



Red de
Escuelas
Líderes

REDES DE ESCUELAS, INNOVACIÓN Y EQUIDAD EDUCATIVA EN ENTORNOS COMPLEJOS

Jordi Longás Mayayo

Grupo de Investigación Consolidado PSITIC,
FPCEE Blanquerna, Universidad Ramon Llull (Barcelona)



Red de
Escuelas
Líderes

www.escuelaslideres.cl

Este documento fue preparado especialmente por el Dr. Jordi Longás para la Red de Escuelas Líderes, en el marco de su 12º Encuentro Nacional y Seminario Internacional, desarrollado en Santiago de Chile en junio de 2019.

La Red de Escuelas Líderes es una comunidad pionera, abierta y voluntaria, que destaca experiencias innovadoras y promueve el mejoramiento del sistema educativo en su conjunto.

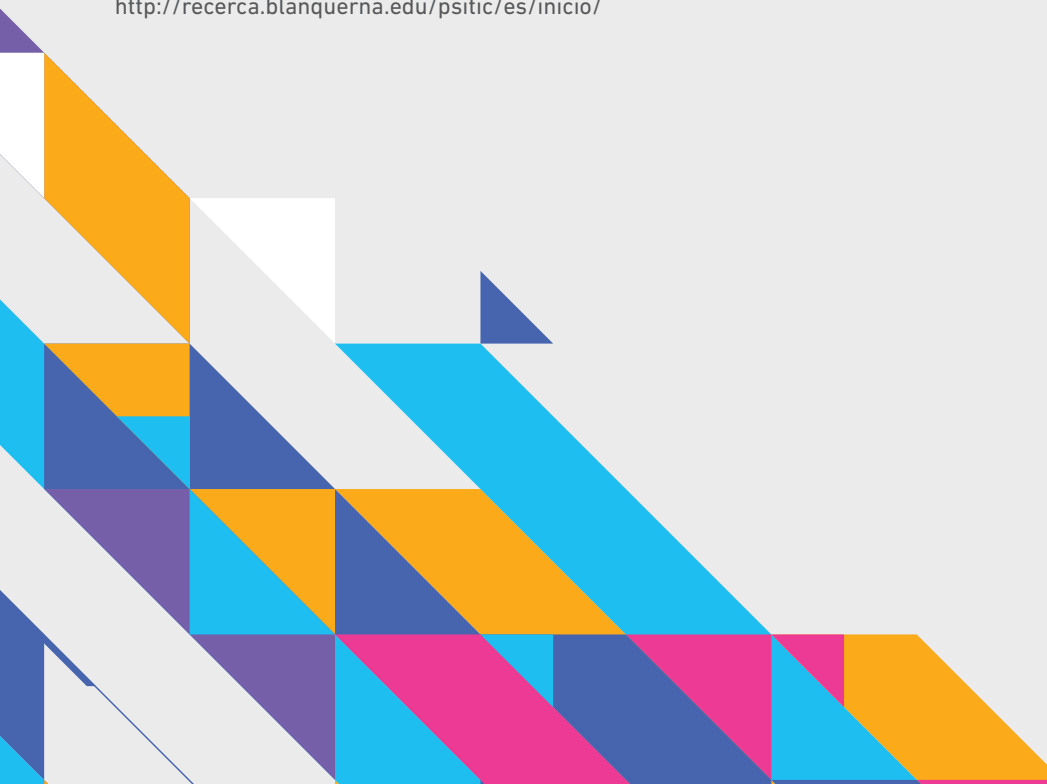
Con 12 años de vida, la Red reúne a 110 escuelas en contextos diversos y desafiantes, entre Arica y Punta Arenas, que desarrollan proyectos innovadores que han impactado positivamente en las comunidades educativas.

Por su trabajo, esta Red ha sido **destacada como un referente internacional por la OCDE.**

La Red de Escuelas Líderes es una iniciativa apoyada por Fundación Minera Escondida, Fundación Educacional Arauco, Fundación Educacional Oportunidad, El Mercurio y Fundación Chile.

Datos de contacto del autor:

jordilm@blanquerna.edu
Císter 34, 08022 Barcelona.
<http://recerca.blanquerna.edu/psitic/es/inicio/>



1. A MODO DE INTRODUCCIÓN: DESAFÍOS EDUCATIVOS EN ENTORNOS DE COMPLEJIDAD

Desde finales del siglo XX asistimos a una profunda transformación en todas las dimensiones de la vida y la sociedad que se refleja en la esfera de los valores personales y sociales; en cambios profundos en la estructura familiar, las organizaciones y las formas del trabajo; en la misma concepción de los Estados y las relaciones internacionales; o en la gestión de la información y los sistemas de comunicación. En su conjunto, estos cambios plantean nuevos desafíos globales y condicionan tanto las expectativas individuales como las colectivas.

Algunos influyentes intelectuales nos han ayudado a entender algo este mundo cambiante que nos toca vivir, tan influido por el desarrollo tecnológico acelerado y la globalización de capitales e información. La nueva era de la complejidad (Luhmann, 1996; Morin, 1994 y 2011), la sociedad líquida (Bauman, 1999) o la bien radiografiada sociedad red (Castells, 2006) explican de modo complementario por qué se piensa que estamos entrando en una nueva etapa de la civilización. El acrónimo VICA que propone Johansen (2007) sintetiza acertadamente las características de nuestro entorno social y educativo: Volatilidad (o aceleración del cambio), Incertidumbre (dudas en torno a qué hacer y poca claridad para anticipar el futuro), Complejidad (principalmente en referencia a la multiplicidad de actores) y Ambigüedad (inexistencia de respuestas buenas, predefinidas, ya que tal cualidad sólo se confirma a posteriori).

La actual realidad social vierte cuestiones de gran profundidad sobre el qué y el cómo de la educación, de las organizaciones y del modelo de administración tal como lo venimos concibiendo.

Aunque cualquiera de los autores referidos ayuda a comprender de algún modo el mundo en que vivimos, tan sólo apuntan a los nuevos modos de operar que necesariamente deberemos experimentar. La complejidad y el llamado paradigma ecológico (Capra, 1998) emergen como nuevas Teorías del Conocimiento en el siglo XXI, superadoras de la crisis post-moderna y el modelo mecanicista, ofreciendo una visión del mundo más sistémica, holística y ecológica: el mundo se percibe como un todo integrado y no como una suma mecánica y algebraica de sus partes. De este modo, las lógicas desde las que hemos concebido la organización del currículum, del trabajo y de los sistemas de bienestar se ven hoy cuestionadas.

No podemos olvidar que la ciencia del siglo XX ha sido posible y se ha desarrollado bajo la influencia de la concepción dualista de Descartes y la física de Newton, sustentadoras de una concepción mecanicista y en cierta forma lineal del mundo. Fruto de esta tradición hemos heredado una ordenación disciplinaria del saber que, además de la ordenación académica y curricular, también se ha reflejado en la ordenación de los sistemas de gobierno mediante la estructuración de departamentos especializados en las diferentes administraciones. Esta estructura fragmentada, la de las disciplinas y el currículum, pero también la de los propios servicios públicos, entra en crisis al mostrarse insuficiente para atender las necesidades sociales. La escasa cultura de colaboración y la ausencia de abordajes inter-transdisciplinarios explican algunas insuficiencias a la hora de resolver tanto las necesidades de las personas como los grandes retos mundiales de desarrollo, sostenibilidad o justicia. Para muchos expertos en gestión pública, los colapsos que experimentan muchos servicios públicos, incluidos el educativo, se

explican mucho mejor por el desajuste epistemológico que por el recurrente argumento de la escasez de recursos (Waissbluth, 2008; Longo, 2008; Ubieta 2009).

El entorno VICA conlleva para la educación nuevas demandas y nuevos conflictos que, no sin perplejidad, desafían tanto a la función de la escuela como al conjunto de la educación social.



El entorno VICA conlleva para la educación nuevas demandas y nuevos conflictos que, no sin perplejidad, desafían tanto a la función de la escuela como al conjunto de la educación social.



Actualmente, las preguntas sobre qué es pertinente aprender, qué valores merece la pena transmitir o qué tipo de sociedad querríamos construir desde nuestro quehacer educativo, están más abiertas que nunca. Simultáneamente, el pensamiento complejo establece las bases para una acción socioeducativa renovada, que aleja a la educación del universo simplificado que la constriñe a planificaciones homogeneizadoras o quiere reducir su acción a unos pocos agentes o espacios. Para repensar la educación y su compromiso social debemos liberarnos de las fronteras teóricas establecidas por los conceptos formal y no formal, muy

útiles en su momento pero algo caducos en la era de la información (Caride, 2004), y atender a algunos desafíos cada vez más globales. De modo breve presentamos los cinco retos que consideramos más relevantes y que deberían inspirar a cualquier persona que dedique su tiempo profesional o voluntario a la educación, tanto si es en la escuela como fuera de ella, ya sea a nivel de planificación como de acción directa.

1. La educación a lo largo de la vida, inicialmente planteada por UNESCO en los años 70-80 y que también incluye una perspectiva de justicia social (Vargas, 2017), responde tanto a las continuas necesidades de adaptación al mercado laboral, como al aumento del tiempo libre o desocupado, además del incremento de



Para repensar la educación y su compromiso social debemos liberarnos de las fronteras teóricas establecidas por los conceptos formal y no formal, muy útiles en su momento pero algo caducos en la era de la información.



necesidades de tipo cultural. Sin duda, esta visión, aún por desarrollar en las políticas públicas, forma parte del debate internacional y abre oportunidades a los actores educativos.

2. Un segundo reto global es la relación existente entre pobreza, particularmente pobreza infantil, y educación. Las desigualdades educativas expresan la desigualdad en las condiciones de acceso y la falta de equidad en el logro al derecho de la educación. Estas se observan tanto a nivel global, en la comparativa entre países ricos y pobres, como en el interior de los países ricos en función del estrato socioeconómico. Diversos factores explican esta realidad y por qué el acceso a la escuela no es el "ascensor social" esperado, de modo que el escaso éxito educativo se vincula a la transición intergeneracional de la pobreza (Flores, 2016; Longás y Cussó, 2018). En la brecha del fracaso escolar, las oportunidades educativas fuera de la escuela y las competencias parentales, además del nivel educativo de los padres son los factores más determinantes.

3. También de carácter global emerge el reto de la sostenibilidad del planeta, abocado a una crisis ecológica que puede ser irreversible y que obliga tanto a cambios radicales en la política y el gobierno del mundo, como a una evolución profunda de los valores y forma de vida de todas las personas. Los 17 objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la UNESCO (<https://www.un.org/sustainable-development/es/sustainable-development-goals/>) dan a la educación una vital función y un amplio contenido.

4. Por último, formar en el estatus de ciudadanía también debería incluirse como otra contribución de la educación que se intuye cada vez más crítica. Las necesidades de convivencia, el deber y el derecho a participar de los asuntos públicos cada vez más globales, y el ser capaz de interesarse en las soluciones colectivas que requieren los problemas complejos de nuestra sociedad, son propósitos centrales para la educación. Esta misión que en el siglo XX parecía restringida a la escuela democrática (Carbonell, 1994) hoy supera con mucho su capacidad de incidencia. Pero no olvidemos que las democracias sólidas precisan ciudadanos formados y comprometidos en la participación.

5. Además, debemos reconocer la imprescindible tarea, siempre vinculada a la educación, de la construcción de la identidad de cada persona. Nuestras sociedades se caracterizan por el incremento de la multiculturalidad y la diversidad, lo que en sí mismo plantea desafíos educativos relativamente nuevos al respecto. Pero la función del trabajo y las profesiones en el proceso de construcción de identidad, como meta del esfuerzo en la formación y modo generalizado de alcanzar un rol social, se hace cada vez más inaccesible para muchas personas. Los cambios en los sistemas de producción que impone el desarrollo tecnológico y la globalizada economía de mercado conducen a una reducción y precarización de los puestos de trabajo. Con ello se pone en crisis el modelo de hacerse adulto, de ganar autonomía y de redistribución de la riqueza que ha significado el acceso al mundo laboral en los estados modernos.

Esta evolución cuestiona una función básica de los sistemas educativos que encuentra su origen a finales del siglo XIX cuando inician su empresa de universalizar la educación.

Aunque estos desafíos quizás no sean del todo nuevos, tienen especial relevancia tanto por las numerosas evidencias científicas que los justifican, como por la perspectiva que podemos realizar si no se corrige el actual modelo de sociedad. Sin duda, la educación está invitada a traspasar los límites de la concepción racionalista, economicista y productiva para acceder a un nivel más profundo y trascendental, enmarcado en una concepción holística y compleja del mundo y la vida. Un mundo que no se rige por verdades absolutas, que pide altas dosis de flexibilidad y aportación crítica, enemistado con la simplificación y el control sobre la realidad, ávido de creatividad, cooperación e interconexiones. Un mundo configurado y entendido como ecosistema y red, que debe velar por sus nodos y relaciones, donde la persona se construye desde la interacción con el entorno.

En consecuencia, las concepciones en torno a la educación y el aprendizaje están empujadas a adoptar los conceptos emergentes de complejidad, globalidad, transdisciplinariedad, dinamismo, fluctuación, cooperación, negociación, proceso, conectividad, red; en sustitución de otros todavía muy presentes como estructura, disciplinas, control, causalidad, resultados, competitividad, individualismo o estratificación, que progresivamente se convertirán en caducos.

2. LA INNOVACIÓN EDUCATIVA COMO RESPUESTA: EL DESAFÍO DE CONSTRUIR ENTORNOS DE APRENDIZAJE NUTRITIVOS

La innovación pedagógica es uno de los motores del progreso del Sistema Educativo y un elemento importante para mejorar la calidad. La emergencia a nivel internacional de la innovación como factor de renovación y transformación de la escuela tiene dos objetivos. El primero, es promover la progresiva adecuación de la Escuela a los retos que plantea la evolución tecnológica y social. El segundo, es la mejora de la equidad y el desarrollo pleno del derecho a la educación de cada niño y niña. El ideal es que la educación asegure a cada alumno/a el máximo desarrollo de sus capacidades, alcanzando con éxito los aprendizajes necesarios para su futuro.

Los principios psicopedagógicos que orientan los procesos de innovación se fundamentan en los resultados obtenidos en la investigación educativa. “La naturaleza del aprendizaje”, editado por la OCDE (Dumont, Istance y Benavides, 2010), presenta las implicaciones de la investigación en cognición, emoción y biología en la educación. Este trabajo asienta las actuales bases de la enseñanza-aprendizaje, sintetizando en siete principios transversales una propuesta de

acción educativa para el siglo XXI internacionalmente aceptada. Los siete principios que resumen este nuevo enfoque son:

1. El alumno es el centro del aprendizaje.
2. El aprendizaje es de naturaleza social.
3. Las emociones son parte integral del aprendizaje.
4. El aprendizaje debe tener en cuenta las diferencias individuales de los alumnos y sus conocimientos previos.
5. El esfuerzo de todo el alumnado es clave para el aprendizaje.
6. La evaluación continua favorece el aprendizaje.
7. Aprender es construir conexiones horizontales.

De todas las implicaciones que se derivan de estos principios, en relación con el tema que nos ocupa, es fundamental reconocer la naturaleza social del proceso de aprendizaje, fomentar activamente el aprendizaje cooperativo y facilitar experiencias de aprendizaje auténtico en contextos reales. Situar al alumno en distintos tipos de agrupaciones y experiencias, en las que pueda interactuar con otras personas, favorece las ganas de aprender, además de que permite trabajar explícitamente las competencias sociales y las actitudes de respeto hacia los demás. El entorno de aprendizaje más efectivo busca promover la “conectividad horizontal” entre áreas de conocimiento y materias, también con la comunidad y el

mundo en general. Aprender es construir conexiones horizontales, superando la división entre disciplinas y a través de acciones globales enfocadas a las competencias. En el sentido apuntado, puede afirmarse el interés y conveniencia de repensar los entornos de aprendizaje, empezando por facilitar entornos estimulantes y ricos en oportunidades a nivel de familia y aula, para ampliar estos entornos al conjunto del centro escolar y más allá de la escuela o comunidad.



Situar al alumno en distintos tipos de agrupaciones y experiencias, en las que pueda interactuar con otras personas, favorece las ganas de aprender, además de que permite trabajar explícitamente las competencias sociales y las actitudes de respeto hacia los demás.



3. LA CORRESPONSABILIDAD EDUCATIVA COMO ESCENARIO DESEABLE

Hace años que José Antonio Marina popularizó el dicho africano "para educar a un niño hace falta toda la tribu". Su invitación a colaborar era un aviso ante la saturación de un sistema educativo, y podríamos añadir de un sistema social, desbordado por el aumento cuantitativo y cualitativo de las necesidades.

Paradójicamente, nuestras sociedades occidentales que alcanzan las más altas cotas de conocimiento y sofisticación en la historia de la humanidad, esconden importantes cotas de desigualdad y, como hemos referido, desafíos de gran calado y alta complejidad. Por todo ello, resulta de gran interés y sustantivamente innovador plantear el proceso educacional de forma multidimensional y extensiva: en la escuela y fuera de la escuela, en todo momento y a lo largo de toda la vida. De forma que incluso cuando hablamos del sistema educativo y de los objetivos que persigue no deberíamos fijarnos exclusivamente en el sistema escolar, sino en todos aquellos agentes que desarrollan una acción educadora dentro y fuera de la escuela, también desde los diversos sistemas de bienestar social, cultural, de la salud, etc.

A nuestro entender, se plantea como reto una nueva gobernanza de la educación que, de forma crítica y creativa, evite la rutina del pensamiento o la nostalgia del ayer para explorar otras respuestas de mayor complejidad (Longo, 2008; Ubieta, 2009). En este sentido podemos afirmar que la nueva política pública habrá de sustentarse mucho más decididamente en el principio de corresponsabilidad y en la cultura de la colaboración. Familia, escuela, entidades

sociales, servicios sociales, servicios de salud, servicios de empleo, empresas e incluso medios de comunicación deberán conjurarse para trabajar juntos, cada uno desde su responsabilidad, comprendiendo las necesidades socioeducativas y construyendo respuestas adecuadas.

El universo educativo está formado por muchos y diversos actores. Todas las instancias educativas, de forma intencional o difusa, aportan especificidad y tienen influencia educativa. Hoy no resulta comprensible ni socialmente eficiente dejar los retos educativos en manos de un solo agente. Situaciones que afrontamos de forma recurrente, como alcanzar el éxito educativo de los niños con independencia de su condición socioeconómica, garantizar una buena transición escuela-vida adulta, asegurar una cohesión social sostenible, o promocionar hábitos de vida saludable en nuestra población o barrio son retos multidimensionales que requieren del trabajo interdisciplinar e interprofesional. Su naturaleza compleja interpela a la escuela, la familia, el centro de salud, la municipalidad, las asociaciones de padres y madres o las comunidades vecinales, por ejemplo. Sin duda, su abordaje eficiente necesita de la colaboración de todos desde una perspectiva también de carácter local. Como proponen numerosos autores, la orientación comunitaria es la clave para una mejor comprensión de los fenómenos socioeducativos y para la búsqueda de respuestas a las necesidades de carácter multidimensional (Subirats y Albaigés, 2006; Vilar, 2008; Díaz-Gibson, Cívís, Cortada y Carrillo, 2015).

La orientación comunitaria que hemos apuntado es muy valiosa para los



El universo educativo está formado por muchos y diversos actores. Todas las instancias educativas, de forma intencional o difusa, aportan especificidad y tienen influencia educativa. Hoy no resulta comprensible ni socialmente eficiente dejar los retos educativos en manos de un solo agente.



propósitos educativos, en general, y también para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de las competencias. Sin duda, el proyecto educativo se enriquece y mejora en efectividad cuando se da el máximo valor a la esfera de proximidad y a la realidad local, al mundo cotidiano donde sucede la vida, donde se generan y resuelven gran parte de las dificultades de las personas y se configura su identidad. La mirada comunitaria permite dar visibilidad y reconocimiento a todos aquellos actores que de manera más o menos directa tienen capacidad para generar acciones educativas de diferente impacto. Desde el ejercicio de la corresponsabilidad podrán implicarse directamente en la resolución de los retos educativos actuales y, no menos atractivo, en la construcción de entornos ampliados de aprendizaje.



Sin duda, el proyecto educativo se enriquece y mejora en efectividad cuando se da el máximo valor a la esfera de proximidad y a la realidad local, al mundo cotidiano donde sucede la vida, donde se generan y resuelven gran parte de las dificultades de las personas y se configura su identidad.



Esta perspectiva es la que puede permitir ocupar un lugar protagónico a la escuela en su comunidad, y a la vez estimular a la administración, ONGs, empresas y resto de actores sociales a desarrollar su corresponsabilidad educativa. O lo que es lo mismo, puede favorecer el desarrollo del compromiso de todos los actores sociales con el éxito y la equidad educativa. Principalmente, se trata de buscar respuestas educativas integrales e integradas, evitando justamente que en una sociedad

interconectada la educación se construya desde la hiperfragmentación (Díaz-Gibson, Cívís, Longás y Riera, 2.016).

En la medida en que se tejen vínculos y se articulan las relaciones entre los actores educativos se avanza en la construcción de respuestas educativas complejas que se vislumbran como más efectivas. Es por ello imprescindible el reconocimiento mutuo entre actores sociales y educativos que lleva a favorecer relaciones sinérgicas y proyectos compartidos. En la sociedad red (Castells, 2006) el capital social de los individuos y de las comunidades, entendido como cantidad y calidad de sus relaciones, se vuelve cada vez más un factor crítico para la inclusión, la equidad, el acceso a una buena educación y el progreso (Daly, 2010).

4. EL TRABAJO EN RED Y LA COLABORACIÓN ENTRE ORGANIZACIONES EDUCATIVAS (¿Y SOCIALES?)

No deberíamos obviar que la relación entre los profesionales y entre las organizaciones e instituciones educativas y sociales pueden clasificarse según la siguiente tipología de estadios:

- Estadio 1: ausencia de comunicación. Se generan propuestas independientes que se ignoran entre ellas.
- Estadio 2: coordinación. Las propuestas son independientes, aunque se informan entre ellas (multidisciplinariedad).
- Estadio 3: cooperación. Las propuestas son interdependientes y se construyen de forma simultánea (interdisciplinariedad).
- Estadio 4: construcción conjunta. Se elabora una propuesta única (transprofesionalidad) que comporta, necesariamente, un proceso de co-aprendizaje.

Desgraciadamente, todavía en la actualidad el estadio 1 es muy frecuente y podemos afirmar que el estadio 2 (coordinación efectiva) sigue siendo un reto importante. No obstante, en el mundo educativo y del trabajo social la necesidad de transitar por los estadios 3 y 4 ha provocado la eclosión en el panorama

internacional de numerosas experiencias de fortalecimiento de la interdependencia y la colaboración. Este hecho, emergente en las dos últimas décadas, ha dado lugar al uso del término “trabajo en red”, “redes socioeducativas”, “social network”. La idea genérica que subyace a estas denominaciones es la de sistema de conexiones, extendida y popularizada a partir del crecimiento de la informática y el universo internet, aludiendo a nuevas formas de organizar la relación entre personas e instituciones capaz de superar ciertas barreras espacio-temporales.

Concretamente, la red se define como una estructura (organización) formada por diferentes nodos conectados entre sí. La naturaleza de los nodos explica la esencia y/o finalidad de la red, de modo que el concepto adquiere significados de máxima amplitud cuando la composición es transversal o intersectorial y supone nuevas formas de gobernanza de la acción educativa, social y cultural.

Para entender el funcionamiento de las organizaciones red, conviene preguntarse por el modo como están conectados los nodos (cuáles son los canales o sistemas mediante los cuales se conectan) y sobre el contenido (información) que circula por estos canales. De hecho, a nivel preliminar y una vez reconocidos los nodos, podemos plantear las siguientes cuestiones:

- ¿Quién informa a quién?
- ¿De qué se informa?
- ¿Cómo se toman las decisiones?
- ¿Qué relación personal existe?
- ¿Quién trabaja con quién?
- ¿Cómo se conectan?
- ¿Para qué se conectan?

Según sean las respuestas a estas preguntas, al concepto de red –muy polisémico y rico como metáfora- le podremos asociar diferentes significados no necesariamente excluyentes:

- **Perspectiva de control:** estar atrapado.
- **Perspectiva relacional:** estar conectado.
- **Perspectiva organizativa:** “árbol”, organigrama de un servicio.
- **Perspectiva geográfica:** mapa territorial de servicios.
- **Perspectiva metodológica:** forma de trabajo colaborativa para escenarios de complejidad (resolver problemas complejos y crear conocimiento).
- **Perspectiva comunitaria:** creación de comunidad y tejido social (“acción comunitaria”, “animación comunitaria”, “trabajo comunitario”).

La observación de las diferentes experiencias de organización de instituciones, entidades, empresas, profesionales o servicios en red que existen actualmente, nos lleva a constatar diferentes “modelos” de red en la educación y en la acción social. Son los siguientes:

1. La entidad u organización como red, a nivel “interno”, en la medida que se resitúan en red el conjunto de actividades, personas, servicios articulados (más o menos) para facilitar el aprendizaje y desarrollo de los destinatarios de la entidad.
2. El trabajo en red entre profesionales de diferentes organizaciones que inciden sobre las mismas personas, en la medida que se tejen y articulan el conjunto de actividades, recursos, protocolos, colaboraciones, etc., para facilitar el proceso social y educativo de los destinatarios de la acción.
3. Las redes de aprendizaje e innovación (a veces también investigación) entre profesionales (y menos frecuentemente entre organizaciones), en cuanto que plataformas de intercambio de conocimientos y proyectos de temáticas específicas o centros de interés.
4. Las redes de centros o entidades de carácter sectorial (más que territorial), orientadas a la cooperación horizontal (experimentación compartida, intercambio de experiencias) y a la vertical (vertebración de servicios, evaluación conjunta) pero con mayor frecuencia a la reivindicación.

5. Redes locales “socioeducativas” o de carácter territorial, de base comunitaria, entendidas como escenarios de concertación y construcción de relaciones de cooperación en el territorio/comunidad.

En todos los casos, se observa como posibles beneficios o resultados positivos del trabajo y la organización en red los siguientes aspectos:

- La capacidad para movilizar el conocimiento tácito.
- La generación de contextos de aprendizaje.
- El apoyo y estímulo a la reflexión dado su carácter no jerárquico.
- La posibilidad de adaptación y flexibilidad dada su “geometría variable”.
- La capacidad de realizar trabajo de forma asíncrona, sin depender de la presencialidad, cuando la comunicación se apoya en las TIC.

5. PRINCIPIOS DEL TRABAJO SOCIOEDUCATIVO EN RED Y GESTIÓN DE LAS REDES

En nuestros trabajos hemos reconocido la existencia de seis principios que determinan la madurez o calidad de las redes. Nos referimos a los principios de *proximidad*, *transversalidad*, *horizontalidad*, *corresponsabilidad*, *cooperación* y *proactividad/proyección*. Considerando la complejidad que caracteriza las organizaciones red y la acción socioeducativa, el grado de cumplimiento de estos principios define un mayor grado de madurez de las redes y su funcionamiento más efectivo. A continuación los definimos brevemente.

Con el principio de *proximidad* se representa la exigencia de responder a necesidades reales del territorio. Las redes locales tienen su punto de arranque en el conocimiento y reconocimiento del propio entorno, se crean en contextos determinados y se caracterizan por la contextualización de sus acciones. Tanto el reconocimiento profesional como la identidad de las personas y agentes educativos que integran una comunidad, son elementos clave para impulsar el trabajo socioeducativo en red evitando caer en acciones tecnocráticas.

Otro principio constitutivo del trabajo en red es el de *transversalidad*. Comporta la visión integral –e integradora– de la acción por parte de las diferentes instituciones y agentes que forman la red socioeducativa. Este hecho implica reconocer la complejidad de los fenómenos sociales y aproximar las miradas e intereses puramente sectoriales o

institucionales hacia un interés conjunto, multidisciplinar, que ha de ser abordado transversalmente. Cuando se sitúa al ciudadano y sus necesidades en el centro, el principio de transversalidad emana de forma espontánea. La transversalidad da una respuesta integradora y coherente, en tanto que aporta una optimización general de los recursos, alejándose de la segmentación y la departamentalización de las respuestas, de la acumulación y del solapamiento de acciones que tan habitualmente genera el trabajo en paralelo.



En nuestros trabajos hemos reconocido la existencia de seis principios que determinan la madurez o calidad de las redes. Nos referimos a los principios de *proximidad*, *transversalidad*, *horizontalidad*, *corresponsabilidad*, *cooperación* y *proactividad/proyección*.



El principio de *horizontalidad* se refiere al tipo de estructura y relación que caracteriza a la organización e institucionalización

de la red. El trabajo transversal se desarrolla en un plano de igualdad en el cual todos los agentes pueden interactuar en un mismo nivel jerárquico. La organización se extiende horizontalmente facilitando así la visión integral y la acción conjunta respecto al análisis de necesidades, la definición de objetivos, el plan de trabajo y la metodología a seguir. La organización plana o no jerárquica de las redes socioeducativas requieren un liderazgo compartido, no asociado a un solo nodo.

El principio de *corresponsabilidad* inspira el trabajo en red, sustenta la colaboración de los agentes que la integran y debe promover la armonización de sus intereses. Los diferentes actores de una red tienen distintas responsabilidades y roles, y la red permite el trabajo conjunto desde el reconocimiento mutuo y con un compromiso compartido.

Por otro lado, el principio de *cooperación* incide sobre las dinámicas de relación entre las diferentes instituciones y actores de la red. Contrariamente al hermetismo institucional, una estructura relacional interdependiente sitúa la cooperación como condición fundamental para el éxito. Una visión transversal de las necesidades y objetivos, desde una organización horizontal y con responsabilidad compartida entre las partes, precisa de dinámicas de interacción en las que cada actor aporte su experiencia y perspectiva para poder construir una respuesta verdaderamente global. Los miembros de una red han de entender que comparten un mismo problema y que cada uno puede aportar un fragmento de respuesta, de modo que la respuesta nunca será completa sin la colaboración de los demás.

Finalmente, con el principio de proactividad y proyección se destaca la importancia de la planificación estratégica en el trabajo en red y su orientación al logro u obtención de resultados. La red, para sustentar una acción conjunta, continua y en cierta forma sostenible, no debe centrarse tanto en su dimensión operativa como en la capacidad para pensar estratégicamente, lo que implica actuar preventivamente y establecer los canales de solución de futuros problemas. Este principio también implica trabajar con una metodología de acción-reflexión que permita evaluar el proceso y los resultados, mejorando la comprensión del hecho socioeducativo y afinando progresivamente su abordaje.

En resumen, en la medida que se aplican los principios que rigen el trabajo socioeducativo en red se logra la madurez de la red y se consolida una cultura profesional nueva o ampliada. Sin embargo, y en estrecha relación con estos principios, existe un elemento central para el éxito de una red socioeducativa que tiene que ver con su gestión y liderazgo. Aunque hablemos de organizaciones no jerárquicas, si se buscan obtener resultados la gestión debe ser igualmente efectiva y, por consiguiente, se requiere establecer quién y cómo se gestiona. En el tipo de redes que proponemos, la gestión puede estar más o menos distribuida o centralizada, pero debe reconocerse y estar claramente definida.



Existe un elemento central para el éxito de una red socioeducativa que tiene que ver con su gestión y liderazgo. Aunque hablemos de organizaciones no jerárquicas, si se buscan obtener resultados la gestión debe ser igualmente efectiva y, por consiguiente, se requiere establecer quién y cómo se gestiona.



6. ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA PROMOCIÓN Y EL LIDERAZGO DE REDES

La promoción de redes no suele ser tarea individual. Más bien se aconseja partir de un grupo motor o promotor, de perfil interdisciplinar que trabaje transversalmente. Algunas ideas clave para tener éxito en este empeño son:

- Compartir un escenario o sueño ideal, amplio, en torno a algunas de las metas y modelos que se comentan en los primeros apartados de este artículo.
- Identificar los agentes que formarán parte de la red.
- Crear y consolidar el “grupo promotor” o grupo de seguimiento.
- Establecer un tema concreto de trabajo (una necesidad, un problema, una cuestión que se quiere promover, etc.).
- Definir objetivos comunes no alcanzables sin el concurso de los demás respecto del tema definido y que se pueda evaluar.
- Establecer una estrategia conjunta, compartir significados y un estilo de trabajo.
- Concretar las tareas para cada uno de los agentes que intervienen, sin perder de vista la globalidad.
- Construir un sistema de seguimiento y evaluación periódico tanto del trabajo concreto como de la red.
- A raíz de la primera experiencia ir tejiendo la red y ampliando su foco de actuación.

Y deberá contarse con algunos requisitos para garantizar el éxito:

- La existencia de actitudes de cooperación entre las personas implicadas.
- La disponibilidad de agenda.
- La metodología precisa para facilitar el trabajo en equipo y el respeto a especificidades de los agentes implicados.
- El desarrollo de sistemas de trabajo no muy sofisticados para permitir la inclusión de todos los agentes.
- Las dinámicas que permitan asegurar la participación.
- La orientación estratégica, a mediano y largo plazo, incidiendo en consecuencia con los análisis FODA y no sólo sobre las necesidades.
- La progresiva generación de confianza entre los agentes implicados.

En relación al liderazgo y la gestión de las redes, además de reiterar el horizonte de madurez de este tipo de organizaciones que dibujan los principios anteriormente referidos, es preciso destacar algunas tareas clave: *la gestión del rendimiento de cuentas, de la legitimidad, del conflicto, del diseño y del compromiso* (Civís y Longás, 2015).

Respecto al *rendimiento de cuentas* y considerando que la organización

no es jerárquica, es imprescindible determinar quién es responsable de qué y quién responde de qué. Si se quiere garantizar la continuidad de una red deben definirse estándares de rendimiento y a su vez rendir cuentas, así como es preciso que existan formas de control sobre las tareas asignadas o distribuidas. Igualmente, tiene sentido poner de manifiesto las aportaciones de cada miembro para contribuir a su reconocimiento.

En relación a la gestión de la *legitimidad*, las redes necesitan constantemente negociar y probar su legitimidad para conseguir que sus miembros den sentido a su continuidad y a seguir contribuyendo y cooperando. La reputación, la aceptación y el reconocimiento social acabarán siendo las claves de su legitimidad, por lo que la buena gestión de las redes deberá invertir en capitalizar logros tangibles, dar visibilidad a la red, incorporar nuevos miembros, ampliar su radio de acción, etc.

La necesidad de gestionar el *conflicto* suele aparecer cuando hay diversidad de objetivos y prioridades por parte de los miembros de la red, cuando no se reconocen y armonizan las diferentes aspiraciones legítimas derivadas de las adscripciones institucionales de cada miembro y cuando las maneras de funcionar son muy distintas. De hecho, en cualquier organización humana el conflicto está presente y lo importante es apostar por una gestión constructiva de los conflictos que permita aprender y avanzar. Será fundamental que el liderazgo ayude a negociar prioridades y objetivos compartidos, que ayude a reconocer las restricciones y el legítimo

intercambio esfuerzo-beneficio de los miembros de la red y, también, que ayude a desarrollar metodologías comunes aceptadas y no excluyentes. En todo este gran proceso de construcción y acompañamiento, las competencias mediadoras, la capacidad de escucha y de potenciación del diálogo entre los miembros de la red es indispensable.



Será fundamental que el liderazgo ayude a negociar prioridades y objetivos compartidos, que ayude a reconocer las restricciones y el legítimo intercambio esfuerzo-beneficio de los miembros de la red y, también, que ayude a desarrollar metodologías comunes aceptadas y no excluyentes.



En referencia a la gestión del *diseño* y organización de la red, el gestor debe articular adecuadamente la red en función de su tamaño y biografía, contribuyendo también a designar los agentes que deben formar parte de la red. Una red pequeña o que está en su fase inicial podrá operar fácilmente en base a la construcción de consensos, mientras que una red que incorpora a muchos agentes

necesitará una estructura organizativa que combine la representatividad y la capacidad operativa para evitar que la necesidad del consenso se convierta en un freno constante. Será preciso definir, en función de las características de la red, el modo de ajustar las expectativas internas, tener control de la acción y asegurar el logro de resultados.

Y en referencia a la gestión del *compromiso* será determinante cómo se motiven y desarrollen los activos físicos e intelectuales. Con toda probabilidad el salario de los agentes implicados en la red lo pagan las respectivas organizaciones y, en consecuencia, los agentes dependen y están comprometidos en primera instancia con la institución que los contrata. Resulta fundamental para el buen funcionamiento de la red que sus miembros o nodos encuentren sentido a la red y al rol que cada uno desempeña, que se sientan implicados, formen parte y participen. Pero también que las diferentes instituciones reconozcan y apoyen el trabajo en red.

Debemos apuntar el acierto que supone como parte de la gestión del compromiso la institucionalización de algunas relaciones que pueden considerarse clave para evitar que la sostenibilidad de la red dependa de personalismos o vínculos particulares. Las redes con cierta madurez tienden a cierto grado de formalización, sin que ello suponga caer de nuevo en las tendencias “burocratizadoras” o “jerarquizantes” de las cuales este modelo de organización pretende ser alternativa.



Resulta fundamental para el buen funcionamiento de la red que sus miembros o nodos encuentren sentido a la red y al rol que cada uno desempeña, que se sientan implicados, formen parte y participen.



De modo más concreto y aplicado, se propone un decálogo que puede servir de guía para el buen liderazgo de las redes.

1. El liderazgo debe ser distribuido: reparte juego y no busca medallas, empodera a otros, y no necesariamente hablamos de un líder único, sino que puede ser un “grupo” el que lidera.
2. Debe asumir un rol de facilitador: allana los caminos, trabaja para permitir que los otros creen, fija objetivos posibles, “construye cestos con mimbres torcidos”.
3. También le corresponde con frecuencia un rol de mediador, en el sentido que ayuda a resolver conflictos latentes y a vencer obstáculos creados por las lógicas jerárquicas, los problemas político-técnicos, etc.

4. A su vez la función de liderazgo asume la animación de la participación, pues se construyen las redes mediante la implicación y la confianza mutua, que sólo se logra con la participación.

5. Propicia y lidera la construcción de consensos, algo clave dado que las adhesiones a las redes suelen ser libres y pueden ser discontinuas, por lo que se debe trabajar en base a acuerdos dialogados y que tiendan a la unanimidad.

6. Aporta metodologías de trabajo adecuadas, y en este sentido tiene capacidades de asesor, dado que una dificultad para la colaboración y la cooperación es la falta de métodos que rompan el aislamiento de los proyectos y diseños de los profesionales y de cada entidad como agentes independientes.

7. Identifica nodos y abre conexiones, teje redes mediante nodos multinivel y la intensificación de las conexiones y el intercambio de información y conocimiento.

8. Alimenta el flujo de la información, puesto que ésta es la energía de la red y, en este sentido, la función de liderazgo promueve la alimentación con nuevas entradas o “inputs”.

9. Aporta visión y piensa estratégicamente, siendo protagonista y corresponsable en la visión-misión que alimenta la acción de la red y lo hace para compartir el enfoque y construirlo conjuntamente. Piensa y trabaja estratégicamente: conoce la escalera y cuál es el peldaño que debe subirse.

10. Trabaja sistémicamente, se preocupa por desarrollar un sistema autónomo, capaz de favorecer por sí mismo la autorregulación y de velar por la sostenibilidad.

7. LAS REDES SOCIOEDUCATIVAS LOCALES COMO ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN EN CONTEXTOS VULNERABLES

Aunque por trabajo en red se incluyen las redes sectoriales, las redes de profesionales o las agrupaciones de organizaciones (por ejemplo, redes de escuelas), nos referiremos en este último apartado a las numerosas experiencias que con diversos nombres (redes educativas locales, proyectos educativos de entorno, zonas educativas de acción preferente, ciudades educadoras, mesas locales de infancia, etc.) tienen en común promover la acción de carácter comunitario y son de composición y alcance “transdisciplinar”. Allí donde funcionan se muestran siempre como estructuras complejas, con unos tiempos de crecimiento y consolidación lentos, y con cada vez más evidencias de su efectividad.

En el panorama internacional encontramos diferentes proyectos de esta naturaleza con evidencias incontestables de su eficacia, como es el caso de la mejora del éxito escolar en varias comunidades de Inglaterra y Estados Unidos (Carpenter et al., 2010; Renée y McAlister, 2011), el incremento de la capacidad de innovación del sector público en Dinamarca (Sørensen y Torfing, 2010), la optimización de recursos socioeducativos comunitarios y el incremento de la eficiencia organizativa en comunidades de Australia y Cataluña (Keast y Brown, 2002; Díaz-Gibson et al., 2016), o la mejora de la inclusión socioeducativa en contextos vulnerables en torno a las redes territoriales del programa CaixaProInfancia en

España (Longás, Riera y Cívís, 2016). La clave del éxito de lo que genéricamente podríamos denominar Proyectos Educativos Comunitarios, organizados desde redes de colaboración, es la sistematización de las relaciones entre profesionales educativos y sociales de la comunidad, la articulación formal de un proyecto en torno a objetivos comunes, y la colaboración sostenida entre organizaciones educativas (Durrant y Holden, 2006; Earl y Katz, 2007; Lima, 2007; Daly y Finnigan, 2009; Moolenaar, Slegers, Karsten y Zijlstra, 2009).

En el contexto catalán, primer lugar de España donde emergieron las experiencias pioneras en redes locales de acción socioeducativa y proyectos educativos comunitarios, de modo cronológico identificamos la siguiente trayectoria: 1) iniciativas a nivel local de trabajo integrado para responder principalmente a necesidades de transición escuela-trabajo, educación infantil e integración social de familias, con el apoyo de la Diputación de Barcelona (Longás, Cívís y Riera, 2008); 2) el diseño y desarrollo de Proyectos Educativos de Ciudad desde 1995 hasta alcanzar a 60 municipios; y 3) el desarrollo de los Planes Educativos de Entorno por parte del *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* (128 planes desde 2004). Un primer estudio impulsado por la Fundación Bofill y realizado por Subirats y Albaigés (2006) ya identificó 63 experiencias valiosas de "trabajo integrado" en Cataluña. Auspiciada por la misma fundación y realizada por nuestro equipo de investigación, 10 años después se ha publicado una actualización del estado del arte y presentación de experiencias comunitarias o de redes consolidadas que se consideran buenas prácticas (Díaz-Gibson, Cívís, Longás y Riera, 2016).

En el conjunto del panorama español también se desarrollan paulatinamente este tipo de iniciativas, como se demostró en el congreso "Infancia, Pobreza y Éxito Educativo: Acción Socioeducativa en Red" celebrado en Madrid en diciembre de 2016 (Longás y Riera, 2017), o en la publicación reciente del monográfico "Redes y colaboración en educación: nuevas formas de participación y transformación social" publicado en la *Revista Currículum y Formación del Profesorado* (Vol. 22, núm. 2, año 2018).

También constatamos que en los últimos años muchas escuelas apuestan por superar su estancamiento e iniciar un proceso de cambio mediante la colaboración institucional y la apertura al entorno. Con ello ganan visibilidad y reconocimiento, acercan el mundo real al currículum o viceversa, facilitando un aprendizaje más auténtico y, en definitiva, amplían los entornos de aprendizaje de sus alumnos asumiendo la importancia creciente de la llamada educación expandida (Díaz y Freire, 2012).

A pesar de las limitaciones, el mundo de la escuela ha descubierto en la colaboración con profesionales de otras organizaciones no escolares y actores de la comunidad una estrategia de innovación viable y efectiva (UNESCO, 2015). En este sentido, un notable ejemplo iniciado en Cataluña en el año 2018 con el patrocinio de la Fundación Jaume Bofill, la Diputación de Barcelona y los Movimientos de Renovación Pedagógica es el pilotaje del proyecto "Educación 360º: Educación a tiempo completo". La iniciativa busca articular redes heterogéneas, con participación de entidades del tercer sector en su mayoría de educación en el tiempo libre y acción social, abiertas también a otros actores, con la visión de ampliar los entornos educativos y de aprendizaje. Un objetivo central de este proyecto es mejorar las oportunidades educativas para todos.

Todo parece apuntar que tras una etapa en que la acción educativa se focalizaba mucho en la escuela, y de una siguiente etapa en que otros agentes educativos se habían organizado y agrupado para reivindicar su espacio y acción educativa en forma de proyectos comunitarios diversos, dejando a menudo a la escuela de un lado, quizás estamos entrando en una tercera etapa tendente a buscar formas francas de colaboración.

De hecho, en nuestras investigaciones en torno a las redes socioeducativas y los proyectos educativos de base comunitaria identificamos dos ejes principales: la mejora del éxito educativo y la inclusión socioeducativa; y la mejora del bienestar y el desarrollo de la comunidad. En el primero la Escuela juega un papel central y el resto de actores comunitarios trabajan conjuntamente, colaborando en un mismo objetivo de éxito escolar, apoyo a la primera infancia, mejora de la transición escuela-trabajo, desarrollo de la parentalidad positiva o de la inclusión socioeducativa, como casos principales. En el segundo eje la iniciativa suele corresponder al tercer sector o a la administración. Se trata de proyectos más centrados en la mejora del bienestar y el desarrollo de la comunidad con objetivos en torno a la salud, el ocio y el tiempo libre, la dinamización cultural, la cohesión social o la promoción de la participación.

En estos casos, la Escuela cuando se incorpora suele hacerlo de manera complementaria y empujada por el compromiso con la propia comunidad o su sentido de bien común. En cualquier caso, la organización *interinstitucional e interprofesional* de los sectores educativos, sociales y culturales es fuente de aprendizaje para todos los integrantes y fortalece el capital social de una comunidad.



También constatamos que en los últimos años muchas escuelas apuestan por superar su estancamiento e iniciar un proceso de cambio mediante la colaboración institucional y la apertura al entorno. Con ello ganan visibilidad y reconocimiento, acercan el mundo real al currículum o viceversa, facilitando un aprendizaje más auténtico y, en definitiva, amplían los entornos de aprendizaje de sus alumnos asumiendo la importancia creciente de la llamada educación expandida.



8. CONCLUSIÓN: APROVECHAR LOS ESPACIOS DE OPORTUNIDAD

Como hemos destacado, en los últimos años están emergiendo formas de colaboración estable mediante la articulación de alianzas educativas en red para desarrollar proyectos de innovación educativa y de desarrollo comunitario. Aunque no necesariamente ambas cuestiones van conectadas, en primer lugar se ha defendido el interés de trabajar por la construcción de entornos ampliados de aprendizaje. Y, en segundo lugar, se ha argumentado el valor de articular la colaboración socioeducativa en un territorio o comunidad desde criterios de efectividad y equidad. La construcción de contextos de oportunidad mediante la conexión y colaboración de los actores socioeducativos supone una inversión incalculable en lo que algunos sociólogos denominan capital social comunitario.

El análisis de las experiencias internacionales que atienden necesidades educativas y sociales complejas desde la colaboración confirma el interés y validez del trabajo interdisciplinario, intersectorial e interinstitucional en la mejora de la educación. Concretamente, la revisión de la literatura reciente sobre éxito y fracaso educativo confirma la importancia de factores de las dimensiones familia y comunidad, tanto o más que de la dimensión escolar (Díaz-Gibson, Longás, Prats, Ojando y Riera, 2018). De modo muy particular inciden de forma relevante las competencias de parentalidad positiva y el acceso de la infancia y adolescencia a actividades educativas más allá de la escuela (actividades de ocio y tiempo libre, culturales, etc.). Tal efecto positivo se explica por su

influencia en la construcción de vínculos positivos que suponen acompañamiento, acceso a modelos de referencia y el desarrollo en entornos emocionalmente positivos proclives al crecimiento de la autoestima, de la confianza en sí mismo y a la promoción de la autonomía y la responsabilidad (Longás y Riera, 2018).

En países donde toda la población infantil y juvenil está escolarizada, con tan sólo excepciones en algunos reducidos núcleos de exclusión de algunas grandes ciudades, la provisión de infraestructuras según el mapa escolar de cada territorio asegura una calidad mínima aceptable y, en su conjunto, bastante homogénea para toda la población escolar. Lo que establece más diferencias educativas desde temprana edad es la calidad del entorno educativo, en general, y muy particularmente en el acceso a oportunidades educativas más allá de la escuela (Longás y Cussó, 2018), determinando de algún modo su efecto sobre la transmisión intergeneracional de la pobreza (Flores, 2016).

En consecuencia, la puesta en escena de proyectos educativos que rompan el aislamiento de la escuela y sus docentes para integrarlos en comunidades de aprendizaje profesional y en el entorno social son estrategias innovadoras muy efectivas. A su vez, la escuela tiene la capacidad de promover la corresponsabilidad educativa de los actores y recursos del territorio, una acción integradora que amplía el compromiso con la mejora educativa y la inclusión. Ante todo ello la organización en red, a pesar de su complejidad y relativa fragilidad, se manifiesta como una respuesta posible y estimulante.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, S. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Capra, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.

Caride, J.A. (2004). No hay educación no formal. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 28, 6-8.

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

Carpenter, H., Cummings, C., Dyson, A., Jones, L., Laing, K., Oseman, D. y Todd, L. (2010). *Extended Services Evaluation: End of Year One Report. Research Report DfE-RR016*. Londres: Department for Education. Recuperado en: <<https://www.education.gov.uk/publications/eOrdering-Download/DFE-RR016.pdf>> (Fecha: 15/09/2018).

Castells, M. (ed.) (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza editorial.

Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 18 (1), 213-236.

Daly, A.J. y Finnigan, K. S. (2010). A bridge between worlds: Understanding network structure to understand change strategy. *Journal of Educational Change*, 11 (2), 111-138.

Daly, A.J. (2010). *Social network theory and educational change*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Díaz, R. y Freire, J. (Eds.) (2012). *Educación expandida*. Sevilla: Zemos98.

Díaz-Gibson, J., Civís, M., Cortada, M. y Carrillo, E. (2015). El liderazgo y la gobernanza colaborativa en proyectos educativos comunitarios. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 59-83.

Díaz-Gibson, J., Civís, M., Longás, J. y Riera, J. (2017). *Projectes d'innovació educativa comunitària: ingredients d'èxit i reptes*. Barcelona: Fundació Bofill.

Díaz-Gibson, J., Longás, J., Prats, M.A., Ojando, E. y Riera, J. (2018). Tejiendo los hilos del éxito escolar. Hacia un modelo interconectado para impulsar el éxito de nuestros estudiantes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22 (2), 185-205.

Dumont, H., Istance, D. y Benavides, F. (ed.) (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD Publications, 2010.

Durrant, J. y Holden, G. (2006). *Teachers as leaders of learning. Teachers leading change: Doing research for school improvement*. UK: Paul Chapman Educational Publishing.

Earl, L. y Katz, S. (2007). Leadership in Networked Learning Communities: Defining the Terrain. *School Leadership and Management*, 27 (3), 239-258.

Flores, R. (coord.) (2016). *La transmisión intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención*. Madrid: Fundación FOESSA.

Johansen, B. (2007). *Get There Early: Sensing the Future to Compete in the Present*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Keast, R. y Brown, K. (2002). The Government Service Delivery Program: A Case Study of the Push and Pull of Central Government Coordination. *Public Management Review*, 4 (3), 1-21.

Lima, J. A. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 151-181.

Longás, J. y Cussó, I. (2018). Educación y pobreza infantil: razones para la exigibilidad de un derecho fundamental. *Educación Social. Revista d'Intervención Socioeducativa*, 68, 45-63.

Longás, J. y Riera, J. (coords.) (2017). *Libro de actas. 1r Congreso Internacional "Infancia, pobreza y éxito educativo: acción socioeducativa en red"*, 19 y 20 de diciembre de 2016. Recuperado en: http://recerca.blanquerna.edu/infancia-y-accion-socioeducativa-en-red/wp-content/uploads/2018/11/Llibre-dactes_Congre%CC%81s-Madri_d_ok.pdf (Fecha: 14/12/2018).

Longás, J. y Riera, J. (coords.); Carrillo, E.; Cussó, I., Querol de, R.; Rodríguez, E. (2018). *10 historias de éxito educativo para una pedagogía de la esperanza*. Barcelona: Graó.

Longás, J., Civís, M., y Riera, J. (2008). Asesoramiento al desarrollo de redes socioeducativas locales: funciones y metodología. *Cultura y Educación*, 20 (3), 303-321.

Longás, J., Riera, J. y Civís, M. (2016). Asesoramiento al programa Caixaproinfancia: evaluación del cambio hacia un modelo de acción socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28 85-98.

Longo, F. (2008). Liderazgo distribuido, un elemento crítico para promover la innovación. *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 226, 84-91.

Luhmann, N. (1996). *Teoría de la Sociedad y Pedagogía*. Barcelona: Paidós Educador.

Moolenaar, N., Slegers, P., Karsten, S. y Zijlstra, B. (2009). A social capital perspective on professional learning communities: linking social networks and trust. *Dins Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), San Diego, CA, April* (pp. 13-17).

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

Plana, J. (2007). Nous camins per a la coresponsabilitat educativa. *Guix: Elements d'acció educativa*, 334, 73-80.

Renée, M. y Mcalister, S. (2011). *The Strengths and Challenges of Community Organising as an Education Reform Strategy: What the Research Says*. Quincy: Nellie Mae Education Foundation.

Sørensen, E. y Torfing, J. (2010). *Collaborative Innovation in the Public Sector: An Analytical Framework*. Working Paper Series. Studies in Collaborative Innovation.

Subirats, J. y Albaigés, B. (coord.) (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Ubieto, J. (2009). *El trabajo en red: Usos posibles en educación, salud mental y atención social*. Barcelona: Gedisa.

UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Recuperado en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>> (Fecha: 23/11/2018)

Vargas, C. (2017). El Aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social. *UNESDOC Biblioteca Digital*. Recuperado en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250027_spa

Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. *Cultura y Educación* 20(3), 267 -277.

Waissbluth, M. (2008). Sistemas complejos y gestión pública. Recuperado en: <http://www.mariowaissbluth.com/descargas/complejidad_y_gestion.pdf> (Fecha: 13/09/2018).

