

Asesoramiento al desarrollo de redes socioeducativas locales: funciones y metodología

JORDI LONGÁS, MIREIA CIVÍS Y JORDI RIERA

Universitat Ram3n Llull

1.- Crisis de la escuela y emergencia de las redes educativas locales.

Con el apoyo de la Diputaci3n de Barcelona, en el marco de sus pol3ticas de desarrollo local y concretamente de promoci3n de acciones educativas integradas (Alsinet y otros, 2003) orientadas a la mejora de la educaci3n en los municipios de la provincia, hemos estado realizado (o estamos realizando) desde el a3o 1998 diversos asesoramientos en los municipios de Sant Vicenç dels Horts, l'Hospitalet, Esparreguera, Olesa, Abrera, Pineda de Mar y Bad3a del Vallès. Todas estas experiencias de asesoramiento tienen en com3n la apuesta decidida por la promoci3n y el desarrollo de redes locales educativas como estrategia de 3mbito municipal para hacer frente a problemas educativos de diversa 3ndole que tienen en el fracaso escolar su principal indicador. En todos los municipios citados se ha partido de la solicitud del ayuntamiento a la Diputaci3n y, mediante el asesoramiento, se ha buscado la colaboraci3n de todos los agentes que tienen incidencia socioeducativa para construir un modelo de intervenci3n conjunto e integral. En ning3n caso se ha pretendido restar peso espec3fico a la escuela, si no m3s bien sumar fuerzas para conseguir objetivos comunes mediante la optimizaci3n de los recursos locales.

En todas estas experiencias hemos constatado la dificultad del sistema educativo para responder a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad. Hist3ricamente la escuela ha sido un espacio de tr3nsito entre la familia, la sociedad y el trabajo (Carbonell, 1994), cumpliendo la doble misi3n de transmitir conocimientos y educar aquellas normas, h3bitos y conductas que permit3an acceder a la vida adulta. Es innegable que en las 3ltimas d3cadas, como consecuencia de los vertiginosos cambios sociales a los que asistimos, este tr3nsito es mucho m3s complejo y la capacidad de la escuela para apoyarlo ha disminuido. Sin duda, las transformaciones en la familia como instituci3n social, el crecimiento del entorno "informativo" con un notable impacto educativo (o deseducativo) y, entre otros

factores, el incremento de las exigencias que actualmente supone incorporarse a la vida adulta, están desbordando las capacidades educativas de la escuela como institución socializadora.

La aludida crisis de la escuela, en expresión común de numerosos autores, no hace más que incrementarse en el actual escenario de globalización. Destacamos tres aspectos clave que nos permiten justificar esta afirmación. En primer lugar, una de las consecuencias de este fenómeno de escala mundial que dificulta la labor de la escuela es el incremento de la precariedad y volatilidad del mercado laboral. El mercado, consecuencia también de la evolución tecnológica, exige personas con mayores niveles de formación-conocimiento. A su vez, abrirse camino en un mundo cambiante e inestable requiere formar un tipo de competencias personales bastante complejas. Y la escuela, que tiene la función de ayudar a todo ello, con frecuencia no cuenta ni siquiera con el apoyo real de las numerosísimas familias que ni pueden ni saben colaborar en el proyecto educativo que necesitan sus hijos. En segundo lugar, complicando más el escenario educativo escolar, destaca la fuerte irrupción de lo que desde nuestra perspectiva consideramos antivalores “neoliberales” -consumismo, individualismo, economicismo, etc.- que orientan la vida de muchas personas. Cualquier proyecto educativo escolar –basados siempre en proyectos ilustrados, de fondo humanista y con finalidades de mejora de la ciudadanía- rema contra la corriente del discurso, implícito pero casi hegemónico, que está presente en nuestra sociedad. Finalmente, en tercer lugar, debemos considerar también la importancia de los movimientos migratorios que afectan a nuestro país. El resultado de la combinación de estos factores, entre otros, configura un tipo de sociedades –parece difícil llamarlas comunidades- muy plurales, con fuertes diferencias culturales y económicas, en las que emergen como primeros retos educativos el respeto, la convivencia y el sentido de pertenencia. Como consecuencia nos parece, aunque no son objetivos excluyentes, que nuestro sistema educativo se enfrenta al dilema de elegir entre: a) satisfacer las necesidades de instrucción-formación para la competitividad y la excelencia, y b) satisfacer las necesidades de socialización primaria, por no decir de control social de la infancia y la juventud, orientadas a garantizar una mínima cohesión social. Y en este doble objetivo, la escuela no acaba de encontrar la salida, mientras la sociedad, simultáneamente, deposita en ella grandes expectativas y cuestiona seriamente su eficacia.

Se comprende la tensión que todo ello provoca en la escuela. Y que ésta responda defensivamente, como sucede con el repliegue sobre sí mismos que se da en muchos centros, conformándose como instituciones intencionadamente al margen de los cambios y las nuevas realidades sociales. O que también se responda, en otras ocasiones, cediendo a la presión del entorno, en un esfuerzo desmedido por satisfacer aquellas exigencias de las familias que aseguran su pervivencia. De uno u otro modo, como afirma Alsinet et al. (2003), la interdependencia de la escuela con su entorno está dibujando dos grandes tendencias en el sistema educativo: el aumento de la centralización y la consiguiente burocratización como respuesta a un entorno cambiante e inseguro, o la obertura al mercado, convirtiéndose la educación en un producto sujeto a los intereses de los padres-clientes. En cualquier caso, las dos tendencias apuntadas en nada favorecen la revalorización de la escuela como verdadero servicio público y universal.

Pero las dificultades o crisis de la escuela no significan desinterés por la educación. Al menos en el discurso teórico y político sucede lo contrario, pues la educación es entendida cada vez más como un asunto público y se reconoce como una fuerza necesaria en nuestras sociedades postmodernas. Nadie niega que la educación, como ya viene sucediendo, precisa ampliarse en contenidos y en su dimensión temporal -a lo largo de toda la vida- para abordar con éxito los retos (conocimiento, competitividad, inclusión social y salud democrática) de la nueva era. El problema es que la escuela apenas lo consigue y se encuentra bastante desamparada para realizar su tarea. Aunque si no lo estuviese seguramente también fracasaría, porque la magnitud de lo que actualmente supone educar a las nuevas generaciones precisa, además de buenas escuelas, de la colaboración de muchos otros agentes sociales. Y como eso todavía no es así, la actual situación pone de manifiesto, más que la crisis de la escuela, cierto fracaso de las políticas de acción socio-comunitaria¹ impulsadas durante las últimas décadas en los Estados del Bienestar². Afirmamos que la educación no es simplemente instrucción o transmisión de

¹ Realidad constatada por diferentes autores como Caride (1998), Marchioni (1999), Lillo y Roselló (2001), entre otros.

² Entendemos que el fracaso está íntimamente relacionado con la ontología y epistemología que ha sustentado las políticas sociales. Fiel reflejo de ello es la división, falta de coordinación y con frecuencia contradicción y/ o solapamiento de las diferentes acciones sociales-educativas que inciden en el conjunto de la ciudadanía en agrupaciones o áreas del tipo educación, trabajo, sanidad, vivienda, etc. y que afecta tanto a los servicios de las administraciones públicas como al resto de instituciones. (Riera, J. et al., 2004).

conocimientos, y defendemos que la educación exige el compromiso y la colaboración de diferentes administraciones, instituciones e instancias sociales. Con ello estamos animando a todos los agentes sociales a considerar su responsabilidad educativa y, a la escuela, a abrirse a la realidad del entorno redefiniendo su función social y su capacidad de colaborar con el entorno. Desde esta nueva perspectiva, entendemos que la búsqueda de alternativas a la educación, a la escuela y al conjunto de la acción comunitaria debería considerar los siguientes cinco ejes de reflexión.

- **Pasar del enfoque educativo al socioeducativo:** convendría desplazar el concepto educativo por el de socioeducativo puesto que refleja mejor el enfoque que permite el desarrollo social y personal de los ciudadanos e integra tanto a los agentes sociales, que desarrollan también funciones educativas, como a los profesionales de la educación que deben integrar también funciones sociales.
- **Asumir la complejidad como paradigma:** parte de las dificultades actuales para el desarrollo socioeducativo arrancan de una visión fragmentaria del saber teórico-práctico basada en las aportaciones inconexas de diferentes disciplinas estancas, del todo ajenas a la comprensión de la realidad social como un fenómeno de carácter multifacético, interdependiente, global y complejo (Morin, 1999). Asumir la complejidad, entender los fenómenos sociales de forma integral e interdependiente, obliga a una revisión profunda del concepto de interdisciplinariedad y al diseño de acciones integrales.
- **Impulsar de la corresponsabilidad:** contemplar los asuntos socioeducativos como responsabilidad de la comunidad y de diferentes sectores profesionales lleva a defender la corresponsabilidad como principio de la acción. Sin menospreciar la labor de las escuelas, 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, debe entenderse como la construcción que realizan sus protagonistas (Habermas, 1987; Berger y Luchmann, 1988). El trabajo de todos es afrontar conjuntamente las dificultades e imaginarse de forma compartida el modelo de convivencia que debe orientar la acción.
- **Poner al ciudadano en el centro de las políticas:** El centro de la acción no debería ser la escuela, ni los diferentes servicios públicos o privados de asistencia y sus

profesionales, sino la educación de las personas y el desarrollo comunitario³. Los destinatarios antes que alumnos son ciudadanos y la obligación de las instituciones, del esfuerzo y compromiso de sus profesionales, es ponerlos a ellos y a la ciudadanía en el centro de la acción, única forma coherente de construir la sociedad desde la realidad de las personas.

- **Situar al territorio como referente:** la bipolarización burocracia-mercado, con los riesgos de exclusión y pérdida de cohesión social a los que hemos aludido, encuentra una vía de solución en la comunidad. La proximidad con el territorio (sólo conociendo la realidad pueden diseñarse estrategias adecuadas) y el compromiso social (interés por el bien común) de los agentes socioeducativos deben articular una nueva tendencia en la escuela, en el trabajo socioeducativo y en el desarrollo de la comunidad⁴.

En este contexto someramente presentado y partiendo de las premisas descritas, en los siete ayuntamientos mencionados hemos asistido desde la función asesora al origen, desarrollo, revisión o fortalecimiento, según los casos, de *redes educativas locales*. 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 está bien trabada. El concepto, de uso común a raíz del desarrollo de las TIC, representa el sistema relacional, formal o informal, que permite establecer nuevas formas más eficientes de comunicación e interrelación entre las personas, generando una estructura flexible, no jerárquica, y posibilitando una mayor implicación y participación de sus miembros. Este tipo de estructura favorece y/o se fundamenta en la responsabilidad compartida ante la toma de decisiones que afectan a los miembros de la red. No es pues de extrañar que muchas de las nuevas formas de trabajo interdisciplinar, en las que se cruzan instituciones y profesionales diferentes, adopten este concepto para autodefinirse. Así, en nuestra experiencia realizada desde una perspectiva más institucional, definimos la red 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,

³ Para no extendernos innecesariamente, en el sentido que a desarrollo comunitario dan autores como Requejo (1991), Nogueiras (1996) y Orduna (2000), entre otros.

⁴ En sintonía plena con las reflexiones de Subirats (2002).

primero para compartir el análisis de las necesidades y los proyectos, y segundo, para coordinar la acción socioeducativa de un modo integral y coherente.

Una característica nuclear de la organización en red es su orientación hacia asuntos de tipo transversal, aquellos que afectan a los ciudadanos de forma integral y que, siendo de interés común, sólo pueden abordarse desde perspectivas complementarias. Esta propiedad de la organización en red obliga a las instituciones, organismos o servicios existentes a romper la clásica división de los diferentes sistemas que forman los llamados servicios a las personas (educación, salud, servicios sociales, trabajo, seguridad, juventud, tercera edad, etc.) para poner justamente a la persona y sus necesidades en el centro del trabajo. El modelo propuesto destaca por poner el acento en valores como la horizontalidad, la territorialidad y la corresponsabilidad. Y en consecuencia, por tratarse la educación uno de estos asuntos de interés común de tipo transversal, la red educativa local pretende responder a la necesidad de disponer de una estructura de interrelación horizontal entre los diferentes agentes socioeducativos del municipio⁵, capaz de impulsar un trabajo coordinado con la finalidad de dar respuesta a las diferentes necesidades detectadas. Abogamos, como ya ha sucedido en más de una ocasión, por impulsar las redes locales como estructuras organizativas que sustenten o fortalezcan los proyectos educativos de alcance comunitario -Planes Educativos de Entorno, Proyectos Educativos de Ciudad⁶, etc.- que en los últimos tiempos han emergido como fórmulas innovadoras de promoción del desarrollo social y educativo en bastantes municipios.

2.- Redes educativas locales versus desarrollo comunitario socioeducativo.

Nuestro trabajo, de asesoramiento a las redes locales educativas, lo situamos dentro del enfoque que la literatura sobre las prácticas actuales e históricas del desarrollo comunitario denomina de orientación transformadora y emancipadora⁷. Según esta perspectiva, el desarrollo comunitario es inherente a cualquier proceso comunitario que busque la sostenibilidad de su acción social, se basa en prácticas de participación democrática y

⁵ En nuestra experiencia quienes habitualmente han constituido la red han sido: inspección educativa, centros educativos, EAP, CRP, técnicos municipales de educación, juventud, trabajo, servicios sociales, escuela de adultos y, cuando las hay, instituciones socioeducativas (no formal) del municipio.

⁶ Barcelona se ha erigido en una de las ciudades motoras de este proyecto que pretende constituir el espacio urbano en un macroagente educativo, tal y como apunta Coll (2001).

⁷ Ander-Egg (1980), Froufe, S. (2004), Marchioni (1999), Nogueiras (1996) y Rezsóhazy (1988), entre otros.

ciudadana, y no se limita a buscar el crecimiento y el desarrollo únicamente en términos económicos, tal y como Hart (2001) señala. Un proceso de estas características, comprometido principalmente con el desarrollo social y humano, debe contar con la población e implicarla. Y necesariamente conlleva una metodología que ha de llevar a los diferentes agentes de la población a *tomar parte* en las decisiones que les afectan y en los procesos que se derivan (Denche y Alguacil, 1993).

La comunidad, en consecuencia, es más que la suma de individuos receptores pasivos de servicios y prestaciones por parte de instituciones u organismos públicos o aquel *conjunto de individuos que comparten un espacio y una parte de su tiempo para relacionarse y gestionar sus intereses comunes* (Hamman, 2001). El concepto de comunidad incorpora una visión activa y dinámica de la misma, dado que su desarrollo depende de la responsabilidad y el protagonismo que asuma en su propia construcción y cambio. Es en este proceso de definición y control del destino colectivo donde, ineludiblemente, se genera la identidad como comunidad de personas.

Si bien el desarrollo comunitario –de la comunidad y su identidad como tal- también aspira al desarrollo económico y al bienestar, lo que pretende ante todo es el desarrollo social y humano, algo que no es posible sin desarrollo educativo y cultural. El vínculo entre educación y acción sociocomunitaria nos parece indiscutible. La educación busca y genera desarrollo social y comunitario, mientras que cualquier desarrollo social es en si mismo educativo y precisa de procesos educativos. Convergemos en ello con las ideas de Giroux sobre la necesidad de vincular la educación al cambio social, buscando la presencia de la pedagogía en aquello político para hacer *que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico* (Giroux, 2001).

En este sentido, se hace necesario concretar qué supone, a nivel práctico, que un proyecto, plan o programa social y/o educativo de dimensión comunitaria sea generador de desarrollo comunitario tal como lo entendemos. Basándonos en los estudios e investigaciones realizadas entorno de actuaciones susceptibles de generar desarrollo comunitario (Planes de desarrollo comunitario, Proyectos Educativos de Ciudad, Redes educativas locales y Proyectos de acción comunitaria) hemos delimitado un conjunto de variables clave a considerar. Cada una de ellas responde a una cuestión fundamental para

definir las praxis sociocomunitarias, de modo que el valor de respuesta a estas variables permite conocer su orientación. Son los siguientes:

- *Finalidad global*: indica cuál es la misión, orientación u enfoque global de las praxis sociocomunitarias. Responde al *para qué* de las praxis sociocomunitarias.
- *Alcance y organización del contenido objetivo*: explica la conceptualización del contenido objetivo de las praxis sociocomunitarias así como a la organización y relaciones que se dan entre las correspondientes áreas de contenido. Responde a *qué* es objeto de acción sociocomunitaria.
- *Liderazgo del proceso de desarrollo*: analiza los agentes que asumen las responsabilidades de acción sociocomunitaria, haciendo referencia al tipo de responsabilidad que desarrolla cada uno de estos agentes. Responde a *quién* lidera el proceso de acción sociocomunitaria.
- *Delimitación de los destinatarios*: describe la población diana de las praxis sociocomunitarias y por lo tanto a la comprensión de aquellos a quién van dirigidos los planes y acciones sociocomunitarias. Responde a *para quién* se llevan a cabo actuaciones sociocomunitarias.
- *Rol de la ciudadanía*: cuestiona el papel y tipo de actuación que se espera que lleve a cabo la ciudadanía en las diferentes fases de desarrollo de los planes y acciones sociocomunitarias. Responde a *quién* y *haciendo qué* respecto de las prácticas sociocomunitarias.
- *Origen de los recursos*: estudia la procedencia de los recursos humanos y materiales empleados en los planes y acciones sociocomunitarias. Responde a *con qué* y *desde dónde* por lo que respecta a la praxis sociocomunitarias.
- *Alcance espacial*: hace referencia al marco geográfico de acción de las praxis sociocomunitarias. Concretamente a los límites, el alcance y la relación que establece con el territorio. Responde a *dónde* se llevan a cabo la praxis sociocomunitarias.
- *Alcance temporal*: se refiere a la temporalidad de la praxis sociocomunitarias. Concretamente a la duración, la vigencia y la caducidad de las acciones sociocomunitarias. Responde a *cuándo* y *hasta cuándo* se actúa en las praxis sociocomunitarias.
- *Modo de relación con el entorno*: explica el tipo de relación que establecen las praxis sociocomunitarias 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* por lo que respecta a las prácticas sociocomunitarias.

El análisis de cada una de las nueve variables según sea el modelo de praxis sociocomunitaria permite establecer como respuesta un valor cualitativo que denominamos atributos (Bisquerra, 1989). Los atributos resultan de utilidad para analizar los distintos modelos de la acción sociocomunitaria o socioeducativa tanto en el momento de su formulación teórica como en su puesta en práctica, pues se convierten en indicadores que permiten descubrir el enfoque subyacente a cada iniciativa. Para nosotros, el desarrollo comunitario se basa en los atributos que se presentan en la Tabla 1 y que se explican a continuación.

Tabla 1

La finalidad última de la praxis comunitaria es que ésta sea procesal, puesto que se busca un proceso continuo de mejora y desarrollo y no solamente unos resultados. Esta finalidad supondría una tendencia a la promoción de la población para dotar a ésta de una mayor autonomía la cual revertiría en el impulso de cambios o transformaciones en función de las propias necesidades o intereses de la población. Por otro lado, el desarrollo comunitario debería cumplir la función de prevenir y ser garante, optando por la equidad. Así mismo, una última finalidad sería la de generar identidad en base a una identificación con el proyecto de modo que la población lo sienta como algo propio y compartido.

En cuanto a los contenidos quedan caracterizados por el alcance y organización integral o global de las áreas estratégicas de actuación. Hecho que conlleva una visión de conjunto de la comunidad, de sus intereses y necesidades a la vez que implica también la concepción de proyectos integrales y no parcializados.

Los agentes que deberían liderar los procesos de *desarrollo comunitario* deberían salir de la misma población, pudiendo participar toda la población que a la vez se hace destinataria de la acción sin distinciones, lo que nos permite hablar de enfoque inclusivo. El rol de la ciudadanía debería ser necesariamente participativo, asegurando su implicación real, sin excluir los diferentes grados de responsabilidad de los participantes del proceso en la ejecución y toma de decisiones. Así mismo, interesa que los recursos que se utilicen sean mayoritariamente los de la propia comunidad –por eso hablamos del carácter endógeno de los recursos- para evitar al máximo las dependencias. Se trata de potenciar y gestionar adecuada y óptimamente los recursos humanos y materiales de los que ya dispone la propia comunidad.

El alcance espacial debe caracterizarse por ser territorial. Esto significa que el territorio es marco geográfico de referencia y elemento identitario a la par que delimitador de los límites de la acción socioeducativa. Y en lo que respecta a la variable tiempo, desde nuestro punto de vista se caracterizaría por ser permanente. El desarrollo comunitario no tiene ni una vigencia determinada ni una caducidad puesto que debe existir de manera continuada.

La relación con el entorno debe organizarse según un enfoque sistémico. Es decir, el desarrollo comunitario debería partir de un enfoque en el que los distintos sistemas y agentes trabajen en red a la vez que desarrollando una acción transversal que impacte en las distintas áreas de contenido y acción sociocomunitaria.

En síntesis, creemos que el desarrollo comunitario debería situarse en el enfoque que queda caracterizado por un impacto alto de las variables descritas y que concebimos como enfoque del desarrollo comunitario socioeducativo. A nuestro parecer, este enfoque es el que permite un “desarrollo real” de la población. Real en el sentido de generar cambio, proceso, autonomía, responsabilidades y, en definitiva, autorrealización. Real porque finalmente permite un desarrollo social y personal de los ciudadanos.

Como hemos dicho, la creación de redes educativas debe situarse en este escenario y tiene por horizonte este tipo de desarrollo comunitario descrito. Aunque en un primer momento las demandas de asesoramiento se centren en la solución de problemáticas educativas específicas, nada impide trabajar a la vez por conseguir implementar en el territorio estrategias y procesos orientados al desarrollo comunitario. De hecho, el abordaje de cualquier problemática socioeducativa mediante la organización de redes locales supone:

- aproximarse a necesidades concretas desde una mirada interdisciplinar y socioeducativa,
- correponsabilizar a los diferentes agentes socioeducativos del territorio en el análisis y las respuestas de estas necesidades,
- crear plataformas en las que se organiza la participación, se establecen vínculos, se coordinan acciones y se generan compromisos mutuos basados en el consenso.

El resultado de trabajar de este modo no es únicamente el de encontrar mejores soluciones a los problemas específicos. Supone, sobre todo y en primer lugar, poner en marcha procesos que aseguran sostenibilidad en las propuestas iniciadas. Y en segundo lugar, siendo lo que más explica por qué esta estrategia o proceso de trabajo se orienta al desarrollo comunitario, supone también fortalecer y/o potenciar la capacidad del territorio –o de una comunidad- para responder desde sus agentes y recursos a las nuevas necesidades socioeducativas que puedan surgir.

3.- La función asesora en el desarrollo de redes educativas locales

La red educativa local es una apuesta por construir un auténtico tejido de colaboración y corresponsabilidad entre los diferentes actores con incidencia socioeducativa de un municipio. El concepto difiere del uso ambiguo o diluido con el que la administración autonómica representa una simple zonificación más o menos planificada de las instituciones educativas. Hemos comprobado que aunque no se dude en denominar “red educativa” al conjunto de centros de infantil, primaria, secundaria, EAPs y CRP de una zona geográfica, por el simple hecho de depender todos de la administración autonómica y compartir un mismo ámbito territorial, no se trabaja para asegurar una verdadera colaboración entre ellos y se prescinde de otras instituciones y de los otros niveles de la administración que tienen incidencia educativa. Ante este escenario, tan alejado de nuestra

concepción, se comprende que “tejer” una red educativa local no sea algo ni espontáneo ni inmediato, por lo que además de que sea preciso contar con una primera voluntad municipal para promover la red, es de gran utilidad disponer de cierto apoyo externo capaz de catalizar energías e impulsar este modelo innovador.

Las coordenadas brevemente apuntadas sitúan el asesoramiento a redes educativas locales ante la necesidad, si pretende tener éxito, de asumir una función antes de dinamización y de mediación que de supervisión. Por lo general el asesoramiento debe enfrentarse, inicialmente, a la falta de tradición de trabajo transversal en la mayoría de políticos y técnicos⁸. Es bien sabido que el modelo de bienestar construido hasta la fecha, que comienza ya en los planteamientos de la política y se destila en casi todos los niveles de la intervención educativa, social, sanitaria, etc., responde a la fragmentación de los problemas y a su abordaje desde las diferentes disciplinas, lo que según nuestro entender explica en parte su actual saturación y poca efectividad para dar respuesta a los nuevos retos sociales. La excesiva preocupación por invertir energía en la autoalimentación que precisan los diferentes subsistemas de atención a las personas, con sus lógicas propias de tipo sectorial y que con frecuencia les alejan de la verdadera naturaleza de las necesidades que pretenden atender, así como la falta de experiencias de trabajo interprofesional, explican tanto la ausencia de una visión holística capaz de atender la complejidad y globalidad de los problemas socioeducativos, como la incapacidad para trabajar de forma cooperativa. Por ello, el asesoramiento al desarrollo de una organización en red precisa superar las posibles actitudes de resistencia por parte de quienes deben impulsar el cambio, generar progresivamente una cultura de la transversalidad e implementar una metodología coherente y creíble para evitar, justamente, que el desconocimiento de la metodología adecuada sirva de coartada para no cambiar.

⁸ En nuestras experiencias la falta de cultura profesional de la interdisciplinariedad se constata más acentuada en los profesionales de las áreas de educación y trabajo que en los de servicios sociales. Seguramente es debido a las diferencias en la formación inicial, dado que es una temática que hasta la fecha sólo forma parte de los planes de estudios de los educadores sociales y los trabajadores sociales. Hemos constatado también que las formas de trabajo interdisciplinar y/ o interdepartamental son poco frecuentes en la administración central, autonómica y en los técnicos de instituciones cerradas. Por el contrario, los técnicos municipales y aquellos profesionales que trabajan en medio abierto, como sería el caso de los educadores sociales, parecen más interesados por trabajar en equipos interdisciplinares y en ocasiones han realizado algunas experiencias previas positivas.

Ante esta realidad, la función asesora debe plantearse: a) cómo alimentar intelectualmente alternativas a los modos de operar claramente asistenciales y tecnológicos, desde nuestra perspectiva métodos que conllevan la reproducción de la realidad existente, y b) cómo propiciar el desarrollo de una metodología de trabajo que materialice este discurso y que, en consecuencia, sea en si misma constatación de la viabilidad de estos planteamientos y permita la optimización a medio plazo del esfuerzo que supone.

No podemos obviar que el proceso seguido en todos los casos es o ha sido largo, complejo y poco lineal. La tarea en su conjunto resulta complicada, cuando no difícil, dado que con frecuencia en el trabajo transversal confluyen diferentes intereses institucionales, planteamientos políticos diversos y esquemas conceptuales diferentes. Además, la misma naturaleza de la organización en red es en si misma un continuo ir y venir, una dinámica interactiva y dialógica entre los diferentes actores y con la misma realidad, en tanto que desde el primer momento se orienta a la comprensión de los problemas sociales que afectan al municipio y a la continua reconstrucción de los significados que los explican y de las propuestas de intervención que se comparten. Por ello, el asesoramiento se ha visto obligado a un continuo esfuerzo por adecuarse a cada realidad y momento, sin renunciar en ningún caso a la visión estratégica pero procurando también ser realista y práctico (partiendo de la realidad, apostando por la viabilidad, buscando la optimización de los recursos existentes y procurando la aplicación eficaz de propuestas concretas). Los diferentes agentes implicados –de la escuela y del municipio- están cansados de tantas reuniones inútiles a lo largo de su trayectoria profesional y necesitan conseguir logros ajustados a su dura cotidianidad, obligando al asesoramiento a ganar rápidamente el terreno de la credibilidad y la confianza.

Podemos afirmar, adentrándonos en la epistemología que fundamenta el modelo de asesoramiento, que las condiciones de partida del mismo y la naturaleza de su finalidad –desarrollar el trabajo en red como forma sostenible de atención a las necesidades socioeducativas- obliga a apoyarse en una metodología ecléctica y de enfoque claramente interpretativo. Dado que el proceso de construcción de redes está influido por múltiples factores y entendiendo que el proceso, en si mismo, es un resultado, la metodología debe ser ecléctica porque sólo desde el uso de diversas estrategias y recursos es posible

responder a los diferentes momentos y situaciones que se suceden, sin renunciar a la exigencia de coherencia y rigor que le corresponde aportar. Y defendemos su orientación interpretativa porque estos procesos se fundamentan en la participación, el diálogo, la construcción conjunta de significados y la búsqueda del consenso. En cualquier caso estas opciones metodológicas no eluden una orientación de fondo propia de los planteamientos socio-críticos en tanto que, aunque preocupados en la ayuda o resolución de los problemas, interesa especialmente atacar las causas que los originan. Es la voluntad de incidir sobre la realidad para cambiarla la que invalida un tipo de asesoramiento orientado al estudio descriptivo o a cualquier otra forma de investigación que no comporte una clara vocación operativa, centrada en la acción de mejora desde criterios de viabilidad y eficacia. En ningún caso la metodología debería obstaculizar el desarrollo de formas de trabajo compartido. Dado que trabajamos con técnicos y agentes socioeducativos no necesariamente familiarizados con la investigación, necesitamos encontrar metodologías comprensibles, poco sofisticadas, capaces de involucrar a todos y de generar crédito entre las diferentes personas que integran los eventuales equipos de trabajo (Longás y Bosch, 2003).

En los más de nueve años acumulando experiencia y reflexión sobre esta modalidad de asesoramiento socioeducativo, hemos podido comprobar que en todos los casos se ha recorrido un camino interesante gracias a la emergencia de un sentido social, colectivo, de responsabilidad y de compromiso hacia los jóvenes más necesitados de los diferentes municipios. A nuestro entender, la emergencia de esta conciencia colectiva, garantía de la sostenibilidad de procesos que inicialmente pueden parecer lentos, tiene que ver con dos aspectos fundamentales de implicaciones teórico-prácticas: el reconocimiento de la complejidad y la emergencia del sentido de comunidad. Primero, en sintonía con el pensamiento de filósofos como E. Morin (1999), reconocer no sólo de facto sino explícitamente el carácter multifacético, interdependiente y complejo de la realidad socioeducativa es algo reconfortante y motivador para la mayoría de los profesionales implicados. La propuesta de procesos así inspirados, que pretenden abordar conjuntamente las necesidades y plantear la acción desde la interprofesionalidad, ha supuesto siempre avanzar en forma de mejora de confianza, trabajo coordinado y cooperación entre los agentes. A su vez, el análisis profundo de las necesidades socioeducativas, también de las

limitaciones y posibilidades del municipio para afrontarlas, y el esfuerzo por dibujar un futuro mejor mediante la resignificación de lo que sucede y lo que debería pasar, ha dado lugar al crecimiento del sentido de comunidad entre los integrantes de las diferentes plataformas transversales o en red. Sin duda, el vínculo aumenta el vínculo, el diálogo verdadero se orienta a la solución y al consenso, y la discusión de los problemas y la búsqueda compartida de las soluciones –no es preciso citar literalmente a Freire (1983)- desarrollan inevitablemente procesos de *concientización* de amplio alcance que, a nuestro entender, son la base de cualquier proceso de desarrollo comunitario. Estas dos opciones también dan consistencia al modelo de asesoramiento planteado y explican una parte de los resultados obtenidos.

3.1.- Metodología del asesoramiento. Recursos para la transversalidad.

Resulta difícil dibujar con claridad todo el proceso del asesoramiento, puesto que si bien entre las experiencias realizadas se encuentran muchas similitudes, la diferencia existente entre el tiempo que llevamos asesorando a los distintos ayuntamientos impide extraer conclusiones definitivas sobre cómo hacer avanzar a las redes una vez puestas en marcha. Hemos aprendido que el desarrollo de redes educativas locales es un camino incierto, a veces más cercano al ensayo-error que a la investigación-acción. La función asesora puede dar algunas seguridades, pero supone más un proceso de acompañamiento que de ejecución de un diseño previamente acordado. En nuestra experiencia, antes que partir de ciertos *a priori*, ha resultado imprescindible acercarse al terreno con humildad, para conocer qué se hace y qué se pretende, y desde allí:

- a) compartir visiones,
- b) definir conjuntamente objetivos,
- c) acordar procedimientos,
- d) construir y redactar propuestas viables y posibles.

En el inicio de nuestro trabajo, algo por lo que siempre hemos optado ha sido la consolidación de una “experiencia de red” reducida mediante el asesoramiento a los técnicos municipales que tienen incidencia socioeducativa en el territorio. El objetivo es formar un núcleo motor –de la futura red- en el que se vivencia y experimenta el trabajo interdisciplinar y la mirada transversal sobre los temas socioeducativos. Con el tiempo

–entre uno y dos años de trabajo- se amplía la experiencia al resto de instituciones y agentes educativos (equipos directivos de los centros de secundaria y primaria, inspección, centros de recursos, equipos de asesoramiento psicopedagógico, escuela de adultos, instituciones de educación no formal, técnicos municipales del nivel operativo, etc.). Este desarrollo en círculos concéntricos busca no crear expectativas antes de tiempo, evitando que se quemen etapas que al final hipotecarían el proceso.

Sin duda, además del acompañamiento, el asesoramiento debe aportar cierto marco teórico de referencia y dar a conocer algunas buenas prácticas a las que se ha tenido acceso en relación con las redes y el trabajo integrado. La experiencia nos demuestra que estas aportaciones han resultado útiles para ayudar a los integrantes del núcleo promotor de la red a avanzar en la dirección de la interdisciplinariedad e interprofesionalidad y, a la vez, para que pudieran imaginar un escenario futuro diferente. Con la suma de experiencias realizadas hemos descubierto ciertos patrones comunes que, a modo de grandes directrices metodológicas, han acabado por definir una pauta o modelo de trabajo. Ésta se nos antoja transferible a nuevas realidades debido a que sólo propone ciertas etapas o fases, sin concretar ni tiempos ni una operativa muy determinada, con lo que es apta para acercarse respetuosamente a contextos bien diferentes. Vinculadas a las diferentes fases del asesoramiento, desde el trabajo de campo se han desarrollado algunos instrumentos concretos que, revisados para cada realidad local, han sido de gran utilidad. Presentamos a continuación una síntesis de lo que podría ser un proceso modelo o estandarizado, incorporando en cada fase aquellos recursos más útiles para organizar el trabajo transversal.

Fase preliminar: Las demandas de asesoramiento, siempre por motivos educativos relacionados con el fracaso escolar, la transición escuela-trabajo, el absentismo o, incluso, la mejora del éxito escolar, han comportado por nuestra parte la exigencia de poder hacer un trabajo previo con los técnicos municipales de las diferentes áreas de atención a las personas (educación, servicios sociales, trabajo y juventud como mínimo). Antes de iniciar el asesoramiento nos interesa dejar bien claro que el abordaje de los problemas “educativos” exige, desde nuestra perspectiva, una mirada y orientación socioeducativa que, a su vez, reclama una acción conjunta y coordinada de la administración local. Con

todos estos previos bien claros por ambas partes empieza el trabajo, de modo que el primer “desembarco” en el territorio permite conocer de primera mano las inquietudes, presentar brevemente nuestro modelo de trabajo y, finalmente, acordar los aspectos básicos de planificación del mismo.

Fase primera: Consiste en constituir una comisión o equipo de trabajo con técnicos del ayuntamiento vinculados a las áreas afines al conjunto de la acción socioeducativa que se desarrolla en la población (juventud, educación, servicios sociales, trabajo,...) y que se reúne periódicamente. En estas reuniones, en primer lugar se explican y comparten las distintas acciones socioeducativas que se llevan a cabo con el fin de atender a la necesidad objeto de estudio. A partir de esta puesta en común, en la que se define el objeto de trabajo y, si es el caso, el público diana, se elabora un *inventario socioeducativo* del territorio. Por lo general se comprueba en esta primera fase que hay un gran desconocimiento mutuo (entre sistemas y regidorías de un mismo ayuntamiento) de las acciones implementadas con la misma población y con intención similar (educativa o socioeducativa). Consecuentemente resulta de una gran riqueza la puesta en común de acciones y supone un primer descubrimiento de posibles relaciones entre acciones e incluso la posibilidad de empezar programas de forma conjunta. Estas reuniones también permiten elaborar y delimitar el *mapa socioeducativo* del territorio a partir de la creación de un esquema conceptual (figuras 1 y 2). Éste recoge los distintos agentes socioeducativos y sus correspondientes acciones, así como la relación entre estos agentes y estas acciones. Consecuentemente, el mapa conceptual permite hacer un diagnóstico socioeducativo del territorio, estudiar los flujos entre los recursos y detectar los puntos fuertes y los puntos débiles que se deben atacar. En la figura 1, usando como ejemplo el caso de Esparreguera, se presenta un modelo ampliamente desarrollado en varios municipios para analizar y ordenar un dispositivo de garantía ante los problemas de transición de la escuela al trabajo en la población adolescente, organizado según cuatro categorías de la acción: prevención, orientación, formación para el trabajo e inserción. En la figura 2 se presenta el mapa estructurado en Pineda de Mar para organizar las acciones municipales encaminadas a la mejora del éxito escolar, clasificando dos tipos de intervenciones o recursos según fueran de apoyo directo a la escuela o de apoyo indirecto (incidencia socioeducativa a considerar aunque no se dirigiese directamente a la mejora del rendimiento escolar). En este caso el

esquema de acciones era atravesado por cuatro principios de actuación básicos: promover la prevención, facilitar la orientación en tanto que flujo de información y tutorización de procesos, asegurar la cooperación entre agentes y promover la evaluación continua

Fase segunda: Consiste en la elaboración de propuestas concretas para mejorar los puntos débiles detectados en el mapa socioeducativo de la población. En este momento se trata de elaborar propuestas que afectan a los servicios y programas del ayuntamiento. Éstas buscan optimizar los recursos existentes mediante un trabajo coordinado y cooperativo. Conseguirlo precisa del apoyo político mediante acuerdos vinculantes y formalizados. Para el análisis se utilizan tablas de doble entrada, organizadas por ámbitos cualitativos de actuación (familia, orientación, etc.) y por el análisis de puntos fuertes, débiles, propuestas de mejora, etc. cuando el proceso de trabajo interdisciplinar entre los técnicos está muy avanzado. Si esta opción puede generar algún recelo por parte de los miembros de la comisión de trabajo se opta por un modelo más clásico, siguiendo la estructura propia de las áreas municipales, pero con idéntica finalidad. Este análisis desemboca finalmente en un plan de trabajo, generalmente de periodicidad anual, que compromete a la comisión o primer núcleo de la red con acuerdos concretos de coordinación, trabajo conjunto y sistema de evaluación (figura 3).

Fase tercera: Una vez formuladas las propuestas concretas, partiendo de los vacíos y oportunidades detectadas en la acción municipal sobre el territorio según el marco conceptual establecido, se busca ampliar el número de agentes implicados. Los técnicos municipales, partiendo de una propuesta municipal realista, coherente y coordinada, se dirigen a los otros agentes socioeducativos del municipio para presentar y ofrecer su oferta de mejora y, también, para invitarles a realizar un trabajo conjunto⁹. Este paso queda legitimado en la medida que es real el trabajo interdepramentamental a nivel de los técnicos del

⁹ Aunque esta apuesta de entrada pudiera parecer contradictoria con el principio de participación que hemos defendido en el marco teórico, la realidad nos enseña que el descrédito de la administración ante técnicos y ciudadanos por sus continuas contradicciones y la excesiva politización de determinados espacios participativos son antecedentes que exigen estrategias prudentes. No es posible despertar la colaboración de la escuela, de técnicos, de instituciones educativas del territorio, de padres, etc. desde la desconfianza y, en consecuencia, presentarse en el territorio para hablar y proponer un trabajo en red necesita previamente del esfuerzo de los técnicos municipales por orientar su intervención de este modo. Como estos procesos alternativos no son de generación espontánea, y entendemos que corresponde a la administración municipal promoverlos y liderarlos, lo primero es asegurar la credibilidad a nivel local.

ayuntamiento. De este modo, la necesidad que ha sido objeto de trabajo por parte de la comisión municipal y la propuesta de acción conjunta, moviliza un conocimiento más profundo de la realidad, una revisión compartida del marco desde el que se actúa y permite desarrollar una incipiente estructura en red local. Esta obertura a los agentes socioeducativos del territorio puede graduarse también en dos fases, convocando primero a los agentes más afectados directamente (centros y servicios educativos, por ejemplo) y después a otros agentes implicados (asociaciones de tiempo libre, entidades culturales, asociaciones de padres, etc.) La red, convenientemente presentada y aceptada la propuesta, se autogestiona, desde el liderazgo municipal (generalmente con protagonismo de la concejalía de educación) y el apoyo inicial de los asesores. En este sentido, es fundamental que en todo momento se entienda que la finalidad última de la coordinación interáreas es la construcción de redes educativas locales que favorezcan los procesos educativos de la población (niños, adolescentes, jóvenes, adultos,...) y que no se restrinja a la simple mejora interna de los servicios que gestiona el ayuntamiento. En asegurar la mirada socioeducativa sobre el territorio se encuentra la garantía de sostenibilidad del proceso de desarrollo comunitario.

Desde la función asesora, en todas las fases del proceso y guiados por la necesidad de obtener resultados a corto plazo, debe evitarse la tentación de impulsar metodologías en exceso tecnológicas o de tipo invasivo. El éxito del proceso va siempre asociado al aprendizaje de los propios actores. Esto requiere su tiempo y sitúa al asesoramiento en cómo ayudar a que los implicados aprendan cuáles son los mejores métodos para cada ocasión. A la vez, la función asesora aprende y se perfecciona gracias a los descubrimientos y reformulaciones que se realizan en cada localidad.

3.2.- Observatorios de necesidades.

La realidad de los jóvenes que se sitúan al margen del sistema reglado suele ser bastante opaca, como lo demuestra la gran dificultad que hemos encontrado en todos los casos para conocer variables como el nivel de fracaso escolar, índice de absentismo, grado de conflictividad, tipología de los itinerarios de inserción de los jóvenes, niveles de consumo de sustancias adictivas, etc. De algún modo la invisibilidad puede entenderse como consustancial a los fenómenos de marginalidad, siendo necesario corregir este hecho para

poder intervenir con mayor conocimiento y, también, poder evaluar indirectamente la eficacia de las acciones realizadas.

Por estos motivos, un objetivo de trabajo y a la vez estrategia metodológica que se ha implementado en los municipios asesorados, a partir del trabajo en red, ha sido constituir un observatorio local de necesidades socioeducativas. Las macrocifras estadísticas existente, aparte de poder servir como referente, no acostumbran a ser buenas fuentes para este cometido. Para acceder a una visión local pero de conjunto ha sido necesario recoger los datos que cada profesional y cada institución tiene, conectando de este modo el conocimiento de la realidad concreta de los diferentes agentes socioeducativos. Lo habitual es que las personas e instituciones con responsabilidades socioeducativas se tengan que conformar con un conocimiento muy parcial, cuando no sesgado debido al riesgo de interpretar erróneamente informaciones que guardan relación evidente con otras variables a las que no se tiene acceso. Cuando, merced al trabajo en red, esto se ha puesto en evidencia, trabajar para tener datos contrastados sobre la realidad que se comparte ha sido algo siempre bien valorado y mejor recibido por parte de todos los implicados.

Allá donde el observatorio de necesidades se ha podido consolidar se ha comprobado la utilidad del conocimiento que proporciona esta estrategia de trabajo. El municipio de Sant Vicenç dels Horts, situado en la comarca del Baix Llobregat, es el que dispone del observatorio con mayor solera. Desde el curso 1999-2000 se recoge información de los procesos de transición escuela-trabajo (TET). Se dispone de la información aportada por los tres centros de secundaria sobre: matrícula, género, fracaso en 4º de ESO, abandono de la escolarización en ESO y orientación al dejar el centro educativo. También se han recogido sistemáticamente datos sobre la atención realizada a jóvenes desde los servicios de orientación laboral e inserción del ayuntamiento. Al disponer de un orientador especializado en esta función, se han planteado estrategias de acompañamiento de los jóvenes que no certifican ESO, por lo que además de realizar esta labor tutorial se dispone también de datos sobre los itinerarios formativos fuera del sistema reglado de estos jóvenes. Estos datos que han sido la base del observatorio, se han enriquecido recientemente gracias a la demanda de los propios integrantes de la red, con información sobre absentismo, abandonos y éxito en el bachillerato y en los ciclos formativos, además

del seguimiento de los jóvenes que reciben formación en recursos de educación no formal. La recogida de datos sigue un protocolo previamente establecido y pactado, según un calendario que permite comparar datos en cada curso, estudiar cambios en los flujos de acceso a los recursos y valorar las tendencias.

De los muchos resultados valiosos que ofrece el observatorio, presentamos dos gráficos que ejemplifican la potencia de este recurso y que se han extraído del observatorio de Sant Vicenç dels Horts (2006): los resultados de la evolución del fracaso escolar (figura 4) y los resultados de la orientación a finales de 4º de ESO (figura 5). Destaca primero el mantenimiento de una media de fracaso escolar por encima del 30 % hasta el curso 2003-04, a partir del cual se constata un cambio de tendencia y finalmente un descenso significativo. Este dato, que se corresponde con la cristalización de diversas acciones preventivas desarrolladas conjuntamente desde la red educativa del municipio, ha tenido un efecto muy positivo al demostrar cómo la persistencia en ciertas acciones permite invertir tendencias y obtener resultados que mejoran los de la media catalana. El efecto de autoestima colectiva y de identificación con el proyecto que se ha generado es destacable, más aun cuando se trata de un municipio con muchas carencias y cierta estigmatización negativa debida a los bajos índices socioculturales y alto nivel de conflictividad que lo han caracterizado. Además, aunque de modo indirecto, es un indicador que ayuda a la evaluación de las políticas seguidas.

Comentando los resultados de orientación al finalizar la ESO en los alumnos que no acreditan, aparte de otras muchas consideraciones posibles, destacamos como en un inicio apenas se conocía el 30 % del destino de estos jóvenes (y la mayoría de ellos porque repetían). En la medida que se implanta el observatorio, y todos los centros toman conciencia de la importancia de mejorar la orientación de estos jóvenes, se invierten las cifras hasta el punto que en los últimos años apenas hay alumnos que dejen el centro sin el debido acompañamiento y orientación. En cierta manera podría hablarse del efecto regulador (o autorregulador) que tiene para el sistema el hecho de compartir la información en tanto que genera reflexión y nuevos compromisos.

4.- A modo de conclusión.

Una revisión crítica del camino recorrido nos invita a descubrir algunos aciertos y también ciertas dificultades que pensamos pueden ser transferibles en buena parte al impulso de procesos similares en otros contextos. Los enunciamos a continuación.

- La no formalización de la red (es una forma organizativa sin reconocimiento jurídico) supone un factor que limita su desarrollo y eficacia. Por ello se demuestra necesario un liderazgo muy efectivo y creemos que debe ser asumido, desde el diálogo, por el Ayuntamiento, dado que es la única institución que mantiene interlocución con todos los agentes socioeducativos implicados. El asesoramiento puede apoyar muy eficazmente esta función.
- El horizonte de un trabajo común interdisciplinar ha motivado las voluntades individuales de los agentes que forman la red y ha permitido mantener espacios vivos de reflexión y trabajo. Alimentar el discurso de la interdisciplinariedad tanto teóricamente como en el terreno aplicado es un aporte imprescindible que debe facilitar el asesoramiento. Con ello se refuerzan también los procesos de identificación en un proyecto colectivo que al principio puede ser algo difuso y se reducen en parte las fragilidades de la no institucionalización de la estructura en red.
- Conseguir resultados, aunque sean pequeños y concretos, y mejorar la comunicación interna siempre ha contribuido a vencer las resistencias internas ante la colaboración interdepartamental cuando se han producido.
- Crear pequeños equipos municipales dedicados a la reflexión, el estudio y la planificación es básico para disponer de un verdadero motor animador de los procesos tanto de coordinación interdepartamental (ayuntamiento) como de dinamización de la coordinación en red local (municipio).
- Compartir y hacer fluir la información mediante la simple puesta en común de lo que se hace es un paso cualitativo de alta significación para los técnicos que trabajan bajo un mismo techo. Las sinergias despertadas y las posibilidades de mejora que afloran son en si mismas muy valiosas para la mejora y optimización de los recursos públicos.
- La necesidad emerge como un verdadero punto de encuentro entre los diferentes agentes de un territorio. Desde el asesoramiento dinamizar estrategias como el observatorio de necesidades resulta de gran utilidad.
- Analizar conjuntamente tanto las necesidades socioeducativas como las dificultades de la interdisciplinariedad, y hacerlo desde una perspectiva única, permite unificar el

lenguaje y desarrollar una comprensión común, imprescindible si se pretende una acción socioeducativa global e integral.

- El trabajo en red además de generar un plus de motivación ha supuesto un valioso mecanismo de autorregulación y compromiso de los actores implicados.
- Sin despreciar los avances conseguidos, se debe contar con las limitaciones de recursos materiales y humanos que, en especial, tienen los ayuntamientos pequeños. En más de una ocasión empiezan en la misma cultura política imperante.
- El contacto personal, el conocimiento cara a cara, lo que en definitiva podríamos denominar como humanización de los circuitos en red, es un escalón imprescindible para asegurar la viabilidad. Las presiones a que las diferentes organizaciones e intereses someten a cada individuo precisan ser compensadas mediante la confianza mutua y la búsqueda de consenso. Es preciso aflorar el sentimiento que “todos ganamos con una mejor coordinación y con un mejor desarrollo local”. El discurso de la competitividad no es el propio de la estructura de base comunitaria, sino que debe ser el de la confianza mutua. En este sentido el asesoramiento tiene mucho de mediación y de dinamización.

No negaremos que aparecen obstáculos a la coordinación en red, pero está todavía por comprobar cual es el techo de estos procesos. En los municipios citados, mediante la suma de sinergias y la coordinación de las acciones se han mejorado los resultados con los mismos recursos existentes en el territorio. Pero no está en la optimización de recursos o en el ahorro de inversión donde encontramos el interés principal de estas experiencias. A nuestro entender, si se vieran convenientemente apoyadas, las redes socioeducativas de ámbito local podrían abrir nuevas vías para la educación y, más allá de experiencias muy limitadas en el espacio y el tiempo en las que nos apoyamos, podrían estar apuntando hacia la necesidad de un cambio en el paradigma tradicional, aquel que identifica escuela con educación, por el reconocimiento auténtico de las funciones y potencialidades educadoras del territorio-comunidad. Al respecto queda mucho por aprender, también en lo que a la función asesora se refiere, pero confiamos que al compartir estas experiencias y reflexiones podamos abrir puertas para que la pedagogía salga de los muros de la escuela y explore de verdad la relación de esta vieja y querida institución con el medio social, abriendo caminos

a la contribución conjunta de los agentes socioeducativos para fortalecer el desarrollo de la comunidad.

Referencias bibliográficas

- 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.
- Ander-Egg, E. (1980). *Metodologia y práctica del desarrollo de la comunidad*. Tarragona: Unieurop.
- Berger, P. y Luchmann, T. (1988). *La construcció social de la realitat*. Barcelona: Herder.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía pàctica*. Barcelona: Ceac.
- Carbonell, J. (1994). *L'escola: entre l'utopia i la realitat*. Vic: Eumo.
- Caride, J. A. (1998). Acción e intervención comunitarias. En A. Petrus (Coord.), *Pedagogía social* (1ª. Reimpr., pp. 222-247). Barcelona: Ariel.
- Coll, C. (2001). Las Comunidades de Aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Fórum Universal de las Culturas. En *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona.
- Denche, J. y Alguacil, C. (1993). Otros movimientos sociales para otro modelo participativo y otra democracia. *Documentación social*, 90, 83-99.
- Freire, P. (1983): *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI (1ª ed. 1969).
- Froufe, S. (2004). La animación sociocomunitaria y sus perspectivas de futuro ante la globalización y la sociedad de la información. [CD-ROM] En *1r 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.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vols. I-II). Madrid: Taurus.
- Hamman, R. B.(2001). *Online communities. Commerce, community action, and the virtual University*. Londres: Sage Publications
- Hart, R. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: P.A.U. Education.
- Lillo, N. y Roselló, E. (2001). *Manual para el trabajo social comunitario*. Madrid: Narcea.
- Longás, J. y Bosch, M. (2003). Organización de la red educativa local y transición escuela trabajo. Reflexiones desde la experiencia de Sant Vicenç dels Horts (1997-2002). En *Simposium Internacional: La mejora de las oportunidades educativas en una sociedad en transformación*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Bellaterra.

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 [CD-ROM]. En *8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

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

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

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.

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

Rezsohazy, R. (1988). *El desarrollo comunitario: Participar, programar, innovar*. Madrid: Narcea.

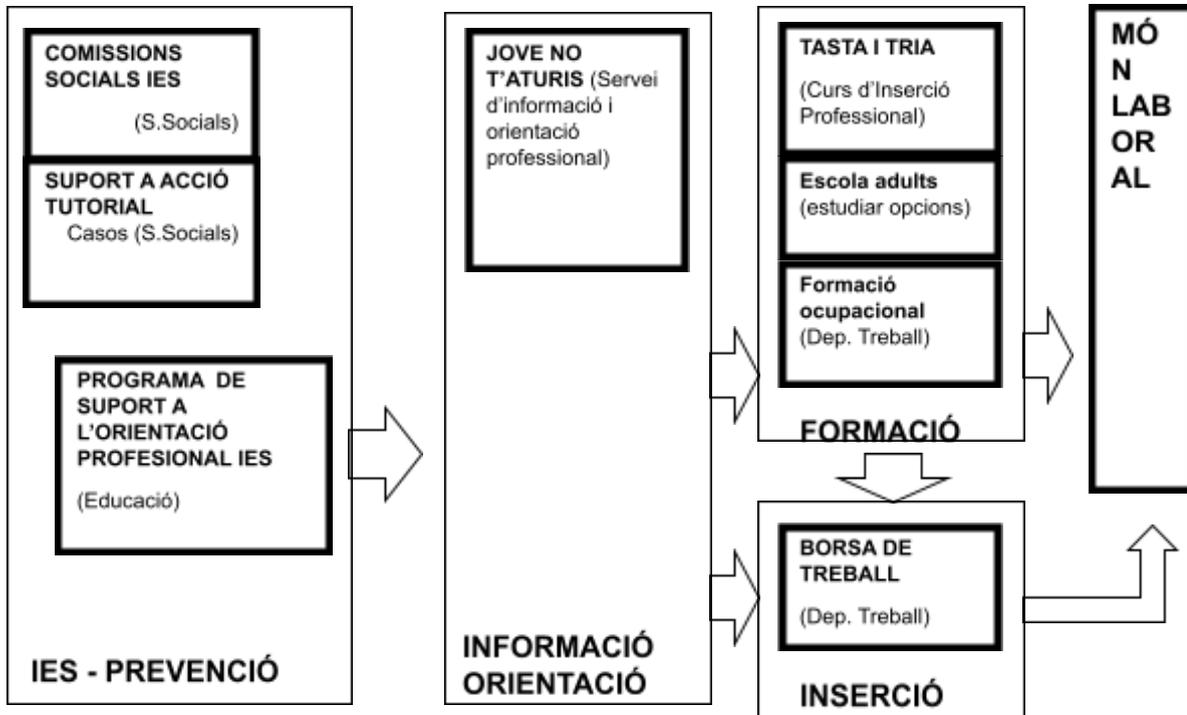
Riera, J., Andrés, T., Civís, M., Fontanet, A. y Longás, J. (2004). Los proyectos de desarrollo comunitario socioeducativo como instrumentos cohesionadores para el desarrollo social local y sostenible [CD-ROM]. En *1r Congreso Iberoamericano del Pedagogía Social. XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía 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, 2-9.

Tabla 1: Variables y atributos del modelo de desarrollo comunitario socioeducativo

Variables	Atributos
Finalidad global	Procesal Transformador Promocionador Preventivo Garante Identitario
Alcance y organización del contenido objetivo	Global/ integral
Liderazgo del proceso de desarrollo	Comunitario
Delimitación de los destinatarios	Inclusiva
Rol de la ciudadanía	Participativo
Origen de los recursos	Endógeno
Alcance espacial	Territorial
Alcance temporal	Permanente
Modo de relación con el entorno	Sistémico

Figura 1: Modelo para la Transición Escuela Trabajo desarrollado en Esparreguera (FBAS-Ayuntamiento de Esparreguera, 2003)



XARXA EDUCATIVA LOCAL: Reactivació xarxa interprofessional i participació en Xarxa Intramunicipal de Diputació: Pla d'absentisme, anàlisi necessitats, coordinació...

AJUNTAMENT: Treball interdepartamental (Coordinació S. Socials-Educació, Coordinació S.Socials-Centre Obert, Educació-Treball), Grup interàrees (assessorament Diputació BCN): Disseny i coordinació, planificació anual i observatori.

Figura 2: Mapa de acciones para la mejora del éxito escolar en Pineda de Mar (FBAS – Ayuntamiento de Pineda, 2006).

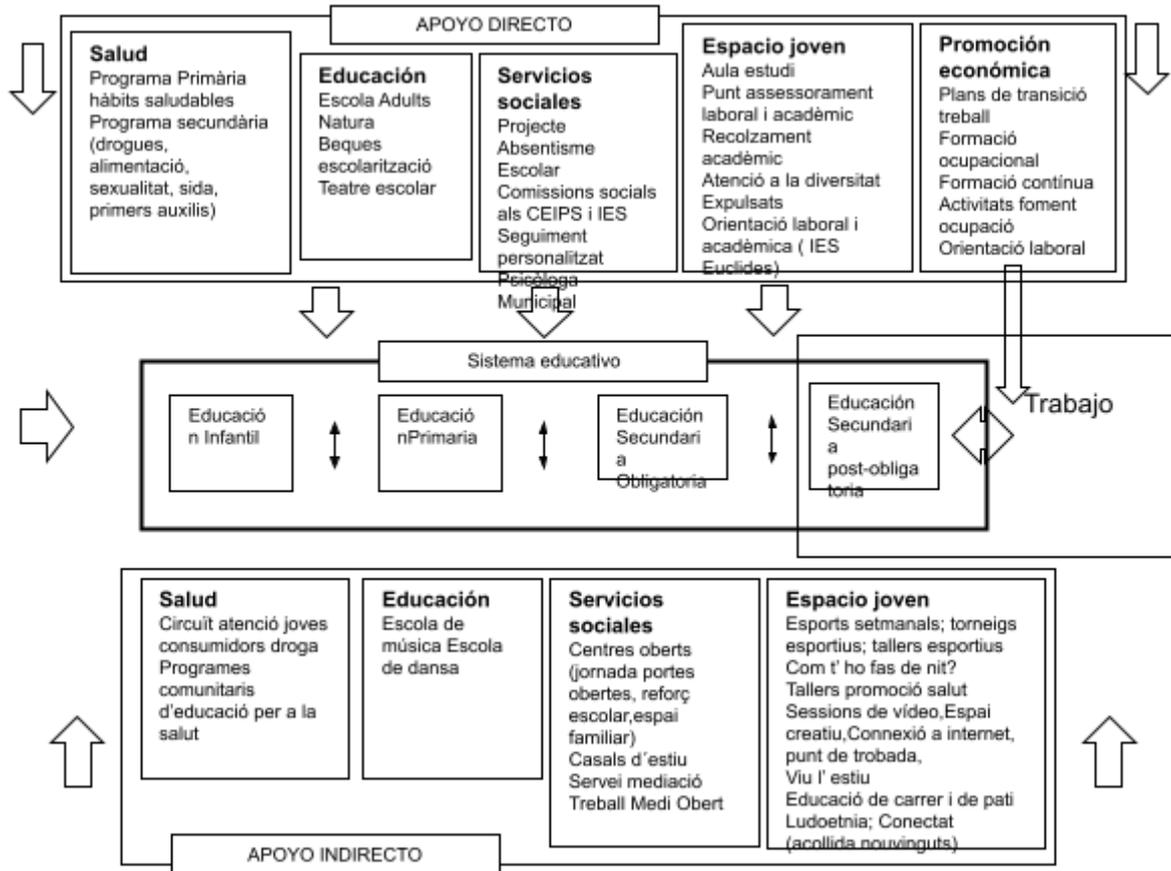
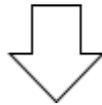


Figura 3: Esquema de documentos guía para hacer el análisis estratégico y la planificación (fuente propia)

MATRIZ DE ANÁLISIS ESTRATÉGICO

	Servicios sociales	Área de Juventud	Área de Trabajo	Área de Educación	Ayuntamiento en conjunto	Todo el municipio (RED por construir)
Puntos Fuertes						
Puntos débiles						
Objetivos de mejora						
Objetivos de mejora						



MATRIZ DE PLANIFICACIÓN

	Servicios sociales	Área de Juventud	Área de Trabajo	Área de Educación	Ayuntamiento en conjunto	Todo el municipio (RED por construir)
Objetivos generales						
Objetivos operativos						
Responsables						
Recursos						
Calendario						
Evaluación						

(*) Puede ordenarse según los ámbitos de acción (como por ejemplo: Familia/ Tiempo Libre/ mejora escolar/ Transición Escuela Trabajo/ etc.), siguiendo el esquema conceptual desde el que se organiza el análisis y la acción socioeducativa.

Figura 4: Evolución certificaciones al finalizar ESO (Observatorio TET de Sant Vicenç dels Horts).

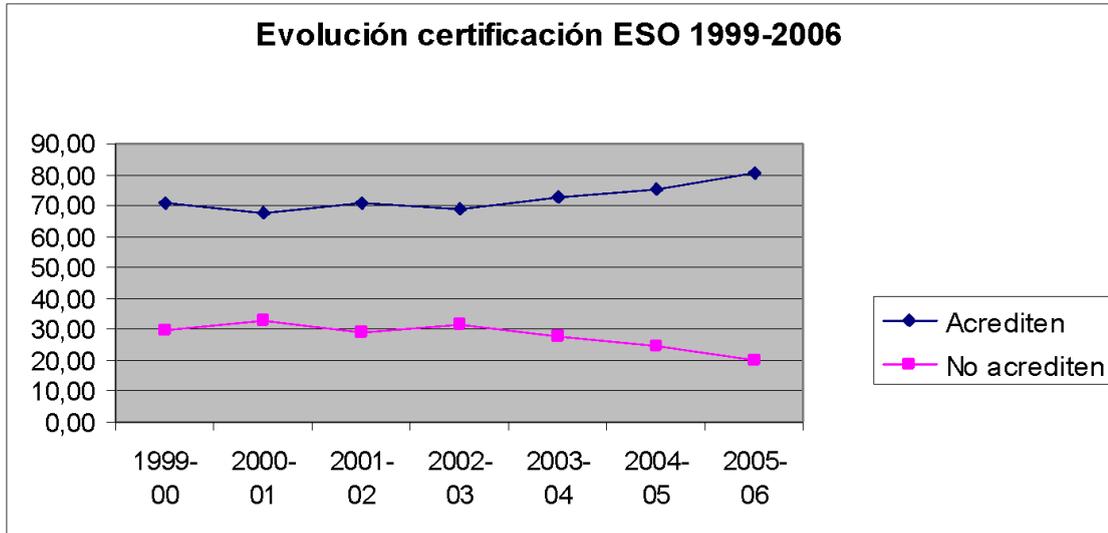


Figura 5: Alumnos que no acreditan ESO sin conocimiento de la orientación (Observatorio TET de Sant Vicenç dels Horts).

