

Tema 2: Las TIC, el trabajo cooperativo entre el profesorado y el desarrollo de la comunidad

Objetivos:

- Comprender y caracterizar las redes de docentes y de centros, identificando las condiciones que favorecen el desarrollo profesional y la mejora escolar, valorando el papel de las TIC como soporte que amplifica sin sustituir la agencia humana.
- Reflexionar sobre la relación de los centros educativos con su entorno y sobre modos de ponerla en práctica con apoyo de las TIC.

1. Introducción

Electronic means underpin and enhance networking,
but networks are human.
Hans F. van Aalst (2003)

Uno de los mayores riesgos del uso de cualquier tecnología es concentrarse tanto en ella que se olviden los elementos y agentes implicados en su uso (¿abuso?), el contexto en el que se utiliza, los propósitos para los cuales se utiliza y las consecuencias de su uso.

Las TIC no solo “sirven” para enseñar, también pueden constituirse en un medio de aprendizaje y trabajo profesional. Este tema se va a centrar en el papel de las TIC en el trabajo cooperativo y en el desarrollo profesional. También se planteará la cuestión acerca del tipo de relaciones que los centros educativos deberían mantener con los agentes de su entorno: ¿deben hacer marketing, contar simplemente lo que están haciendo o ser agentes de servicio a la comunidad y de transformación educativa y social? La creación de redes (“networking”) será otro de los asuntos centrales en este contexto.

El ambiente o entorno de una institución educativa lo forman el conjunto de condiciones y agentes (individuales, grupales u organizativos) externos a la institución y que tienen, o pueden tener, alguna relevancia para ella (Portela, 2003).

Las organizaciones, además, no pueden entenderse al margen de su entorno, que no simplemente está ahí, al fondo, como el paisaje, sino que está en permanente intercambio con la organización, condicionando su existencia, proporcionándole sus recursos, recibiendo sus productos y, sobre todo, cambiando a su propio ritmo. Ello plantea un problema adicional, pues las organizaciones, y esto incluye no ya igual sino mucho más a las escuelas (que se supone sirven a la sociedad y trabajan para el futuro), además de ser eficaces y eficientes en la consecución de los fines para los que fueron creadas, necesitan responder una y otra vez de forma adaptativa, incluso proactiva, a los cambios en su entorno.

Red por el Diálogo Educativo (2020, p.17)

De su intercambio con su entorno, los centros educativos, como el resto de organizaciones sociales, obtienen, por un lado, información y recursos y, por otro, legitimación, es decir, el reconocimiento de que desarrollan ciertas funciones sociales. En este sentido se habla de vertiente técnica y vertiente institucional del ambiente de las organizaciones educativas, respectivamente, no siendo fácil distinguir entre ellas en la práctica (Portela, 2003).

2. Cuasi-mercados, redes y comunidades

Antes de proseguir conviene tener claro qué tipo de relaciones pueden establecerse entre dos organizaciones. Portela (2003) distingue tres tipos de coordinación interorganizativa, situadas en un continuo:

- la organización formal,
- el mercado, y
- la comunidad

El primero, que constituye un extremo del continuo, se caracteriza porque la coordinación viene determinada por algún tipo de forma de autoridad formal. Consiste en derechos y deberes basados en la autoridad.

El segundo tipo consiste en intercambios basados en el precio. Estaría entre los dos polos y en su formulación ideal lo constituiría el mercado perfecto. La coordinación es el resultado de la adaptación mutua y espontánea entre distintos agentes que toman libremente decisiones y desarrollan acciones en base a intereses particulares.

El tercer tipo es el extremo contrario a la organización formal y representa el máximo extremo de solidaridad. La comunidad consiste en consensos o acuerdos fundamentados en la confianza. La coordinación es producto del sentido de obligación mutua que experimentan las partes involucradas y que han ido construyendo a lo largo del tiempo.

Estos tres tipos de coordinación entre organizaciones aparecen combinados de múltiples maneras.

Aparte de la relación de tipo organización formal, que es la que existe entre los centros escolares en general, y los públicos en particular, y las administraciones educativas, los

tres principales tipos de relaciones entre organizaciones educativas son: el cuasi-mercado, las redes y las comunidades.

2.1. Cuasi-mercados

Los cuasi-mercados se han definido como una vía intermedia entre los bonos escolares y el sistema escolar público. Los cuasi-mercados son el resultado de reformas que tienden a:

- Incrementar la capacidad de elección de centro escolar por parte de las familias.
- Aumentar la autonomía de los centros escolares en la toma de decisiones.
- Introducir dispositivos para ofrecer información pública sobre el rendimiento de cada centro, expresado normalmente en indicadores de rendimiento académico del alumnado.

Los cuasi-mercados son un tipo de mercado que tiene dos características particulares: (1) el Estado sigue financiando la educación y (2) proveedores independientes (centros escolares) compiten entre sí para prestar un determinado servicio.

Pero este tipo de relación organizativa tiene otras características distintivas. En primer lugar, en un contexto de cuasi-mercado hay una clara diferenciación entre quienes proporcionan un servicio y quienes los reciben. En segundo lugar, las relaciones que se establecen entre las organizaciones que proporcionan un servicio se caracterizan por la competencia. Y, en tercer lugar, los cuasi-mercados suelen estar altamente regulados por la Administración.

Esto tiene consecuencias negativas desde el punto de vista de la igualdad y la equidad educativa y social. En primer lugar, la Administración se convierte en una instancia intermedia que se dedica a la contratación de servicios en vez de a su provisión directa. Esto provoca un deterioro del sector público y perjudica notablemente al alumnado de trasfondos socioeconómicos y culturales vulnerables. En segundo lugar, en el contexto de competencia entre centros, el hecho de que la financiación de la Administración esté ligada al número de alumnas y de alumnos que tiene un centro provoca que el objetivo de estos sea satisfacer a las madres y a los padres y estas/os, a su vez, suelen atribuir mayor importancia al rendimiento de sus hijos/as en pruebas y exámenes. De nuevo, esto va en detrimento del alumnado más vulnerable. Por último, a pesar del reclamo de la autonomía, en la práctica el control de la Administración sobre los centros es cada vez mayor por lo que los centros (y las familias) no ven modificada su capacidad de toma de

decisiones de modo significativo. Este hecho mantiene las diferencias sociales en la capacidad de elección de las familias y en la capacidad de los centros para hacer frente a las necesidades del alumnado socioeconómica y culturalmente vulnerable.

2.2 Redes

Este tipo de relación se ubica en el continuo entre el cuasi-mercado y la comunidad, pero más cerca de ésta última. En el caso de los centros educativos, Portela (2003) apunta que se ha aplicado: a determinadas relaciones que se establecen entre organizaciones (redes de centros), a determinadas relaciones entre profesionales que trabajan en ellos (redes de profesores), y, a determinadas relaciones entre centros y sus sistemas de apoyo, así como entre estos mismos (redes de apoyo).

Portela (2003, pp. 199-201) sintetiza así las características de las redes a partir de la literatura sobre el campo:

- Una red puede entenderse como un enfoque de coordinación entre unidades organizativas en sentido amplio, aplicable, por tanto, no solo a relaciones interorganizativas sino a relaciones dentro de una organización.
- Los elementos que forman la red son autónomos. Pueden estar separados entre sí, física o estructuralmente.
- Entre los elementos de una red se establecen relaciones de dependencia mutua o interdependencia. Una red puede considerarse un modo de regular la interdependencia entre unidades, diferente a la que existe dentro de una organización o en un contexto de mercado. La interdependencia conlleva relaciones de intercambio entre los elementos de la red. Lo normal es que se produzca reciprocidad (correspondencia mutua entre las partes).
- Por su naturaleza, las redes favorecen la cooperación entre las entidades que la forman.
- Las relaciones de cooperación que se establecen entre los elementos de la red terminan estando basadas en la confianza.
- En esta modalidad de coordinación adquieren especial relevancia las relaciones informales.

Por su parte, Aalst (2003, pp.37-38) señala que las redes tienen las siguientes características:

- Se establecen no solo con productores (expertos en investigación educativa e innovación, o colegas –otros docentes) sino de modo creciente con clientes (miembros de la administración educativa, centros educativos, profesores, estudiantes, familias e instituciones de formación permanente y partes interesadas, como las empresas en tanto que empleadores).
- Son interactivas.
- Disponen de un alto grado de autogestión. Esto no significa que las redes no tengan líderes sino que éstos trabajan de otra manera que en las organizaciones y pueden cambiar constantemente. En todo caso, los procesos de trabajo en grupo en una red son diferentes de los que se producen en un equipo más convencional.
- Los agentes participantes –nodos- de una red comparten un propósito común. Puede ser algo global, una visión o una misión, u objetivos más específicos. Los participantes permanecen activos en tanto obtienen beneficios de su pertenencia a la red.
- Las redes aparecen y desaparecen, no son permanentes.
- Los medios electrónicos son la base tecnológica de las redes y permiten su crecimiento cuantitativo y cualitativo, pero las redes son humanas.

Las discusiones electrónicas requieren un alto grado de acuerdo acerca de los códigos aceptados en cuanto al respeto, por ejemplo, y la confianza contribuye a su éxito. Los equipos virtuales tienen éxito si su comunicación electrónica es apoyada regularmente por contactos cara a cara, contactos que pueden tener un propósito más social que orientado a la tarea. (Aalst, 2003, p.38)

- Las redes amplias tienden a ser eficaces cuando reúnen ciertas características. En particular, cuando crean y mantienen un sentido de pertenencia, cohesión y refuerzo de valores.

Aalst (2003) identifica tres tipos de redes: las “comunidades de práctica”, las “organizaciones en red” y la “comunidad virtual”, que en la práctica aparecen mezclados.

Las comunidades de práctica están motivadas por la necesidad de las personas implicadas de encontrar soluciones a problemas prácticos. El conocimiento que se intercambia y encuentra en tales redes normalmente no está codificado. Los intercambios se basan en darle forma una y otra vez a la experiencia, en redundancia y en metáforas, en conocer quién conoce. Algunas redes de este tipo son capaces de combinar una base de datos de experiencia codificada bien organizada (el “saber-qué” y el “saber-cómo”)

con comunicación y búsquedas rápidas e interactivas (el “saber-quien” y el “saber dónde”). La mayor parte de las redes en educación son versiones simples de “comunidades de práctica”. El equipo virtual también entra dentro de esta categoría al tratarse de un grupo con un objetivo definido, no condicionado por el espacio y el tiempo, y que se basa en las TIC para realizar sus tareas.

La organización en red supone una cooperación explícita o implícita entre organizaciones autónomas que mantienen relaciones semiestables. Se genera valor añadido para los grupos de clientes utilizando las competencias de cada organización y sus posiciones específicas en el mercado. Esta es una definición orientada al mercado. Las ventajas de este tipo de red son que cada socio puede seguir siendo autónomo y fortalecer sus competencias, pero puede ofrecer un producto mejor a sus clientes beneficiándose de las competencias de su socio en la red, y puede servir a los clientes de su socio. En el contexto de la escuela pública las redes de centros cumplen funciones más orientadas al aprendizaje profesional y a la mejora escolar que al cuasi-mercado educativo, aunque es cierto que el entorno de los centros escolares está adoptando, cada vez más, algunas de las características que definen un cuasi-mercado educativo.

La comunidad virtual es un término que abarca una amplia variedad de comunidades que hace uso de las TIC para intercambiar información, generar influencia pública y conseguir resultados específicos. También existen comunidades virtuales con fines lúdicos. De modo creciente también se está utilizando en la gobernanza pública.

2.3. Comunidades

El concepto de comunidad es muy heterogéneo y se ha utilizado tanto para definir a un entorno social como a un grupo, pero también se ha usado para referirse a un atributo de un centro educativo.

Cuando se habla de una comunidad suelen aparecer un conjunto de temas comunes. He aquí una síntesis de ellos (Portela, 2003: 202-203):

- La condición más importante que permite considerar una colectividad como una comunidad es la existencia de alguna identidad entre sus miembros. El proceso puede consistir en reunir a agentes con esa identidad común o crear esa identidad en una colectividad existente. En la mayoría de los centros educativos públicos lo

habitual suele ser lo segundo. En muchos centros privados, sobre todo aquellos con un ideario muy definido, lo normal es lo primero.

- Quienes forman parte de una comunidad suelen acabar compartiendo un conjunto de valores y normas que van construyendo a lo largo del tiempo.
- Esos valores y normas se asocian a unos propósitos o finalidades que guían la acción del colectivo.
- Una cuarta característica de una comunidad es su cohesión. Ésta viene determinada por las interacciones que se establecen entre quienes, perteneciendo a ella, comparten un conjunto de rasgos (sobre todo, valores, normas y fines). Las relaciones entre los miembros de una comunidad suelen reunir los siguientes rasgos:
 - son continuas y múltiples, y se producen en escenarios diversos y complementarios;
 - tienen carácter informal;
 - desarrollan vínculos personales y afectivos; y
 - están presididas por la búsqueda de consenso.

Para captar los beneficios y el coste de las redes es necesario participar en ellas. Establecer redes no es algo nuevo. Todos participamos en varias cotidianamente. Comenzar a reflexionar en ellas es un primer reto. Hay instrumentos para evaluar el funcionamiento de las redes. El otro gran reto es encontrar nuevas formas de trabajar en las redes. “El establecimiento de redes puede ser una potente herramienta de mejora.” (Aalst, 2003, p. 40)

3.Las redes de profesoras/as y el desarrollo profesional

Aalst (2003) define así el término “networking” de la siguiente manera: “El término “networking” se refiere al establecimiento y uso (gestión) sistemático de conexiones internas y externas (comunicación, interacción y coordinación) entre personas, equipos y organizaciones (“nodos”) con el propósito de mejorar el rendimiento.” (p.34)

EL autor señala que los conceptos clave de esta definición son: gestión sistemática; “nodos” (expertos, equipos, instituciones); “conexiones” (comunicaciones, interacciones y coordinación entre nodos); y mejora del rendimiento. También afirma que las redes se

han incrementado como fuentes de conocimiento en sí mismas, como estructuras para mejorar la eficacia y como fuentes de innovación: “Aprender en red constituye una modalidad especial de producción de conocimiento que no puede ocurrir fácilmente dentro de las organizaciones o en el libre mercado” (Aalst, 2003, p.34).

Algunas de las características que hacen atractivo el aprendizaje en red son las siguientes (Aalst, 2003, p.35):

- las redes permiten el acceso a una variedad de fuentes de información;
- las redes ofrecen una rango más amplio de oportunidades de aprendizaje que el que es posible en organizaciones jerárquicas;
- ofrecen una base más flexible y, a la vez, estable para el aprendizaje coordinado e interactivo que el que permite el anonimato del mercado;
- Incorporan mecanismos para la creación y acceso a conocimiento tácito.

Hopkins (2003) argumenta que las redes deben entenderse desde el principio como un proceso de cambio y ofrece algunas sugerencias respecto a cada una de las grandes fases del proceso de cambio (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Qué hay que promover al introducir las redes (Hopkins, 2003, pp.159-160)

Durante la <i>fase de iniciación</i> de las redes:
<ul style="list-style-type: none"> · Un compromiso y una apropiación compartida. · Liderazgo a diferentes niveles. · Asesoramiento (facilitación) externo. · Un claro énfasis en metas y propósitos.
Durante la <i>fase de puesta en práctica</i> de las redes:
<ul style="list-style-type: none"> · La comprensión sobre el aprendizaje y la gestión del cambio. · Un uso más flexible y creativo del espacio, del tiempo, de las estructuras de comunicación, y la gente. · Apoyo social y técnico. · Los primeros éxitos y su celebración/reconocimiento.
Durante la <i>fase de institucionalización</i> de las redes:
<ul style="list-style-type: none"> · La ampliación de las formas de trabajo colaborativo. · La planificación para la redefinición y adaptación de ideas por medio del uso de la evidencia. · La retroalimentación interna de datos y la evaluación externa de datos.

3.1 Las redes de docentes

Como señala Portela (2003), el concepto de red también se ha aplicado a relaciones entre profesionales que trabajan en los centros educativos, habitualmente en diferentes centros educativos, y se suelen denominar redes de profesores. Estas redes reúnen las características resumidas antes con la particularidad de que los nodos lo forman docentes individuales o grupos de docentes, no organizaciones (centros educativos) de modo institucional.

Se ha señalado algunas de las razones que favorecen el aprendizaje en red que son aplicables a las redes de profesores y profesoras. En este sentido, este tipo de redes pueden hacer una contribución importante al desarrollo profesional (a la formación permanente del profesorado). Aalst (2003, p.36) señala que “las redes emergentes para la formación permanente de docentes y líderes escolares tienden a ser muy eficaces en comparación con cursos basados en evidencias académicas.”

3.1.1. Comunidades profesionales virtuales de aprendizaje

En relación con las TIC adquieren especial relevancia las comunidades profesionales de aprendizaje virtuales que “normalmente se identifican como un conjunto de personas o de instituciones conectadas a través de la red que tienen como objetivo un determinado contenido o tarea de aprendizaje.” (Gairín, 2006, p.56). Añadir la palabra profesionales significa acotarlas a aquellas que se dedican a actividades de aprendizaje entre profesionales, en nuestro caso entre docentes. En los centros educativos en los que prima el individualismo o las relaciones profesionales de colaboración son débiles, las redes docentes virtuales ofrecen amplias oportunidades de desarrollo profesional al profesorado que trabaja en ellos. Eso les permite crecer profesionalmente en contacto con colegas de otros centros educativos.

Harasim y col. (2000) argumentan que los entornos en red permiten niveles de aprendizaje iguales o superiores a los que tienen lugar en contextos cara a cara. Y citan cuatro ventajas de las redes virtuales:

- Permiten una mayor interacción, mayor volumen e intensidad de intercambio.
- Ofrecen un acceso más fácil al apoyo y aprendizaje colectivos.
- Suponen una mayor comodidad de acceso.
- Aumentan la motivación del alumnado.

Esta apreciación habría que calificarla en el sentido de que, por un lado, habría que saber de qué tipo de aprendizajes estamos hablando y, por otro, debería explorarse el potencial de entornos mixtos (que ofrecen actividades virtuales y presenciales), e incluso de distintas modalidades dentro de los mismos.

Manuel Area (2006) distingue dos grandes tipos de comunidades profesionales virtuales: redes sociales docentes tuteladas por una institución pública o privada y redes sociales autogestionadas por el profesorado. Así mismo plantea un conjunto de posibilidades y limitaciones de las redes docentes virtuales. También enumera e indica los enlaces a un buen número de ellas. En la Tabla 2 se resumen algunas recomendaciones prácticas para el trabajo colaborativo a través de redes virtuales.

Tabla 2.

Recomendaciones prácticas para el trabajo colaborativo a través de redes virtuales (Area, 2006).

1. La comunicación entre los miembros que participan debe ser frecuente, fluida y rápida.
2. La exposición de las ideas, principios, acciones..., debe de realizarse de forma clara y concisa.
3. No basta con aportar, se debe justificar.
4. Todas las aportaciones deben ser tratadas de forma crítica y constructiva.
5. Todos los miembros deben aportar ideas o argumentaciones.
6. La información debe estar disponible para todos los miembros. No deben existir aportaciones ocultas.
7. Se debe establecer un calendario de duración de las intervenciones y de formación de ideas conjuntas.
8. No sólo se debe llegar a un consenso de acuerdos o desacuerdos, sino consenso de argumentaciones. Los resultados alcanzados no deben ser el producto sumatorio del trabajo en grupo, sino de su negociación y cohesión.
9. Al iniciar las sesiones de trabajo colaborativo en entornos telemáticos se debe dejar claro las herramientas de comunicación que se utilizarán (e-mail, chat, BSCW...) y las funciones para las que se destinarán cada uno.

10. Todos deben conocer las reglas de funcionamiento del grupo.
11. Cada miembro del grupo debe asumir una responsabilidad individual para la realización de la actividad; por tanto, deben ser responsables para el trabajo final.
12. Para que el trabajo colaborativo funcione deben establecerse relaciones socioafectivas positivas entre los participantes. Deben existir relaciones de interdependencia positiva entre los diferentes miembros

El portal INNOVA, por ejemplo, puesto en marcha por el Ministerio de Educación y Cultura y la Universidad de Salamanca, reúne diversas redes. En García (2014) puede consultarse un análisis de la trayectoria de este portal.

Otro ejemplo de red de docentes, auspiciada en este caso por una ONG, Oxfam Intermón, es la Red de educadoras y educadores para una ciudadanía global (RCG), creada en 2006, y que tiene como meta la transformación de los centros educativos. Han publicado diversos materiales entre los que destacan Paz (2009), y Barahona y col. (2013). El año 2014 celebraron un congreso en Málaga (I Congreso Andaluz de Escuela Transformadora) y así se definen en la presentación de la memoria del congreso (Oxfman-Intermón, 2015, p. 3):

Centros educativos que sean espacios más abiertos a la participación de las familias y la comunidad educativa, promotores de procesos que promuevan el diálogo y la toma compartida de decisiones, que busquen la máxima motivación y participación del alumnado. Escuelas ilusionantes...

Careaga y cols. (2014) han explorado la potencialidad de las comunidades virtuales de aprendizaje (CVA) para promover las competencias digitales de profesorado en ejercicio y de profesorado en formación inicial. La propuesta de CVA se focalizó en la innovación de las prácticas profesionales de maestros y estudiantes de pedagogía en prácticas, incorporando la interculturalidad como un elemento de su formación. Las CVA se organizaron, aplicando modelos pedagógicos de gestión del conocimiento y talento de los alumnos/as, con el propósito de promover la conexión colaborativa entre escuelas localizadas en contextos indígenas para desarrollar la interculturalidad.

La estrategia principal consistió en crear redes de promotores/as (o gestores/as) de conocimiento, basadas en la promoción del talento de los alumnos/as con el propósito de transferir el conocimiento intercultural. El alumnado de Pedagogía apoyaron los procesos

de colaboración entre las escuelas. Los estudiantes universitarios y el alumnado de las escuelas participaron en una plataforma educativa, que disponía de espacios virtuales en los se transferían constructos prácticos e intelectuales, producto de la experiencia de aprendizaje.

Se evaluaron cinco competencias TIC de los docentes: nociones básicas de uso de las TIC y reflexión; uso de las tecnologías en diferentes actividades pedagógicas; intercambio de experiencias profesionales (gestión del conocimiento); profundización en el uso de las TIC (tanto en la enseñanza como en el intercambio profesional); aspectos sociales, éticos y legales del uso de las TIC.

Las principales conclusiones del estudio fueron que los/as docentes desarrollan mayores competencias TIC cuando complementan su enseñanza en el aula con modelos de enseñanza virtual apoyados en modelos de gestión del conocimiento y modelos de gestión del talento. Tanto el profesorado en ejercicio como el estudiantado en prácticas incrementaron su uso de las TIC, mostraron más interés y cercanía hacia las tecnologías, y valoraron el potencial de las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las cinco competencias evaluadas. Además, los profesores se mostraron más dispuestos a compartir sus innovaciones pedagógicas asociadas al uso de las TIC. Esta investigación evidencia que las CVA son un recurso potente para la formación del profesorado en TIC y para el desarrollo de proyectos socialmente valiosos. Las TIC, las redes de centros y otras organizaciones del entorno.

En su descripción de las culturas colaborativas Hargreaves y Fullan (2014) plantean que el tipo de cultura colaborativa más estrecho en un centro lo constituyen las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA). Uno de los argumentos que se utilizan al promover CPA es contrarrestar el individualismo docente y desarrollar una mayor colaboración en el seno de los centros educativos (González, 2011). Hargreaves y Fullan (2014) también sugieren que las redes de centros serían la máxima expresión de colaboración entre escuelas. Cuando se habla de redes de escuelas se utiliza el mismo argumento que en el caso del individualismo docente, pero aquí se trata de la necesidad de superar el aislamiento de los propios centros educativos respecto a otros centros y respecto a las familias y la comunidad más amplia (González, 2011).

3.2. Las redes de centros

Las redes de centros comparten las características enumeradas con anterioridad. En relación a las redes de centros Hargreaves y Fullan (2014) señalan que no es bueno que los docentes trabajen solos. Tampoco es bueno que las escuelas operen aisladamente, aunque sean colaborativas a nivel interno. Las escuelas también mejoran cuando colaboran y aprenden de otras escuelas, aunque no siempre es así. Al igual que la colaboración entre docentes puede ser débil, descentrada o excesivamente artificiosa, lo mismo ocurre con la colaboración entre diferentes centros educativos.

Del mismo modo que puede distinguirse entre redes de profesores institucionales y redes docentes autogestionadas, lo mismo ocurre con las redes de centros: hay redes de centros que dependen de instituciones públicas o privadas y redes de centros gestionadas por el propio profesorado (y la comunidad). A modo de ejemplo se presenta una red que tiene apoyo institucional pero mantiene cierta independencia, la promovida por el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universitat de Barcelona.

La primera red, promovida por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), surgió con la creación de la primera comunidad de aprendizaje en 1978 en el centro de educación de personas adultas de “La Verneda-San Martí”. A lo largo de varios años el CREA de la Universidad de Barcelona investigó cómo desarrollar esa perspectiva de éxito educativo para todas y todos en la educación infantil, primaria y secundaria. Así llegó a elaborar el modelo de comunidades de aprendizaje que, como centro público de investigación, ofreció desinteresadamente a quienes quisieran llevarlo a cabo.

La red de Comunidades de Aprendizaje promovida por el CREA no tiene carácter institucional –aunque recibe apoyo institucional en Andalucía, País Vasco y Cataluña– y es una de las más antiguas como red. Reúne centros de 12 Comunidades Autónomas, y Ceuta y Melilla. Las comunidades en las que hay más centros implicados son Andalucía, Cataluña y País Vasco.

En Canarias existen numerosas redes de centros relacionadas con algún programa institucional. Los centros que componen cada red se han presentado a alguna convocatoria oficial con un proyecto que se han comprometido a desarrollar y reciben algunas contrapartidas por su participación. Si no cumplen las condiciones dejan de

participar en la red, pero esto no es habitual. En la página de la Consejería de Educación se pueden encontrar las redes que permanecen vigentes.

¿Qué condiciones debe reunir una red para que pueda desarrollar su potencial como agente de innovación? Hopkins (2003), a principio de este siglo, ya señalaba las siguientes:

- a) Que la red tenga una meta y propósito común –relacionado con el aprendizaje y los logros de los estudiantes en un sistema de educación socialmente justo- y se fundamente en valores bien articulados y asumidos por los agentes implicados.
- b) Que esté bien organizada, con procedimientos operativos claros y mecanismos para asegurar que se alcanza la máxima participación dentro de cada escuela y entre escuelas
- c) Que sea capaz de generar conocimiento y práctica basados en la evidencia, centrados en los procesos de aula, y que estén disponibles de modo que faciliten el aprendizaje del profesor.
- d) Que la participación en la red constituya para sus miembros una fuente de apoyo para su desarrollo, aprendizaje profesional, y en última instancia, para el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.
- e) Que el liderazgo esté disperso entre las personas que configuran la red, y que colaboran y trabajan juntas.
- f) Que dispongan de recursos adecuados: tiempos, capital humano y recursos económicos, aunque más importante que la cantidad de recursos es la flexibilidad con las que se despliegan para los propósitos de la red.

Diversos autores distinguen entre redes de centros y comunidades de aprendizaje en red. M^a Teresa González (2011) subraya tres rasgos que caracterizan a éstas últimas: las relaciones; la colaboración; y la investigación colaborativa.

Las relaciones entre los miembros forman parte de la red y en el caso de las comunidades de aprendizaje en red adquieren, si cabe, mayor relevancia. La red ofrece una estructura a las escuelas, la oportunidad de involucrarse en tareas de trabajo en red y de desarrollar confianza mutua a medida que se implican. Para que esto sea posible, la red debe facilitar que los miembros de las distintas escuelas puedan conocerse, conocer la situación de cada centro, identificar necesidades colectivas, abordar conjuntamente cuál es el sentido de la red y qué conexiones establecer entre sus miembros y, en suma, sentar las bases para el trabajo en red a lo largo del tiempo, y el desarrollo de acciones que puedan ser constructivas en contextos escolares diferentes. La confianza y el respeto mutuo es algo

que debe estar presente al constituir la red pero que se desarrolla y profundiza a medida que las personas y los centros que forman la red trabajan en proyectos conjuntos. La “fortaleza” de las relaciones es el sustrato humano sobre el que se va construyendo la actividad.

El aprendizaje en red no descansa solo en unas “buenas” relaciones interpersonales e interorganizativas, sino también en la relación profesional que se establezca entre los miembros de la red. La colaboración implica que los docentes abran sus creencias y prácticas a la indagación y debate público en el contexto del centro y de la propia red. Esta relación de colaboración es la que hace posible que se aborden y discutan asuntos de la práctica (educativa, docente y organizativa), se genere y debata sobre el amplio conjunto de ideas aportadas por los miembros de la red o se trabaje en proyectos conjuntos considerados valiosos por los centros, entre otras cosas.

La investigación en red es otro rasgo definitorio de las comunidades de aprendizaje en red. Por tanto, para que se desarrollen este tipo de comunidades es necesario que las actividades que se promuevan en la red contribuyan a generar oportunidades para la indagación en colaboración y el aprendizaje profesional. Es decir, ha de promoverse el trabajo conjunto entre los agentes que forman la red de tal forma que analicen y reflexionen sobre aspectos concretos de la práctica, identifiquen mejoras que sería conveniente plantear a la luz de los resultados de la indagación, recojan evidencias de las mejoras emprendidas, y las utilicen como la base de un nuevo proceso de indagación. Para el análisis de la práctica es aconsejable hacer uso del conocimiento contextual y práctico de los propios miembros de la red, pero también del que procede de buenas prácticas y de la investigación y teoría educativa.

Estos tres rasgos están estrechamente relacionados: si no hay una base de relaciones “fuerte” no es posible desarrollar relaciones profesionales de colaboración, y si las relaciones de colaboración no propician la investigación no tendrá lugar el aprendizaje profesional que, en última instancia persigue, la mejora del aprendizaje del alumnado. Otros rasgos de las comunidades de aprendizaje en redes de centros son: disponer de un propósito relevante, convincente y retador en torno al cual se articula el trabajo de la red; contar con un liderazgo distribuido; desarrollar un sistema de rendimiento de cuentas, tanto externo como interno; y construir capacidad de cambio y apoyo al aprendizaje en red.

En un sugerente trabajo Muñoz, Rodríguez-Gómez, y Barrera-Corominas (2013), plantean una serie de herramientas para mejorar las relaciones de los centros educativos con su entorno. Estos autores entienden la relación entre organizaciones educativas y entorno como una responsabilidad compartida con la Administración educativa que debe reflejarse en actuaciones y estrategias concretas para progresar hacia para el logro de metas comunes vinculadas a la mejora y al desarrollo socioeducativo y comunitario. Desde este enfoque presentan las cartas de servicios, la colaboración escuela-municipio-familias, el trabajo en red, la planificación estratégica y los planes educativos de entorno como herramientas organizativas que posibilitan la participación social y abrir las escuelas a su entorno.

La carta de servicios es una herramienta que persigue la potenciación de la relación de la escuela con su entorno próximo. Su uso permite la mejora de la organización a partir de: (a) la autorreflexión sobre los servicios que ofrece y la concreción en un documento de la oferta de servicios (de ahí el nombre, carta de servicios), y (b) la mejora a partir de las reacciones que recibe del entorno en relación a la oferta proyectada. La herramienta es recomendada para los centros educativos que tradicionalmente no se relacionan con su entorno más allá que con las familias de su alumnado.

La *colaboración escuela-municipio-familias* es una herramienta que permite a la organización tomar decisiones más próximas a la realidad del municipio y las necesidades reales de las familias. Va un paso más allá que la carta de servicios, porque ésta tiene un sentido unidireccional y la mejora de la escuela depende de que el entorno de respuestas a su declaración de intenciones. La colaboración escuela-municipio-familias es muy adecuada para la comunicación bidireccional y entre iguales. En este sentido, la organización puede hacer demandas al municipio y las familias y, a su vez, puede recibir demandas concretas de estas sobre el centro.

Como ya se ha señalado el trabajo en red supone la posibilidad de que otras organizaciones puedan trabajar conjuntamente en el desarrollo de planes, programas y proyectos para el logro de propósitos comunes. Las redes pueden generarse en distintos niveles y los recursos tecnológicos pueden aprovecharse para potenciar la vinculación y cohesión de los nodos que las componen.

La planificación estratégica sirve para la mejora y el desarrollo de las organizaciones socioeducativas y su entorno social más próximo. Esta herramienta es apropiada para municipios con servicios dispersos o desconectados entre sí. Habitualmente, bajo el

liderazgo de los administradores del territorio, es muy útil porque permite asumir compromisos colectivos en los que organizaciones educativas y de otro tipo (culturales, deportivas, etc.) trabajan conjuntamente para mejorar los niveles socioeducativos del contexto.

El sentido de *los planes educativos de entorno* (PEE) es complementar las herramientas anteriores. Los PEE suponen una concreción del trabajo en red por favorecer la cooperación entre organizaciones heterogéneas orientadas al desarrollo socioeducativo y comunitario de un territorio determinado. Pero también pueden considerarse como la culminación de una buena planificación estratégica. Es importante partir de un buen análisis del contexto en el que se llevarán a cabo y delimitar objetivos compartidos que favorezcan la coordinación, y permita lograr los propósitos, compartir recursos y optimizar sus usos.

Estas herramientas suponen diversos grados de apertura de las organizaciones educativas hacia su entorno por lo que es importante que estas tomen conciencia de su situación de partida, para decidir qué herramientas son más adecuadas a la luz de sus necesidades específicas.

3.2.1. Comunidades de aprendizaje al servicio de la comunidad para la transformación educativa y social

Después de este recorrido indagatorio el enfoque que parece más comprensivo y socialmente valioso de la interacción entre las organizaciones educativas y su entorno lo constituye la promoción de comunidades de aprendizaje al servicio de la comunidad (Wrigley, 2007). El desarrollo de los centros educativos como comunidades de esta naturaleza no es incompatible, más bien es paralelo, a la participación en redes de centros y otras organizaciones del entorno. Además, su eficacia se multiplica si, junto a la interacción virtual, se desarrollan espacios de interacción significativa cara a cara.

Martínez y Niemelä (2010) recogen los resultados de una investigación sobre las formas de participación de las familias y de la comunidad dentro de la escuela, y su impacto en el éxito académico del alumnado y dentro del ambiente de la escuela. Se trata del Proyecto Includ-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011), en aquel momento era el proyecto sobre educación escolar de mayores recursos y mayor rango científico de los Programas Marco de Investigación de la Unión Europea. Esta fue una de las conclusiones principales:

Se identificaron y definieron “las cuatro formas de participación que mayor impacto tienen en el éxito educativo del alumnado y en la cohesión social. Éstas son: la formación de familiares, la participación en procesos de toma de decisión importantes, la participación en el desarrollo del currículo y la evaluación, y la implicación dentro de espacios de aprendizaje, incluyendo las aulas.” (Martínez y Niemelä, 2010, p. 76)

Estos procesos no se pueden sustentar exclusivamente en las TIC. De alguna manera volvemos al principio, las TIC son medios, no fines en sí mismas. Lo sustancial es que seamos las personas quienes definamos los fines para los cuales utilizamos los medios electrónicos, tengamos en cuenta los contextos en los que los usamos, y mantengamos una actitud de reflexión recurrente sobre los efectos presentes y previsibles de su uso.

Martínez y Niemelä (2010, p.76) plantean claramente que:

Las escuelas analizadas [en su investigación] apuestan por la implicación de las familias y personas de la comunidad para superar las desigualdades y fomentar la cohesión social en sus escuelas y en sus barrios. Para ello, incluyen las voces de las personas participantes, basándose en la validez de los argumentos, independientemente de quien los diga, invalidando las pretensiones de poder en la escuela.

Por su parte Arostegui, Darretxe y Beloki (2013) señalan que:

Aquellas actuaciones que se basan en el diálogo igualitario, en la participación y que tienen en cuenta todas las voces de sus participantes, harán más posible el desarrollo de prácticas más inclusivas, y promoverán una cultura basada en el respeto y el reconocimiento de las diferencias y en la búsqueda del consenso y la transformación social.

Y esto requiere, ineludiblemente, contactos cara a cara en contextos grupales no mediados por las tecnologías.

Como apunta Rappoport (2019), las TIC ofrecen valiosos medios para sacar a las escuelas del aislamiento en la responsabilidad de educar. Pueden contribuir a acercar virtualmente a las personas, las instituciones y otros escenarios que faciliten un aprendizaje de calidad para todos y todas.

Las nuevas tecnologías permiten multiplicar los apoyos naturalmente presentes en la sociedad para ponerlos en contacto con la escuela. Algunos ejemplos emblemáticos de proyectos colaborativos basados en las nuevas tecnologías, en la experiencia internacional, son:

- a) e-Twinning: plataforma virtual desarrollada por la Unión Europea que dota a centros educativos europeos de herramientas para aprender, comunicarse, colaborar y desarrollar proyectos conjuntos y formar parte de la mayor comunidad educativa digital de Europa.
- b) GLOBE: se propone generar conciencia acerca del medio ambiente a través de recogida de datos en campo y su posterior análisis,
- c) JASON: conecta a estudiantes con equipos de investigadores que realizan expediciones científicas a arrecifes de coral o selvas tropicales, entre otras exploraciones.

Los ejemplos citados, aun cuando todavía se carece de datos concluyentes, son proyectos valorados muy positivamente tanto por estudiantes como por docentes. (Rappoport, 2019, pp.139-140)

A modo de conclusión

Para concluir es conveniente que se recuerde lo esencial de este viaje en el que la colaboración, la cooperación y la apertura de fronteras en las escuelas han tenido un lugar protagonista. Lo sustancial es entender que la nueva ecología de las escuelas necesita comunidades y redes de crecimiento para seguir en la mejora de esta educación de hoy que quiere ser inclusiva, equitativa y justa y que quiere transformar el mundo.

Las TIC suponen un acicate en ese proceso de transformación colaborativa si contribuyen en la lucha por la mejora educativa y social. Para ello es necesario reinventar la escuela como organización comunitaria de forma que se convierta en núcleo irradiador de esta sociedad del conocimiento. Si observamos las evidencias y la literatura la receta parece

clara, como apunta Martínez-Celorio (2020, p.49): “se debe transformar su gramática burocrática que la aísla de su entorno, le hace recelar del trabajo colaborativo en red y disuade de una mayor participación democrática en su gestión y gobierno”.

Ha quedado patente que el terreno de la colaboración es el que imprime la posibilidad del avance que necesitan hoy las escuelas. Este hecho empieza a quedar reflejado en las evidencias científicas que permiten dar fundamentación y apoyo a las mejoras que se hacen desde abajo desde la propia comunidad y desde la red de comunidades que ya empiezan a asomarse con más fuerza. López-Yáñez y Sánchez-Moreno (2021) lo reflejan claramente:

Este es un territorio permeado por las teorías del capital social y del aprendizaje situado, donde la mejora educativa se concibe como un proceso de aprendizaje dentro de comunidades de práctica que utilizan los vínculos y el conocimiento ya existente para producir y movilizar nuevo conocimiento y nuevos vínculos. Una constelación de constructos está asistiendo a la tarea de caracterizar estos procesos: cultura de colaboración, capacidad de cambio, confianza, sentido de pertenencia, eficacia docente colectiva, liderazgo distribuido. (p.43).

Resulta alentador que el diálogo científico esté generando esperanzas en ese terreno de la colaboración en comunidad y en red para que las escuelas puedan abrirse a las sinergias de los cambios en pro de una sociedad más justa. Las TIC forman pueden y deben formar de esas sinergias como canales del avance en el contexto organizacional de nuestras escuelas.

Referencias bibliográficas

Area, M. (2006). Autoformación del profesorado. Colaboración a través de la red, *Revista Digital Práctica Docente*. CEP de Granada, 3 (julio-septiembre).

Area, M. (2008). Las redes sociales en internet como espacios para la formación del profesorado, *Razón y palabra*, (63) <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520798005.pdf>

- Arostegui, I.; Darretxe, L. y Beloki, N (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200. <https://doi.org/10.15366/riee2013.6.2.010>
- Barahona, R., Gratacós, J. y Quintana, G. (2013). *Centros educativos transformadores. Ciudadanía global y transformación social*. Oxfam-Intermón, 2ª edición.
- Careaga, M., Jiménez, L. y Badilla, Mª G. (2014). School networks to promote ICT competences among teachers. Case study in intercultural schools. *Computers in Human Behavior*, 30, 442-451.
- CREA (2011). *Comunidades de Aprendizaje*. Proyecto Comunidades de Aprendizaje. Centro Especial de Investigación en teorías y Prácticas Superadoras de las Desigualdades. <http://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/4-4-c-ComunidadesAprendizaje.pdf>
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje, *Educación*, 37, 41-64. <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn37/0211819Xn37p41.pdf>
- García, R.J. (2014). La formación de los docentes. El portal “INNOVA”. Una red virtual de sensibilización ciudadana y de construcción y difusión de conocimiento pedagógico. Material divulgativo <https://www.researchgate.net/profile/Rodrigo-Garcia-Gomez/publication/348919589>
- González, Mª T. (2011). El desarrollo de los centros escolares participando en redes de centros y redes profesionales, en Mª T. González González (coord.); J.M. Escudero Muñoz; J.M. Nieto Cano y A. Portela Pruaño, en *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 267-282). Síntesis,
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Harasim, L., Hiltz, S.R., Turoff y Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Gedisa.
- Hopkins, D. (2003) Understanding Networks for Innovation in Policy and Practice, in OECD, *Networks of Innovation. Towards New Models for Managing Schools and Systems*. Schooling for Tomorrow (pp. 153-163). OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264100350-en>

- López-Yáñez, J., & Sánchez-Moreno, M. (2021). Red, Comunidad, Organización. La Escuela como Ecosistema de la Innovación Educativa. *REICE. Ibero-American Journal on Quality, Effectiveness & Change in Education/REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.002>
- Martínez-Celorrio, X. (2020). Innovando la gramática escolar desde ecosistemas abiertos de aprendizaje. En M. Fernández Enguita, M. (coord.) (2020). *La Organización Escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*, (pp. 49-61). Colección Diálogo. ANELE REDE. https://www.dialogorede.es/wp-content/uploads/2020/12/5-libro_organizacion-escolar.pdf
- Martínez, B. y Niemelä, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo, *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56) (enero-abril), 69-77. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9821>
- Muñoz, J.L.; Rodríguez-Gómez, D. y Barrera-Corominas, A. (2013). Herramientas para la mejora de las organizaciones educativas y su relación con el entorno, *Perspectiva Educacional*, 52(1) (enero), 97-123. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/148>
- OECD (2003), *Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems, Schooling for Tomorrow*, OECD Publishing, Paris <https://doi.org/10.1787/9789264100350-en>
- Oxfman-Intermón (2015) *Memoria I Congreso Andaluz Escuela Transformadora*. Oxfman-Intermón.
- Paz, D. de (2009). *Pistas para cambiar la escuela*. Oxfam-Intermón.
- Portela, A. (2003). Los centros escolares y su entorno, en M^a T. González, *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y Procesos*. (pp. 187-205). Pearson-Education
- Rappoport, S. (2019). Relación escuela-sociedad en la era de las TIC: una necesaria redefinición. *Educación, Política y Sociedad*, 4(2), julio-diciembre, 136-151. <https://doi.org/10.15366/rep2019.4.2.007>

Red por el Diálogo Educativo (2020). Hacia el diseño de un modelo organizativo consensuado, en M. Fernández Enguita, M. (coord.), *La organización escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*, (pp. 49-61) Colección Diálogo. ANELE REDE. https://www.dialogorede.es/wp-content/uploads/2020/12/5-libro_organizacion-escolar.pdf

van Alst, H.F. (2003). Networking in Society, Organizations and Education, in OECD, *Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems*, Schooling for Tomorrow ((pp. 33-40). OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264100350-en>

Wrigley, T. (2007) *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.