza, 2010. Morin, 2007).

Algunas de las implicaciones que esto tiene para nuestra labor es que debemos aceptar trabajar con un cierto nivel de incertidumbre, indeterminaciones, fenómenos aleatorios, ambigüedades y contradicciones. Otra es que esta interacción comporta un mutuo intercambio entre el sistema y el entorno.

Encontrar el equilibrio entre ambos polos es uno de los retos que se nos plantea en la labor del cuidado de los demás. Dicho de otra forma, entre las estrategias de defenderse y diferenciarse, y el riesgo de disolución de la propia identidad. El trabajo desde una óptica comunitaria bien articulada no es posible sin ese equilibrio, porque lo que nos protege también puede ser lo que nos dificulta el propio desarrollo.

El concepto de dispositivo elaborado por Foucault y reelaborado por otros autores puede ayudarnos a ir delimitando la discusión. Un dispositivo es un conjunto heterogéneo que incluye cosas muy diversas (discursos, prácticas, instituciones, edificios, colectivos...), siempre tiene una función estratégica, se inscribe en una relación de poder y forma parte de un cruce de relaciones de poder y saber. Pero es importante resaltar que, en sí mismo, un dispositivo no es cada uno de los elementos, sino la relación que se establece entre ellos (Agamben, 2015).

El trabajo en común implica promover dispositivos colaborativos que, a pesar de tener en cuenta las relaciones de poder existentes y los diferentes saberes implicados, sean capaces de renunciar a algunas prácticas expertas y la aplicación de protocolos estandarizados (Bolea, 2017) y de sostener los vínculos en una época que tiende a la fragmentación.

Desarrollaré un poco las variables y riesgos que se plantean respecto a estos objetivos a partir de tres conceptos. Son heterogéneos ya que tienen que ver con ámbitos del saber muy diversos (la geografía, el psicoanálisis y la biología), pero creo que pueden ayudarnos a pensarlo.

- Frontera / umbral
- Porosidad
- Transicionalidad (espacio transicional)

Frontera – umbral.

Empleo los conceptos en dos sentidos:

- El trabajo en la frontera entre educación, salud y bienestar. Queramos o no todos los profesionales de estos tres ámbitos trabajamos de una u otra forma en la frontera. El reto es sabernos ubicar en esta frontera para que no se convierta en una barrera
- Pero también incluye las fronteras/umbrales entre los dispositivos/servicios/instituciones

La frontera es un límite, un lugar donde existe un cambio, que diferencia territorios, saberes, funciones y competencias. Por su parte, un umbral es un punto, un espacio donde interactúan individuos, grupos y comunidades diversas, es un espacio de transición donde se producen intercambios. Así, la frontera es un punto/línea de cierre y el umbral se define por su porosidad (Sennet, 2014, 2019).

Pero hay que tener presente que el espacio (tanto frontera como umbral) no es algo que ya está presente antes de que pasen cosas. Las relaciones y los intercambios, si se producen, no se dan en un espacio, sino que son las propias relaciones y la colaboración las que generan el espacio en el que se producen. En otras palabras, el espacio (ya sea frontera o umbral) no existe esperando que intervengamos, sino que debemos construirlo (Benach y Delgado, 2022).

En una comunidad cerrada dominarán las fronteras, mientras que en una más abierta habrá más umbrales. El reto aquí sería cómo evitamos construir fronteras que nos separen, que nos cierren en nuestro espacio de seguridad y ver cómo rehacemos las que ya existen en umbrales que nos faciliten el intercambio.

Porosidad.

El grado de porosidad significa el nivel de flujo que un dispositivo permite fluir en ambas direcciones, de dentro a fuera y de fuera a dentro. Es decir, qué capacidad tiene de proyectarse en el exterior y, por otra, qué es capaz de incorporar para mejorar. Un ejemplo paradigmático de esto es la membrana de las células que puede modificar, en función de la situación, el contexto y las necesidades, su grado de porosidad.

Este hecho nos señala que la porosidad no es estática, sino que se puede ir modificando con el tiempo según las necesidades, los cambios en el entorno y las propias dinámicas internas de cada dispositivo.

Pero no se trata sólo de un problema del nivel de porosidad, sino también de definir lo que debe formar parte del flujo de intercambio y lo que no. Como ejemplo, podemos pensar en la escuela que intenta poner fronteras resistiéndose a ser invadida por la violencia social o los límites que pone a la expresión de algunos valores morales y culturales que vive como ajenos.

La capacidad de vincularse está ligada en parte al grado de apertura de los distintos dispositivos y, paradójicamente, la comunidad puede ser muy protectora, pero al mismo tiempo también te pone en riesgo. Abrirse es exponerse y las instituciones, y la escuela es un ejemplo de ello, pueden tener (de hecho tienen) la tentación de cerrarse como una manera de protegerse.

Transicionalidad.

Los conceptos de Donald Winnicott (1972) de objeto y fenómeno transicional designan el área intermedia de la experiencia entre el mundo interno y la realidad externa (en el caso del niño, por ej. entre partes del propio cuerpo y algunos objetos exteriores). En lo que aquí nos interesa el espacio transicional es una experiencia que se sitúa entre la realidad interna y la externa. Cabe señalar la importancia del *entre*, que es lo que da la singularidad al concepto. Esto es, estamos hablando de experiencias de transición entre el otro y nosotros, que no son estrictamente únicamente del otro ni propias. Crear espacios e implementar prácticas transicionales es una estrategia que facilita el trabajo en común.

Un ejemplo de la dificultad que esto implica son las discusiones que a menudo se plantean entre profesionales y dispositivos sobre quién es el responsable de realizar una determinada tarea (qué te toca a ti y qué me toca a mí) o de las disfunciones que pueden presentarse en proyectos compartidos.

A partir de estas cuestiones algunas de las preguntas que podemos plantearnos son: ¿de qué están hechas las fronteras y las membranas que delimitan los diferentes dispositivos que conforman nuestra comunidad? ¿Qué grado y tipos de relación e intercambio permiten? ¿En qué medida facilitan la complementariedad y establecer espacios transicionales?

Pero, como los urbanistas nos recuerdan en relación con las ciudades, a menudo, la vida más activa y los espacios de intercambio más intensos no suelen estar en la centralidad (en nuestro caso en las instituciones), sino en las periferias, en los márgenes. Este hecho plantea un reto en cuanto a cómo intervenir en los márgenes y, al mismo tiempo, en cómo incorporarlos a los circuitos más formales de la vida comunitaria.

Hay muchos sujetos y colectivos que están instalados no *en* las instituciones sino *entre* instituciones (algunos ejemplos son el alumnado absentista, personas que viven en la calle, grupos de adolescentes, los refractarios a ser atendidos por los dispositivos institucionalizados...). Éste es un reto muy complejo y debemos plantearnos permanentemente cómo intervenir. Y una pregunta a hacernos es: ¿cómo podemos construir una forma de abordarlo desde la comunidad global, ya que está claro que las respuestas parciales, que también son imprescindibles, tienen pocas posibilidades de ser exitosas? (Benach y Delgado, 2022)

2a Parte

Una de las razones que llevan a plantearse la necesidad de pensar de una manera más amplia la tarea educativa son las limitaciones de las instituciones educativas y, como dice Marina Garcés

(2013), la educación puede producirse en cualquier lugar y en cualquier momento, lo que implica el cuestionamiento de las fronteras institucionales y disciplinarias.

Pero el problema no tiene que ver sólo con los límites de la escuela. Si no entendemos la pedagogía únicamente como básicamente centrada en el desarrollo individual, sino como una práctica también social y política, la vertiente comunitaria del proceso educativo adquiere una importancia fundamental. Pero no se trata simplemente de considerar a la comunidad del territorio (barrio, vecindario...) como una simple extensión de la “comunidad escolar”, sino de integrar la escuela en los planes y propuestas comunitarias y establecer proyectos compartidos (Subirats y Albaigés, 2006)

De todos modos, hoy la escuela, a pesar de la dedicación de muchos profesionales formados y con una muy buena disposición respecto a su trabajo, tiene dificultades importantes. Voy a analizar aquí tres de entre las muchas que hay.

Sobre las causas y condiciones para educar.

A menudo en la escuela nos encontramos con criaturas que no aprenden, mejor dicho que no aprenden como nosotros quisiéramos. Las razones son múltiples y, a menudo, nuestros esfuerzos chocan con el límite que representa el hecho de que nosotros no tenemos poder en la decisión del niño de aprender. Todo aprendizaje supone una decisión del que aprende. No hay enseñanza posible si no hay un sujeto con un mínimo deseo de aprender (Meirieu, 2007). Creo que podemos decir lo mismo respecto a los otros ámbitos de la vida (no hay cuidado si no existe el deseo de sanar y tampoco de tener una vida buena).

Si bien en muchas ocasiones no podemos modificar las causas que impiden la aparición del deseo de aprender (ya sean del orden individual como la enfermedad mental, del entorno familiar o de contextos vitales), sí que tenemos poder para establecer las condiciones para que esta decisión sea posible. Así debemos pasar de una pedagogía de las causas a una pedagogía de las condiciones.

Por tanto, nuestro reto es triple:

- Aceptar que existen límites a lo educable. Un límite que es inherente a la estructura de la subjetividad de cada criatura.
- No renunciar, a pesar de las resistencias que aparecen, a crear los espacios que ofrezcan seguridad para que pueda atreverse a aprender.
- Encontrar el equilibrio entre la acogida y el cuidado adecuado de cada sujeto y el cumplimiento del encargo social de la escuela. Porque no debemos olvidar que la escuela sufre múltiples presiones: cumplimiento de los programas, evaluaciones, recursos limitados...

Sobre innovación, metodología y finalidades en la educación.

Estamos en una época en la que se habla mucho de innovación educativa y, desde hace unos años, se han puesto en marcha multitud de experiencias que se reclaman innovadoras. Repensar cómo educar es esencial y, afortunadamente, hay muchos profesionales e instituciones educativas que están en esta línea y hay que apoyarlo e impulsarlo. Sin embargo, muchas de ellas, a pesar de ser

interesantes, no son tan innovadoras, ya que a lo largo del tiempo ha habido muchas experiencias de prácticas educativas que han estado en la línea de las actuales y que tienden a obviarse.

Una parte significativa de estas experiencias y los discursos sobre innovación se centran (a menudo se reducen) a la metodología. ¿Se trata en estas perspectivas de responder al *cómo?*, ¿sin preguntarse *para qué?* Pero la pregunta sobre los fines de la educación es fundamental.

Mi impresión es que se dedica mucha atención y reflexión a la metodología y poco a las finalidades de la educación. Nuestra terminología ha cambiado y se ha llenado de expresiones como: trabajo por proyectos, trabajo cooperativo, metodologías activas, aprendizaje basado en problemas...

Sin embargo, un buen proyecto educativo no se reduce a los aspectos metodológicos. Un proyecto educativo es mucho más que la metodología que utilizamos.

Pero la pregunta a hacerse no es sólo *para qué* (es la que nos hace interrogarnos sobre las finalidades de la educación), sino también *¿para quién?* Si la práctica pedagógica es también una práctica social que se inserta en una comunidad de la que formamos parte, preguntarse qué necesita esta comunidad y cuál es la mejor manera en la que podemos ser útiles son preguntas muy relevantes. ¿Puede haber renovación pedagógica sin tener en cuenta los aspectos sociales, culturales y políticos? (Pérez, 2022).

Además, este fenómeno ha tenido un efecto secundario bastante perverso. Dado que innovar vende (y hay escuelas que, por desgracia, se han puesto a competir en el mercado educativo), hay instituciones educativas que se han incorporado a esta forma de trabajar sin haber elaborado un proyecto consistente y sin que muchos profesionales estén suficientemente formados ni motivados para llevarlos a cabo.

Sobre los recursos.

Tenemos la tendencia a pensar que las dificultades se superan con mayores recursos. A menudo las conversaciones entre profesionales, sea dentro del ámbito educativo o de varios dispositivos, termina en una discusión sobre los recursos y su carencia. Estoy totalmente de acuerdo en que los recursos son totalmente insuficientes, pero también quiero decir que:

- Disponer de más recursos no siempre comporta trabajar mejor.
- En ocasiones la discusión sobre los recursos cortocircuita la capacidad de pensar de los profesionales y de encontrar respuestas a los retos de la tarea y puede llegar a ser utilizado como excusa por la no acción.
- En relación con la administración, al menos en el caso de la educativa, presenta dos escenarios posibles:
 - En uno no tiene dinero y, por tanto, no puede inyectar más recursos al sistema educativo.
 - En el otro tiene dinero, pero no tiene la capacidad o saber para invertirlo adecuadamente.

La cuestión no es sólo cuántos recursos, sino cuáles, para qué y cómo los utilizaremos. Quisiera añadir también que, globalmente, la comunidad dispone de más recursos de los que a menudo tenemos en cuenta. Tenemos que aprender a saber utilizarlos mejor.

Vinculado con esta cuestión, pero no sólo, en la escuela se genera un alto grado de malestar que, a menudo, se plantea en los siguientes términos:

- Una queja generalizada: los demás (sea la administración u otros dispositivos como los de salud y servicios sociales) no ponen los recursos que deberían poner. Vivencia: *Estamos muy solos*
- Los demás tienen dificultades para interpretar los problemas en relación con los aspectos contextuales del entorno escolar. No entienden las dificultades de la escuela, no valoran el grado de malestar que existe entre los docentes y los alumnos. Vivencia: *Sentimiento de no ser comprendido.*
- En los encuentros de coordinación nosotros aportamos mucha información y otros muy poca. Vivencia: *Insatisfacción.*

Clausura

Por último, como una especie de resumen, quisiera enumerar algunas de las variables y condiciones mínimas para que lo que hacemos pueda ser considerado como un trabajo realmente desde, con y para la comunidad:

- Sobre cuidar: cuidar al otro es el eje de nuestra tarea y, en último término, el otro no son sólo nuestros alumnos, pacientes o usuarios, sino todos miembros y colectivos de la comunidad.
- En las comunidades hay saberes muy diversos y, a menudo, tenemos la tendencia a minusvalorar algunos, estableciendo una especie de jerarquía, en lugar de pensarlos desde la complementariedad. Por tanto, debemos orientar nuestra acción teniendo presente que todos los saberes tienen valor.
- Una consecuencia de esto es la necesidad de vincular, articular y complementar la intervención desde los dispositivos expertos con los saberes, potencialidades y recursos de toda la comunidad.
- Es necesario que los diferentes dispositivos (escuela, servicios asistenciales...) hagan una reflexión sobre su grado de apertura, qué tipo de flujos permiten y qué reglas los regulan. En otras palabras: debemos pensar en cómo convertir las fronteras en umbrales.
- Es necesario implementar estrategias para incorporar al trabajo en comunidad todo lo periférico, que opera en los márgenes y no participa, o participa poco, de lo que podríamos llamar vida en las instituciones.
- A partir de los límites que tiene la escuela y de los condicionantes que impone nuestra época, el contexto donde trabajamos, es imprescindible repensar algunos de los aspectos fundamentales de la tarea educativa: cuáles deben ser los contenidos educativos, cómo transmitirlos, para qué y para quién. En otras palabras, incluir en la reflexión pedagógica aspectos culturales, sociales y políticos.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo?* Barcelona: Anagrama
- Benach, N. y 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: *Boletín 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.
- ExpositoR. (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: Arcadia.
- Sennet R. (2019). *Construir i habitar*. Barcelona: Arcadia.
- Subirats, J. i Albaigés B. (coords.) (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Finestra Oberta núm. 48. Barcelona. Fundació Jaume Bofill.
- Winnicott, D. (1972) *Objetos y fenómenos transicionales* (1951) en Realidad y juego. Barcelona Gedisa .

Nota:

[1] Este artículo es una reescritura y reelaboración de una charla realizada con ocasión del Plenario de Interxarxes del distrito de Horta- Guinardó de Barcelona el 28 de abril de 2023.

Correspondencia con el autor: Josep Amorós Contra. E-mail: josepamoroscontra@gmail.com