

¿Por qué trabajar en redes? Aspectos teóricos¹

Daniel Muijs, Mel West y Mel Ainscow

Universidad de Manchester, Manchester, Reino Unido

En los últimos años, el trabajo en red y la colaboración se han vuelto cada vez más comunes en el ámbito de la educación. Sin embargo, se observa una falta de reflexión sobre las bases teóricas de esta modalidad de asociación, que podría arrojar luces acerca de cuándo y bajo qué condiciones el trabajo en red, o el trabajo aislado, pueden resultar provechosos. En este estudio intentaremos esbozar las bases teóricas del diseño de redes en el ámbito de la sociología, la psicología y los negocios, a partir de cuatro marcos teóricos: el constructivismo, la teoría del capital social, la teoría de redes de Durkheim y el concepto de los nuevos movimientos sociales. También investigaremos acerca de las diferencias entre una serie de factores, tales como las metas, las actividades, la densidad, la cobertura y las relaciones de poder.

Palabras clave: colaboración, trabajo en red; efectividad; mejora; teoría.

Introducción

En los últimos años, el trabajo en red y la colaboración se han vuelto cada vez más comunes en el ámbito de la educación. Diversas iniciativas desarrolladas a nivel local y nacional han promovido una serie de diseños de trabajo cooperativo, desde grupos de escuelas que han optado por trabajar de manera conjunta hasta otros que se han visto inducidos a hacerlo en función de incentivos u otros que han sido directamente presionados de manera externa para hacerlo (West y Ainscow, 2006). Sin embargo, por lo general, estas iniciativas no están basadas en una clara comprensión de lo que significa el trabajo en red en la educación. Una de las pocas definiciones encontradas en este ámbito fue acuñada por Hadfield, Jopling, Noden, O’Leary y Stoll (2006), del Instituto Nacional para el Liderazgo Escolar (NCSL, por sus siglas en inglés) en Inglaterra. Ellos definen una red como “grupos o sistemas de personas u organizaciones interconectadas (entre ellas, las escuelas) cuyos objetivos y propósitos incluyen la mejora de los aprendizajes y aspectos del bienestar que a ciencia cierta inciden en dichos aprendizajes” (Hadfield et al., 2006, p. 5). Sin embargo, se trata de una definición sumamente amplia –y muy prescriptiva– a la hora de debatir sobre el trabajo en red a nivel organizacional. Por un lado, parece abarcar redes de individuos, posiblemente incluso dentro de establecimientos escolares, mientras que, por otro, es muy prescriptiva en su insistencia en establecer una meta en particular que describiría toda la actividad de la red. Como veremos más abajo, las formas virtuosas de trabajo en red entre escuelas no siempre giran en torno a los aprendizajes escolares. Por ello, proponemos una definición de trabajo

¹ Este artículo fue publicado en la revista *School Effectiveness and School Improvement*, Vol 21, N°1, 2010. La traducción del texto ha sido iniciativa de Fundación Chile y realizada por Cristobal Santa Cruz.

en red más amplia, a saber, “al menos dos organizaciones que trabajan de manera conjunta con un propósito compartido, por al menos un cierto tiempo”. Consideramos que esta definición abarca más adecuadamente la variedad que caracteriza a las redes en educación. El término “organizaciones” tiene cierta importancia en este caso, puesto que las redes educativas pueden estar conformadas por una escuela y una o más organizaciones, en lugar de estarlo por dos o más escuelas. La colaboración puede describirse como “actividades conjuntas entre actores de diferentes organizaciones dentro de la red”.

Por supuesto, a pesar de que el trabajo en red ha adquirido recientemente protagonismo en la educación, este concepto está establecido desde larga data en otros ámbitos, con fuerte arraigo en los estudios de ciencias sociales, psicología y negocios, y en este estudio nos referiremos a dichos enfoques al igual que al de la educación. Tradicionalmente, en términos socio-psicológicos, una red se define como un conjunto de factores (individuos u organizaciones, como las escuelas) conectadas entre sí por una serie de lazos, que pueden ser de carácter más o menos formal (Borgatti y Foster, 2003).

En educación, el trabajo en red y la colaboración se han vuelto más comunes y han sido cada vez más objeto de estudio en organizaciones privadas y públicas, aun cuando el sector privado se ha adelantado en esta transición a la educación, en gran medida debido al menor grado de regulación externa de las organizaciones privadas. Los motivos para desarrollar organizaciones en red parecen relacionarse con la comprensión del aprendizaje organizacional y especialmente a las ventajas percibidas del aprendizaje colaborativo; y, al menos en el sector privado, responden a una creciente necesidad de innovación producto de una competencia internacional cada vez más intensa que hace necesaria la formación de redes flexibles que reduzcan el riesgo y la incertidumbre (Borgatti y Foster, 2003; Cohen y Levinthal, 1990).

Puede decirse que esta necesidad de mayores niveles de innovación está también presente en el sistema educativo, en la medida que han aumentado las demandas sobre el sistema debido a un mayor interés político en la educación como resultado de:

- Un aumento perceptible de la importancia de la educación en la economía del conocimiento a nivel global, que requiere ciudadanos altamente educados; y
- Una disminución (perceptible) de la influencia de la política en la esfera económica a la luz de una mayor competencia a nivel global y un amplio consenso, al menos en las economías de los países desarrollados, respecto del enfoque de mercado en materia de política económica, lo que ha transformado a la educación en uno de los pocos ámbitos en los que los políticos perciben la posibilidad de ejercer su influencia.

Las demandas de mayores niveles de desempeño, la intolerancia al fracaso y, al menos en algunos países, la preocupación por las inequidades aún existentes que caracterizan al sistema, hacen que las escuelas se vean crecientemente sometidas a metas muy demandantes que requieren grandes esfuerzos de innovación de su parte. Esto es especialmente desafiante para escuelas que atienden a comunidades vulnerables, a las cuales se les exige altos niveles de desempeño en las pruebas. En la práctica estas pueden incidir en un 25% de la variación en el desempeño global de sus estudiantes, ya que, en lo demás este desempeño obedece a factores propios de cada alumno (Teddlie y Reynolds,

2000). Más aún, pese a que tanto las políticas nacionales como los programas y las iniciativas de mejora escolar demuestran tener cierto impacto, no han logrado cerrar la brecha en desempeño escolar entre las escuelas de alto y de bajo nivel socioeconómico (Ainscow, Muijs y West, 2006).

La tendencia hacia el trabajo en red también puede ser vista como parte de un realineamiento más general de la relación entre el gobierno central, por una parte, y el gobierno local y el mercado, por otra, caracterizado por una creciente descentralización, privatización y colaboración entre las entidades gubernamentales y entre el gobierno y el sector privado. Un factor relacionado con este fenómeno es la erosión del poder del estado-nación, lo que ha dado paso a complejas estratificaciones y redes entre los diferentes niveles de gobiernos (Hadfield, 2005; Hargreaves, 2004). Esta complejidad, caracterizada por una multiplicidad de relaciones, ciertamente puede ser percibida en la educación, donde las escuelas tienden cada vez más a pertenecer a una variedad de estructuras (tales como el programa “Excelencia en las Ciudades”, integrado por una autoridad educativa local y una federación de escuelas).

¿Por qué trabajar en red?

A la luz del crecimiento de las redes y del apoyo al trabajo en red y a la colaboración como estrategia de mejora escolar, tal como aparece en West en sus estudios de caso sobre mejora escolar en sectores vulnerables, una importante interrogante a la que es preciso dar respuesta es cuál es la base teórica para el trabajo en red. En otras palabras, ¿por qué las organizaciones (y, en particular, las escuelas) deberían trabajar en red, y qué beneficios, al menos teóricos, podrían resultar de ello?

Metas y actividades

La primera dimensión en la que pueden diferenciarse las redes es aquella relativa a sus actividades y objetivos. En contraste con los enfoques sobre el trabajo en red como una actividad necesariamente focalizada en los aprendizajes y la mejora escolar, otros objetivos son posibles y están presentes en el sistema educativo. Por ejemplo, un renovado énfasis en escuelas que brindan servicios integrales y operan con múltiples entidades ha hecho que en muchos países las escuelas colaboren entre ellas y con entidades externas para brindar un servicio integral a los alumnos, que contemple las necesidades sociales, sanitarias y psicológicas de los alumnos con un enfoque que sería imposible de asumir por las escuelas individuales (Sailor, 2002). Las escuelas también pueden implementar un trabajo en red tal como lo realizan las empresas, para ahorrar costos de materiales y de recursos humanos y para postular a financiamiento a través de propuestas conjuntas (Nootboom, 2004) o para realizar, de manera más efectiva y replicable, actividades de formación permanente de los docentes (CPD, por sus siglas en inglés) (Hadfield, 2005). Por ello, resulta claro que una mera orientación hacia la mejora escolar puede constituir un punto de vista limitado a la hora de discutir sobre el trabajo en red en las escuelas. Galaskiewicz (1985) definió cuatro metas de cooperación interorganizacional: adquirir recursos, reducir la incertidumbre, potenciar la legitimidad y alcanzar objetivos colectivos, mientras que otras organizaciones del ámbito empresarial han definido la colaboración como una actividad que apunta a un mayor acceso a información, recursos, mercados y tecnologías (Gulati, Nohria y Zaheer, 2000).

En la práctica educativa, se puede decir que los objetivos de las redes, tal como parecen existir en la actualidad, se refieren a los siguientes tópicos:

- Mejora escolar;
- Ampliar las oportunidades (lo que incluye trabajar en red con entidades no escolares);
- Compartir recursos.

A la vez que tienen diferentes metas, las redes escolares pueden diferenciarse en términos del período de tiempo que abarcan sus actividades. Estas son, naturalmente, muy variadas. Sin embargo, se han observado algunas distinciones claves en términos de los plazos de su ejecución. Algunas actividades en red responden esencialmente a diseños de corto plazo y están concebidas para solucionar problemas inmediatos (como, por ejemplo, la suspensión de medidas especiales), pero con escaso o nulo impacto en el largo plazo. Otras están concebidas para introducir cambios mucho más fundamentales (por ejemplo, cambios en la cultura o la imagen de la escuela), que pueden requerir varios años de trabajo o producir impactos notorios. Muchas estrategias son mixtas (por ejemplo, una estrategia local coordinada para la inclusión o la implementación de un programa de aprendizaje-acción para los directores) y combinan un impacto de corto plazo con un desarrollo profesional de largo plazo.

Por ende, el trabajo en red puede agruparse según dos dimensiones, sus metas y sus actividades, tal como se presenta en el cuadro 1. En las investigaciones actuales sobre redes se pueden encontrar ejemplos de estas dos dimensiones, al igual que en el estudio cualitativo realizado por West y Ainscow (2006), y se ha incluido un ejemplo en cada celda. Naturalmente, estos ejemplos no pretenden ser exhaustivos y constituyen más una fotografía instantánea que un intento de categorización definitiva de todas las actividades en red que se realizan en las escuelas. Tampoco pretenden ser normativos. En particular, no pretendemos sugerir que las actividades de corto plazo son menos valiosas que las de largo plazo. Dependiendo de las metas de las actividades colaborativas (por ejemplo, la suspensión de las medidas especiales), puede que lo opuesto sea lo cierto.

Cuadro 1. Metas y actividades de las redes con ejemplos en cada celda, tomados de las investigaciones de los autores.

Actividades			
Metas	Corto plazo	Medio plazo	Largo plazo
Mejora escolar	La escuela asociada comparte sistema para focalizarse en alumnos limítrofes D/C ²	Los líderes escolares se apoyan mutuamente, compartiendo información y abordando de manera directa enfoques sobre	Las escuelas desarrollan una rendición de cuentas conjunta, enfoques colegiados de liderazgo y apoyo

² Los alumnos que actualmente tienen un desempeño de nivel D en los exámenes del Certificado General de Educación Secundaria (GCSE, por sus siglas en inglés) al final de la educación obligatoria en Inglaterra. Esto es

		desarrollo escolar. Los líderes están disponibles para brindar apoyo cuando es requerido.	permanente a las redes que incorporan nuevos líderes.
Ampliar las oportunidades	Las escuelas asociadas establecen un día conjunto de preparación para los exámenes	Las escuelas asociadas desarrollan cursos compartidos, ofrecen cursos vocacionales específicos en cada escuela asociada a todos los alumnos.	Las escuelas asociadas desarrollan sistemas de planificación curricular conjuntos, con formación realizada de manera colaborativa.
Compartir los recursos	Se contrata un profesor de otra escuela para una inspección de la Oficina de Estándares en Educación (Ofsted, por sus siglas en inglés).	Los profesores brindan ayuda de manera regular en otras redes escolares, con intercambios y enseñanza entre pares.	Contrataciones realizadas de manera conjunta en la red, las escuelas planifican de manera colaborativa las contrataciones y los relevos.

Teorías del trabajo en red

A pesar de que el trabajo en red en la educación es realizado en gran medida por practicantes e investigadores con un foco práctico en la mejora escolar y carece de una base teórica en este ámbito (lo que no resulta sorprendente en vista de la naturaleza de la educación como campo de investigación aplicada), esa base teórica sí existe en otros ámbitos, como en los estudios relacionados con la sociología, la psicología y los negocios. Esas teorías han sido muchas veces descritas de manera somera como “teoría de redes”. Sin embargo, se pueden distinguir cuatro enfoques: la teoría organizacional constructivista, la teoría del capital social, la teoría de los “nuevos movimientos sociales” y la teoría de redes de Durkheim.

i. Teoría organizacional constructivista como base para el trabajo en red

Según la teoría constructivista, las organizaciones son sistemas de producción de sentido que crean percepciones e interpretaciones compartidas de la realidad. Esto significa que cada organización, tiene, hasta cierto punto, su propia percepción de la realidad, aunque ella esté anclada en el contexto en que opera dicha organización (ninguna entidad puede pretender construir una realidad no anclada sin fracasar). Esta función de producción de sentido es esencial para que las organizaciones operen de manera efectiva, pero se corre el riesgo de caer en miopías en la medida que puede que esta percepción

importante para las escuelas, puestos que las notas A*-C son calificadas como un “buen” desempeño y consideradas como tales para efectos de rendición de cuentas.

compartida se cierre a influencias externas, lo que lleve a una desconexión entre el entorno de la organización y realidades alternativas. Esta miopía puede superarse a través del trabajo en red con otras organizaciones u otros socios externos que eventualmente brindarán acceso a una cognición complementaria (Weick, 1995). Este “problema de la miopía” también significa que, mientras más incertidumbre y complejidad existan en el entorno, mayor es la necesidad de una colaboración para asegurar que las organizaciones sean capaces de adquirir las competencias necesarias para lidiar con la complejidad que las rodea y que afecta su quehacer (Nooteboom, 2004). Esto es muy atinente para el ámbito de la educación, particularmente para las escuelas que atienden a comunidades vulnerables.

El punto de vista constructivista de la organización está conectado con las teorías de Vygotski sobre el aprendizaje. Vygotski plantea que la cooperación está en la base de la educación y que la interacción es el andamiaje que les permite a los actores lograr más de lo que podrían alcanzar de manera individual (Vygotsky, Vygotsky y John-Steiner, 1978). El conocimiento para Vygotsky, al igual que para Piaget (Piaget y Inhelder, 2000), está encarnado en acciones e interacciones con el entorno y con terceros. En ese sentido, las organizaciones tienen muchas posibilidades de ser aprendices efectivos cuando forman comunidades de prácticas en red y otros diseños colaborativos y cuando están comprometidas en un proceso de aprendizaje social que se gesta cuando los actores que tienen un interés común en un tema o problema, colaboran para compartir ideas, encontrar soluciones y realizar innovaciones. Este enfoque de emprendimientos colaborativos como comunidades de prácticas presupone que un nuevo conocimiento emerge en la medida que los grupos trabajan de manera conjunta hacia la consecución de metas conjuntas (Borgatti y Foster, 2003).

Sin embargo, como las organizaciones tienen cogniciones complementarias y un sentido diferente de la realidad, la colaboración, aunque muchas veces necesaria, en ningún caso es sencilla. Para que los aprendizajes y el crecimiento ocurran, las organizaciones colaboradoras deben tener suficiente distancia cognitiva para que ocurran nuevas visiones, pero a la vez deben ser lo suficientemente similares para que el diálogo sea posible y constructivo (Nooteboom, 2004). Sin embargo, con el tiempo, la comunicación y la colaboración entre las organizaciones llevará a que estas sean más similares entre sí (Brass, Galaskiewicz, Greve y Tsai, 2004). Esto podría facilitar la comunicación, pero a la vez generar cierta miopía en el trabajo colaborativo.

La teoría organizacional constructivista puede claramente vincularse con iniciativas tendientes a crear escuelas que sean comunidades de aprendizaje en la medida que, desde un punto de vista constructivista, este esfuerzo puede ser más exitoso si es realizado por escuelas que colaboran en una red y no por escuelas que operan de manera aislada. Se puede entonces afirmar que las redes escolares corresponden a este modelo cuando son fundadas en primer lugar con el objetivo de la creación de conocimiento y son construidas según un diseño que permita la máxima apertura y colaboración. Formación docente conjunta, contactos regulares entre los equipos educativos de las diferentes escuelas y entre todos los niveles jerárquicos de la escuela y relaciones basadas en el entendimiento de que todas las escuelas que integran la red tienen una contribución valiosa que realizar son elementos que caracterizan este tipo de red.

ii. *Creación de capital social como una base para el trabajo en red*

Una teoría relacionada acerca de la importancia del trabajo en red se centra en el valor del trabajo en red y la colaboración para crear capital social. El capital social contiene tres elementos principales:

- (1) recursos arraigados en un contexto social;
- (2) a los que se accede o que son movilizados;
- (3) en una acción intencionada (Lin, 1999, p. 30).

Desde este punto de vista, el valor de trabajar en red reside en la capacidad de aprovechar los recursos que otros actores detentan e incrementar el flujo de información en una red. Por otra parte, una red puede ejercer una mayor influencia sobre su entorno político y social que los actores por sí solos (Lin, 1999). El capital social también puede ayudar a diseminar la innovación, lo que, según Hargreaves (2004), se consigue mejor a través de redes de abajo hacia arriba, que tienen la capacidad de vincular de manera expedita a las escuelas con los innovadores y que pueden ellas mismas lograr innovaciones más proclives al cambio y a los desafíos y con menor tendencia a estancarse que las estrategias de arriba hacia abajo.

El conocimiento reside en diferentes mentes, tanto individuales como colectivas y por ello se requieren redes para aumentar la efectividad. El valor del trabajo en red reside en la posibilidad de colmar “agujeros estructurales” donde existe una carencia de información o de destrezas (Burt, 1992). Esto hace que la colaboración sea una estrategia potencialmente fructuosa para todos los actores implicados en la red, ya que cada uno de ellos en teoría puede ser capaz de colmar agujeros estructurales, algo que es más probable que suceda cuando la red está integrada por varios actores. En esa perspectiva, el trabajo en red puede ser infructuoso cuando existe un desequilibrio muy grande entre los actores en términos de la información o las habilidades que poseen o cuando existen amarras estructurales que aprisionan a los actores en patrones negativos de comportamiento (Borgatti y Foster, 2003).

Un elemento distintivo clave de la teoría del capital social reside en si las ganancias del trabajo en red benefician principalmente a la escuela individual, a la red en su conjunto, a la sociedad o a una combinación de las tres. En los ejemplos más exitosos de trabajo en red, el capital social es un bien individual y colectivo a la vez. Esto es importante, puesto que en los casos donde los beneficios son percibidos exclusivamente a un nivel societal o de la red, la motivación de los actores individuales (las escuelas) puede ser limitada. Por otro lado, beneficios meramente individuales pueden llevar a los actores a velar solo por sus intereses, minando las confianzas y en algunos casos comprometiendo la existencia misma de la red (Lin, 1999). Puede que el capital social mismo resida en el grado de experiencia que tienen las organizaciones de trabajar con otras organizaciones. Existe evidencia en el rubro empresarial que aquellas organizaciones que tienen más experiencia tienden a formar más redes interorganizacionales (Brass et al., 2004).

Las colaboraciones en este enfoque están más movidas por un interés personal que en el modelo constructivista. Los objetivos de trabajar en red en este caso residen principalmente en la transferencia

de conocimiento o en la adquisición de una mayor influencia o voz dentro de la comunidad (política) de la escuela. Cuando el objetivo es el anterior, es más probable que las escuelas trabajen conjuntamente porque perciben diferentes fortalezas y debilidades y pueden desarrollar mayor especialización a través de la colaboración, por ejemplo, ofreciendo cursos a sus estudiantes en diferentes escuelas asociadas que tienen capacidades en ese sector. Las escuelas de servicios integrales donde los planteles escolares se asocian con otros proveedores que brindan servicios que ellos no pueden ofrecer por su propia cuenta pueden, en muchos casos, ser ejemplos de este modelo.

iii. Crear redes como nuevos movimientos sociales

“Nuevos movimientos sociales” es el término acuñado para describir las nuevas formas de acción social (como, por ejemplo, el movimiento ambientalista) que se desarrolló a partir de los años sesenta. Estos son mucho más fluidos que los movimientos sociales tradicionales (como, por ejemplo, los sindicatos) y se caracterizan no tanto por insurrecciones singulares como por series de eventos y por organizaciones o personas vinculadas entre sí en diferentes patrones más o menos formales y transitorios. Forman estructuras de red complejas y heterogéneas en las que los actores ya no actúan como individuos sino de forma vinculada e interdependiente. Aun cuando pueden tener diferentes creencias y valores, los actores comparten el objetivo común de su movimiento. Los nuevos movimientos sociales no fundan su identidad de manera tradicional en torno a factores tales como clases sociales, etnicidad o género sino que desarrollan su propia identidad colectiva. No son permanentes pero dejan tras de sí estructuras y culturas cuando desaparecen. Muchas veces están contruidos en torno a líderes activistas y dominados por ellos (Diani, 2003; Hadfield, 2005).

Por ello, según Hadfield (2005), las redes de escuelas pueden clasificarse hasta cierto punto como nuevos movimientos sociales, ya que presentan varias de estas características, tales como transitoriedad, complejidad y la necesidad de construir nuevas identidades para la red distintas de las de las escuelas individuales (lo que, para algunas escuelas, puede ser un incentivo clave para integrarse a una red). De la misma forma, el rol dominante de los líderes activistas puede percibirse en muchas redes escolares. Sin embargo, puede establecerse una distinción clave entre los nuevos movimientos sociales y las redes de escuelas que se relaciona con el carácter voluntario de la alianza. Mientras que los nuevos movimientos sociales parecen formarse de abajo hacia arriba, producto de intereses comunes percibidos, esto es el caso para algunas redes escolares. Muchas redes se han gestado, al menos en parte, como reacción a incentivos de financiamiento o a cierta forma de coerción por parte de las autoridades educativas.

Este enfoque puede brindar interesantes visiones sobre redes que están constituidas de abajo hacia arriba y guiadas por valores u opciones políticas. De la misma forma, el énfasis en la transitoriedad de las estructuras, la posibilidad de múltiples vinculaciones y la consideración de que puede que los actores dentro de las redes no compartan del todo los mismos valores, pero sí lo hagan en función de las metas de la red, puede brindar percepciones muy valiosas respecto de esta forma de colaboración escolar.

Aun cuando existen puntos de coincidencia entre otras concepciones del trabajo en red y la teoría de los nuevos movimientos sociales, esta última cuenta con ciertos elementos propios que se refieren específicamente a la fluidez de las estructuras de la red, elemento que suele caracterizar las redes escolares, y a la posibilidad de una acción voluntaria. El mayor énfasis en un liderazgo carismático es también característico y surge en muchos casos en las redes educativas en las que directores escolares carismáticos toman la iniciativa de desarrollar y liderar la red (*por ejemplo, Muijs, 2007*).

iv. Evitar la anomia organizacional como base para la colaboración (teoría de Durkheim)

Otro aspecto de la importancia de la colaboración se relaciona con la noción de anomia de Durkheim, la cual puede definirse como un malestar en los individuos, caracterizado por una ausencia o disminución de estándares y un sentimiento asociado de alienación y de falta de propósito. La anomia generalmente ocurre cuando la sociedad está atravesando o ha atravesado un proceso de cambio acelerado y cuando se produce una discrepancia significativa entre, por una parte, las teorías ideológicas y los valores que la sociedad y los individuos sostienen y, por otra, sus prácticas efectivas (Durkheim, 1972; Giddens, 1986). Según Durkheim (1972), la anomia es el producto de una falta de lazos fuertes y de la carencia de regulación e integración que esta conlleva. Esta doble fuente de restricciones es percibida como algo positivo para los individuos si estas limitaciones están compensadas con claros beneficios y constituyen un aporte para la salud del individuo, en comparación con un sistema de lazos tenues o inexistentes (Segre, 2004).

La aplicación de este concepto puede ser muy útil para escuelas que enfrentan circunstancias desafiantes, que están sometidas a situaciones de considerable estrés y cambios, con pocos vínculos o lazos con otras escuelas o con la comunidad, y que muchas veces tienen que luchar para lograr un equilibrio entre los valores de inclusividad y justicia social con las demandas de rendimiento y de competitividad que se les imponen. En este sentido, puede que el trabajo en red no solo sea importante para la mejora escolar en el sentido tradicional, sino que también constituya un factor que contribuya a mitigar la anomia organizacional por la vía de brindar integración y regulación con escuelas asociadas que compartan los valores y las metas de las escuelas que enfrentan circunstancias desafiantes. Las escuelas con resultados deficientes muchas veces muestran claros indicios de la anomia que describe Durkheim (1972) y su involucramiento en esquemas de colaboración puede alimentar deseos de una creciente regulación e integración (véase, por ejemplo, el estudio sobre Escuelas que Enfrentan Circunstancias Desafiantes, de Chapman y Harris, 2004, y la reseña de Muijs, Harris, Chapman, Stoll y Russ, 2004). Esto puede comprobarse en la voluntad de este tipo de escuelas de formar parte de redes aunque sea en condiciones desiguales, apoyadas por escuelas que son percibidas como más poderosas.

La teoría de redes de Durkheim también se relaciona con el ámbito de la educación en su foco en un aspecto que no es muy relevante en las teorías relacionadas con el mundo de los negocios: el propósito moral. La investigación y teoría educativa consideran cada vez con más fuerza que el propósito moral constituye un factor clave para un desempeño exitoso en las organizaciones educacionales (Harris y Lambert, 2003). En sus teorías sobre el trabajo en red, Durkheim considera que el propósito moral juega

un rol similar al de la “densidad moral”, el tomar en cuenta el impacto sobre la sociedad del trabajo de los individuos como elemento clave para evitar la anomia (Segre, 2004). Esto coincide con la opinión de muchas personas involucradas en procesos de mejora escolar, que plantean que los líderes efectivos en educación tienen un fuerte propósito moral que puede movilizar y permear a la organización y ser un importante motor de mejora y compromiso del equipo educativo (Sergiovanni, 1999). Abordaremos más en profundidad este tópico en la sección sobre densidad de la red.

Por ende, esta teoría parecería aplicable en esquemas de colaboración y redes en los cuales al menos parte de la motivación a colaborar se basa en valores compartidos y en un propósito moral, muchas veces con un fuerte enfoque en la equidad, en lugar de objetivos más instrumentales, como es el caso en la teoría del capital social.

Estos cuatro enfoques teóricos pueden vincularse tanto con los objetivos como con las actividades y las redes pueden clasificarse sobre esa base. Los cuadros 2 y 3 brindan algunos ejemplos, pero deben ser abordados con cautela ya que es claro que algunas actividades podrían clasificarse de diferentes maneras, según los propósitos que conllevan.

Cuadro 2. Metas y teorías

Metas			
Teorías	Mejora escolar	Ampliar oportunidades	Compartir recursos
Constructivismo	Las comunidades de aprendizaje se desarrollan en torno a grupos temáticos conjuntos.	Las escuelas trabajan con empresas locales y entidades para desarrollar una mejor comprensión acerca de cómo enfrentar de manera conjunta las necesidades de la comunidad local.	Las escuelas implementan programas de formación docente conjuntos, en los cuales todas las escuelas de la red comparten el desarrollo de herramientas de capacitación.
Capital social	Las escuelas desarrollan una red de apoyo a los líderes, en la cual los directores comparten sus diferentes áreas de pericia en finanzas, marketing y aprendizaje.	Las escuelas colaboran en la entrega de los contenidos curriculares utilizando los recursos de una escuela (por ejemplo, una cocina industrial) para realizar cursos en toda la red.	Las escuelas colaboran para contratar consultores externos y desarrolladores para eventos de formación docente conjuntos.
Nuevos movimientos sociales	Las escuelas se unen para desarrollar sus propios servicios de mejora con la autoridad educativa local	Las escuelas deciden formar una red con empresas locales y escuelas de otra autoridad	Las escuelas se unen para ejercer presión sobre la autoridad educativa local para la

	bajo los auspicios de un director activista.	educativa local para desarrollar nuevas ofertas curriculares.	obtención de recursos adicionales bajo el liderazgo del nuevo director de una de las escuelas locales.
Teoría de redes de Durkheim	Escuelas que atienden a una comunidad de bajos recursos forman una red para desarrollar trabajo compartido para que los miembros del equipo educativo se apoyen entre sí.	Escuelas que padecen bajas en la matrícula desarrollan un currículo conjunto para evitar que su cierre sea percibido como algo positivo para la comunidad, pero con una pequeña cantidad de alumnos en cada escuela.	Las escuelas optan por colaborar con la iglesia local a fin de compartir el espacio de la iglesia para desarrollar labores de extensión con los padres fuera del entorno escolar.

Cuadro 3. Actividades y teorías

Actividades			
Teorías	Corto plazo	Mediano plazo	Largo plazo
Constructivismo	Las escuelas establecen un día de solución de problemas conjunto para enfrentar un bajo desempeño en matemáticas.	Los profesores de asignatura realizan intercambios regulares en instancias de formación docente conjuntas.	Grupos temáticos conjuntos operan en la red.
Capital social	Un experto en temas curriculares de una escuela ayuda a otros a desarrollar un nuevo calendario para el año académico.	Las escuelas pueden aprovechar sus mutuas pericias en diferentes temas intercambiando profesores y utilizando ocasionalmente los recursos de cada cual.	Las escuelas en la red se especializan en diferentes áreas y temas.
Nuevos movimientos sociales	Las escuelas colaboran para ejercer presión su autoridad educativa local respecto de un problema común.	Las escuelas deciden compartir recursos y desarrollar sus propias instancias de apoyo a la formación docente.	Las escuelas desarrollan una red que asume la mayoría de los roles tradicionales de la autoridad educativa local.
Teoría de redes de Durkheim	Dos escuelas amenazadas con medidas especiales deciden organizar una jornada conjunta de formación profesional para prepararse a la inspección de la autoridad educativa local.	Escuelas que enfrentan circunstancias desafiantes contratan a un consultor externo para desarrollar un programa conjunto que apunte a mejorar los niveles bajos de alfabetismo.	Dos escuelas que enfrentan circunstancias desafiantes forman una federación para aunar recursos y construir capacidades.

¿Por qué trabajar en red? Investigación empírica en educación

No obstante los fundamentos teóricos, la evidencia general acerca del impacto del trabajo en red y la colaboración sobre la efectividad y la mejora escolar es limitada. Parte de la evidencia proviene de un meta-análisis de 14 estudios realizado por el Grupo de Aprendizaje en Red y el Centro para el Uso de la Investigación y la Evidencia en Educación (CUREE, 2005), en el que se da cuenta del impacto positivo sobre los resultados escolares en nueve estudios, e impactos positivos en los docentes en once trabajos. Nueve estudios dieron cuenta de beneficios a nivel de toda la escuela, tales como una mayor formación docente o el surgimiento de una cultura del aprendizaje, mientras que 9 estudios demostraron los efectos positivos que tiene el involucramiento parental. Los impactos en los estudiantes eran principalmente en las áreas de desempeño para grupos focalizados, tales como alumnos en situación de riesgo o alumnos con necesidades educativas especiales. En el caso de los profesores, los impactos positivos se tradujeron en mayores conocimientos y destrezas, los cuales en algunos casos estaban directamente vinculados con cambios en el comportamiento.

También se ha podido obtener evidencia a través de la evaluación de programas individuales, tales como el Programa de Mejora para las Escuelas de Especialistas (SSAP, por sus siglas en inglés), dirigido por la Fundación de Escuelas de Especialistas, que promovió asociaciones entre escuelas de bajo rendimiento y escuelas “líderes” que las apoyaban, con resultados positivos para las escuelas estudiadas (Chapman y Allen, 2005), y el programa Federaciones, en el cual los entrevistados reportaron beneficios positivos de sus actividades en red en numerosas federaciones de escuelas, aun cuando no se observó una clara evidencia de un impacto universal sobre la efectividad escolar (Lindsay, Harris, Chapman, y Muijs, 2005). Una reseña del trabajo de los Grupos de Aprendizaje en Red arrojó evidencias esporádicas de impacto, con ejemplos de mejora en áreas como los logros escolares, la motivación de los docentes y las capacidades de liderazgo en las redes, pero no hubo una clara evidencia de un impacto global (Hadfield et al., 2006).

La evidencia empírica respecto del valor específico que aporta el trabajo en red no está claro en la mayoría de los estudios (CUREE, 2005). Sin embargo, una de las ventajas claves de las redes colaborativas en relación a otras formas de mejora escolar, como los programas de mejora escolar externos, es que les permite a las escuelas diseñar de manera conjunta la mejora en torno a sus necesidades específicas, en lugar de adscribirse a programas que muchas veces no están debidamente contextualizados (Datnow, Hubbard y Mehan, 2003). Similarmente, puede ayudar a resolver el problema de programas de mejora internos que fallan debido a la falta de capacidades internas en las escuelas (Stringfield y Land, 2002). El hecho que las redes diseñen de manera conjunta sus propias soluciones es beneficioso por cuanto conduce a la construcción activa de conocimiento; por ende, es posible acceder a aprendizajes más potentes que los que se logra con la mera adopción de programas externos. Es poco probable que la adopción de programas externos permita generar nuevos conocimientos como los alcanzados en instancias exitosas de aprendizaje colaborativo (Ainscow, West y Nicolaidou, 2005). Sin embargo, esto puede ser también un proceso más lento que adoptar reformas externas que lleve a reinventar soluciones existentes o a seguir modas pasajeras en el ámbito educativo (Reynolds, 2003).

La evidencia de muchos estudios indica que el aprendizaje en red puede incrementar las capacidades de las escuelas (Chapman y Allen, 2005), ayudar a forjar lazos entre escuelas antes aisladas (Harris, Chapman, Muijs, Russ y Stoll, 2006), y, por ende, ser un medio efectivo para compartir buenas prácticas (Datnow et al., 2003; Harris et al., 2006). Sin embargo, el grado de éxito en estos ámbitos es variable en la realidad y algunos estudios señalan que en algunos casos el intercambio de prácticas puede ser limitado (Lindsay et al., 2005). Ahora bien, las redes colaborativas pueden aumentar la capacidad de los grupos de escuelas para organizar programas de formación docente aprovechando las economías de escala que se generan (CUREE, 2005). Ainscow et al. (2005) señalan que la colaboración lleva a los profesores a visualizar de otra forma a los alumnos con dificultades y a una menor polarización entre las escuelas. Sin embargo, debemos ser cautelosos a la hora de pensar acerca de los aprendizajes que pueden ocurrir o creer que las competencias pueden fácilmente transferirse de una escuela a otra. Las competencias son a la vez contextuales e inherentes, en el sentido que, en última instancia están localizadas en las personas y en la cultura. Esto significa que se requerirá una intervención permanente antes de que sea posible compartir y que es preciso desarrollar un lenguaje compartido entre los socios (Nooteboom, 2004).

También existe cada vez más evidencia que apunta a los beneficios positivos de las redes integradas por escuelas y otras organizaciones, generalmente del ámbito de la asistencia social, el trabajo con jóvenes y la salud. Por ejemplo, investigaciones recientes en Inglaterra evidenciaron una menor brecha en resultados escolares entre grupos de mayor y menor riesgo social en escuelas que brindaban servicios externos en conjunto con otras entidades (Cummings et al., 2008), mientras que en los Países Bajos se reseñan resultados positivos producto de la colaboración entre escuelas y entidades externas que brindan apoyo y orientación a los estudiantes de manera conjunta (Van Veen, Van den Boogaert y Van der Steenhoven, 2005). Estudios anteriores realizados en los Estados Unidos también son muy positivos, a pesar de que no todas las colaboraciones son exitosas, en gran medida debido a la disparidad de enfoques entre escuelas y entidades (Muijs, 2007).

Junto con estas ventajas, muchas veces las redes se constituyen por motivos no relacionados con lograr un mayor desempeño. Por ejemplo, el ego o la construcción de feudos por parte de administradores experimentados puede ser uno de los motivos para asumir el liderazgo dentro de una federación, así como el deseo de algunos administradores de “asumir nuevos desafíos”. Otro motivo para que los líderes escolares opten por formar una red puede ser el prestigio que significa aliarse con otra escuela percibida como más exitosa o con mayor estatus (Borgatti y Foster, 2003), o la imposición externa del gobierno o de la autoridad educativa local.

Los resultados de las investigaciones en su globalidad sugieren efectos diferenciados en diferentes áreas e indican que la evidencia es:

- más sólida (pero moderada) en cuanto a que la colaboración puede ampliar las oportunidades y ayudar a resolver las necesidades de los grupos vulnerables de estudiantes;
- moderada en cuanto a que la colaboración es efectiva para ayudar los problemas inmediatos; y
- modesta a débil en cuanto a que la colaboración es efectiva para aumentar las expectativas.

¿Qué tipo de redes? Clasificaciones adicionales en dimensiones claves

Aparte de estas distinciones teóricas, las redes pueden diferir en su forma y clasificarse según otras variables claves.

Voluntarismo o coerción

Otra dimensión a considerar es hasta qué punto la colaboración ha sido brindada de manera voluntaria o, al menos para uno de los socios, bajo alguna forma de coerción. En un extremo teórico nos encontramos con diseños completamente voluntarios, en los cuales dos o más escuelas forman una red sin ningún tipo de incentivo. En la práctica, este tipo de red es escaso o demasiado informal como para ser objeto de análisis o investigación. En el otro extremo nos encontramos con redes en las cuales dos o más escuelas han sido forzadas a colaborar entre sí por el gobierno o la autoridad educativa local, por ejemplo, con una escuela encargada de mejorar el desempeño de la otra. En el contexto educativo inglés de una gestión basada en la escuela, este tipo de diseño se dará siempre con algunos matices, a pesar de que existen diseños más o menos coercitivos para por lo menos uno de los socios (por ejemplo, “escuelas débiles” en algunas federaciones de dos escuelas).

La mayoría de los ejemplos de Inglaterra se ubican entre estos dos extremos, con ciertas federaciones “duras” que tienden hacia el polo coercitivo, y otras que, a través de incentivos financieros como, por ejemplo, las subvenciones para el incentivo del liderazgo, se han traducido en una serie de agrupaciones “voluntarias”.

La obligatoriedad puede, en algunos casos, ser necesaria para llevar las escuelas a mejorar su desempeño y tiene la ventaja de brindar un mayor control y oportunidades para la integración. Posee claras desventajas en términos de la probable retención de algunos miembros del personal escolar para involucrarse plenamente en la red y en la consiguiente falta de confianza. Naturalmente, mientras más coercitiva sea la red, menos se asemejará a un nuevo movimiento social, y mientras más se le parezca más probable es que los procesos se asemejen a los motivos relacionados con el capital social para trabajar en red.

En el cuadro 4 se presentan ejemplos de colaboración voluntaria, intermedia y coercitiva. Obviamente, esta clasificación es una línea continua con variantes entre los dos polos.

Cuadro 4. Colaboración voluntaria, intermedia y coercitiva

Voluntaria	Intermedia	Coercitiva
Las escuelas se asocian voluntariamente para formar una red diseñada para asumir algunas de las funciones mal llevadas por la autoridad educativa local.	Una subvención estatal para actividades colaborativas lleva a la autoridad educativa local a alentar a las escuelas a que formen una red.	El Departamento de Educación y Habilidades (DfES, por sus siglas en inglés) informa a una escuela con malos resultados que tendrá que integrarse en una federación con una escuela local exitosa o cerrar sus puertas.

Relaciones de poder

Una importante dimensión vinculada con el grado de coerción, pero no equivalente a este, es hasta qué punto las relaciones entre las redes están basadas en la igualdad o la dominación por uno o más miembros de la red. En teoría, las relaciones basadas en el voluntarismo no deberían estar dominadas por ningún actor; los socios deberían trabajar mancomunadamente para resolver los problemas sobre una base de igualdad (a pesar de que problemas de poder personal, estatus disparejo entre los socios o incluso capacidades de liderazgo desiguales pueden modificar esto de manera considerable), pero las relaciones coercitivas tenderían a lo contrario (aunque uno pueda imaginar relaciones igualitarias coercitivas, no es un esquema muy probable).

Las relaciones desiguales tenderán a ocurrir cuando una escuela “fuerte” es asociada con una o más escuelas “más débiles” para ayudarlas a mejorar, modelo de mejora escolar usual en varias autoridades educativas locales en Inglaterra (Lindsay et al., 2005). La ventaja del modelo de escuela fuerte asociada con una débil puede residir en el rol ejemplar y en el traspaso de buenas prácticas desde la escuela “fuerte” hacia la más débil (Chapman y Allen, 2005), a pesar de que esto puede resultar en resentimiento y falta de cooperación en el seno del equipo educativo, con el personal de la escuela “débil” sintiendo que sus fortalezas no son reconocidas y de que están siendo colonizados por el socio más fuerte; por su parte, los integrantes de la escuela más fuerte pueden muchas veces preguntarse cuáles son las ventajas de la colaboración en vista de la mayor carga de trabajo que ello les representa. Por otro lado, uno de los riesgos del voluntarismo es que ciertas escuelas sean percibidas como socios poco atractivos para configurar redes, siendo muchas veces las que más se podrían beneficiar de esta experiencia (Lindsay et al., 2005). A pesar de que en teoría el propósito moral de servir a la comunidad puede, en última instancia, llevar a trabajar con estas escuelas, la conciencia del propio interés dentro de un marco competitivo y de alta exigencia puede en muchos casos atentar contra ello. Sin embargo, las redes que abarcan solo escuelas débiles muchas veces carecen de capacidades cuando trabajan colaborativamente, al igual que las escuelas individuales. Cierta evidencia sugiere que las colaboraciones pueden ser más efectivas, al menos en términos de una puesta en marcha expedita, si son verdaderamente voluntarias o coercitivas, mientras que los intentos de gestionar comunidades de prácticas de manera externa puede ser algo difícil de impulsar, a pesar de que esto no dice nada con respecto a la efectividad de largo plazo (Lindsay et al., 2005). Los incentivos para colaborar parecen esenciales dentro de una cultura competitiva que, de lo contrario, puede volver problemático este escenario (Ainscow et al., 2005).

Ahí donde la colaboración es voluntaria, hay evidencia que indica que aquellas organizaciones más similares en su estatus son las más proclives a colaborar, a pesar de que estos hallazgos provienen más de investigaciones en las empresas que en las organizaciones educativas (Brass et al., 2004; Chung, Singh y Lee, 2000). Esto puede estar relacionado con la mayor homogeneidad en la comprensión, tal como lo plantearía la teoría organizacional constructivista. Sin embargo, al margen de quiénes estén involucrados en estas redes, está claro que el rol del director como promotor de la actividad

colaborativa es clave (Earl y Katz, 2007). En el cuadro 5 se ilustra el rol que juegan las relaciones de poder.

Cuadro 5. Relaciones de poder

Igualdad	Intermedia	Dominación
Dos escuelas vecinas de alto desempeño forman una red voluntaria para desarrollar cursos compartidos.	Una escuela renombrada y de alto desempeño y un cierto número de escuelas de menor desempeño forman una red bajo los auspicios de la autoridad educativa local. Aun cuando cada escuela conserva su director y autonomía, la mayor efectividad perceptible de la primera escuela le confiere mayor influencia a esa escuela con la autoridad educativa local y, por ende, mayor influencia en la red.	Se le solicita a una escuela muy efectiva que se asocie con una escuela fracasada a través de una federación. El director de la escuela exitosa se transforma en el director de la federación.

Densidad de las redes

Las redes pueden variar sustancialmente en su densidad. Una de las formas en que esto se manifiesta es el diferente grado de involucramiento de los diferentes grupos en el proceso. Como tal, la colaboración dentro de una red puede incumbir en gran medida a los directores y altos directivos, con poco involucramiento (y, en algunos casos, poco conocimiento) de otros miembros del equipo educativo (Muijs, 2006). Por otro lado, la colaboración puede implicar a grupos específicos del equipo escolar, como los departamentos de ciencias de diferentes escuelas, con el consentimiento de los altos directivos, pero poca participación del Equipo de Alta Gestión (SMT, por sus siglas en inglés). En teoría, todo el personal podría estar implicado a través de intercambios, visitas y reuniones conjuntas, aun cuando en la práctica esto es poco usual. La máxima densidad se produce cuando todos están conectados entre sí.

El tema de quién está involucrado se relaciona también con la similaridad de las personas implicadas en actividades de red. A este respecto, existe evidencia de que las personas con actitudes similares tienen más probabilidades de interactuar con éxito y que las personas que ocupan cargos similares en diferentes organizaciones tienen más probabilidades de compartir actitudes similares, lo que sugiere que los grupos de trabajo funcionan mejor cuando están compuestos por personas que laboran en niveles jerárquicos similares dentro de las organizaciones (Brass et al., 2004).

También puede variar el grado de impacto directo en los alumnos producto de las actividades colaborativas dentro de la red; puede fluctuar desde un impacto directo, a través de intercambios y lecciones entre docentes y alumnos en otras escuelas de la red y un impacto indirecto, resultante de las buenas prácticas desarrolladas en la actividad en red que influyen sobre las prácticas en aula. El impacto o la participación de los alumnos también pueden ser nulos.

Por ende, podemos concebir la densidad como otra línea continua, en la que el involucramiento puede ser mapeado a partir de la cantidad de miembros superiores de la administración presentes. Como veremos más adelante, para las escuelas en red una mayor densidad no es siempre algo deseable debido a la creciente complejidad que conlleva. También puede producirse cierta redundancia y confusión por el hecho de tener excesivos contactos (Nooteboom, 2004). Algunos analistas, sin embargo, han descrito la redundancia como un correlato necesario de un trabajo efectivo en red, ya que en muchos casos la complejidad podría provocar quiebres en la(s) red(es) (Hadfield, 2005).

Se puede analizar otro enfoque sobre la densidad y el grado de involucramiento a partir de la frecuencia del involucramiento, a saber, cuántos contactos se dan, y la profundidad de los contactos, esto es, si los contactos consisten en meras reuniones o si se producen actividades conjuntas relacionados con el desarrollo docente, las pasantías, entre otros. En su máxima expresión, un involucramiento profundo puede traducirse en la fusión de dos escuelas, como sucede en el sector privado, aun cuando es preciso considerar el problema de crear grandes escuelas impersonales, muchas veces percibidas como menos efectivas que las más pequeñas, antes de avanzar en esa dirección (Lee, 2004).

En el cuadro 6 se muestran algunos ejemplos de cómo las redes pueden variar en términos de densidad del personal y de involucramiento de los alumnos en la colaboración.

Cuadro 6. Densidad de las redes

Densidad baja	Densidad media	Alta densidad
Los directores de las redes escolares se reúnen y colaboran de manera regular, pero otros miembros del personal no están directamente involucrados.	Al igual que el equipo de alta dirección, hay grupos de varias redes responsables de áreas temáticas y líderes pastorales y grupos de diversas redes involucrados en actividades específicas de mejora escolar, como grupos de datos. No todo el personal, especialmente los docentes de aula, están involucrados en trabajo colaborativo con colegas de las otras escuelas.	Existe un grupo superior de gestión para la red, profesores de asignatura forman redes interescolares y enseñan de manera regular en otras escuelas y los alumnos participan en actividades conjuntas, como la preparación de exámenes con alumnos de otras escuelas.

Involucramiento externo

Una dimensión importante de las redes educativas es el grado de involucramiento de organizaciones o socios externos. Este es un fenómeno frecuente, con muchas redes formadas en torno a un trabajo integrado que involucra entidades sociales y de apoyo a la infancia, mientras que las asociaciones en pos de la mejora escolar usualmente incluyen a autoridades educativas locales, las universidades o consultores externos. El grado de implicación de estas entidades externas puede variar considerablemente, desde un mero rol de intermediación al inicio de la relación hasta formar parte integral de la relación, como en el caso de servicios de protección al niño y las escuelas. En algunos casos, el socio externo puede incluso ser la principal fuerza conductora de la red, como es el caso con algunos programas de reforma escolar. Naturalmente, las redes pueden operar sin involucramiento externo, aun cuando en la práctica siempre habrá algún tipo de intermediación. La participación de la comunidad puede también variar de manera considerable entre las redes, desde una no existencia en muchos casos a una participación en igualdad de condiciones que otros (a pesar de que esto es poco usual en la práctica) (véase el cuadro 7). Un componente esencial del rol de estos intermediadores externos puede estar relacionado con el desarrollo de un mayor sentido de comprensión compartida y con la construcción de confianzas entre las organizaciones, como lo formularían los teóricos constructivistas, e identificar las brechas estructurales y el conocimiento complementario considerados como elementos claves para el trabajo en red en la teoría del capital social.

Cuadro 7. Grados de involucramiento externo

Involucramiento externo bajo	Involucramiento externo medio	Involucramiento externo alto
Las escuelas han formado una red voluntaria con un mínimo involucramiento de las autoridades educativas locales y sin involucramiento de otros grupos externos.	Las escuelas han formado una red bajo el auspicio de la autoridad educativa local. Un consejero de la autoridad educativa local es el coordinador de la red, pese a que su rol es básicamente administrativo y de intermediación. La red también opera con consultores de la Institución de Educación Superior local.	Una fundación benéfica ha invitado a unas escuelas a incorporarse a una red dirigida por miembros de la fundación, que brindan liderazgo, una serie de servicios de consultoría, recursos y manejo de datos.

Diferentes plazos

Las colaboraciones también pueden abarcar períodos muy diferentes (véase el cuadro 8). Algunos esquemas de colaboración pueden estar diseñados para operar de manera más o menos permanente y apuntar a un cambio fundamental, como en el caso de las federaciones “duras”, que en muchos aspectos son similares a los esquemas de fusión en el sector privado, mientras que otros pueden estar

muy circunscritos en el tiempo, como las colaboraciones en torno a una licitación o una iniciativa específica (Ainscow et al., 2005). Existen, por supuesto, versiones intermedias y cierta fluidez, ya que ciertas colaboraciones, inicialmente de corto plazo, pueden derivar en vínculos más permanentes y duraderos.

En muchos casos, no hay claridad respecto de la duración prevista de la colaboración. Esto es problemático ya que no siempre es deseable mantener colaboraciones de manera indefinida, pues la misma miopía que, según la teoría organizacional constructivista, afecta a las organizaciones aisladas puede terminar afectando también a las redes de largo plazo y cortar el lazo puede ser un proceso más arduo y traumático cuando no se ha establecido previamente un punto de término.

Cuadro 8. Diferentes plazos

Corto plazo	Mediano plazo	Largo plazo
<p>Las escuelas forman una red para preparar el cierre de una de las cuatro escuelas en una localidad. Una vez que se ha realizado el cierre, la red deja de operar.</p>	<p>Las escuelas forman una comunidad de aprendizaje en red que opera bajo un esquema de liderazgo distribuido. Una vez que se interrumpe el financiamiento, las escuelas procuran mantener cierta forma de colaboración, aunque esto depende en gran medida del entusiasmo de los líderes operativos y esto puede concluir una vez que uno de los directores de una de las escuelas deja su puesto.</p>	<p>Las escuelas forman una federación con un cuerpo directivo colegiado y un director ejecutivo conjunto. Los planes para localizar las tres escuelas en un espacio compartido están en una fase avanzada.</p>

Cobertura geográfica

Una parte sustancial de la literatura educativa tiende a asumir que el trabajo en red es un asunto local, ubicado dentro de aglomeraciones locales o, en un principio, de una autoridad local. Nuevamente, esta es solo una forma posible de trabajo en red, en la medida que pueden darse –y de hecho se dan– redes interlocales, regionales e incluso internacionales, a medida que los avances tecnológicos facilitan la gestación de este tipo de redes (véase el cuadro 9). Aun cuando puede que las redes locales tengan la ventaja de ser implementadas para enfrentar problemas locales específicos a través de un enfoque colaborativo, muchas veces son creadas por razones meramente prácticas, como vínculos con la autoridad educativa local. A pesar de que las redes locales pueden tener la ventaja de ser configuradas para resolver problemas locales específicos a través de un enfoque colaborativo, muchas veces se constituyen por razones meramente prácticas, como vínculos existentes con la autoridad educativa local. En muchos casos, se busca una solución de compromiso entre las ventajas prácticas que brinda la proximidad y la falta de competencia que se produce cuando un grupo de escuelas no operan en una

misma zona de captación, lo que lleva a la creación de redes en diferentes zonas de una autoridad educativa local. Las redes interregionales están más generalmente basadas en valores compartidos o sistemas de creencia y pueden a este respecto ser más coherentes (Hadfield, 2005). En este sentido, pueden asemejarse a los nuevos movimientos sociales, muchas veces caracterizados por una amplia cobertura geográfica, como es el caso del movimiento antiglobalización. Sin embargo, las diferencias internas y la falta de apoyo para ciertos temas locales específicos pueden ser problemáticas en este caso.

Una forma muy específica de trabajo en red es el modelo de franquicia, en el cual las escuelas brindan de manera colectiva un modelo de currículo propio. Las organizaciones privadas están desarrollando en la actualidad este tipo de modelo (como aquellos implementados por el proveedor educativo privado GEMS Education), pero no está claro hasta qué punto se pueden considerar estos esquemas como ejemplos de trabajo en red, considerando la fuerte gestión central que implican, sin considerar los vínculos entre las escuelas en estos modelos.

Cuadro 9. Cobertura geográfica

Proximidad	Distancia media	Gran distancia
Dos escuelas vecinas que operan en un sector vulnerable forman una federación.	Las escuelas trabajan con otras escuelas en una autoridad educativa local vecina, formando una red regional.	Un grupo de escuelas a nivel nacional, administradas por una orden jesuita, forman una red sobre la base de valores compartidos.

Así como pueden variar en su cobertura geográfica, las redes también pueden variar en términos de su funcionamiento o no en múltiples niveles. Algún grado de colaboración de tipo multinivel ha existido de hace mucho tiempo en la educación a través de la relación de escuela preparatoria entre las escuelas primarias y secundarias. La mayoría de las redes y esquemas de colaboración existentes tienden, sin embargo, a enfocarse en un nivel o ciclo y muy pocas trascienden la relación de escuela preparatoria en lo que a red multinivel o multiciclo se refiere.

Densidad de las escuelas

Las redes también se diferencian por la cantidad de escuelas que comprenden. Resulta interesante comprobar que una parte sustancial de la teoría de redes parece referirse a relaciones duales, siendo que estas no son en absoluto las más comunes en la realidad (Nooteboom, 2004). Resulta claro que las redes pueden diferir sustancialmente en tamaño y expandirse y contraerse con el tiempo. La contracción normalmente sucede cuando ciertos miembros de la red se desvinculan de la red y la abandonan. Este problema es propio de grandes redes donde un núcleo pequeño termina liderando las actividades. La expansión puede también ser problemática en la medida que representa un cambio fundamental en la relación entre socios, especialmente cuando la expansión ocurre desde una base pequeña, como en un cambio de una red diádica a una red triádica (Simmel, 1950).

Dentro de las grandes redes, la densidad de la colaboración puede diferir en términos de la cantidad de conexiones entre las escuelas dentro de una red. Como ya se dijo, la máxima densidad se produce cuando todas las escuelas están conectadas entre sí. Es preciso señalar que, aun cuando una alta densidad puede ser deseable en términos de profundizar la colaboración y maximizar las oportunidades para un aprendizaje colaborativo y un cambio cultural, una colaboración muy densa puede resultar problemática, debido a la mayor complejidad de gestionarla. En efecto, dado que la máxima cantidad de conexiones directas es $n(n-1)/2$, la complejidad de la red aumenta exponencialmente en función del número de participantes (Nooteboom, 2004). Por ende, es preciso llegar a un equilibrio entre el deseo de lograr altos niveles de conectividad y la mayor complejidad de manejarlos. Una vez que las redes se vuelven grandes, un modelo centro-periferia tiende a surgir, en el cual ciertas organizaciones forman un núcleo que dirige la red mientras otras se conectan de manera más periférica con ella. La coordinación se vuelve más importante que nunca y la centralidad de la organización en la red comienza a adquirir un mayor peso ya que se traduce en poder y control sobre el flujo de información. La densidad no es un requerimiento para el desarrollo de capital social, en la medida en que lazos más débiles pueden ser efectivos siempre y cierran brechas estructurales en los conocimientos y las habilidades de los actores.

Según Lin (1999), los lazos densos son más efectivos para preservar y mantener los recursos, ya que una red más densa abre más posibilidades de movilizar a muchas otras personas para defender un recurso amenazado, mientras que cuando los lazos son más flexibles y débiles es mayor la efectividad para obtener nuevos recursos. A pesar de que establecer múltiples asociaciones puede ser algo deseable, un exceso de redes puede ser problemático para las escuelas en la medida en que le quita claridad a su propósito (Lindsay et al., 2005). No se encontró ninguna relación entre densidad e impacto en la reseña sistemática de CUREE (2005).

Durkheim (1972) hace una interesante distinción entre densidad material, que puede caracterizarse como algo similar al concepto de densidad antes expuesto, y densidad moral, que según el autor se hace presente cuando los actores sociales que están realizando su trabajo especializado interactúan y toman en cuenta a sus colaboradores, a la vez que son conscientes de sus acciones sobre el conjunto de la sociedad.

En la práctica, las redes más pequeñas constan solo de 2 escuelas, mientras que las más grandes que conocemos no incluyen más de 15 establecimientos, aun cuando es teóricamente posible constituir redes más amplias. Por ende, una red intermedia abarca entre 5 y 10 escuelas.

Comentarios finales

El trabajo en red y la colaboración han adquirido una creciente popularidad en el ámbito de la educación en los últimos años, a medida que se han hecho más patentes las limitaciones de los enfoques organizacionales individuales y de las intervenciones externas. Se están desarrollando muchas iniciativas en la actualidad que alientan a las escuelas a desarrollar redes y la actividad en este ámbito está creciendo con fuerza. Sin embargo, hasta el momento, este movimiento ha sido muy poco reflexivo. El trabajo en red es generalmente percibido como “una buena cosa” en sí o, en el mejor de los casos, como algo que conduce de manera potencial a unas vagas “comunidades de aprendizaje”. Las

investigaciones existentes sobre los beneficios del trabajo en red en las escuelas son muy poco teóricas y basadas en evaluaciones. Sin embargo, fuera del ámbito educativo existe una base teórica sustancial sobre el trabajo en red que podría nutrir y profundizar nuestra comprensión de las redes y sistemas de colaboración educacionales.

En contraste con enfoques que quisieran reducir todo el trabajo educativo en red (y todas las actividades en las escuelas, como, por ejemplo, la gestión) al ámbito de los aprendizajes de manera simplista, en la práctica y en la teoría el trabajo en red difiere en términos de metas y de actividades y puede ser definido según estos ejes. Si se consideran más cabalmente las metas que las diferentes redes pueden tener, podemos llegar a más resultados válidos respecto del impacto y la efectividad del trabajo en red.

Los enfoques teóricos sobre el trabajo en red provenientes de la sociología, la psicología y los estudios sobre negocios, así como del ámbito educativo, pueden categorizarse en cuatro líneas principales: constructivismo, capital social, nuevos movimientos sociales y la teoría de redes de Durkheim. Todas ellas arrojan luces sobre las formas y probable efectividad de las redes aclarando las circunstancias en las cuales se espera que las redes funcionen con éxito o fracasen (por ejemplo, la necesidad de una suficiente similitud en su visión del mundo), aun cuando parecen relacionarse con las diferentes metas y actividades en términos de su validez como mecanismos explicativos en el campo de la educación. Tentativamente, sugerimos que algunos enfoques describen mejor que otros la actividad actual de las redes. Los enfoques constructivista y de capital social parecen describir gran parte de la actividad del trabajo educativo en red, como, por ejemplo, la creación de aprendizajes compartidos y enfoques de docencia y el desarrollo conjunto de paquetes curriculares. Los movimientos sociales y las teorías de Durkheim, a pesar de su importancia, parecen tener menos aplicación. La teoría de los movimientos sociales puede, en virtud de sus supuestos voluntaristas, solo aplicarse a un subconjunto de las redes existentes, muchas de las cuales operan bajo un esquema parcial de coerción o se han gestado como resultado de iniciativas (gubernamentales) externas. La noción de anomia de Durkheim parece particularmente relevante para escuelas que enfrentan circunstancias desafiantes, ya que parecen experimentar muchas de las condiciones que tenderían a generar anomia.

Naturalmente, las escuelas pueden clasificarse de acuerdo a muchas otras dimensiones. Temas como la densidad de la red, el grado de voluntarismo o coerción, los plazos y la cobertura son importantes para entender el funcionamiento de la redes y una mejor comprensión de estos temas puede ayudarnos a desarrollar redes que cumplan con su propósito y abrir la posibilidad de alcanzar cierto grado de predicción con respecto a la posibilidad de éxito de la red.

Tanto los enfoques teóricos como las investigaciones empíricas abordadas en este artículo nos brindan cierta orientación respecto de las circunstancias que llevan a que el trabajo en red tenga mayores probabilidades de potenciar la efectividad y mejora de las escuelas. En primer lugar, a este respecto, existe cierta evidencia de que el trabajo en red es desigualmente efectivo a la hora de cumplir con ciertas metas educativas. La evidencia es más clara en cuanto a que el trabajo en red puede ayudar a ampliar las oportunidades y a resolver las necesidades de los aprendices que provienen de entornos vulnerables. La evidencia es moderada en cuanto a que la colaboración es efectiva para solucionar

problemas inmediatos y moderada a débil en cuanto a que es efectiva para subir las expectativas y el desempeño estudiantil. Muchas veces, las mejoras en el desempeño estudiantil se han dado en contextos donde escuelas más efectivas se han unido con escuelas menos efectivas para ayudarlas a mejorar, cuando el liderazgo ha sido fuerte y apoyador del trabajo en red y cuando la cantidad de escuelas involucradas ha sido limitada. El apoyo externo también puede ser útil en casos en que las capacidades internas o la confianza entre las escuelas pueden ser deficientes. Resulta menos claro o directo en qué medida otros factores como el carácter voluntario o coercitivo de las redes afectan los resultados.

En general, las investigaciones no han ido al compás de las políticas e implementación en este ámbito. Similarmente, podría decirse que los procesos de implementación se han realizado sin prestar suficiente atención a si el trabajo en red es la solución más apropiada para alcanzar las metas particulares de las escuelas en contextos particulares y a las condiciones que hacen que una forma de trabajo en red sea más o menos efectiva según las circunstancias. Muy frecuentemente, el trabajo en red es presentado como la última panacea en materia de reformas educativas, muy similarmente a como se han presentado otras iniciativas en el pasado (Ravitch, 2000; West y Ainscow, 2006). Esto es inconveniente ya que, aun cuando el potencial de trabajar en red parece tener fundamentos teóricos, la existencia de muchos estudios no concluyentes acerca de su efectividad puede llevar a que esta reforma pierda su atractivo al igual que como ha sucedido con movimientos de reforma anteriores. Sustentar la investigación y la práctica sobre bases teóricas más sólidas puede ayudarnos a comprender mejor la fuente del impacto diferenciado del trabajo en red, ayudarnos a decir cuándo sí y cuándo no trabajar en red, e incluso ayudarnos a diseñar redes más aptas para alcanzar las múltiples metas que persiguen las escuelas a la hora de trabajar juntas. También resulta clara la necesidad de más investigaciones cualitativas en este ámbito, para medir con mayor confiabilidad e impacto del trabajo en red y la colaboración en los resultados y para observar los factores que inciden en ese efecto. Asimismo, se requieren investigaciones que establezcan específicamente, y con cierto nivel de detalle, cuáles factores pueden ayudar a que las redes sean más efectivas. A ese respecto, el uso de esquemas de investigación comparada podría ser un valioso aporte.

Bibliografía

Ainscow, M., Muijs, D., & West, M. (2006, November). Improving schools in challenging circumstances: A study of school-to-school collaboration. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide, Australia.

Ainscow, M., West, M., & Nicolaidou, M. (2005). Putting our heads together: A study of headteacher collaboration as a strategy for school improvement. In P. Clarke (Ed.), *Improving schools in difficulty* (pp. 117–136). London, UK: Continuum.

Borgatti, S., & Foster, P. (2003). The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of Management*, 29, 991–1013.

Brass, D.J., Galaskiewicz, J., Greve, H.R., & Tsai, W. (2004). Taking stock of networks and organizations: A multilevel perspective. *Academy of Management Journal*, 47, 7957817.

Burt, R.S. (1992). *Structural holes: The social structure of competition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Centre for the Use of Research and Evidence in Education. (2005). *Systematic research review: The impact of networks on pupils, practitioners, organisations and the committees they serve*. Nottingham, UK: NCSL.

Chapman, C., & Allen, T. (2005). *Partnerships for improvement: The specialist schools achievement programme*. Coventry, UK: University of Warwick.

Chapman, C., & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: Strategies for improvement. *Educational Research*, 46, 219–228.

Chung, S.A., Singh, H., & Lee, K. (2000). Complementarity, status similarity, and social capital as drivers of alliance formation. *Strategic Management Journal*, 21, 1–22.

Cohen, W., & Levinthal, D. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35, 128–152.

Cummings, C., Dyson, A., Muijs, D., Papps, I., Pearson, D., & Todd, L. (2008). *Evaluation of the Full Service Extended Schools Project*. Nottingham, UK: DCSF Publications.

Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (2002). *Extending educational reform: From one school to many*. London, UK/New York, NY: Routledge/Falmer.

Diani, M. (2003). Networks and social movements: A research programme. In M. Diani & D. McAdam (Eds.), *Social movements and networks: Relational approaches to collective action* (pp. 299–319). Oxford, UK: Oxford University Press.

Durkheim, E. (1972). *Selected writings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Earl, L., & Katz, S. (2007). Leadership in networked learning communities: Defining the terrain. *School Leadership and Management*, 27, 239–258.
- Galaskiewicz, J. (1985). Interorganizational relations. In R. Turner & J. Short (Eds.), *Annual review of sociology*, 11, 281–304.
- Giddens, A. (Ed.). (1986). *Durkheim on politics and the state*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gulati, R., Nohria, N., & Zaheer, A. (2000). Strategic networks. *Strategic Management Journal*, 21, 203–215.
- Hadfield, M. (2005, April). Middle leaders and the nature of distributed leadership in networks. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Hadfield, M., Jopling, M., Noden, C., O’Leary, D., & Stott, A. (2006). What does the existing knowledge base tell us about the impact of networking and collaboration? A review of network-based innovations in education in the UK. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Hargreaves, D.H. (2004). *Learning for life*. London, UK: Policy Press.
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J., & Stoll, L. (2006). Improving schools in challenging circumstances: Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 409–424.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Lee, V. (2004). Effects of high-school size on student outcomes: Response to Howley and Howley. *Education Policy Analysis Archives*, 12(53). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n53/>
- Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*, 22(1), 28–51.
- Lindsay, G., Harris, A., Chapman, C., & Muijs, D. (2005). *School federations*. Preliminary report to the DfES. Coventry, UK: University of Warwick.
- Muijs, D. (2006, January). Leadership in multi-agency contexts: A case study of extended schools in the UK. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Fort Lauderdale, FL.
- Muijs, D. (2007). Leadership in extended schools. *School Leadership and Management*, 27, 347–362.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socio-economically disadvantaged areas: A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 149–175.
- Nooteboom, B. (2004). *Inter-firm collaboration, networks and strategy: An integrated approach* (1st ed.). New York, NY: Routledge.

- Piaget, J., & Inhelder, B. (2000). *The psychology of the child*. New York, NY: Basic Books.
- Ravitch, D. (2000). *Left back. A century of battles over school reform*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Reynolds, D. (2003). "World class" school improvement: An analysis of implications of recent school effectiveness and school improvement research for improvement practice. In D. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins, & A. Lieberman (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 241–251). New York, NY: Springer.
- Sailor, W. (2002). *Whole-school success and inclusive education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Segre, S. (2004). A Durkheimian network theory. *Journal of Classical Sociology*, 4(2), 215–235.
- Sergiovanni, T. (1999). The story of community. In J. Retallick, B. Cocklin, & K. Coombe (Eds.), *Learning communities in education: Issues, strategies and contexts* (pp. 9–25). London, UK: Routledge.
- Simmel, G. (1950). *The sociology of Georg Simmel* (K. Wolff, Trans. and Ed.). Glencoe, IL: The Free Press.
- Stringfield, S., & Land, D. (2002). *Education at-risk students*. Washington, DC: National Society for the Study of Education.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (Eds.). (2000). *International handbook of school effectiveness research*. London, UK: Falmer Press.
- Van Veen, D., Van den Boogaert, P., & Van der Steenhoven, P. (2005). *LCOJ monitor. Leerlingenzorg en zorgadviesteams in het voortgezet onderwijs [LCOJ monitor. Student care and care advice teams in secondary education]*. Leuven, Belgium: Garant.
- Vygotsky, L., Vygotsky, S., & John-Steiner, V. (Eds.). (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- West, M., & Ainscow, M. (2006, September). *School-to-school cooperation as a strategy for school improvement in schools in difficult urban contexts*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Geneva, Switzerland.