

# PROYECTOS EDUCATIVOS COMUNITARIOS: PROPUESTA TEÓRICO-PRÁCTICA Y ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS

*Community Educative Projects:  
a theoretic-practical proposal and some experiences analysis*

Mireia CIVÍS I ZARAGOZA – Jordi RIERA I ROMANÍ – Jordi LONGÁS I MAYAYO  
Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte  
Universitat Ramon Llull

## **Resumen**

El artículo presenta las praxis comunitarias socio-educativas como prácticas de respuesta idónea ante los retos socio-comunitarios que presentan las dinámicas sociales actuales. Se propone un modelo teórico-práctico que sistematiza la acción e intervención socio-educativa comunitaria y se revisan y analizan dos praxis socio-educativas de ámbito comunitario para contrastar aquello que las aproxima y aquello que las aleja respecto el modelo propuesto. Fruto del análisis, la discusión se centra en la necesidad del trabajo en red intra y entre las distintas praxis comunitarias socio-educativas.

*Palabras clave:* Proyectos educativos comunitarios, Desarrollo comunitario, Trabajo en red, Participación.

## **Abstract**

The article presents socio-educational community practices as practices that deal appropriately with the challenges that social dynamics presents today. It proposes a theoretical and practical model that systematizes socio-educational community practices at the same time that reviews and analyses two socio-educational community praxis to contrast what is near and what is far of the proposed model. Fruit of the analysis, discussion focuses on the need of networking intra and among different socio-educational community praxis.

*Keywords:* Community educative projects, Community development, Networking, Participation.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los distintos niveles de complejidad presentes hoy en el seno de nuestras dinámicas sociales, y en particular la capacidad y complejidad de análisis que supone intentar acercarse el máximo de objetivamente a la comprensión de las diferentes realidades y necesidades socio-comunitarias, nos sitúan a los profesionales socio-educativos ante retos importantes. En este contexto resulta imprescindible saberse ubicar y dar respuestas en base a una capacidad autocrítica y reflexiva. Desde nuestra perspectiva, y en base a los estudios realizados<sup>1</sup>, la acción comunitaria socio-educativa delimita espacios desde los que podemos alcanzar estos retos y responder con más solvencia a las situaciones diversas que los diferentes profesionales de la acción socio-educativa afrontan en su día a día.

El trabajo que estamos llevando a cabo desde el Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Tecnologías de la Información y la Comunicación (PSITIC en adelante<sup>2</sup>) de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Blanquerna de la Universidad Ramon Llull en los últimos ocho años se sitúa en esta tesitura. Así es como la tarea llevada a cabo se sostiene y se elabora tanto desde el “día a día” técnico-práctico del entorno de acción y de praxis socio-educativa comunitaria desarrollada y evaluada como por la base y fundamentación teórica que la sostiene.

Como consecuencia, el artículo presenta una propuesta de sistematización teórico-práctica del modelo de acción e intervención socio-educativa comunitaria que planteamos acorde a la realidad social actual y en la línea de lo que hemos citado en el primer párrafo. Asimismo, analiza dos praxis socio-educativas de ámbito comunitario a partir de la propuesta mencionada.

## 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Históricamente, constatamos como el desarrollo comunitario, el trabajo comunitario o las prácticas socio-comunitarias han oscilado entre dos enfoques<sup>3</sup>: uno de orientación más reproductiva y conservadora y otro de orientación más transformadora y emancipadora. Simplificando las cosas a efectos de una máxima visualización, situaríamos en el primer enfoque aquellas prácticas de acción más asistencial, puntual, resultista y paliativa, mientras que en el segundo hablaríamos de prácticas que entienden el desarrollo comunitario como inherente a cualquier proceso comunitario que busca y persigue la sostenibilidad natural del desarrollo mismo así como de los mismos programas que lo posibilitan, con la clara implicación de la comunidad como agente y protagonista del mismo.

En esta línea, y situándonos en el segundo enfoque, constatamos la importancia de fundamentar las praxis comunitarias en base a prácticas de participación democrática y ciudadana si en nuestro horizonte está alcanzar un modelo de desarrollo sostenible que no se limite a una comprensión de crecimiento y desarrollo únicamente en términos so-

---

1. Ver, entre otros: Civís, M. y Riera, J. (2002); Civís, M. y Riera, J. (2005); Riera, J., Civís, M. y Longas, J. (2005); Civís, M. y Riera, J. (2007); Longás, J. et al. (2007); Longas, J., Civís, M. y Riera, J. (2008).

2. Ver web del grupo: <http://recerca.blanquerna.url.edu/psitic/>.

3. Entre los autores consultados, destacar: Ander-Egg (1980), Kisnerman (1986) Rezsóhazy (1988) Nogueiras (1996), Caride (1997), Marchioni (1999) i Orduna (2000).

cio-económicos, tal y como Hart (2001) señala. La necesidad de una implicación real de todos los miembros de la comunidad conlleva necesariamente un modelo participativo que suponga que los diferentes agentes de la misma tomen parte en los asuntos que los afectan interviniendo en las decisiones y no que sólo sean partícipes de éstas (Denche y Alguacil, 1993). Consecuentemente, estamos planteando la necesidad de gobiernos dispuestos a compartir áreas de poder con sus conciudadanos y a tender a la horizontalidad en la toma de decisiones. Este tipo de gobierno, también llamado de *governance* comunitaria (Collet y González, 2004) es el que debería facilitar que los distintos agentes de la comunidad pasen de ser *partícipes de a tomar parte en*, y en la medida en la cual aumente su intensidad y capacidad participativa, se sientan responsables e implicados con el desarrollo de su propia comunidad y por lo tanto, y como dice Delors (1996), asuman sus responsabilidades como ciudadanos. En este sentido las prácticas comunitarias deberían ser construcciones sociales que se hiciesen *desde* la comunidad y *con la* comunidad, o sea, con la implicación y colaboración del primer, segundo, tercer y cuarto sector<sup>4</sup>.

De este modo, y desde el punto de vista de nuestros trabajos, planteamos como elementos imprescindibles de la acción comunitaria la presencia de todos los agentes de la comunidad y su implicación en forma de una participación plena. Entendemos que el camino hacia el desarrollo y hacia la construcción del propio destino —en tanto que colectivo o comunidad— implica una toma de conciencia de las necesidades y deseos para el futuro. Por consiguiente, contar con todos los sectores de la comunidad supone generar y garantizar ésta concientización o concienciación de la que ya nos habla Freire (1973) en su modelo de educación liberadora. Finalmente, entendemos que ésta es la acción comunitaria que puede hacer frente a las complejidades socio-políticas, socio-económicas y político-económicas actuales.

En este mismo sentido, y como apuntábamos en la introducción, la educación tiene en esta coyuntura un rol y función relevante a la hora de dar respuesta a los retos que nos plantea la complejidad social actual. Superando una concepción restrictiva de la educación que la limite a una institución educativa concreta, entendemos que ésta debe comprometer a la sociedad en general de modo que no podemos comprender el hecho educativo si no es desde la corresponsabilización comunitaria en la que los distintos agentes que la conforman se comprometen con ella. La educación tiene que saber encontrar la actualización necesaria en sus paradigmas pedagógicos para responder adecuadamente a las circunstancias sociales presentes. De acuerdo con Froufe (2004), “la educación será un factor decisivo para la capacitación y el desarrollo del capital humano, en orden a asumir el protagonismo social”.

Así es que estableciendo las oportunas relaciones entre praxis comunitarias o de desarrollo comunitario y educación, planteamos la oportunidad (o necesidad) de que éstas devengan socio-educativas. Planteamos la oportunidad de que estas praxis se entiendan y se comprendan desde una óptica socio-educativa de modo que aporten un valor añadido a las dinámicas comunitarias; valor que, desde nuestra perspectiva, es lo que

---

4. Clasificación propuesta por Gómez Serra (2000) siendo el primer sector el sector público, el segundo el sector privado, el tercer el sector de la sociedad civil organizada y el cuarto el sector informal, o el sector de la población no organizada ni asociada.

debe permitir situarse, lo más óptimamente posible, en la coyuntura social y comunitaria ya referenciada. Es en esta línea que encontraríamos convergencia con las ideas de Giroux sobre la necesidad de vincular la educación al cambio social y la presencia de la pedagogía en aquello político para hacer “que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico” (Giroux, 2001). Es decir, entender la educación como proyecto que recupera una acción política forjada por la acción social, democrática, de participación pública y ciudadanía crítica (Giroux, 2001).

Como consecuencia de lo que hemos expuesto, la relación entre desarrollo comunitario o praxis comunitarias y educación deviene necesaria y en cierta medida inevitable. Sintéticamente, si la educación es un proceso en el cual la persona se desarrolla y el desarrollo comunitario o las praxis comunitarias son procesos en los cuales la comunidad se desarrolla, resulta fácil afirmar que desde este punto de vista el desarrollo comunitario tendría que convertirse, entonces, en un proceso educativo.

Hasta aquí unos breves apuntes respecto la fundamentación teórica de nuestros trabajos y de este estudio en concreto. Sin embargo, en lo que sigue expondremos más concreta y específicamente las bases teórico-prácticas del modelo de praxis comunitarias socio-educativas o de desarrollo comunitario socio-educativo que planteamos.

### 3. OBJETIVOS

El presente estudio responde a dos objetivos generales, de acuerdo con lo expuesto hasta el momento:

- Delimitar las bases teórico-prácticas de las praxis comunitarias socio-educativas.
- Analizar proyectos educativos comunitarios en base al modelo definido.

### 4. DISEÑO METODOLÓGICO

El trabajo se desarrolla desde un paradigma hermenéutico-interpretativo y en base a metodologías cualitativas. Desde esta perspectiva entendemos los fenómenos sociales en base al punto de vista del sujeto de modo que la acción interpretativa y discursiva intersubjetiva deviene la base del conocimiento que se construye. Así pues, partir del sujeto, de las personas, de la comunidad, y sobre todo de su participación e implicación tiene todo su sentido en base a esta fundamentación.

En cuanto a la naturaleza cualitativa de la metodología utilizada ésta es necesariamente coherente con el paradigma mencionado (Pérez Serrano, 1994) y no tiene pretensiones universalizadoras sino que interpretativas, con una cierta voluntad de transferir. Sin embargo, creemos también oportuno puntualizar que la utilización de una metodología cualitativa no responde a una visión dicotómica tradicional que implica que una metodología cualitativa no es conciliable con métodos más cuantitativos (Arnal, del Rincón y la Torre, 1992), sino que responde a los objetivos concretos que nos hemos planteado en este trabajo<sup>5</sup>.

---

5. Siendo desde nuestra perspectiva la complementariedad metodológica la aproximación más interesante al objeto de estudio como ya hemos defendido en anteriores trabajos (Riera, 1996).

Concretamente, centrándonos en el diseño del trabajo, hemos partido de una propuesta de categorización de variables que responden a las cuestiones fundamentales de las praxis socio-comunitarias o de desarrollo comunitario con el fin de determinar los elementos que lo configuran, significan y delimitan. A continuación, y teniendo en cuenta que las variables objeto de análisis toman un valor u otro en función de la praxis socio-comunitaria, hemos delimitado los atributos —entendidos como valor de respuesta a estas variables— que desde nuestra perspectiva creemos que deberían caracterizar el modelo de desarrollo comunitario entendido “socio-educativamente”<sup>6</sup>. Poder determinar estas variables y atributos ha implicado por un lado tomar como base distintos trabajos e investigaciones desarrolladas por nuestro grupo PSITIC (Planes de Desarrollo Comunitario, Proyectos Educativos de Ciudad, Redes Educativas Locales y Proyectos de acción comunitaria en general) y por el otro contrastar e integrar los datos obtenidos en un nivel más teórico y documental para delimitar de manera coherente y sólida el modelo que estamos planteando<sup>7</sup>.

Exponemos a continuación las variables a qué estamos haciendo referencia. Hemos delimitado un total de siete variables a considerar y cada una de ellas responde a una cuestión fundamental en torno a las praxis comunitarias, de las cuales se desprende la orientación del modelo de desarrollo comunitario que proponemos. De esta forma, las variables que nos permiten caracterizar y evaluar las prácticas socio-comunitarias, y que comentamos brevemente, son:

- *Finalidad global*: indica cuál es la misión, orientación u enfoque global de las praxis comunitarias. Responde al *para qué* de las praxis comunitarias.
- *Alcance y organización del contenido objetivo*: explica la conceptualización del contenido objetivo de las praxis comunitarias así como a la organización y relaciones que se dan entre las correspondientes áreas de contenido. Responde a *qué* es objeto de acción comunitaria.
- *Liderazgo del proceso de desarrollo*: analiza los agentes que asumen las responsabilidades de acción comunitaria, haciendo referencia al tipo de responsabilidad que desarrolla cada uno de estos agentes. Responde a *quién* y *cómo* lidera el proceso de acción comunitaria.
- *Delimitación de los destinatarios*: describe la población diana de las praxis comunitarias y por lo tanto la comprensión de aquellos a quién van dirigidos los planes y acciones comunitarias. Responde a *para quién* se llevan a cabo actuaciones comunitarias.
- *Alcance espacial*: hace referencia al marco geográfico de acción de las praxis comunitarias. Concretamente a los límites, el alcance y la relación que establecen con el territorio. Responde a *dónde* se llevan a cabo la praxis comunitarias.

---

6. Aunque la terminología al uso puede asociar el concepto de variable y atributo a la metodología experimental y por lo tanto las entiende desde su control y manipulación en función de una hipótesis, nosotros entendemos estas variables como características observables que pueden tomar diferentes valores —atributos—, siendo esta una comprensión propia de la metodología cualitativa (Sierra Bravo, 2001).

7. Ver: Civís, M. y Riera, J. (2002); Civís, M. y Riera, J. (2005); Riera, J., Civís, M. y Longas, J. (2005); Civís, M. y Riera, J. (2007); Longas, J. Civís, M. y Riera, J. (2008).

- *Alcance temporal*: se refiere a la temporalidad de la praxis comunitarias. Concretamente a la duración, la vigencia y la caducidad de las acciones comunitarias. Responde a *cuándo y hasta cuándo* se actúa en las praxis comunitarias.
- *Modo de relación con el entorno*: explica el tipo de relación que establecen las praxis comunitarias con los diferentes nodos del entorno comunitario. Estos corresponden al tipo de relaciones que establecen los diferentes agentes entre ellos y con los diferentes proyectos, programas, etc. que actúan en el mismo contexto con objetivos cercanos. Responde a *quién y con quién* en lo que respecta a las prácticas comunitarias.

De acuerdo con lo expuesto, las variables objeto de análisis toman un valor u otro en función del modelo de praxis comunitaria. A estos valores cualitativos de respuesta los llamamos atributos (Bisquerra, 1989), siendo éstos, por consiguiente, los caracterizadores del modelo o enfoque de desarrollo comunitario. La importancia de elaborar y objetivar estas tablas de variables y atributos con la finalidad de evaluar los programas de acción comunitaria es fundamental: podemos, a partir de este trabajo, analizar teóricamente la dimensión declarativa y programática del proyecto que evaluemos. Podemos también descubrir su expresión final sobre el terreno, y finalmente podemos establecer las relaciones de coherencia entre la dimensión teórico-declarativa inicial y la realidad de acción.

Desde nuestro punto de vista, en la medida en que la acción comunitaria tenga los atributos que exponemos a continuación será auténticamente contribuidora al desarrollo. Así es como los atributos del desarrollo comunitario devienen poderosos indicadores para realizar el análisis y el diagnóstico del enfoque de intervención subyacente a las iniciativas comunitarias, tanto en el momento de formulación teórica como en lo que concierne a su puesta en práctica.

En la siguiente tabla podemos observar la relación de respuestas-atributos a las variables objeto de valoración, como referencia marco-evaluativa de lo que entendemos que sería un enfoque socio-educativo<sup>8</sup>.

Por consiguiente, cada una de las variables adquiere una orientación en base a los atributos enunciados.

En primer lugar, las praxis comunitarias socio-educativas tienen como **finalidad** última generar *procesos* socio-educativos para facilitar la consecución de verdaderas *transformaciones*. Tanto si se trata de una acción más preventiva, más reactiva o más proactiva la finalidad última está en la *promoción* de las personas y la transformación de realidades, y nunca en la consecución de cambios puntuales. Se trata de generar procesos de mejora y construcción social en los cuales los ciudadanos tomen parte activamente y les conlleve, consecuentemente, un crecimiento a nivel personal. Sin duda ésta es la mejor manera de *prevenir* y anticipar futuras carencias, problemáticas o conflictos. Como constatamos, se trata de una finalidad que se aleja de un enfoque asistencial si bien también incorpora los beneficios de éste, y que son los de *garantizar* una igualdad de oportunidades y de acceso a los recursos. Sin embargo, va más lejos buscando la perdurabilidad de la acción y el proceso, como ya se ha mencionado.

---

8. Podemos ampliar la información respecto las variables y los atributos, expresado en términos de *elementos clave*, en: Civís, M. y Riera, J. (2007).

TABLA 1: Relación entre las variables y atributos de las praxis comunitarias socio-educativas

<i>Variables</i>	<i>Atributos</i>
Finalidad global	Procesal Transformadora Promocionadora Preventiva Garante
Alcance y organización del contenido objetivo	Global/ integral
Liderazgo del proceso de desarrollo	Comunitario Participativo
Delimitación de los destinatarios	Inclusiva
Alcance espacial	Territorial
Alcance temporal	Sostenible
Modo de relación con el entorno	Sistémico

En cuanto al **alcance y organización del contenido objetivo** de las praxis comunitarias, planteamos un alcance y organización *global e integral*, o sea, entendemos las prácticas por extensión y no por restricción ya que la educación se presenta en distintos niveles y dimensiones del ámbito comunitario. El valor holístico de la educación implica que las áreas de contenido objetivo de la acción socio-educativa sean de mirada amplia a la vez que integradoras de modo que se atienda a toda la población en todas sus vertientes. En este sentido, cuando hablamos de mirada amplia nos referimos a la variedad de áreas que interpelan el concepto de bienestar social (salud, educación, juventud, ocupación, servicios sociales,...) y a la diversidad de ámbitos en los cuales se desarrolla la persona (cultural, económico, laboral,...). Y cuando hablamos de áreas de contenido integradoras nos referimos a una cierta idea de compactación de las mismas de forma que se entiendan como un todo complejo donde se interrelacionan y se proyectan las diferentes áreas.

En cuanto al **liderazgo del proceso de desarrollo**, nos situamos en un modelo en el cual tanto actores como destinatarios son la misma población y por lo tanto hay un único protagonista, la *comunidad*, la cual incluye los diferentes agentes y sectores. Recordemos que éstos comprenden el primer, segundo, tercer y cuarto sector. En consecuencia, es necesario que en un proceso comunitario los diferentes agentes tengan un rol *participativo* de modo que la comunidad sea protagonista de su desarrollo y los distintos agentes se sientan partícipes del proyecto comunitario y desarrollen un sentimiento de pertenencia respecto de la comunidad misma. Asimismo, recordar que al hablar de un rol participativo hacemos referencia a una participación de calidad la cual garantice la sostenibilidad de la acción y, por lo tanto, del desarrollo.

En esta línea, es importante hacer constar que contar con todos los agentes también quiere decir delimitar con claridad los roles que corresponden a cada cual. Y de entre estos

hay uno que es fundamental: el del liderazgo. Así es como entendemos que la tarea de liderar y dinamizar las acciones comunitarias debería recaer en el primer y el tercer sector.

En cuanto a la **delimitación de los destinatarios**, y ya aclarada la necesidad de que los destinatarios tomen parte activa de los procesos comunitarios, insistir en el hecho de que es preciso garantizar una vocación *inclusiva* de las acciones comunitarias. Más allá de la importancia de la participación del máximo número de personas en los procesos es necesario velar para que las propuestas y acciones lleguen al máximo de la población. Así aseguramos que las acciones comunitarias sean realmente para todo el mundo, garantizando así procesos de grupo y una necesaria cohesión social.

En lo que concierne al **alcance espacial** hablamos en términos de *territorialidad*. Entendemos por territorialidad la comprensión de unas praxis comunitarias que tienen a la comunidad como marco y referente, y que por lo tanto están pensadas y llevadas a término desde la misma comunidad. Sin lugar a dudas, el elemento de proximidad facilita la potenciación de los recursos propios —humanos y materiales— de la comunidad. La proximidad en el conocimiento de la realidad y la proximidad en la puesta en marcha de iniciativas comunitarias es fundamental si éstas tienen que adaptarse a las características del ámbito donde se llevan a cabo. “Cal apropar la decisió on hi ha informació, per tal d’assegurar la necessària flexibilitat i adaptació a les coordenades generals i condicions específiques de cada territori”. (Subirats 1999:5). Sólo de este modo dotaremos de identidad y de sentido a la acción comunitaria.

En relación al **alcance temporal**, éste se orienta a prácticas *sostenibles* en el tiempo y por lo tanto de larga duración puesto que el acento está en el proceso y los procesos educativos se producen a lo largo de la vida. La misma idea de proceso expuesta en la finalidad nos lleva a esta idea de acción —y educación— permanente ya que entendemos la acción de desarrollarse como una actividad que no tiene fin porque es una constante. Como expresa Orduna: “El desarrollo local no es una actividad delimitada en un tiempo concreto; dura indefinidamente, ya que aún en los casos de niveles de vida muy elevados, siempre cabe progresar”. (2000:108). Así pues, aunque un proceso pueda incorporar proyectos a corto, medio o largo plazo, más allá de éstos debe haber la comprensión de un solo proceso.

Finalmente, y en cuanto al **modo de relación con el entorno**, planteamos praxis de concepción *sistémica* y de organización en red. Estas praxis, lejos de formar parte de una intervención puntual y aislada, deberían darse en el contexto de los diferentes sistemas del bienestar y de protección existentes en una comunidad. Sin embargo, la singularidad de éstas es que no pertenecerían a ninguno de ellos sino que se situarían en el punto de encuentro, de cruce de estos sistemas, tendiendo a actuar en redes profesionales para conseguir una correcta contextualización. Sin lugar a dudas, esta concepción sistémica conlleva la necesaria cooperación intersistemas e interpersonal de tal forma que se aprovechen las sinergias entre éstos. Consecuentemente, esta concepción sistémica, propia de un enfoque socio-educativo por el valor de transversalidad-globalidad y de estructura reticular, implica que tiene que desarrollarse un tipo de trabajo de acción transversalizadora y en red. Trabajo transversal porque la acción socio-educativa está presente en todos los subsistemas, y en red porque todos estos subsistemas tienen que llevar a cabo un trabajo conjunto y compartido. En síntesis, pues, esta metodología de trabajo en base a esta relación de variables y atributos permite objetivar más y mejor los

procesos comunitarios y los resultados obtenidos. Sin duda alguna, la aplicación de la misma debe permitir analizar y diseñar acciones de mejora y ajuste hacia el modelo deseado<sup>9</sup>. En esta misma línea, cabe señalar que en los distintos trabajos que estamos llevando a cabo ésta categorización nos está permitiendo descubrir el gap que a menudo existe entre la formulación político-teórica de los programas de acción comunitaria, aparentemente y teóricamente de base y componentes “socio-educativos”, y el desarrollo práctico de los mismos que, con más o menos conocimiento de causa por parte de los agentes, tienden aún al modelo asistencial-resultista en alguna de sus vertientes.

## 5. RESULTADOS

Llegados a este punto, y con voluntad de pasar de la teoría a la práctica, mostramos los resultados a qué hemos llegado en base al análisis e interpretación de algunas prácticas de ámbito comunitario en el territorio catalán<sup>10</sup>. Concretamente exponemos los resultados del análisis e interpretación de la dimensión socio-educativa comunitaria de una muestra de Proyectos Educativos de Ciudad (PEC) y de Redes Educativas Locales (REL) en las que hemos colaborado o hemos estudiado en base al modelo delimitado en el punto anterior<sup>11</sup>.

Brevemente, y para situar estas dos praxis, dedicamos unas líneas a presentarlas.

En lo que concierne a los PEC, se trata de instrumentos de planificación-acción colectiva y ciudadana que toman como base el modelo teórico de las Ciudades Educadoras<sup>12</sup>. Éste, tiene como finalidad última la transformación de la ciudad en macro agente educativo de modo que la ciudad misma se convierta en un espacio contenedor de recursos y agentes educativos a la par que modelo educativo por su estilo de vida. Se trata de políticas educativas que se impulsan desde la administración local.

En cuanto a las REL, éstas se configuran como estructuras organizativas horizontales de marcado acento técnico que vinculan los distintos agentes locales que intervienen directa o indirectamente en los procesos educativos básicos con el fin de mejorar la formación y educación de los ciudadanos. También se trata de iniciativas impulsadas por las administraciones locales que en sus primeras fases sobre todo implican a las residu-

---

9. Es relevante destacar que estos atributos los hemos concretado en indicadores, sin embargo, las características del presente artículo no permiten que nos extendamos más. Para una ampliación en este sentido ver Civís, M. y Riera, J. (2005).

10. En este sentido, es interesante destacar que a pesar de que el trabajo que presentamos se sitúa en el ámbito catalán estas prácticas tienen «réplicas» en otros territorios y por lo tanto el análisis seguramente tendrá una dimensión de transferibilidad que el mismo lector podrá contrastar. Las experiencias de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras o de las *learning cities* anglosajonas, los proyectos del Cedefop, los *Projets Éducatives Locaux* y *Contrats Éducatives Locaux* franceses, las *Education Action Zones* inglesas, entre otros, se trata de buenas prácticas próximas a las experiencias que presentamos en este artículo y que por lo tanto pueden tener puntos de contacto con lo expuesto.

11. Concretamente, los Proyectos Educativos de Ciudad de Barcelona, Mataró y Sant Cugat y las Redes Educativas Locales de Sant Vicenç dels Horts, Esparreguera, el Hospitalet del Llobregat, Pineda de Mar, Olesa de Montserrat, Abrera y Badia del Vallès. Asimismo, contamos con documentación más global recogida al respecto.

12. Para ampliar información consultar el web de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras: [http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec\\_educating.html](http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_educating.html)

rías de los ayuntamientos con sensibilidad y vocación educativa (tales como servicios sociales, juventud, ocupación, sanidad, educación...).

Para exponer los resultados mostraremos en forma de tabla la respuesta que da cada una de las praxis enunciadas a cada una de las variables y a continuación procederemos a comentar los resultados.

En cuanto al modelo de los Proyectos Educativos de Ciudad lo delimitaríamos a partir de la siguiente tabla de contraste:

TABLA 2: Relación entre variables y atributos de los PEC

<i>Variables</i>	<i>Atributos del modelo de los PEC analizado e interpretado</i>
Finalidad global	Tendencia resultista
Alcance y organización del contenido objetivo	Parcial
Liderazgo del proceso de desarrollo	Administración local Participativo de baja intensidad
Delimitación de los destinatarios	Poco precisa
Alcance espacial	Territorial municipal
Alcance temporal	Intermitente Puntual
Modo de relación con el entorno	Compartimentado

A partir de los resultados obtenidos en la tabla se constata como los PEC mayoritariamente son proyectos que a pesar de que en su diseño se plantean como procesos participativos sostenibles acaban enfocándose a resultados concretos y especialmente se vinculan a ciclos electorales, hecho que los convierte en proyectos más intermitentes. De hecho, es relevante comentar que los PEC han sido pioneros en este tipo de iniciativas y proyectos de calado comunitario socio-educativo y en su diseño se ajustan casi por completo al modelo teórico propuesto. Sin embargo, se constata un *gap* entre su planteamiento teórico y su implementación, que es lo que finalmente hemos evaluado y reflejamos en la tabla.

Respecto al liderazgo, éste está muy centrado en la administración local. Ésta es la que toma la iniciativa y lidera todo el proceso, en ocasiones bajo la supervisión y guía de equipos externos. Asimismo, la asunción institucional de este liderazgo a menudo implica también una participación débil en cuanto a la falta de agentes implicados y a procesos participativos de baja intensidad puesto que la iniciativa no ha surgido de la propia comunidad.

Por otra parte, a pesar de que los PEC se plantean desde un diseño inclusivo, con un contenido objetivo global y un espectro amplio de destinatarios, la magnitud del proyecto en sí no siempre permite que en la práctica se garanticen tales aspectos. A menu-

do, los PEC acaban centrándose en determinado tipo de actividades educativas, no pudiendo hacer realidad la dimensión más amplia de la comprensión socio-educativa del proyecto. También, las mismas dimensiones del proyecto dificultan alcanzar a todos los destinatarios previstos y por lo tanto la delimitación de éstos deviene más restrictiva e imprecisa. En cuanto a los recursos, constatamos bastante dependencia de equipos humanos externos durante las primeras fases de implementación del PEC que a su vez genera cierta incapacidad de avanzar en el caso que éstos se retiren pasada esta primera etapa de implementación del proyecto.

En lo que concierne al ámbito geográfico, el PEC se circunscribe al municipio, hecho que conlleva unas dimensiones de proyecto considerables, como ya se ha comentado. Por una parte este es un mérito del proyecto en sí (el de gestionar un proyecto tan amplio y ambicioso), pero a su vez se convierte en debilidad. Concretamente, y en el caso de poblaciones grandes, esto dificulta la operativización del mismo a la par que la dimensión no siempre encuentra correspondencia con la existencia de comunidad, hecho que puede dificultar el sentimiento de pertenencia al mismo. Finalmente, ya pesar de sus intenciones relacionales, constatamos una relación más bien débil con otros proyectos, planes, experiencias o agentes, resultando entonces un proyecto de tendencia más aislada y compartimentada.

En cuanto a las Redes Educativas Locales, la tabla resultante es la siguiente:

TABLA 3: Relación entre variables y atributos de las Redes Educativas Locales

<i>Variables</i>	<i>Atributos del modelo de las Redes Educativas Locales analizado e interpretado</i>
Finalidad global	Tendencia procesal Promocionadora Preventiva
Alcance y organización del contenido objetivo	Parcial Vocación de integralidad
Liderazgo del proceso de desarrollo	Administración local Agentes territorio Participación baja
Delimitación de los destinatarios	Inclusiva pero con preferencia a carenciados
Alcance espacial	Territorial municipal
Alcance temporal	Sostenible, pero con dificultades
Modo de relación con el entorno	Con tendencia sistémica

Las experiencias de trabajo en red educativa que conocemos son de génesis diferente<sup>13</sup>, algunas nacidas por la iniciativa de los propios agentes-instituciones que intervienen en el territorio y otras como resultado de demandas de la Administración local para atender a necesidades educativas muy específicas<sup>14</sup>. Sin embargo, en todas ellas se observan tendencias y/o resultados que permiten, de forma genérica, constatar la existencia o no de los atributos del modelo propuesto.

El modelo se sitúa en una intervención de orientación reactiva ante las necesidades o problemáticas derivadas del fracaso escolar, pero rehuye de la investigación de soluciones puntuales para dar en respuestas de orientación preventiva, promocionadora y cada vez más procesal. Se parte de una comprensión del contenido objetivo integral, en el sentido de reconocer la necesidad de abordar el problema desde enfoques diversos y mediante el trabajo interdisciplinario, por más que la acción socio-educativa global es difícil de gestionar. El foco, cuanto al análisis del objeto, es restringido o parcial en tanto que, hasta el momento, el trabajo se dirige de forma preferente a la mejora del éxito escolar y al colectivo adolescente, por más que en los postulados teóricos se contemple un trabajo de la red ampliado a todas las necesidades educativas.

En cuanto a los agentes implicados la administración tiene un rol destacado, especialmente la administración municipal, como promotora y en el liderazgo de la iniciativa, aunque algunos agentes del territorio como técnicos, directores de instituciones educativas, etc. asuman una función importante, emprendan iniciativas y, en general, tengan un papel bastante activo. En lo que concierne a los destinatarios el trabajo en red educativa se dirige a los niños y jóvenes pero de manera más directa al grupo de jóvenes estudiantes de la ESO y de forma preferente a los que presentan problemáticas graves de fracaso escolar, así como a otros jóvenes que en edad no escolar tienen dificultades de transición a la vida adulta. Es desde esta perspectiva inclusiva que algunas acciones llegan a todos los integrantes del público diana y otras más específicas a los grupos más carenciados, pero la inclusividad se ve limitada desde la perspectiva que el trabajo no pretende llegar a toda la comunidad.

El ámbito geográfico de trabajo es principalmente el municipio, si bien con cierto matiz comunitario en tanto que pretende poner en relación y acción a toda la comunidad educativa en los niveles técnicos o profesionales. Esta acción de análisis, coordinación y optimización de lo que hay supone que se pueda considerar que los recursos utilizados son los de la propia comunidad, por más que determinadas acciones especiales han contado con soporte externo, proporcionado casi exclusivamente por la Diputación de Barcelona. La creación de las redes, pese a las dificultades que deben superar y la irregularidad de sus itinerarios, intentan actuar con una clara visión procesal, con vocación de realizar proyectos sostenibles con el paso del tiempo. Justamente por esta pretensión el avance de las redes es a menudo lento y difícil. Finalmente, la intervención de los diferentes sectores relacionados con los servicios a las personas dentro de la red permite, bajo el punto de vista de la relación con el entorno, desarrollar progresivamente una concepción más sistémica de la intervención educativa de lo que, en un primer momento, aporta cada una de las partes implicadas.

---

13. Podemos consultar una análisis comparativa detallada en Longás et al. (2004).

14. Esto supone diferencias en el desarrollo de lo que entendemos por estructura de red, siendo en algunos casos más próximo a lo que se podría definir como trabajo integrado (Alsinet et al., 2003).

En síntesis, constatamos como cada una de estas experiencias tiene elementos que la acercan al modelo de praxis comunitarias socio-educativas descrito y otros que la alejan o no coinciden demasiado. Brevemente, podríamos considerar que en el caso de los PEC, el aspecto que más los aproxima al modelo descrito es su planteamiento socio-educativo general. En su formulación constatamos una comprensión del contenido objetivo de clara mirada socio-educativa si bien la práctica no siempre se corresponde. Por otro lado, en el caso de las REL podríamos considerar que el elemento que más las acerca al modelo teórico contrastado es su finalidad procesal y la tendencia al trabajo sistémico y reticular.

En cuanto a los elementos que más distancian las experiencias respecto el modelo teórico propuesto, en el caso de los PEC mencionaríamos la fractura entre el modelo teórico y su puesta en práctica destacando la tendencia resultista y la baja participación ciudadana. En el caso de las REL, por un lado mencionaríamos su contenido objetivo que, a pesar de tener una vocación integral, deviene aún parcial, y por el otro la falta de mayor participación de agentes comunitarios. En este último caso, a menudo los agentes que no lideran directamente la creación de la red tienen un papel bastante receptivo y pasivo.

Finalmente, y teniendo en cuenta que no nos podemos extender más en el análisis y comparación de estas praxis, cabe destacar como el análisis diferenciado de cada una de ellas y el contraste entre ellas reflejan lo que desde nuestro estudio describimos como un proceso gradual de aproximación al modelo comunitario socio-educativo descrito unas líneas más arriba. Es así como los PEC se plantean desde una mirada y enfoque socio-educativo amplio entendiéndose el proceso de desarrollo del PEC como un proceso en el cual los diferentes agentes comunitarios tienen un rol educativo. Sin embargo, su puesta en marcha no consigue ser del todo coherente con este planteamiento y manifiesta carencias en el modelo de participación e implicación comunitaria. Por otro lado, las REL parten de un proyecto más puntual y menos ambicioso, de comprensión educativa más restringida, pero se han ido desarrollando en base a una participación más real de los agentes comunitarios que se implican en el proyecto. Es en este sentido que progresivamente se han tejido alianzas entre estos agentes tendiendo a la configuración de un modelo reticular y a la sostenibilidad del propio proyecto.

## 6. DISCUSIÓN

Resulta muy interesante, desde la perspectiva de los trabajos que venimos desarrollando y que en este artículo exponemos brevemente, constatar como el modelo que hemos descrito como praxis comunitarias socio-educativas encuentra en la práctica experiencias que lo traducen sobre terreno. Supone un gran avance reconocer a la educación como motor de cambio y transformación y como acción ubicada mucho más allá de las paredes de determinadas instituciones educativas tradicionales. Es por este motivo que la existencia de los PEC, de las REL, y de tantas otras experiencias<sup>15</sup> que en este artículo no podemos analizar, deviene un claro indicador de una sensibilidad social que hace

---

15. Podríamos mencionar a los Planes Educativos de Entorno impulsados por la Generalitat de Catalunya, los Planes de Desarrollo Comunitario impulsados también por la Generalitat de Catalunya y por plataformas de vecinos, las Comunidades de Aprendizaje impulsadas por centros educativos, las Redes Educativas de Barrio impulsadas por asociaciones de determinados barrios de grandes ciudades, los Proyectos Educativos de Pueblo que han impulsado algunos Ayuntamientos, etc.

un tiempo no existía y que sin lugar a dudas puede ser clave en determinados procesos de mejora y desarrollo comunitario.

Como consecuencia de las diferentes reflexiones expuestas a lo largo del texto, y especialmente de los elementos señalados en el punto anterior, constatamos como más allá de la valoración positiva de la existencia de praxis de sensibilidad socio-educativa y comunitaria, éstas necesitan mejorar en su implementación con la finalidad de aproximarse al modelo descrito en el presente artículo. En este sentido, cabe destacar que ésta es una reflexión que ellas mismas ya se han hecho, porque se trata de experiencias “vivas” que nos consta que están planteando e introduciendo sus propios correctores.

En esta línea, nos parecería fundamental que como siguiente paso a cierta “proliferación” de experiencias en esta dirección<sup>16</sup> éstas convergiesen hacia modelos de intervención comunitaria socio-educativa integradores e integrados. A qué nos referimos con esta propuesta?

La constatación de que a menudo desde los diferentes sistemas del bienestar (educativo, sanitario, servicios sociales,...) se plantean proyectos, programas y planes de orientación integradora a la vez que desde las diferentes administraciones se procede de la misma manera, nos lleva a la paradoja de que más allá de la orientación e intención de estas prácticas finalmente no hay relación ni sinergias entre ellas. En el diseño estos proyectos, planes, etc. se manifiestan de voluntad integradora e integrada, pero la propia realidad administrativa y política, aún anclada en compartimentos estancos, no permite el trabajo supuestamente en red manifestado en su diseño o, cuando se da, se realiza de forma parcial y limitado a demandas muy específicas. Lo cual explicaría las dificultades de avanzar que padecen algunos de estos programas y sectores de atención social, y que significa, a su vez un despilfarro de recursos y energías de la misma comunidad.

Por otra parte, el contacto y trabajo conjunto facilitaría la mejora de las propias praxis puesto que como hemos visto en el ejemplo cada una de las experiencias analizadas tiene distintos puntos fuertes y débiles que si se pusieran en contacto seguro servirían para corregir y mejorar las acciones comunitarias. Sin lugar a dudas se debería tender hacia proyectos que incorporasen los elementos más valiosos de cada una de estas experiencias.

Por consiguiente, lo que planteamos conlleva cambios más allá del nivel técnico y práctico de su implementación, implica un cambio de nivel sociopolítico, fundamentado en un cambio en el paradigma de intervención, que permita tender hacia esta comprensión sistémica y compleja de la acción comunitaria socio-educativa. Comprensión que, por otra parte, ya hemos apuntado que valoramos como la más idónea para hacer frente a un contexto social también complejo.

En este sentido, y para ejemplificar lo que estamos planteando, apuntaríamos algunas líneas para tender hacia modelos comunitarios socio-educativos integradores e integrados. Líneas que, como se verá, no plantean la creación de ningún tipo de proyecto, programa o acción nueva sino que la creación de alianzas y sinergias entre aquello que ya existe y es valioso. Desde nuestra perspectiva es necesario frenar esta inercia creadora de programas que a veces se detecta para detenernos y analizar aquello con lo que contamos.

---

16. Hemos mencionado algunas en la anterior nota al pie.

Para presentar las propuestas de forma ordenada y sistemática mostramos una tabla organizada en torno a dos niveles de concreción en cuanto a este trabajo en red de orden complejo y socio-educativo<sup>17</sup>. Asimismo, insistir en que la tabla recoge propuestas como ejemplificación que en ningún caso delimitan lo que para nosotros sería una propuesta cerrada y sistemática de cómo proceder.

TABLA 4: Líneas de trabajo y propuestas concretas respecto el trabajo en red

<i>Líneas de trabajo</i>	<i>Propuestas concretas</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Hacer emerger los actores y redes comunitarias.</li> <li>— Tender a una red integrada e integradora de la acción socio-educativa.</li> <li>— Facilitar el diálogo y la comunicación intersistemas, interinstituciones, interprofesionales e interpersonal.</li> <li>— Potenciar el trabajo en red intersistémico, interinstitucional, interprofesional e interpersonal.</li> <li>— Elaborar proyectos de forma conjunta entre los diferentes agentes sociocomunitarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Vincular las acciones comunitarias socioeducativas a áreas más transversales o impulsarlas de forma compartida desde más de una área (como mínimo la de educación —que puede coordinar— y alguna otra: servicios sociales, servicios personales, cultura,...).</li> <li>— Tender hacia el modelo de compactación de servicios.</li> <li>— Compartir análisis de necesidades entre los distintos agentes del territorio.</li> <li>— Compartir el diseño, implementación y coordinación de acciones socioeducativas entre los distintos agentes del territorio.</li> <li>— Crear mesas de coordinación que velen por el trabajo en red desde el municipio a diferentes niveles.</li> <li>— Ir tendiendo progresivamente al trabajo transversal y en red desde proyectos más concretos a proyectos más amplios.</li> <li>— Poner en común las praxis comunitarias y socioeducativas que existen en el territorio (Planes de Desarrollo Comunitario, Proyectos Educativos de Ciudad, Planes Educativos de Entorno, Redes Educativas Locales, etc.).</li> <li>— Ponerse en contacto con buenas prácticas similares de alcance nacional o internacional (Proyectos Educativos de Ciudad, Proyectos Educativos de Barrio, Redes Educativas Locales, Planes Educativos de Entorno, Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, <i>Projet Éducatif Local</i>, <i>Education Action Zones</i>...).</li> <li>— Formar a las personas con responsabilidades políticas y técnicas en las competencias necesarias para el liderazgo participativo y el trabajo interdisciplinar.</li> <li>— Planificar el proceso participativo y delimitar los mecanismos a utilizar.</li> </ul>

17. Como hemos podido comprobar, la discusión se centra en una variable y atributo de los propuestos en el modelo teórico (modo de relación con el entorno-sistémico) por ser una cuestión fundamental de las prácticas comunitarias que creemos facilita y permite la transición al modelo de intervención deseado.

La tabla parte de cinco líneas de trabajo que posteriormente concretamos en diferentes propuestas específicas<sup>18</sup>. Estas líneas esencialmente buscan el trabajo conjunto entre los distintos agentes, instituciones y sistemas que están presentes en la comunidad. Un grado elevado de compartición de tareas en las diferentes fases y momentos de los procesos comunitarios entendemos que lleva a garantizar un desarrollo sostenible de toda la comunidad.

En cuanto a las propuestas concretas, éstas toman como base las diferentes líneas de trabajo, aunque no se relacionen de manera biunívoca: una propuesta puede hacer referencia a una o más líneas de trabajo. Como podemos comprobar se trata de una muestra de propuestas<sup>19</sup> de distinto calado y alcance que entendemos habría que aplicar en función del contexto y realidad de cada proceso socio-comunitario.

Así pues, y en síntesis, entendemos que éstas son propuestas que, aplicadas de modo progresivo, tendrían que ayudar a redireccionar estas praxis hacia un modelo teórico-práctico e interprofesional integrador e integrado. Modelo, a la vez, de marcado acento educativo puesto que la corresponsabilidad que se deriva de un trabajo en red conlleva la visualización de todos aquellos agentes con potencial educativo en el contexto social y comunitario. Modelo que, en definitiva, tendría que permitir hacer frente a los retos, complejidades y necesidades mencionados a lo largo del artículo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsinet, J., Riba, C., Ribera, M. i Subirats, J. (2003). *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives i professionals*. Col. Polítiques, nº 37. Barcelona: Mediterrània.
- Ander-Egg, E. (1980). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Tarragona: Unieurop.
- Arnal, J., del Rincón, D. i Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. (2003). *Asociación Internacional de Ciudades Educadoras*. [en línea]. Accesible a: [http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec\\_educating.html](http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_educating.html)
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía pàctica*. Barcelona: Ceac.
- Caride, J.A. (1997). Acción e intervención comunitarias. Dins Petrus, A., *Pedagogía social*, (pàg. 222-247). Barcelona: Ariel.
- Civís, M. i Riera, J. (2002). *Una alternativa socioeducativa al Desenvolupament Comunitari: Anàlisi i diagnòstic de les variables comunitàries i la seva dimensió socioeducativa en un entorn de barri: el barri de Camps Blancs*. Treball de recerca no publicat, Universitat Ramon Llull, Barcelona.
- Civís, M. i Riera, J. (2005). *Els Projectes Educatius de Ciutat com a praxi de Desenvolupament Comunitari de gènesi socioeducativa: Anàlisi i interpretació de la dimensió socioeducativa i socio-comunitaria de tres Projectes Educatius de Ciutat de Catalunya*. Tesis doctoral no publicada, Universitat Ramon Llull, Barcelona.
- Civís, M. i Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional*. Valencia: Nau llibres.
- Collet, J. i González, S. (2004). *Els projectes educatius de ciutat de segona generació: del govern tradicional a la governança comunitària*. Barcelona: Fundació Nous Horitzons.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.

18. Para una mayor ampliación entorno al concepto de *organización en red y sistémica* consultar: Civís, M. y Riera, J. (2007).

19. No cabe ninguna duda de que podríamos imaginar más propuestas. La idea aquí es señalar posibilidades que la correcta contextualización de la praxis debería determinar más específicamente por su idoneidad.

- Denche, J. i Alguacil, C. (1993). Otros movimientos sociales para otro modelo participativo y otra democracia. *Documentación social*, 90, 83-99.
- Freire, P., Fiori, H. i Fiori, J.L. (1973). *Educación liberadora*. Bilbao: Zero.
- Froufe, S. (2004). La animación sociocomunitaria y sus perspectivas de futuro ante la globalización y la sociedad de la información [CD-ROM]. Dins *1<sup>r</sup> Congreso Iberoamericano del Pedagogía Social. XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social: Pedagogía social, globalización y desarrollo humano*. Santiago de Chile: Universidad la Mayor.
- Giroux, H. (2001). El capitalismo global y la política de la esperanza educada. *Revista de educación*, núm extraordinari, 251-263.
- Gómez Serra, M. (2000). *Els serveis socials i la seva avaluació*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Grup de Recerca en Pedagogia Social. (2001). *Informe de recerca del diagnòstic de necessitats del barri de Marianao*. Documento no publicado.
- Grup de Recerca en Pedagogia Social. (2001). *Informe de recerca del diagnòstic de necessitats del barri de Camps Blancs*. Documento no publicat.
- Hart, R. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: P.A.U. Education.
- Kisnerman, N. et al. (1986). *Comunidad*. Buenos Aires: Humanitas.
- Longás, J., Riera, J., Longás, E. i Civís, M. (2004): "La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades de educación de una comunidad. Análisis de tres experiencias en Cataluña" dins *8<sup>o</sup> Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Longás, J., Civís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E. y Andrés, T. (2007). Un marco teórico-práctico para las praxis de desarrollo comunitario [CD-ROM]. En *II Congreso Iberoamericano (XXI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social)*. "Educación social, animación y desarrollo comunitario". Allariz y Chavez.
- Longás, J., Civís, M., y Riera, J. (2008). Asesoramiento al desarrollo de redes socioeducativas locales: funciones y metodología. *Cultura y Educación*, vol. 20, 3.
- Longás, J., Riera, J., Longás, E. i Civís, M. (2004): "La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades de educación de una comunidad. Análisis de tres experiencias en Cataluña" dins *8<sup>o</sup> Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Longás, J., Civís, M., Riera, J., Fontanet, A., Longás, E. y Andrés, T. (2007). Un marco teórico-práctico para las praxis de desarrollo comunitario [CD-ROM]. En *II Congreso Iberoamericano (XXI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social)*. "Educación social, animación y desarrollo comunitario". Allariz y Chavez.
- Longás, J., Civís, M., y Riera, J. (2008). Asesoramiento al desarrollo de redes socioeducativas locales: funciones y metodología. *Cultura y Educación*, vol. 20, 3.
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo: Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Popular.
- Nogueiras, L.M. (1996). *La práctica y la teoría del desarrollo comunitario*. Madrid: Narcea.
- Orduna, M.G. (2000). *La educación para el desarrollo local: Una estrategia para la participación social*. Pamplona: Eunsa.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa I: Retos e interrogantes: métodos*. Madrid: La Muralla.
- Rezsóhazy, R. (1988). *El desarrollo comunitario: Participar, programar, innovar*. Madrid: Narcea.
- Riera, J., Civís, M. i Longas, J. (2005). Vers models sociocomunitaris i socioeducatius integradors i integrats. En *Participación, animación e intervención socioeducativa: actas del 1 Congreso Internacional e Interdisciplinar*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Bellaterra.
- Riera, J. (1996). *Concepte, formació i professionalització de: l'educador social, el treballador social i el pedagog social. Un enfocament interdisciplinari i interprofessional*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios*. (14a ed.). Madrid: Paraninfo.
- Subirats, J. (1999). Educació i territori o la recerca de les responsabilitats perdudes. *Perspectiva escolar*, 263, 1-9.

**Mireia Civís i Zaragoza.** Diplomada en Magisterio y licenciada en Pedagogía por la FPCEE Blanquerna, Universitat Ramon Llull, donde actualmente ejerce la docencia. Doctora en Pedagogía desde el 2005, con experiencia tanto en el ámbito de la pedagogía social como de la pedagogía escolar. Miembro del grupo de investigación PSITIC, sus líneas prioritarias de investigación se centran en torno al desarrollo de redes comunitarias socioeducativas y de proyectos educativos comunitarios siendo también núcleos de interés la corresponsabilidad educativa y la participación ciudadana. Dirección: FPCEE Blanquerna, Císter 34. 08022 – Barcelona. Tel. 93 253 30 00. Email: [Mireiacz@blanquerna.url.edu](mailto:Mireiacz@blanquerna.url.edu)

**Jordi Longás Mayayo.** Licenciado en Pedagogía y Diplomado en Educación Social, profesor de la FPCEE Blanquerna (Universidad Ramon Llull) y miembro del grupo de investigación PSITIC. Coordinador de Estudios del Máster Pedagogía Social i Comunitaria (URL). Coordinador Serveis a l'Escola i l'Educació de la Fundació Blanquerna. Investigación y diversas publicaciones sobre *burnout* docente, organización escolar, desarrollo comunitario y redes educativas. Asesor de la Diputación de Barcelona para Dispositivos Transición Escuela Trabajo y Mejora del Éxito Escolar. Dirección: FPCEE Blanquerna, Císter 34. 08022 – Barcelona. Tel. 93 253 32 29. Email: [jordilm@blanquerna.url.edu](mailto:jordilm@blanquerna.url.edu)

**Jordi Riera Romani.** Maestro, pedagogo y doctorado en pedagogía social por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor Titular de Pedagogía de la Universidad Ramon Llull, en la cuál es actualmente Vicerrector de Docencia y Convergencia Europea. *Ha desarrollado diversos cargos y responsabilidades a lo largo de su trayectoria profesional y de participación social, entre los que destacan:* Presidente del Colegio de pedagogos de Catalunya (2000-2004), Miembro de distintos Consejos de expertos del gobierno de la Generalitat de Catalunya. Entre ellos ha sido durante cuatro años miembro del Consejo Superior de Evaluación Educativa y miembro durante diez años del Consejo Superior de Bienestar Social. Director de l'Escola Universitària de Treball Social de l'Institut Catòlic d'Estudis Socials de Barcelona, adscrita a la Universitat de Barcelona i posteriorment integrada a la Universitat Ramon Llull (1994-1996) y Decano de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació y del Deporte de la Universidad Ramon Llull (1996-2004).