



Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria

ISSN: 1139-1723

pedagogiasocialrevista@upo.es

Sociedad Iberoamericana de Pedagogía
Social
España

Longás, Jordi; Cívís, Mireia; Riera, Jordi; Fontanet, Annabel; Longás, Eduard; Andrés, Tomàs
Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a
las necesidades socioeducativas de una comunidad

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, núm. 15, marzo, 2008, pp. 137-151

Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social

Sevilla, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012674011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Escuela, educación y territorio.

La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad

Jordi Longás, Mireia Civís, Jordi Riera, Annabel Fontanet,
Eduard Longás, Tomàs Andrés

UNIVERSITAT RAMON LLULL

Resumen

En la actualidad emergen diversas experiencias que tienen el territorio como referente de la acción socioeducativa, buscando salida a "crisis" de la escuela. En este contexto, las experiencias de trabajo en redes locales apuntan hacia un nuevo paradigma de la intervención pedagógica de gran interés por sus valores de horizontalidad, transversalidad, territorialidad y coresponsabilidad, capaces de abrir la escuela a su entorno y de aportar un notable capital social al municipio. El artículo presenta el marco teórico que las sustenta y compara diversas experiencias del ámbito catalán, infiriendo las premisas de una praxis posible y coherente para abordar los retos socioeducativos de una comunidad y favorecer su desarrollo comunitario.

PALABRAS CLAVE: Red local, Desarrollo comunitario, Escuela, Intervención socioeducativa, Trabajo integrado, Transdisciplinariedad, Corresponsabilidad, Participación ciudadana.

Summary

At the present there is a great quantity of new experiences where the socioeducative action

is linked to the territory and the community in order to help the school to overcome its "crisis". In this context, the experiences of work in local networks are aiming towards a new paradigm of the pedagogical intervention that is of great interest because of their values of horizontality, transversality, territoriality and coresponsibility. Thus, these experiences help the school to open itself to its environment and contribute with a significant social capital to the municipality. The article shows light to the theoretical framework that sustains these experiences and compares some of the catalan ones, inferring the premises of a possible and coherent praxis to approach the socioeducative challenges of the community and to allow its development.

KEY WORD: Local network, Community development, School, Socioeducative intervention, Integrated work, Transdisciplinarity, Coresponsibility, Citizenship participation.

1. Introducción

El pensamiento pedagógico actual no duda en considerar que la educación no debe recaer de forma exclusiva, ni siquiera prioritaria,

sobre la escuela. Este planteamiento, sin embargo, a menudo es más teórico que real, y por eso observamos con interés, tanto en el ámbito internacional como en el nacional, la aparición de múltiples iniciativas que buscan la mejora de la educación desde una perspectiva territorial y comunitaria. Experiencias internacionales como las de la UNESCO en sus líneas de trabajo: *Education, Plans and Policies* y *Non-formal Education*¹ o las de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE)² que aglutina a unas 360 ciudades de todo el mundo; experiencias internacionales de alcance nacional como los *Projet Éducatif Local* y los *Contrat Éducatif Local* franceses³ o las *Education Action Zones* del Reino Unido⁴ son algunas muestras de estas iniciativas internacionales que desde una perspectiva comunitaria buscan nuevas respuestas a los retos educativos actuales.

Así mismo, en Cataluña contamos con distintas acciones que en los últimos años han ido proliferando y aumentando considerablemente. Partiendo de la realidad local –las necesidades y recursos del municipio–, estas experiencias diversas pretenden tanto la promoción de contextos sociales más educativos como el trabajo conjunto y coordinado de los diferentes agentes que de algún modo tienen incidencia educativa sobre una comunidad. Esta recuperación de la función educativa por parte del conjunto de la sociedad empieza a materializarse, aunque en grados diferentes, en movimientos como el de las ciudades educadoras (65 en Cataluña de las 260 en total), los proyectos educativos de ciudad (cerca de una treintena), los planes educativos de entorno (a finales de 2007 se llegará a un centenar), las acciones educativas integradas (67 analizadas por Alsinet, Riba, Ribera y Subirats en 2003) o el desarrollo de redes educativas locales. Todas ellas, aunque algunas en estado incipiente, confirman el interés de buscar nuevos modos de intervención-acción pedagógica, capaces de redistribuir las responsabilidades educativas

entre los diferentes actores, algo muy necesario para aprovechar con eficacia los recursos públicos, para aumentar el desarrollo comunitario y, también, para asegurar la propia salud de la escuela, que, no lo olvidemos, en la actualidad se siente excesivamente abandonada.

Es en este contexto donde nuestra experiencia como grupo de investigación nos empuja a reflexionar sobre lo que consideramos un modelo pedagógico emergente, en el que la pedagogía social ya no debe ser entendida como pedagogía de la marginación, sino como pedagogía comunitaria, en tanto que partiendo de la comunidad y poniendo su mirada sobre la comunidad, pretende desarrollar al máximo su autonomía y las cotas de bienestar de la población. Concretamente, basándonos en los diferentes procesos de asesoramiento al desarrollo de redes locales educativas que hemos realizado en siete ayuntamientos de la provincia de Barcelona, presentamos en este artículo el fundamento teórico que subyace en esta experiencia. Los asesoramientos se deben al apoyo del Área de Educación de la Diputación de Barcelona, comprometida en la promoción de acciones integradas en clave de territorio, y al interés de las respectivas comunidades educativas locales por encontrar espacios de desarrollo educativo –para nosotros, socioeducativo, como explicaremos después– que, contando con la escuela, vayan más allá de la escuela.

Las experiencias citadas han tenido principalmente su origen en la búsqueda de respuestas al problema del fracaso escolar y a la mejora de los procesos de Transición Escuela Trabajo (TET) de aquellos jóvenes que finalizan la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) sin acreditar, pero en algunas ocasiones han partido más ambiciosamente de la búsqueda de la mejora del éxito escolar en términos generales. En todas ellas es común la construcción, con diversos grados de éxito, de una red local como fórmula organizativa de respuesta a las necesidades y

los retos planteados. Aunque no exento de fragilidades, creemos que el trabajo en red es algo más que una moda y responde a la búsqueda de soluciones a los problemas y necesidades reales de la ciudadanía. Por eso este artículo, más que en la descripción de las experiencias, se centra en la reflexión sobre el papel de la escuela y la virtualidad de las estructuras en red en el desarrollo comunitario comprometido con la construcción de una sociedad más cohesionada, justa y emancipada. Para hacerlo planteamos, en primer lugar, ciertas cuestiones fundamentales sobre la crisis de la escuela y su relación con el entorno social y el desarrollo comunitario. Presentamos a continuación por qué la vertebración de redes locales es una fórmula válida para avanzar en esta dirección y, acto seguido, analizamos las experiencias referidas buscando aquellos elementos comunes a todas ellas. Finalmente, el contraste entre la fundamentación teórica y la realidad que hemos constatado nos permite establecer algunas conclusiones sobre las que orientar los futuros trabajos de investigación-acción en el ámbito que nos ocupa.

2. Escuela, educación y territorio

Desde una visión pedagógica tradicional, el concepto de educación con frecuencia ha quedado circunscrito a la acción educativa propia de la familia y de la escuela (Quintana, 1991). Básicamente, este enfoque se ha fundamentado en una concepción de la educación como un proceso limitado en el tiempo –concretamente en la etapa infantil y juvenil– y centrado en la escolarización, en el ámbito de la educación formal (Requejo, 1991). Históricamente, la escuela ha sido un espacio de tránsito entre la familia y la sociedad y el trabajo (Carbonell, 1994), asumiendo una función con el doble componente de la transmisión de conocimientos, y la transmisión de

hábitos, conductas y normas. Sin embargo, este planteamiento restringido, que podía atender a las necesidades educativas de otras épocas en las que existía un núcleo de conocimientos más acotado y estático, resulta hoy día incapaz de dar respuesta a los nuevos y complejos retos educativos y formativos. En las últimas décadas, dicha función se ha visto radicalmente afectada como consecuencia de los cambios políticos, sociales, culturales y científico-tecnológicos, dando lugar a sociedades globales y locales muy plurales, con fuertes diferencias culturales y económicas, en las que emergen como primeras necesidades educativas el respeto, la convivencia y el sentido de pertenencia.

También como consecuencia del desarrollo científico y tecnológico, la institución escolar ha visto cómo nuevos aprendizajes se han ido añadiendo a los ya tradicionales. En muchos casos se pretende –cuando no se exige– que la escuela dé una respuesta eficaz a todos ellos incrementando sus responsabilidades y atribuciones, cosa que en algunas ocasiones desborda las capacidades o los límites de intervención educativa de la escuela. Como consecuencia se observa una progresiva pérdida de confianza en la institución escolar, en parte porque la escuela no ha sido capaz de integrar los rápidos cambios producidos en la moderna sociedad, y también porque asistimos a un cambio de concepto de educación (Petrus, 1998). El resultado de todo ello es una doble reacción: a) la escuela se siente permanentemente cuestionada, reaccionando ante el conjunto de la sociedad a la defensiva, cerrándose a la mirada exterior y replegándose sobre sí misma, y b) la sociedad genera cierto rechazo o cuando menos incompreensión ante la escuela y lo que en ella sucede. Paradójicamente, la sociedad responsabiliza a la escuela de prácticamente todos los males, a la vez que espera de ella prácticamente todas las soluciones (Cardús, 2000).

No obstante, la supuesta crisis de la escuela no significa el desinterés social por la educación. En muchos foros, ésta es entendida cada vez más como un asunto público y como una fuerza necesaria en nuestras sociedades posmodernas para abordar con éxito los retos de la era del conocimiento, la amenaza de exclusión social y las exigencias de una sociedad verdaderamente democrática y sostenible. Por eso, en este incierto contexto, resulta especialmente relevante el cambio en la concepción de la educación al que antes aludíamos. La educación –la Pedagogía en mayúsculas– deja de ser patrimonio de la escuela para concebirse como una característica de la existencia humana, viéndose ampliada más allá de la etapa escolar y situándose en el marco de «la educación a lo largo de la vida» (Delors, 1996; Petrus, 1998; Ortega, 2002). Igualmente, el fenómeno educativo empieza a proyectarse hacia la dimensión comunitaria y su desarrollo (Requejo, 1991). Por tanto, como propone Riera (2005), se hace ineludible una nueva reconceptualización del hecho educativo que rompa con la tendencia a delegar en la escuela todas las demandas educativas sociales, buscando la complicidad entre los diferentes agentes con implicaciones educativas, aumentando el grado de compromiso y de complicidad formal y profundizando en torno al tejido de corresponsabilidades socioeducativas. Entendiendo aquí por corresponsabilidad *educativa como proceso compartido por parte de todos los agentes e instituciones con implicaciones socioeducativas que forman parte del tejido social y comunitario*, se propone reformular el reparto de las responsabilidades educativas para conseguir un compromiso compartido. Algo que supone tanto la apertura de la escuela a la comunidad como la implicación de la comunidad en la escuela y en las acciones educativas, en lo que debe entenderse como un ámbito de interdependencia y de influencia recíproca.

3. Educación y desarrollo comunitario

Podemos afirmar que la educación, o es un ejercicio de corresponsabilidad o no es educación. Dicho de otro modo, si la educación no es compartida por los distintos agentes socioeducativos, no aborda y se nutre de la dimensión comunitaria y no genera desarrollo, cambio y transformación en las sociedades, no puede ser concebida como educación. En este sentido, una educación que no se limita a la escuela, que sale de las paredes de las aulas para comprometer a la sociedad en su conjunto y que confía en el entorno local deviene un asunto de la comunidad. Y la asunción comunitaria de retos y responsabilidades de la educación nos sumerge en el desarrollo comunitario, porque *la finalidad de la educación es la del desarrollo de las personas y colectivos*. Como apunta Delors (1996), la educación se encuentra en el corazón del desarrollo personal y de la comunidad. Por tanto, la educación debe llevar al desarrollo de la comunidad y, a su vez, el desarrollo comunitario debe fundamentarse en una acción socioeducativa; binomio que analizaremos más detalladamente a continuación.

Por un lado, desde nuestra perspectiva, al hablar de desarrollo comunitario nos referimos *al proceso que lleva a cabo la comunidad con la finalidad de mejorar sus condiciones de vida*. Este proceso se realiza con la participación e implicación de la población en tanto en cuanto protagonista y responsable de su desarrollo. Se trata de un proceso que conlleva un sentimiento de pertenencia a la comunidad y una toma de conciencia respecto a las cotas de bienestar y satisfacción a conseguir con la finalidad de mejorar las condiciones de vida mencionadas. Por otro lado, como ya hemos apuntado, el desarrollo comunitario debe ser socioeducativo, puesto que se trata de un proceso con pretensión transformadora y potenciadora tanto de la población globalmente como de las personas individualmente. De

este modo, el desarrollo comunitario, en sus distintas versiones y concreciones (planes, proyectos, programas, etc.), incorpora un potencial de cambio que asegura un desarrollo humano y comunitario sostenible y sostenido.

Una revisión de la literatura sobre las prácticas actuales e históricas del desarrollo comunitario nos acerca a la existencia de dos enfoques: uno de tono más asistencial y otro de orientación más transformadora y emancipadora. Situaríamos en el primero aquellas prácticas de acción más puntual y paliativa, mientras que en el segundo estaríamos hablando de prácticas que entienden el desarrollo comunitario como inherente a cualquier proceso comunitario que busque una sostenibilidad de su acción social. En este sentido, y situándonos en el segundo enfoque, constatamos la necesidad de fundamentar las praxis de desarrollo comunitario en un modelo de acción e intervención socioeducativa y en prácticas de participación democrática y ciudadana. Solo así conseguiremos un modelo de desarrollo sostenible que no se limite a una comprensión de crecimiento y desarrollo únicamente en términos económicos, tal y como señala Hart (2001). Si hablamos de desarrollo en términos de desarrollo social y humano, debemos contar con la población, implicarla y potenciar su aprendizaje. En consecuencia convergen –y es necesario que así sea– dos realidades: la educación comunitaria y el desarrollo comunitario, fundiéndose en una sola realidad, la del desarrollo comunitario socioeducativo. Esta orientación socioeducativa de la acción comunitaria alude a una acción que pretende transformar la realidad en sus distintas manifestaciones para mejorarla. Por una parte supone una acción que es *social* (en referencia a la primera parte del término *socioeducativa*) por tres razones: a) se dirige hacia y/o desde el tejido relacional y asociativo de la comunidad; b) su recurso principal es la intercomunicación, intercambio e inte-

racción personal y grupal, y c) pone el énfasis en el aspecto social y socializador de la intervención, como integración, participación y significación de la totalidad de la comunidad, y no sólo como atención a los sectores con más carencias o necesidades. Y, por otra parte y complementariamente, supone una acción que es *educativa* (segunda parte del término *socioeducativa*) porque no tiene en cuenta únicamente los resultados, sino también el proceso de mejora, crecimiento, aprendizaje y perfeccionamiento integral de las personas y del grupo o comunidad.

Como elemento clave del desarrollo comunitario también merece una especial atención la participación ciudadana. Entendida ésta como *el ejercicio del derecho de la ciudadanía para influir de modo real en las decisiones públicas relevantes y en las cuestiones que le afectan favoreciendo una cultura política participativa en la ciudadanía, en los políticos y en los técnicos*. La participación tiene que contar con el apoyo político, social y técnico, y con los medios suficientes –humanos y materiales– que garanticen la información, la deliberación y la expresión libre de los participantes, entidades, técnicos, etc., así como los mecanismos de evaluación. Una participación de calidad hace referencia a la necesidad de una implicación real de todos los miembros de la comunidad, lo que supone necesariamente un modelo de desarrollo comunitario de orientación socioeducativa que conlleve que los diferentes agentes de ésta *tomen parte* (capacidad de llevar a cabo iniciativas, tomar decisiones, ser parte activa de un proceso) en las decisiones que los afectan y los procesos que siguen, y no sólo *sean partícipes* de los mismos (recibir información, prestaciones y disponer de servicios) –utilizando la distinción que Alguacil y Denche (1993) presentan–. De este modo, la participación se construye desde abajo (desde la ciudadanía, desde la comunidad) y se dirige hacia arriba (esferas políticas), siendo

un proceso que tiene por finalidad la construcción y transformación de la realidad social potenciando el desarrollo de la comunidad. El proceso se retroalimenta, de modo que partiendo de una voluntad de implicación y teniendo en cuenta que los ciudadanos tienen el derecho y el deber de participar en tanto en cuanto son protagonistas del proceso. La ciudadanía de una sociedad con elevada participación toma parte en las decisiones que le afectan conjuntamente con el Gobierno (cada uno desde su responsabilidad y especificidad), configurando un modelo de sociedad que avanza, mejora y se desarrolla a partir de la implicación de todo el mundo con el proyecto compartido que implica el propio desarrollo.

Se comprende, por todo lo dicho, que siendo la educación un asunto social y público preferente, aparezca en el centro de las necesidades-demandas de participación y, a la vez, como motor principal de la misma. Podemos afirmar que si sólo cuando la ciudadanía siente la necesidad, el compromiso y la oportunidad de participar es posible hablar de un modelo de desarrollo comunitario que lleva a aumentar progresivamente el grado de desarrollo de la comunidad misma, sólo cuando la comunidad siente la necesidad, el compromiso y tiene la oportunidad de encarar sus retos socioeducativos puede confiar en su capacidad de desarrollo comunitario tal como lo hemos definido. Se refuerza con ello lo que será una finalidad última del desarrollo comunitario socioeducativo: aumentar el grado de desarrollo de la comunidad, entendido éste como *el nivel de vertebración, cohesión y bienestar de un grupo de personas que comparten un mismo territorio vital* y que se manifiesta efectivamente en el nivel de compromiso, implicación y participación de sus miembros en los asuntos públicos, de interés común y, en definitiva, en su incidencia en la gestión del destino colectivo.

4. Redes educativas locales: un modelo emergente

El planteamiento de la educación abierto y no restringido a un único agente educativo que defendemos comporta una visión y comprensión de la educación más sistémica y comunitaria. Una concepción que necesariamente aboca a la transdisciplinariedad entendida como una nueva comprensión de la realidad y de la propia construcción del conocimiento y del saber. En tanto que la transdisciplinariedad se basa en una nueva metodología o manera de conocer –desde la teoría del caos y la complejidad– que parte de la comprensión del todo para aportar a las disciplinas su capacidad para abordar el reto de lo complejo de forma integradora, incorpora también una nueva actitud delante del mundo y de la vida, y una manera diferente de plantear la acción profesional socioeducativa que propone una sola acción conjunta con “sentido” que va más allá de la suma o la interacción de las intervenciones multi o interprofesionales. En consecuencia, se plantea el problema de cómo hacerla efectiva cuando los modelos de acción creados desde la perspectiva del bienestar son principalmente disciplinares. Es imprescindible que los distintos agentes y sistemas implicados en el desarrollo de la comunidad no trabajen o participen desde los clásicos compartimentos estancos que tradicionalmente vienen existiendo. Participar en el desarrollo de la comunidad no puede hacerse desde una única parcela, desde un único subsistema o área, desde sólo las competencias profesionales propias y la delimitación clara de fronteras con otros agentes o actores. Es necesario el intercambio de información, la reflexión conjunta, la permeabilidad entre profesionales, sistemas y ámbitos de intervención para poder responder con efectividad a la complejidad de los retos que se plantean.

Un análisis más detenido de las dificultades que deben superarse obliga a reconocer que las estructuras y modos organizativos que se han aplicado y desarrollado hasta la fecha en la búsqueda de soluciones a los problemas de la sociedad –y del conocimiento– responden a un modelo jerarquizante que impide un verdadero trabajo desde la transversalidad. La afirmación, válida para el sistema educativo, lo es también para los sistemas de servicios sociales, salud, juventud, promoción del empleo, etc. Afirmamos que ante estructuras constrictivas –rígidas, burocratizadas y sujetas a lógicas internas alejadas de las necesidades– es preciso repensar la organización de la intervención socioeducativa, independientemente de la fase en la que se encuentre –diagnóstico, diseño, implementación, evaluación...– en busca de otras formas de carácter más horizontal que permitan la implicación en un plano de igualdad de todos los actores que operan en un mismo territorio. En esta búsqueda, una estructura alternativa que venimos impulsando y estudiando con esperanza es la que denominamos organización en red.

La red, como metáfora, nos sugiere tejido, nudos o conexiones, flexibilidad y cierta debilidad de los materiales que la forman, dado que sólo alcanzan su función y fuerza justamente cuando están bien trabados entre sí. No es pues de extrañar que muchas de las nuevas formas o iniciativas de trabajo transdisciplinar, en las que se cruzan instituciones y profesionales diferentes, adopten este concepto de forma algo mimética para autodefinirse. En cualquier caso, la red es una propuesta alternativa de organización del trabajo socioeducativo en un territorio que, desde los planteamientos teóricos, emerge como la más coherente, pues entendemos que abordar honestamente los retos socioeducativos desde la complejidad y según los principios de la racionalidad (comunicativa) exige comprender la educación y el trabajo social como algo no ceñido a una sola rama

del saber o a un grupo exclusivo de profesionales. Y es también una propuesta emergente en la práctica porque, más allá de la teoría, es la propia realidad la que exige la colaboración entre los diferentes subsistemas que conforman lo que genéricamente conocemos por servicio a las personas.

De todos modos y para evitar un uso en exceso polisémico o ambiguo del concepto red, es conveniente acotarlo en función de ciertas características o atributos comunes a las diferentes experiencias que apuntan hacia esta nueva forma de trabajo pedagógico. Es necesario porque, frente a nuestra intención de representar un auténtico tejido, con el término red se empieza también a representar una simple zonificación más o menos planificada de las instituciones de la Administración. No se duda, por ejemplo, en denominar “red educativa” al conjunto de centros de infantil, primaria, secundaria y de apoyo (en Cataluña: EAP, CRP, etc.) de un territorio. Se define así por el hecho de depender todos de la misma Administración –autonómica–, a despecho de si verdaderamente colaboran o no entre sí y obviando la presencia de otras instituciones públicas y privadas, así como de otros niveles de la Administración con incidencia educativa, que operan sobre los mismos ciudadanos.

Del concepto red, a nuestro entender, se desprenden dos acepciones. Por una parte, se entiende como sistema relacional, formal o informal, que permite establecer nuevas formas más eficientes de comunicarse e interrelacionarse entre las personas, generando una estructura flexible y no jerárquica que posibilita una mayor implicación y participación de sus miembros y una mayor responsabilidad compartida en el momento de tomar las decisiones que les afectan. Por otra parte, y desde un punto de vista más institucional, también se entiende como el modelo de organización alternativo a los tradicionales organigramas jerárquicos, capaz de integrar instituciones y actores en un plano de

igualdad, unidos por el interés común, primero, por compartir los análisis de las necesidades y los proyectos, y segundo, por coordinar la acción de una manera integral y coherente.

Una característica central de estas estructuras es el interés por los asuntos de tipo transversal, es decir, aquellos que afectan a los ciudadanos de forma integral y que sólo pueden abordarse desde los intereses comunes, pero desde perspectivas profesionales diferentes y complementarias, y, en el caso de las instituciones, organismos o servicios, rompiendo la clásica división de los diferentes sistemas que forman los denominados servicios a las personas (educación, sanidad, servicios sociales, trabajo, seguridad, juventud, tercera edad...). De este modo, las redes, como sucede con las experiencias más particulares de trabajo integrado (Alsinet *et al.*, 2003), dada su propia naturaleza y en tanto que buscan una comprensión holística de la realidad socioeducativa, incorporan implícitamente la transdisciplinariedad como método. En sí mismas son un proceso, un espacio de interacciones abierto a nuevas entradas, dinámicas por definición y sujetas a reformulaciones, constituyéndose como finalidad y recurso al mismo tiempo, dado que su estructuración supone avanzar en la coordinación de los agentes con responsabilidades socioeducativas de un determinado territorio, integrando de este modo la interprofesionalidad, la interdepartamentalidad y la interinstitucionalidad.

La interprofesionalidad hace referencia al *hacer profesional según el cual varios profesionales plantean su intervención final como una única intervención con claros espacios de consenso de intervención*. Emplea como estrategia metodológica la interdisciplinariedad, entendida como aporte de diferentes disciplinas desde la complementariedad con el fin de construir una nueva visión compartida. Asimismo, la acción interprofesional necesita unos “facilitadores” que permitan

hacerla efectiva y que harían referencia a la delimitación de un marco teórico que sustente la intervención; a la definición conjunta de finalidades, objetivos y metodología; al desarrollo conjunto del diagnóstico y de la intervención; a la evaluación y supervisión conjunta y a la creación de espacios de intercambio entre grupos profesionales y de formación interprofesional.

La interdepartamentalidad se entiende como aquel método de trabajo donde varias áreas o departamentos de una misma organización trabajan coordinadamente para asegurar una mayor eficiencia institucional. Se debe apoyar en la interprofesionalidad, y mediante la detección de vacíos y la suma de ideas busca cubrir las carencias y mejorar las diferentes acciones en curso. Su concreción puede darse en forma de comisiones interdisciplinares, grupos de trabajo específicos, mesas de técnicos, etc.

Finalmente, la interinstitucionalidad hace referencia al necesario marco de estrecha colaboración y de responsabilidad compartida entre administraciones y con otras instituciones, en el marco del compromiso cívico que lleva a relacionarlas y de acuerdo con el marco jurídico-competencial que las afecta. Las finalidades principales del trabajo interinstitucional deben ser el equilibrio territorial, garantizar equitativamente los derechos y servicios a la población y detectar las necesidades de la comunidad, algo a lo que están llamadas las instituciones con responsabilidades socioeducativas.

Se desprende, de todo lo dicho, que el desarrollo de redes locales, partiendo de la integración de los diferentes profesionales con responsabilidades y funciones socioeducativas en una plataforma común y estable, precisa de una metodología que haga posible el trabajo interdisciplinar –que atienda a los diferentes niveles de una misma Administración y de las diferentes administraciones– para avanzar en el camino de la transdisciplinariedad.

5. Análisis de algunas experiencias de redes educativas locales

De un inicial supuesto hipotético, construido desde las reflexiones ya comentadas y del conocimiento de diversas experiencias de trabajo integrado y de las propuestas de ciudad educadora, hemos podido contrastar en la realidad los logros, potencialidades y limitaciones de las redes como fórmulas de trabajo compartido. En concreto, nuestra función asesora al desarrollo de redes locales educativas se inició formalmente en el año 2001 en St. Vicenç dels Horts, pionero en este tipo de propuestas que, junto con otros municipios de la comarca del Baix Llobregat, recibieron el apoyo del área de Educación de la Diputación de Barcelona, con el fin de desarrollar nuevas estrategias para atender a las necesidades educativas desde los entes locales. Desde la fecha hasta la actualidad, nuestra experiencia de apoyo al trabajo en red para resolver necesidades socioeducativas en clave local se ha extendido a los municipios de Sant Vicenç dels Horts, L'Hospitalet de Llobregat, Esparreguera, Abrera, Olesa, Pineda de Mar y Badia del Vallès.

Formalmente el proceso seguido es similar en todos los municipios. Por iniciativa de un área municipal (generalmente educación y en ocasiones servicios sociales o juventud), se solicita un asesoramiento que dinamice este tipo de trabajo, casi siempre con el objetivo concreto de diseñar un dispositivo de transición escuela-trabajo, mejorar el éxito escolar o definir un plan local de orientación desde la preocupación que genera el elevado fracaso escolar al finalizar la ESO (entre el 30 y el 50 % según municipios). El asesoramiento acostumbra a dirigirse en un primer momento a los técnicos municipales de las diferentes áreas que conforman los servicios a la persona, constituidos en comisión, aunque no en todas las ocasiones ha sido posible. Mediante un trabajo conjunto se elabora un diagnóstico que, como propuesta inicial, sirve para

ampliar el grupo de trabajo e implicar a otros agentes del territorio (escuelas, inspección, asociaciones, etc.). El análisis conjunto de las necesidades, el debate sobre las propuestas y el trabajo sobre un modelo conjunto de intervención permiten un doble objetivo: a) elaborar una propuesta de intervención compartida capaz de coordinar y optimizar esfuerzos en el territorio, que deriva en un plan de trabajo por cursos con objetivos operativos, distribución de responsabilidades y que se evalúa cada año, y b) desarrollar una incipiente red de colaboración, basada en la interrelación y confianza que se va generando, que a la postre permite consolidar una plataforma de trabajo estable capaz de abordar otras temáticas socioeducativas de tipo transversal. En fases posteriores, el asesoramiento combina las funciones de apoyo y supervisión al equipo de técnicos municipales con el apoyo a la estructura de red y, en función de sus contenidos, a algunas de las comisiones e iniciativas que allí se generan.

Los resultados concretos de este trabajo una vez empiezan a aplicarse las propuestas consensuadas, además de la consolidación en mayor o menor grado de la estructura de red educativa en cada municipio, son muy interesantes y valiosos por dos motivos: antes no existían y se han obtenido gracias al trabajo integrado, conjunto y, en la mayoría de los casos, mediante la colaboración de agentes de diferentes instituciones; y consiguen resultados significativos en la solución de necesidades cuando se persiste en el tiempo. Aunque la base conceptual y la matriz operativa seguida en cada asesoramiento son similares, cada realidad local tiene sus antecedentes propios, sus particularidades, y evoluciona de forma singular, como muestra la tabla de comparación (tabla 1).

Sin detenerse en aspectos metodológicos del asesoramiento que nos desviarían del objetivo de este artículo y que desarrollamos en una anterior ocasión (Longás y Bosch, 2003a y 2003b), la comparación de las diferentes ex-

TABLA 1. COMPARACIÓN DE LOS PROCESOS DE DESARROLLO DE REDES LOCALES EDUCATIVAS EN LOS MUNICIPIOS ASESORADOS POR PSITIC DESDE EL AÑO 2001

Variables/ Municipios	Sant Vicenç dels Horts	L'Hospitalet	Esparreguera	Abrera – Olesa *	Pineda de Mar	Badia del Vallès
Antecedentes	Ninguno	Comisión interáreas (ayuntamiento y todo el municipio) para abordar temas de escolarización. Coordinación educación-trabajo en temas de inserción. PEC en fase de desarrollo	Plataforma local para tratar cuestiones de absentismo-escolaridad. Plan estratégico para el municipio, con insistencia en temas de educación, formación e inserción	Ninguno, más allá de la buena sintonía y coordinación espontánea y puntual de los técnicos de las áreas de servicio a las personas	Contactos esporádicos entre técnicos, liderazgo socioeducativo de servicios sociales ante la falta de técnicos en educación	Plan de entorno y una comisión de transición nombrada pero no operativa
Inicio de la red	1997	En fase de desarrollo	2004	Curso 06-07	No se ha desarrollado	2006
Periodo de asesoramiento	2001 y sigue en curso	2003-2004	2003 y sigue en curso	Finales de 2005 hasta la fecha	2005-2006	2006 y sigue en curso
Necesidad de partida	Fracaso escolar y transición al trabajo (población diana, 16-18 años)	Fracaso escolar y apoyo a la orientación en IES para la transición al trabajo	Fracaso escolar y transición al trabajo. Coordinación de estrategias y recursos municipales	Fracaso escolar y transición al trabajo (población diana, 16-18 años)	Mejora del éxito escolar	Fracaso escolar y transición al trabajo (población diana, 16-18 años)
Agentes promotores	Directores de IES, técnica municipal de educación y, en segundo plano, Inspección Educativa	Área de educación (municipal) y, después, Trabajo, Servicios Sociales y Juventud	Área de educación (municipal) y, después, Trabajo, Servicios Sociales y Juventud	Área de educación, servicios sociales, Trabajo y Juventud	Área de servicios sociales y, después, educación, Juventud y Trabajo	Área de Educación y juventud
Liderazgo	Grupo interáreas municipal (Educación, Trabajo, Juventud y Servicios Sociales)	Grupo interáreas municipal (Educación, Trabajo, Juventud y Servicios Sociales)	Grupo interáreas municipal (Educación, Trabajo y Servicios Sociales)	Comisión de técnicos, en vías de consolidación y constitución de grupo interáreas	Comisión de técnicos, pero resulta difuso y no consigue dinamismo propio ni consolidarse	Dinamizadores Plan Educativo Entorno y técnicos de educación-juventud
Agentes implicados	Técnicos de las áreas municipales, directores de IES, tutores IES, centros de formación ocupacional, escola d'adults, directores de escuelas de primaria, EAP, CRP, Inspección educativa, educadores sociales	Técnicos de las correspondientes áreas municipales. Para el programa de orientación (POA) también están implicados directamente directores y tutores de IES, EAP e Inspección educativa	Técnicos de las correspondientes áreas municipales. Encuentros en red con directores de IES, Inspección, EAP y Educadores sociales. Puntualmente se ha trabajado con la policía municipal	Técnicos de las correspondientes áreas municipales. Se inician encuentros con IES, Inspección, EAP	Ninguno más allá de los técnicos referidos	Técnicos de las correspondientes áreas municipales, IES, escuelas, miembros de la comunidad local, inspección, amplia plataforma de participación

* La situación de estos dos municipios vecinos es muy similar y ha seguido procesos paralelos en calendario, metodología y logros por lo que se ha optado por reducirlos a efectos de la comparación a una sola entrada.

Objetivos (del asesoramiento)	-Prevenir el fracaso escolar y favorecer itinerarios TET. -Desarrollar la red socioeducativa local	-Diseñar estrategias de coordinación interáreas y desarrollar la red socioeducativa local comenzando por la TET	-Diseñar dispositivo municipal de atención a la transición de los jóvenes a la vida adulta. -Desarrollar la red socioeducativa local	-Prevenir el fracaso escolar y favorecer itinerarios TET. -Desarrollar la red socioeducativa local	- Plan de mejora del éxito escolar - Desarrollo de la red local	-Plan local de orientación, prevenir el fracaso escolar y favorecer itinerarios TET. -Apoyo a la red local
Implicación política	Aprobación en pleno del grupo interáreas. Reunión anual técnico-política. Apoyo claro	Apoyo desigual de las diferentes áreas. Se trabaja el proyecto a nivel interáreas para avanzar políticamente	Apoyo claro al grupo interáreas. Pendiente de aprobación en pleno. Reunión anual técnico-política	Apoyo irregular, reunión técnico-política, pero situación política inestable	Falta de apoyo, divisiones internas y expreso desaprovechamiento del asesoramiento	Apoyo decidido al Plan de Entorno y las acciones que de él se derivan
Implicación de las escuelas	Papel activo, buena implicación	En el POA desigual, algunos IES pasivos y otros implicados	A la expectativa, disposición favorable y al final gran implicación	A la expectativa, con disposición favorable	No se intenta porque el trabajo no pasa de la fase de estudio	Aumenta progresivamente, con expectativas
Estado de la red y logros	Red muy estructurada y sólida con ritmo de trabajo propio. Reducción del fracaso escolar del 10 %, concesión Plan Entorno, catálogo de recursos, estudio de necesidades, dispositivo de garantía social, boletín TET, observatorio, web	Pendiente de dinamizar en 2004-05 más allá de las experiencias puntuales de trabajo integrado. Buenos resultados POA y extensión de la experiencia	Dinamizar, bastante estable y con resultados propios. Observatorio, dispositivo de garantía social, programa local de orientación, plan absentismo	Inicios de estructuración de la red, en fase muy incipiente. Este año es clave. Observatorio y dispositivo TET en marcha. Los primeros proyectos deben materializarse este curso	Interesante dinámica con los técnicos de la comisión. Buen diseño teórico y propuestas de planificación rigurosas de la mejora escolar que no se llevan a término	Dinámica compleja, medianamente consolidada en lo formal. Amplia participación que requiere consolidarse con logros concretos. Dispositivo TET y observatorio se materializan este año

perencias en las que hemos participado facilita el análisis del nivel de desarrollo de las diferentes redes locales y de aquellos aspectos que aparecen como comunes a todas ellas (tabla 1), permitiéndonos formular una incipiente teoría al respecto.

En todas las experiencias resulta común, y pensamos que es una de sus virtudes, que la estructura en red agrupe en un plano de igualdad el nivel técnico de la intervención socioeducativa. En todas se ha partido de la conciencia de necesidad y de que ésta debía abordarse desde diferentes perspectivas y en colaboración. Las respuestas de los diferentes técnicos, en nuestro caso dependen-

tes jerárquicamente de la Administración autonómica, municipal o de entidades de titularidad privada, han sido excelentes. Se constata el deseo de los profesionales por encontrar vías a la interdisciplinariedad, por más que las exigencias de las respectivas organizaciones impiden una mayor implicación. Justamente en aquellos municipios donde, una vez realizado el diagnóstico, las propuestas de desarrollo basadas en la interdepartamentalidad (para llegar a la interdisciplinariedad) no han tenido apoyo político suficiente (e imprescindible), la red o avanza lentamente o existe tan sólo como proyecto.

A su vez, aunque la génesis de los distintos proyectos es diferente, se constata que el desarrollo de red local es una cuestión frágil, en parte por su bajo nivel de institucionalización, que sólo parece cuajar cuando hay un pilotaje por parte de las diferentes instancias municipales. A tal efecto, ha resultado de gran riqueza y ha generado confianza en todos los agentes locales contar con estructuras de coordinación entre los técnicos de las distintas áreas municipales afectadas con un mínimo de estabilidad y solidez.

En todas las situaciones estudiadas, la escuela muestra limitaciones ante las necesidades complejas que debe abordar, y en el 80% de los centros, una notable sensación de desbordamiento. En este sentido, cabe destacar que apenas se han constatado resistencias a este tipo de trabajo en red, más bien se ha agradecido el esfuerzo a nivel local, próximo, por atender conjuntamente la avalancha de necesidades socioeducativas. Si se tiene la precaución de evitar la creación de recursos de tipo asistencial, que entre otros peligros conlleva el de desresponsabilizar a los docentes de su función educativa, se observa que el resultado del trabajo compartido genera un incremento en la preocupación y la conciencia por parte de los agentes de los diferentes sistemas implicados ante las cuestiones sociales que afectan a la realidad próxima. Sin duda, muchos problemas que afectan actualmente a la escuela superan la formación que han recibido los docentes y resultan más propios de otras especializaciones profesionales.

El papel de la Inspección Educativa, según momentos y zonas, ha variado entre el apoyo decidido, la contemplación y tolerancia del fenómeno y el deseo de control de las reflexiones y acuerdos de ámbito local. También se observan más discrepancias políticas que técnico-profesionales, muy condicionadas a los diferentes colores que gobiernan las administraciones de la Generalitat, los Ayuntamientos y la Diputación. De todos modos, con

el pasar de los años, la cooperación es cada vez más franca y aumenta progresivamente el reconocimiento a este tipo de acción socioeducativa, como en parte demuestra la extensión de los Planes de Entorno y su vinculación a estructuras organizativas reticulares (que aseguren la participación, interdepartamentalidad e interprofesionalidad).

También es común a todas las experiencias la enorme dificultad por obtener datos sobre las necesidades de la población joven y sus itinerarios formativos y de inserción cuando superan los 16 años y dejan de estar obligatoriamente escolarizados, por lo que resulta difícil ajustar los análisis y diseñar las políticas adecuadas. La información aparece en todos los casos como un elemento estratégico en el desarrollo de la corresponsabilidad. A tal efecto, la puesta en marcha de observatorios de necesidades se comprueba como muy útil y beneficiosa.

Finalmente se confirma en la práctica que la red se teje primeramente entre las personas con funciones gestoras y directivas, pero no llega a ser efectiva y a generar mejoras para los ciudadanos si en el mismo tejido no se incorpora a los agentes-educadores que trabajan en el territorio.

6. Conclusiones preliminares

Una primera conclusión general de nuestro trabajo, orientada a consolidar la acción socioeducativa centrada en el territorio y con pretensiones de favorecer el desarrollo comunitario, es afirmar la validez del modelo teórico. La práctica confirma que las redes socioeducativas locales son posibles y funcionan. Estas estructuras encarnan un planteamiento epistemológico nuevo para la educación y la pedagogía social, y también, una alternativa a la pedagogía en su dimensión de conocimiento tecnológico. Por ello, sobre la base apuntada, queremos destacar cinco ejes –quizá principios axiológicos–

sobre los que apoyar teóricamente la búsqueda de alternativas a la educación entendida como acción-función comunitaria de primer orden. Una acción en la que tanto la escuela como los diferentes actores educativos deben redefinir sus roles y relaciones si pretenden responder con acierto a los retos planteados.

Ampliación del foco de “lo educativo” por el de “lo socioeducativo”, pues refleja mejor el enfoque que permite el desarrollo social y personal de los ciudadanos e integra tanto a los agentes sociales con funciones educativas como a los profesionales de la educación que deben integrar también funciones sociales.

Asunción de la complejidad como paradigma, para reducir las dificultades derivadas de una visión fragmentaria del saber teórico-práctico que imposibilitan la comprensión de la realidad social como un fenómeno de carácter multifacético, interdependiente, global y complejo (Morin, 1999), dando paso a una forma integral e interdependiente de la acción socioeducativa.

Impulso de la corresponsabilidad, porque sin menospreciar la labor de la escuela, los otros agentes socioeducativos deben sentirse responsables de la trama de la que forman parte. La realidad social, y la educación como parte de ella, debería entenderse como la construcción que realizan sus protagonistas (Habermas, 1987; Berger y Luchmann, 1988). Poner el énfasis en el eje familia-escuela-sociedad evita una relación sólo basada en la delegación y reclamación de responsabilidades: la interacción, la cooperación y el trabajo conjunto entre los diferentes agentes socioeducativos permiten construir una acción educativa compartida.

Situar al ciudadano en el centro de la acción socioeducativa, de modo que la finalidad no es la mejora de la escuela, ni de los diferen-

tes servicios públicos o privados de asistencia, sino la educación y el desarrollo comunitario. Por eso los destinatarios no son los alumnos, sino los ciudadanos, dado que la única forma de desarrollo verdadero parte de la realidad de las personas.

Contar con el territorio como referente principal, puesto que ante las lógicas que sitúan el sistema educativo polarizado entre la burocracia y el mercado con los consiguientes riesgos de exclusión y pérdida de cohesión social, las vías de solución deben buscarse en la comunidad. En sintonía con las reflexiones de Subirats (2002), la proximidad con el territorio y el compromiso social de los agentes socioeducativos deben articular una nueva tendencia en la escuela, en el trabajo socioeducativo y en el desarrollo de la comunidad.

Respecto al propio desarrollo, en la práctica, de una red local hemos descubierto la necesidad de atender a dos tipos de cambios: uno organizativo y otro cultural. Para que las redes sean verdaderamente tales necesitan pasar de una primera fase “horizontal” a nivel de los diferentes agentes –caracterizada por compartir información, analizar las necesidades y delimitar los objetivos comunes–, a un segundo estadio, centrado en la acción y el logro de resultados, que obliga a conectar tanto a los gestores como a los protagonistas directos de la acción social y educativa. Esta segunda fase, más lenta y laboriosa, no es posible sin una firme convicción de un grupo promotor que la lidere. Cuanto más conectados estén entre sí los agentes (*nudos*) de la red, cuanto más espeso sea el tejido, ésta se manifestará más sólida y estable. El segundo cambio necesario, el cultural, se refiere a la transformación de las costumbres adquiridas a lo largo de muchos años de trabajo parcelado, desde la especialización (el subsistema al que se pertenece) y desde la verticalidad. Es difícil vencer las inercias y las actitudes de las personas que están instaladas en las falsas se-

gaduras del modelo tradicional, siendo necesario un proceso de concienciación y adaptación más lento. Sin embargo, importa tener en cuenta que detrás de cualquier trabajo lo que hay son personas y, por tanto, es fundamental que éstas entiendan el sentido del trabajo sistémico, en red y transversal.

En un primer momento, la red local, más que asegurar la necesaria participación de la ciudadanía, que ya tiene otros foros no siempre bien activados, debe ser concebida como un espacio de interprofesionalidad y coordinación. Sin duda, favorecer la reflexión e intervención socioeducativa eficaz, integrada y acorde con las necesidades de los ciudadanos ayuda a la comunidad a asumir protagonismo en su propia construcción, desarrollo y cambio. Aunque estos objetivos no son los que explícita e históricamente han perseguido la escuela o los servicios a las personas, parece evidente que ante las necesidades de igualdad, cohesión y convivencia, es del todo pertinente que desde las diferentes instancias socioeducativas se ponga en manos de la comunidad la generación de su identidad y el control de su destino.

En este contexto, es perentorio que la escuela se reubique y consiga responder a las nuevas demandas sociales. Desde luego que no es tarea sencilla, pero es necesaria y quizá le corresponda iniciar un proceso de descentramiento y generosidad institucional para salir de las dinámicas endogámicas y autojustificadoras que con frecuencia la atenazan. Al hacerlo podrá también exigir más colaboración y compromiso de aquellas instituciones y agentes que también tienen lo socioeducativo como tarea. En cualquier caso, el tema no es tanto si la escuela participa en planteamientos de acciones integrales o interdisciplinares como si las formas emergentes de enfrentarse a los retos socioeducativos contando con la escuela como institución fundamental, pero no única, son propuestas coordinadas y corresponsables, generadoras de desarrollo comunitario.

Uno de los activos de la cooperación y coordinación en el ámbito local, más allá de los resultados concretos presentados, es lo que denominamos capital social. Se concreta mediante el establecimiento de vínculos y la construcción compartida de significados y escenarios futuros entre los agentes socioeducativos. Reconocer la interdependencia y potenciar la visión conjunta (de los problemas, del tipo de vida-escenarios deseable) de quienes deben impulsar el desarrollo de la comunidad en todos sus aspectos es la mejor manera de estimular y orientar su compromiso. En las experiencias analizadas emergen atributos comunes como reciprocidad, confianza mutua e implicación colectiva que suponen la aparición de un valor añadido por encima de las previsiones iniciales. La apuesta de generosidad por quienes construyen estas experiencias tiene la virtud de romper con el aislamiento e individualismo institucional y profesional al que con frecuencia nos vemos arrastrados. Queda mucho camino por hacer, pero las redes se demuestran válidas como experiencias que alimentan el sentido de responsabilidad colectiva sobre los espacios y problemas comunes. Esperamos que la educación y la escuela jueguen en todo ello un papel protagonista.

Referencias bibliográficas

Alguacil, C., y Denche, J. (1993): "Otros movimientos sociales para otro modelo participativo y otra democracia". *Documentación social*, 90, pp. 83-99.

Alsinet, J.; Riba, C.; Ribera, M., y Subirats, J. (2003): *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Col. Polítiques, nº 37. Barcelona: Mediterrània.

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras: *International Association of Educating Cities* [en línea]. Accesible en: www.edcities.bcn.es/

Berger, P., y Luchmann, T. (1988): *La construcció social de la realitat*. Barcelona: Herder.

Carbonell, J. (1994): *L'escola: entre l'utopia i la realitat*. Vic: Eumo.

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

Delors, J. (coord.) (1996): *Informe UNESCO. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

Department for Education and Skills. (2004): *The standards site: Education action zones* [en línea]. Accesible en: <http://www.standards.dfes.gov.uk/eaz/>

Habermas, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa* (2 vols). Madrid: Taurus.

Hart, R. (2001): *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: PAU Education.

Longás, J., y Bosch, M. (2003a): "Estrategias de trabajo comunitario para la garantía social en los procesos de transición escuela trabajo. Red local educativa. San Vicenç dels Horts". *IV Fòrum d'Educació. Educació i Comunitat: El treball en xarxa amb l'escola*. U.A.B., noviembre de 2003.

- Longás, J., y Bosch, M. (2003b): "Organización en la red educativa local y transición escuela-trabajo. Reflexiones desde la experiencia de Sant Vicenç dels Horts (1997-2002)". *Simposium Internacional: La mejora de las oportunidades educativas en una sociedad en transformación*. UAB marzo de 2003.

Ministère Éducation Nationale Enseignement Supérieur Recherche (2004): *Contrat Éducatif Local: Textes réglementaires* [en línea]. Accesible en: <http://www.education.gouv.fr/cel/cadre.htm>

Morin, E. (1999): *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. París: UNESCO.

Ortega, J. (2002): "La escuela como plataforma de

integración. La educación social y la escuela ante los desafíos de una sociedad en transformación (violencia, racismo, globalización...)", en Núñez V. (coord.): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa, pp. 113-155.

Petrus, A. (1998): "Concepto de educación social", en Petrus A. (coord.): *Pedagogía social* (1ª. reimpr.). Barcelona: Ariel, pp. 9-39.

Quintana, J. M. (1991): "La educación más allá de la escuela", en Quintana, J. M., y otros: *Iniciativas sociales en educación informal*. Madrid: Rialp, pp. 15-61.

Requejo, A. (1991): "Desarrollo comunitario y educación", en Quintana, J. M., y otros: *Iniciativas sociales en educación informal*. Madrid: Rialp, pp. 342-369.

Riera, J. (2005, 13 de junio): "El agujero negro de la educación". *El País*.

Riera, J.; Andrés, T.; Civís, M.; Fontanet, A., y Longás, J. (2004): "Los proyectos de desarrollo comunitario socioeducativo como instrumentos cohesionadores para el desarrollo social local y sostenible" [CD-ROM]: *1º Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social. XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social: Pedagogía social, globalización y desarrollo humano*. Santiago de Chile: Universidad la Mayor.

Subirats, J. (2002): "Educació i territori o la recerca de les responsabilitats perdudes". *Perspectiva Escolar*, 263, pp. 2-9.

UNESCO (2004): *United Nations Education, Scientific and Cultural Organization* [en línea]. Accesible en: <http://www.unesco.org>

Notas

¹ Ver: <http://www.unesco.org>

² Ver: www.edcities.bcn.es/

³ Ver: <http://www.education.gouv.fr/cel/cadre.htm>

⁴ Ver: <http://www.standards.dfes.gov.uk/eaz/>