

Mireia Civís  
Eduard Longás  
Jordi Longás  
Jordi Riera

# Educación, territorio y desarrollo comunitario. Prácticas emergentes

## Resumen

La educación ha dejado de ser patrimonio de la escuela para considerarse como una característica de la existencia humana, ampliándose más allá de la etapa y la institución escolar. Como consecuencia de todo lo que acabamos de decir, se han ido desarrollando toda una serie de experiencias, con voluntad integradora, que intentan dar respuesta a los actuales retos socioeducativos. Como consecuencia, se han ido desarrollando una serie de experiencias de carácter educativo y comunitario, con voluntad integradora, que intentan dar respuesta a los actuales retos socioeducativos. A lo largo de este texto destacamos algunas de estas prácticas. Proponemos un modelo alternativo que fundamente y dé sentido, unidad y coherencia a las iniciativas socioeducativas en el seno de la comunidad, impulsando su desarrollo comunitario.

**Palabras clave:** Ciudad educadora, Corresponsabilidad, Desarrollo comunitario, Entorno, Red educativa

Educació, territori i desenvolupament comunitari. Pràctiques emergents

*L'educació ha deixat de ser patrimoni de l'escola perquè es considera com una característica de l'existència humana, i s'amplia més enllà de l'etapa i la institució escolar. Com a conseqüència, s'han anat desenvolupant tot un seguit d'experiències de caire educatiu i comunitari, amb voluntat integradora, que intenten donar resposta als actuals reptes socioeducatius. Al llarg d'aquest text destaquem algunes d'aquestes pràctiques. Proposem un model alternatiu que fonamenti i doni sentit, unitat i coherència a les iniciatives socioeducatives en el si de la comunitat, impulsant el seu desenvolupament comunitari*

**Paraules clau:** Ciutat educadora, Corresponsabilitat, Desenvolupament comunitari, Entorn, Xarxa educativa

Education, territory and community development. Emerging practices

*Education is no longer a matter for schools alone. It is now seen as a factor of human existence, going beyond schooling and the school as an institution. This has led to the development of a series of educational and community experiences that attempt to respond to today's socio-educational challenges. This text highlights some of these practices. The alternative model put forward aims to provide a basis for and give sense, unity and coherence to socio-educational initiatives within the community, encouraging its communal development.*

**Key words:** Community development, Educational city, Educational network, Environment, Stewardship

**Autor:** Mireia Civís, Eduard Longás, Jordi Longás, Jordi Riera

**Artículo:** Educación, territorio y desarrollo comunitario. Prácticas emergentes

**Referencia:** Educación Social, núm. 36 pp.

**Dirección profesional:** FPCEE Blanquerna (*Universitat Ramon Llull*)  
MireiaCZ@blanquerna.url.edu - EduardLM@blanquerna.url.edu  
JordiLM@blanquerna.url.edu

## ▲ Introducción

Desde los enfoques pedagógicos actuales se considera que la educación no puede quedar limitada a la acción educativa propia de la familia y de la escuela, tal y como sucedía desde una visión pedagógica tradicional (Quintana, 1991).

Los cambios políticos, sociales, culturales y científico-tecnológicos, han dado lugar a sociedades globales y locales muy plurales, con fuertes diferencias culturales y económicas, en que emergen como primeras necesidades educativas el respeto, la convivencia y el sentido de pertenencia.

La educación ha dejado de ser patrimonio de la escuela

Es por esto que la educación ha dejado de ser patrimonio de la escuela para considerarse como una característica de la existencia humana, ampliándose más allá de la etapa y la institución escolar y situándose en el marco de la educación a lo largo de toda la vida (Delors, 1996; Petrus, 1998; Ortega, 2002).

Como consecuencia de todo lo que acabamos de decir, se han ido desarrollando toda una serie de experiencias de carácter educativo y comunitario, con voluntad integradora, que intentan dar respuesta a los actuales retos socioeducativos.

A lo largo de este texto nos proponemos destacar algunas de estas prácticas, recogiendo sus rasgos característicos y reflexionando sobre la dificultad que supone la falta de un proyecto comunitario global.

Finalmente, proponemos un modelo alternativo que fundamente y dé sentido, unidad y coherencia a las iniciativas socioeducativas en el seno de la comunidad, impulsando su desarrollo comunitario.

## Prácticas emergentes

A continuación exponemos algunas de estas prácticas emergentes que han aparecido últimamente en el panorama catalán, y que buscan la consecución de esta idea de educación a lo largo de la vida, al mismo tiempo que de educación compartida entre diferentes agentes.

## Movimiento de ciudades educadoras

Pese a que podríamos encontrar referentes de la idea de ciudad educadora a lo largo de la historia (Ortega, 1990; Molas, 1990), situamos los inicios del movimiento de ciudades educadoras en los años 90, y más concretamente en la celebración del Primer Congreso de Ciudades Educadoras organizado en Barcelona en 1990 por el Ayuntamiento de la ciudad. Éste es el momento en que se materializa la voluntad de hacer y ser *ciudades educadoras*.

*“Es en ese momento cuando nace la conciencia de que el logro de un objetivo tan alto y noble no puede ser delegado a un único componente del sistema social, el subsistema escolar, sino que debe estar bajo la responsabilidad de una coordinación real la totalidad de subsistemas y por lo tanto de la ciudad” (Castellani, 2000).*



Es así que la ciudad educadora se concibe como *contenedor* de recursos educativos (la ciudad contiene diferentes recursos, instituciones, medios o agentes educativos), como *agente* de educación (la ciudad produce efectos educativos por sí misma, a partir de sus valores, tradiciones, cultura...) y como *contenido* educativo (la ciudad tiene elementos espaciales, urbanísticos, de servicios... con los que el ciudadano establece una relación educativa y de aprendizaje) (Trilla, 1999). Estas tres dimensiones de la ciudad constituyen las posibilidades educativas de la ciudad y consiguientemente, para que la ciudad llegue a ser realmente educadora, es necesario un diseño de voluntades educativas específico para cada una de las dimensiones.

El movimiento de ciudades educadoras (que actualmente aglutina trescientas cincuenta ciudades, de entre las cuales encontramos unas sesenta de catalanas) asume el compromiso de diseñar estas voluntades para hacer realidad que la ciudad resulte contenedor, agente y contenido educativo. Este compromiso queda claramente expresado en la Carta de ciudades educadoras que compromete a todas las ciudades agrupadas bajo la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE)<sup>1</sup>.

En la actualidad, se constata como todas las ciudades adscritas al movimiento toman conciencia de la importancia de llegar a ser educadoras y hacen emerger prácticas, proyectos y experiencias que van en la línea señalada. Sin embargo, vemos como fundamentalmente las ciudades educadoras actúan como paraguas que aglutina esas diferentes iniciativas sin llegar a vertebrarlas y, por consiguiente, el movimiento y las ciudades educadoras en sí ayudan a recoger lo que ya se hace y divulgarlo, ayudando a visualizar buenas prácticas, como ya explicamos en un anterior trabajo (Civís y Riera, 2005), pero no consiguen hacer realidad la coordinación real de la totalidad de subsistemas que cita Castellani.

## Proyectos Educativos de Ciudad

Los Proyectos Educativos de Ciudad (PEC en adelante) son planes estratégicos en materia educativa que se desarrollan a iniciativa de los ayuntamientos. De esta forma se convierten en los instrumentos sociopolíticos utilizados por estos para convertir a su población en una ciudad educadora. Por consiguiente, podemos considerar que los PEC buscan la vertebración que el modelo de ciudad educadora *per se* no consigue. Recogen la voluntad de las ciudades educadoras con la intención de sistematizar sus ideales y objetivos en forma de un solo proyecto cohesionado.

Los PEC son una experiencia que nace y se desarrolla esencialmente en Cataluña a partir de la iniciativa de Barcelona, y en la actualidad existen unas veinte poblaciones que tienen su PEC elaborado y bastante consolidado mientras que bastantes más los están poniendo en marcha, encontrándose, cada una de ellas, en distintos momentos del proceso.

La elaboración de un PEC parte de un proceso bastante estructurado. En primer lugar se hace un análisis de la realidad socioeducativa de la población y se elabora un diagnóstico compartido por diferentes agentes de la comunidad. Posteriormente, y de acuerdo con los resultados obtenidos en el diagnóstico, se pasa a una fase de debate en la que, mediante diferentes mecanismos participativos, se debate sobre la educación en la ciudad, sobre las necesidades socioeducativas, sobre posibles mejoras y sobre prioridades en materia educativa. A partir de este debate se elabora un documento que, además de recoger los resultados del diagnóstico y de los debates, hace una propuesta de finalidades, objetivos y líneas de trabajo para hacer realidad las voluntades educadoras de la ciudad. Estas propuestas intentan partir de los proyectos, acciones y experiencias que ya se llevan a cabo y también se plantean de nuevas. Las finalidades, objetivos y líneas de trabajo acostumbran a abarcar los diferentes ámbitos de sensibilidad socioeducativa como puede ser el ocio, la cultura, la inserción sociolaboral, la educación reglada, entre otros. Así mismo, acostumbran a focalizar hacia colectivos *más necesitados* de intervención socioeducativa como puedan ser niños, jóvenes, ancianos y colectivos especialmente vulnerables como inmigrantes o drogodependientes.

Sin duda se trata de una iniciativa interesante, que complementa la de las ciudades educadoras, si bien los estudios realizados<sup>2</sup> nos indican ciertas dificultades para que los PEC se lleven a la práctica tal y como se plantean desde la teoría. Precisamente los elementos de innovación y de complejidad inherentes al proyecto en sí son parte de la causa.

## Planes Educativos de Entorno

Los Planes Educativos de Entorno (PEE en adelante) son una iniciativa reciente, puesta en marcha a inicios de 2005 por parte del Departamento de Educación de la *Generalitat de Catalunya* en el marco del Plan para la lengua y la cohesión social.

Los PEE quieren dar continuidad a la acción educativa fuera del horario escolar aumentando la coordinación de la escuela con los agentes educativos del territorio. Los ejes principales de los PEE son la educación integral de todo el alumnado y el fomento de la cohesión social a partir de la educación intercultural y del uso del catalán en un marco plurilingüe. En este sentido, los PEE se inician en zonas más desfavorecidas si bien en la actualidad se van extendiendo hacia todo tipo de barrios y comunidades.

En su nacimiento los PEE parten del reconocimiento de diferentes experiencias que ya existen en el entorno comunitario como los Planes de Desarrollo Comunitario, las comunidades de aprendizaje, la escuela, experiencias de educación más allá de la escuela y, en especial, los PEC (Departamento de Educación de la *Generalitat de Catalunya*, 2004). Es en este sentido que los PEE pretenden implicar todos los departamentos que tienen incidencia en este espacio educativo (de los ayuntamientos, de las entidades municipalistas y de la misma *Generalitat*) e integrar los diferentes programas, planes y proyectos que estén vinculados al mismo. De hecho, los PEE se plantean como un proyecto que debería inserirse en el contexto y marco del PEC. La iniciativa empieza a partir de la implementación de 25 PEE piloto y progresivamente se están implementando unos cincuenta más.



Las fases por las que pasa la elaboración e implementación de los PEE podrían resumirse en cinco (Departamento de Educación de la *Generalitat de Catalunya*, 2004). Una primera fase consiste en sensibilizar todos los agentes educativos sobre la necesidad de colaboración mutua potenciando la coordinación entre los proyectos que existen. A continuación tenemos la fase de formalización, en que se formaliza el proceso de nacimiento del PEE. Después viene la fase de inicio, en que se constituye la comisión local y se define el plan de actuación. A continuación, y con la fase de aplicación, se normalizan los procesos de coordinación y colaboración y se definen pautas de trabajo comunes a escala local que aseguren una mejora continuada de la calidad del servicio educativo. Finalmente, y con la fase de evaluación, se valora la eficacia del plan y se hacen propuestas de mejora.

Como podemos constatar, y desde una perspectiva más valorativa, se trata de proyectos que nacen tomando en consideración lo que ya existe en el territorio, y especialmente los planes y programas de vocación integradora e integral. En este sentido, que se planteen desde sus inicios como integrados en los PEC nos parece de un gran valor. Así mismo, también es destacable la voluntad expresa de apoyar la tarea de la escuela buscando la coordinación entre ésta y las propuestas del PEE.

Se trata de proyectos que nacen tomando en consideración lo que ya existe en el territorio

No obstante, y como todo proyecto innovador y complejo, también los PEE en su puesta en marcha han mostrado debilidades de entre las que podemos destacar un proceso de implementación excesivamente rápido que ha llevado a cierta dificultad “de acceso al escenario”, como ya se apuntó en un trabajo anterior (Civís y Riera, 2007). En algunos casos las escuelas no han entendido el beneficio que les reportaba el PEE y han sido muy reticentes a la colaboración, en otros no ha habido encaje adecuado entre el PEC ya en vías de implementación y el PEE, y en algún caso las reticencias han venido por parte de los ayuntamientos.

## Planes de Desarrollo Comunitario

El año 1996 la Dirección General de Servicios Comunitarios del Departamento de Bienestar Social de la *Generalitat de Catalunya*<sup>3</sup> comienza a impulsar una serie de Planes de Desarrollo que:

*“(...) se dirigen a la mejora cualitativa de los barrios y/o distritos, potenciando un partenariado entre los poderes públicos y las entidades ciudadanas, sobre la base de la corresponsabilidad de las actuaciones y la cogestión de programas sociales, para la consecución de unos objetivos de cohesión y vertebración social en la prevención y lucha contra la exclusión social.” (Departamento de Bienestar Social de la Generalitat de Catalunya, 1998)*

Estos planes siguen las recomendaciones del Plan de lucha contra la pobreza y le exclusión Social aprobado por el Gobierno de la *Generalitat de Catalunya* el 2 de mayo de 1995 y tienen como finalidad “la modificación y mejora de la comunidad, desde la propia comunidad, a partir de un diagnóstico de las problemáticas sociales” (Departamento de Bienestar Social de la *Generalitat de Catalunya*, 1998).

Desde nuestra perspectiva, y si bien no se trata de planes que se definen como explícitamente educativos, entendemos que para que puedan alcanzar su finalidad última: el desarrollo de la comunidad, es necesario que desplieguen una dimensión educativa y que, todavía más, se planteen desde un paradigma de intervención socioeducativo (Civís y Riera, 2002), motivo por lo que hacemos referencia en este artículo.

Estos planes, que se llevan a cabo en el barrio como territorio preferente de intervención, reciben un importante soporte de la *Generalitat* pero también acostumbran a contar con el apoyo de la Administración local, de la *Federació d'Associacions de Veïns d'Habitatge Social de Catalunya* (FAVIBC) y otras entidades con un interés social. Así mismo, en muchas ocasiones arrancan de movimientos comunitarios ya existentes en el barrio y buscan la participación de los diferentes agentes y actores del barrio. Actualmente, en Cataluña, se han encauzado 57 Planes de Desarrollo Comunitario<sup>4</sup>.

Por otra parte, también se constata como paralelamente van surgiendo algunas iniciativas por parte de asociaciones o administraciones locales que sin estar amparadas por la administración autonómica responden a un modelo y praxis de desarrollo comunitario. Éstas recogen las iniciativas y participación de diferentes agentes comunitarios en proyectos que buscan la mejora de la propia comunidad.

No obstante, y para finalizar, hay que citar que la valía de estos proyectos de desarrollo comunitario a veces queda puesta en entredicho cuando en algunas circunstancias la ciudadanía implicada manifiesta una clara actitud demandante y reclamadora de recursos, hecho que hace que aparezca la duda de hasta donde estas propuestas fomentan la autonomía y el desarrollo de la comunidad o generan ciertas dependencias instaurándose en la cultura de la queja y la reclamación.

## Hacia una propuesta integradora: la red educativa local

Hasta aquí hemos mostrado brevemente algunas de las experiencias más consolidadas que tenemos en el panorama catalán. Sin duda hay más y éstas sólo son una muestra que nos permite ilustrar qué está pasando en Cataluña –y que no es muy diferente de lo que está pasando en Europa e incluso en el resto del mundo, como ya expusimos en un trabajo anterior<sup>5</sup>-. Así pues, experiencias como los Proyectos Educativos de Barrio, los Proyectos Educativos de Pueblo, los proyectos educativos integrados, las redes educativas de barrio, los proyectos de aprendizaje-servicio, las comunidades de aprendizaje, entre otras, también son proyectos suficientemente consolidados que podríamos incluir en este mapa de prácticas emergentes si bien las características del artículo no nos permiten entrar en él.

En todo caso, lo que hemos expuesto hasta aquí nos muestra con claridad esta preocupación comunitaria y desde la comunidad por la educación. Vemos como con poco tiempo se ha desplegado un catálogo considerable de iniciativas que manifiestan una comprensión de la educación suficientemente amplia y con claras intenciones integradoras. Sin embargo, constatamos como los diferentes ejemplos expuestos parten de unos buenos fundamentos teóricos pero muestran limitaciones en la práctica. Es así que en la práctica las ciudades educadoras presentan iniciativas interesantes pero dispersas, los PEC muestran algunas dificultades de puesta en marcha del proyecto en su totalidad y resultan poco participativos, los PEE muestran algunas dificultades en su implementación (y relación con otros proyectos que ya funcionan en el territorio) dada la rapidez y cierta precipitación con que se han puesto en marcha, los Planes de Desarrollo Comunitario a veces resultan excesivamente centrados en el reclamo de recursos, etc.

Por supuesto, algunas de estas experiencias son muy jóvenes y otras nos consta que están en proceso de revisión, así que en ningún caso estamos indicando que en general no funcionen. Pero lo que sí queremos poner encima de la mesa son ciertas disfunciones en el planteamiento teórico-práctico de las mismas que acaban generando cierto desconcierto en el territorio. Es decir, tenemos a los agentes sociocomunitarios y socioeducativos dispuestos a colaborar e implicarse, pero hay algo que falla en la fundamentación epistemológica y en el liderazgo que no permite alcanzar las voluntades, finalidades u objetivos de forma óptima.

Creemos importante, por consiguiente, reflexionar en torno a esta circunstancia y analizar qué está pasando y cómo podríamos redireccionar las praxis para ajustarnos a las necesidades del territorio.

Si echamos una ojeada a estas prácticas en su conjunto constatamos que, más allá del interés que tienen en sí mismas, no responden a un modelo global y cohesionado de intervención socioeducativa. El principal indicador de esta realidad es la falta de trabajo conjunto con otros sistemas (sanitario, ocupacional, servicios sociales, etc.), entre administraciones, con otros proyectos de alcance



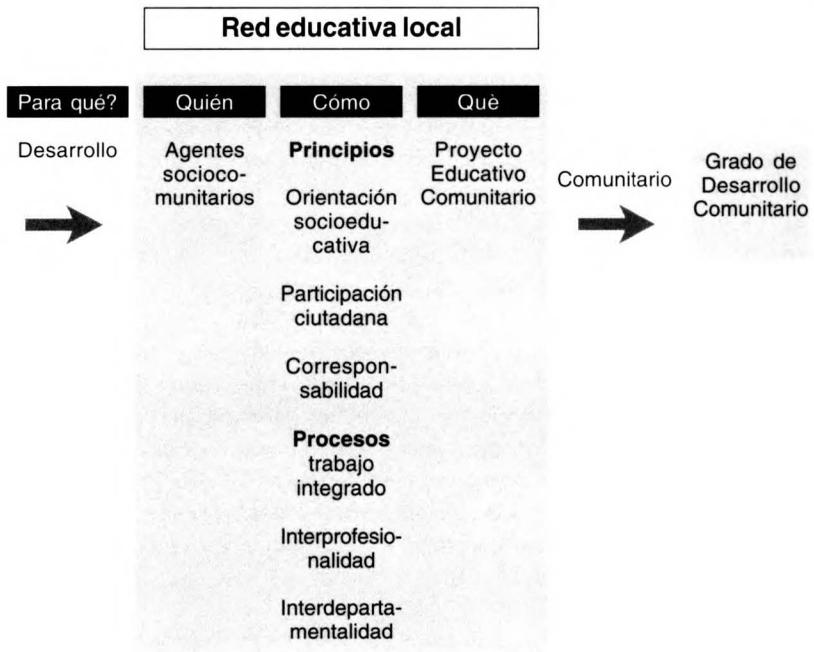
Si echamos una ojeada a estas prácticas en su conjunto constatamos que, no responden a un modelo global y cohesionado de intervención socioeducativa

comunitario, etc. Por consiguiente, acaban resultando iniciativas de intención integradora pero que en su puesta en práctica llegan a ser excesivamente compartimentadas y, en términos generales, no consiguen óptimamente el objetivo de la transversalización de la acción socioeducativa.

Desde nuestra perspectiva, esta circunstancia se da por la falta de una premisa esencial: para implementar este tipo de proyectos se precisa de una condición previa -que en la mayoría de casos no se da- y que consiste en la existencia tanto de redes como de una cultura de trabajo en red.

Nuestra aportación diferenciada tiene por finalidad superar esta compartimentación

Por consiguiente, nuestra aportación diferenciada tiene por finalidad superar esta compartimentación sobre la base de la organización y el trabajo en red de los servicios y recursos educativos locales, como base del desarrollo de la comunidad. En esta línea, la *red educativa local viene a ser* la estructura que debe hacer posible y potenciar el proyecto educativo comunitario que se desarrolla en la comunidad, dando coherencia y sentido global a las diferentes iniciativas como las que hemos expuesto en el punto 2 (*Planes Educativos de Entorno, Proyectos Educativos de Ciudad*, etc.)<sup>6</sup>. Lo representaríamos con el siguiente esquema:



(1) *a, b, c, d, e* representan las diferentes iniciativas (*Planes Educativos de Entorno, Proyectos Educativos de Ciudad*, etc.)

**Figura:** Desarrollo de redes socioeducativas locales y desarrollo comunitario

El marco de referencia de esta propuesta la articulamos como respuesta a las cuestiones *para qué, quién, cómo y qué*.

El **para qué** hace referencia a la finalidad del proceso: el *desarrollo comunitario* y el aumento del *grado de desarrollo de la comunidad*, que se basa en la sostenibilidad y que se concreta en mayores cotas de bienestar. Hay que asegurar que esta finalidad guía cualquier proceso socioeducativo y sociocomunitario.

El **quién** se refiere a los agentes sociocomunitarios, responsables del desarrollo del proceso. Se trata de agentes con implicaciones socioeducativas (técnicos municipales, docentes, educadores sociales, instituciones educativas, entidades asociativas, etc.) que, a partir de experiencias de trabajo integrado, desarrollan y retroalimentan la corresponsabilidad. Esta forma de proceder integra profesionalmente, interdisciplinariamente e institucionalmente a los diferentes agentes socioeducativos del territorio, siendo la única forma de dar respuestas integrales en situaciones complejas.

El **cómo** resulta el elemento fundamental, tal y como apuntábamos anteriormente. Se concreta a partir de tres conceptos que actúan como principios axiológicos y que potencian el sentimiento comunitario y de pertenencia a la comunidad: *la orientación socioeducativa* que necesariamente tiene que tener toda acción comunitaria; *la participación ciudadana*, que es una condición ineludible; como resultado del impulso de las dos anteriores, *la corresponsabilidad educativa*, como única fórmula de respuesta a los retos socioeducativos y como garantía de sostenibilidad. En este sentido, *la organización en red* se manifiesta como una estructura alternativa capaz de impulsar el desarrollo comunitario. Sin embargo, para alcanzar el desarrollo de redes de ámbito local auténticas, hay que promocionar el trabajo integrado, la interprofesionalidad, la interdepartamentalidad y la interinstitucionalidad

El **qué** se refiere a la propia estructura -*la red educativa local*- que sustenta y da sentido y coherencia en el *proyecto educativo comunitario*, integrando las diferentes praxis (por ejemplo, y entre otras, las que hemos recogido en este trabajo). Sin embargo, no es suficiente la puesta en marcha de las diferentes prácticas, sino que es necesario que éstas formen parte de un proyecto común, en la línea de lo que venimos proponiendo, evitando la compartimentación y falta de cohesión entre los proyectos. En definitiva, esta propuesta resulta un modelo de organización alternativo a los tradicionales organigramas jerárquicos, capaz de integrar instituciones y actores en un plan de igualdad, unidos por un interés común, primero para compartir los análisis de las necesidades socioeducativas y los proyectos, y segundo, para coordinar la acción de forma integral y coherente. Las redes destacan por valores como la horizontalidad, la territorialidad, la transdisciplinariedad y la corresponsabilidad.



Podemos ver, por consiguiente, que en este esquema es clave la organización en red y que la articulación de los diferentes elementos y la respuesta a las diferentes preguntas formuladas son las que la hacen realidad. Así pues, con el esquema queremos reflejar la fundamentación de una organización y planteamiento de las praxis socioeducativas y sociocomunitarias para que éstas consigan las voluntades, finalidades u objetivos de forma óptima.

## Conclusiones

A la luz de lo que hemos ido exponiendo, y tomando como referente el esquema desarrollado en el punto 3, serían dos las grandes conclusiones a que llegamos respecto a cómo conseguir la propuesta planteada.

En primer lugar entendemos que es fundamental que exista un buen liderazgo de todos estos procesos para que se puedan hacer realidad y consigan de forma óptima sus finalidades. Sin duda nos encontramos frente a una época compleja y, por lo tanto, el reto educativo resulta complejo. Así pues, es capital tener muy claros los liderazgos y que estos sean capaces de gestionar la complejidad y cambio constante en que vive la sociedad y el entorno educativo. Si pensamos la educación como proceso dialógico y desde el paradigma de la complejidad, de acuerdo con la idea de Morin (1995), sólo buenos líderes podrán hacer realidad el reto de la *paidocenos*. Por consiguiente, hay que, tener profesionales preparados, con una capacidad de mirada amplia hacia el paradigma socioeducativo y con una buena capacidad de planificación, mediación, intervención y liderazgo para afrontar, óptimamente, el reto educativo del siglo XXI<sup>7</sup>.

No podemos vivir en el modelo de la desresponsabilización ni de la delegación de responsabilidades

Y en segundo lugar resulta capital hacer real la corresponsabilidad. No podemos vivir en el modelo de la desresponsabilización ni de la delegación de responsabilidades. Nos jugamos demasiado como para dejar la educación en manos de unos pocos y que el reto educativo los desborde. Es así que es necesario que todos los agentes con implicaciones y responsabilidades socioeducativas se sientan interpelados por el proyecto educativo y se impliquen en él, aunque las responsabilidades a asumir sean asimétricas, como bien defiende Torralba (2006). Sólo desde el principio de la corresponsabilidad podremos hacer efectiva una participación real, sólo desde el principio de la corresponsabilidad podremos construir un trabajo interdisciplinario, interprofesional e intersistémico. Y sólo desde la corresponsabilidad podremos hacer real el trabajo en red.

Así pues, nos lo debemos creer esto de la responsabilidad compartida hacia un único proyecto educativo comunitario, tanto si se trata de un proyecto concreto como de una idea de proyecto comunitario hacia el cual tender. Y aquí no valen instrumentalizaciones, sesgos electorales, *agendas ocultas* o políticas *de escaparate*. La educación ha de ser uno de los pilares del desarrollo humano y del proyecto de país y, por consiguiente, pide planteamientos serios y honestos.

En definitiva, he aquí nuestra tesis y conclusión final: tenemos que trabajar por el liderazgo de las redes de corresponsabilidad socioeducativa posibilitante, de esta manera, de llegar al reto de la *paidocenosis*. La educación no puede estar hecha de misiones solitarias porque debe comprender, por encima de todo, la influencia conjunta del ambiente o entorno (familia, comunidad, *mass-media*, educación no formal, formal, informal...) en la formación humana. Es así que el reto *paidocénosico* compromete a todos los agentes socioeducativos en un modelo amplio, holístico y complejo de educación.



Mireia Civís Zaragoza  
Eduard Longás Mayayo  
Jordi Longás Mayayo  
Jordi Riera Romaní

FPCEE Blanquerna (*Universitat Ramon Llull*)

## Bibliografía

**Associació Internacional de Ciutats Educadores** (2004), *Carta de Ciutats Educadores 2004*. [en línea]

Accesible en: [http://www.bcn.es/edcities/cat/carta/carta\\_ciutats.pdf](http://www.bcn.es/edcities/cat/carta/carta_ciutats.pdf)

**Castellani, V.** (000), *Avui més que mai: ciutat educadora*. [en línea]

Accesible en: [http://www.edcities.bcn.es/cat/cat\\_1\\_fs.htm](http://www.edcities.bcn.es/cat/cat_1_fs.htm)

**Civís, M.; Riera, J.** (2002), *Una alternativa socioeducativa al Desenvolupament Comunitari*. Trabajo de investigación no publicado. Universitat Ramon Llull. Barcelona.

**Civís, M.; 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 sociocomunitària de tres Projectes Educatius de Ciutat de Catalunya*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Ramon Llull. Barcelona.

**Civís, M.; Riera, J.** (2007), *La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional*. Nau llibres. València.

**Collet, J.; González, S.** (2004), *Els projectes educatius de ciutat de segona generació: del govern tradicional a la governance comunitària*. *Fundació Nous Horitzons*. Barcelona.

**Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya** (2004), *Pla per a la llengua i la cohesió social. Annex 3: Pla Educatiu d'Entorn*. [en línea]

Accesible en: [http://www.xtec.cat/lic/entorn/documenta/Document\\_marc.pdf](http://www.xtec.cat/lic/entorn/documenta/Document_marc.pdf)

**Departament de Benestar i Família** (2006), *Plans de Desenvolupament Comunitari*. [en línea]

Accesible en <http://xarxa-omnia.org/pdc/>

**Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya** (1998), *Plans de Desenvolupament Comunitari*. [en línea] Accesible a <http://www.gencat.es/benestar/xifres/memo98/p98-050.htm>

**Longás, J.; Bosch, M.** (2003a), Estrategias de trabajo comunitario para la garantía social en los procesos de transición escuela trabajo. Red local educativa. Sant Vicenç dels Horts. *IV Fòrum d'Educació*.

*Educació i Comunitat: El treball en xarxa amb l'escola*. UAB. Novembre de 2003.

**Longás, J.; Bosch, M.** (2003b), Organización de 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.

**Marchioni, M.** (1999), *Comunidad, participación y desarrollo: Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Popular. Madrid.

**Molas, I.** (1990). La ciutat i la ciutadania democràtica. Una perspectiva política. En AAVV., *La ciutat educadora* (pp. 37-46). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

**Morin, E.** (1995), *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona.

**Ortega, J.** (1990), La idea de ciutat educadora a través de la història. En AAVV., *La ciutat educadora* (pp. 87-98). Ajuntament de Barcelona. Barcelona.

**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 V. Núñez (coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social* (pp. 113-155). Gedisa. Barcelona.

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

**Quintana, J. M.** (1991), La educación más allá de la escuela. En J.M. Quintana et al., *Iniciativas sociales en educación informal*, (pp. 15-61). Rialp. Madrid.

**Torralba, F.** (2006), *Bases per a una pedagogia de la coresponsabilitat*, [en línea]

Accesible en: [http://www.projecteedu21.com/arxiu/Sintesi\\_breu.pdf](http://www.projecteedu21.com/arxiu/Sintesi_breu.pdf)

**Trilla, J.** (1999), Un marc teòric: La idea de ciutat educadora. En J. Trilla et al., *Les ciutats que s'eduquen*, (pp. 11-51). Diputació de Barcelona. Barcelona.

**Villasante, T.** (1998), *Participación e integración social*. [en línea]

Accesible a <http://www.clad.org/ve/rev14/Villasan.html>

1 Para al texto completo consultar: [http://www.bcn.es/edcities/cat/carta/carta\\_ciutats.pdf](http://www.bcn.es/edcities/cat/carta/carta_ciutats.pdf)

2 Véase Collet y González (2004) y Cívís y Riera (2005).

3 Posteriormente, *Direcció General d'Actuacions Comunitàries i Cíviques del Departament de Benestar i Família*. En la actualidad, estos planes dependen de la *Secretaria d'Acció Ciutadana del Departament de Governació i Administracions Públiques de la Generalitat de Catalunya*.

4 Para más información ver: <http://xarxa-omnia.org/pdc/>

5 Véase Cívís y Riera (2005), concretamente el capítulo 2.8 sobre buenas prácticas.