



Universitat Ramon Llull

TESI DOCTORAL

Títol: L'efectivitat de les xarxes socioeducatives: El lideratge de la innovació col·laborativa

*The effectiveness of educational collaborative networks:
The leadership of collaborative innovation*

Realitzada per: Jordi Díaz Gibson

Centre: Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i de l'Esport.
Blanquerna, Universitat Ramon Llull

Departament: Educació,

Dirigida per: Dra. Mireia Civís.

Aquest treball ha estat possible gràcies a l'ajut per a la contractació de Formació de Personal Investigador Novell (FI) concedida per l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la secretaria d'Universitats i Recerca (SUR) del Departament d'economia i coneixement (ECO) de la Generalitat de Catalunya (2012FI_B2 001).

ÍNDEX

Agraïments.....	4
Resum/Resume.....	6
1. INTRODUCCIÓ.....	9
1.1. Motivació personal i justificació de la recerca.....	9
1.2. Delimitació del problema: La fragmentació del fenomen educatiu i social.....	11
1.3. Aproximació a l'objecte d'estudi: La transversalitat socioeducativa.....	15
1.4. Definició de l'objecte d'estudi: L'acció Socioeducativa en Xarxa.....	19
1.5. Marc epistemològic i metodològic.....	22
1.6. Interrogants de la recerca: Claus entorn l'avaluació de Xarxes socioeducatives.....	25
1.7. Introduction (English version).....	29
2. ARTICLES DE LA TESI DOCTORAL.....	36
2.1. Desplegament dels objectius de la Tesi Doctoral.....	36
2.2. Resum del continuum d'articles.....	38
2.3. Presentació dels articles de la Tesi Doctoral.....	42
<i>Article 1: The study of Educative Network organizations in the city of Barcelona, Spain: The Nou Barris District.....</i>	43
<i>Article 2: Redes Socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: Un marco teórico de referencia.....</i>	55
<i>Article 3: Networked management in educational collaborative networks....</i>	70
<i>Article 4: La Gobernanza de Redes Socioeducativas: Claves para una exitosa gestión.....</i>	98
<i>Article 5: El Liderazgo y la Gobernanza educativa en proyectos educativos comunitarios.....</i>	116
<i>Article 6: Strengthening education through collaborative networks: leading the cultural change.....</i>	139
3. CONCLUSIONS.....	164
3.1. Educational collaborative networks: A renewed focus for educational programs.....	164
3.2. Networked leadership: Nurturing the change of the status quo through collaborative innovation.....	166
3.3. The assessment of the effectiveness of educational collaborative networks: Organizational performance and social/educational outcomes.....	168
3.4. The impact of educational collaborative networks in the educational arena.....	170
3.5. Limitations and future of the project.....	172
4. REFERÈNCIES.....	174

El meu agraïment més profund a tots els que
m'heu acompanyat en aquest viatge apassionant.
A la Mar, la família i els amics, gràcies eternes.

Agraïments

En qualsevol context on les persones tenim l'oportunitat d'interactuar amb certa regularitat es creen xarxes socials que ens interconnecten, ens interpel·len i ens fan créixer. Sortadament, durant aquests anys he tingut la possibilitat de teixir unes relacions realment significatives en aquells indrets on he dut a terme el treball de la tesi doctoral, principalment a Barcelona, però també a Madison, (Wisconsin, EUA) i Copenhage (Dinamarca). He tingut l'oportunitat de conèixer persones diferents amb inquietuds semblants, contrastar mirades, qüestionar supòsits i aprendre de professionals excel·lents. Sens dubte, la singularitat d'aquestes relacions explica de la millor manera el meu procés de formació com a doctorand en els darrers quatre anys.

Em sento profundament agraït a Blanquerna i la Universitat Ramon Llull per acollir-me i brindar-me nombroses oportunitats d'aprenentatge durant aquests anys, que no són pocs. Específicament, vull agrair al grup de recerca consolidat PSITIC en Pedagogia, Societat i Innovació amb el suport de les TIC, dirigit pel Dr. Jordi Riera, per confiar en que jo podia aportar valor a l'equip. Gràcies per posar al meu abast el vostre suport i les eines que en cada moment he necessitat per fer un pas endavant en el meu creixement professional i personal.

Tanmateix, vull agrair el recolzament, la generositat, l'expertesa i la gran passió per l'educació i la recerca d'algunes persones importants en aquesta xarxa com són el Dr. Jordi Longás de la Universitat Ramon Llull, el Doctor Peter Miller de la Universitat de Wisconsin, el Dr. Alan Daly de la Universitat de California San Diego, la Dra. Gitte Miller de la Universitat de Roskilde, el Dr. Joan Guàrdia de la Universitat de Barcelona, el Dr. Jordi Collet de la Universitat de Vic, i finalment, el José Ramon Ubieta coordinador del programa Interxarxes, i la Kathy Price directora del projecte *Schools of Hope*.

Aquesta tesi doctoral és un treball intensament discutit i contrastat i ha estat així gràcies a la meva directora de tesi, la Dra. Mireia Civís. Agraïxo enormement el suport i la dedicació prestada des del primer dia, gràcies pel teu guiatge, per la contínua i alta exigència, pel teu rigor, pel teu respecte i confiança amb mi, i per les teves ganes d'aprendre. Treballar amb tu ha estat un aprenentatge continu.

Resum de la Tesi Doctoral

La implementació de Xarxes socioeducatives (XS) s'ha convertit en una estratègia emergent per a la millora educativa i social als països occidentals. Aquests programes pretenen fer front als principals reptes educatius des d'un enfocament col·laboratiu i comunitari. No obstant la seva proliferació, els esforços aplicats per avaluar aquestes iniciatives són encara insuficients per determinar la seva efectivitat. La present tesi doctoral aborda la següent pregunta de recerca: *Com podem avaluar l'efectivitat de les XS?*, i es desenvolupa mitjançant el compendi de sis articles científics. Així, el treball planteja una aproximació des dels paradigmes socioconstructivista i sociocrític, i utilitza una metodologia quali-quantitativa.

Les conclusions mostren com l'avaluació de l'efectivitat de les XS ha de tenir present tant els resultats finals del programa com els *outcomes* organitzacionals, entesos com el nou capital generat per l'acció col·laborativa. L'efectivitat de les XS demanen necessàriament un lideratge transversal acompanyat per una estructura de governança adequada a les característiques de la XS, i una gestió administrativa que doni suport a les seves operacions. Per tant el lideratge transversal juga un paper clau en l'èxit de les XS, i pretén principalment construir una cultura basada en la innovació col·laborativa capaç de millorar els resultats educatius a la comunitat. Finalment, la tesi ofereix un instrument vàlid per a l'avaluació multidimensional de les XS.

Paraules clau:

Xarxes socioeducatives, lideratge transversal, lideratge educatiu, innovació col·laborativa, capital social, governança, gestió socioeducativa, organització educativa.

Doctoral Thesis Resume

The implementation of educational collaborative network programs (ECNs), which provide comprehensive social, educational and health services, have become an emergent strategy in Western countries to tackle educational challenges in child development. However, the efforts applied to evaluate these initiatives are still insufficient to provide comprehensive information regarding their growth and effectiveness. This Thesis addresses the following research question: *How can we evaluate the effectiveness of ECNs?*, and is developed by the compilation of six research papers. Hence the work provides a general approach from socioconstructivist and sociocritical paradigms and uses qualitative- and quantitative-oriented methods.

The conclusions indicate that the assessment of ECN need to capture final results but also organizational outcomes, defined as the new capital built by the collaborative performance. ECN effectiveness requires a networked leadership, together with a governance structure adapted to the program characteristics, and management assistance that supports network operations. Thus networked leadership plays a key role in ECN effectiveness and primarily attempts to build a collaborative innovation culture capable of improving educational results in the community. Finally, the thesis provides a valid tool for ECN measurement that takes into account its multidimensional performance.

Keywords: Educational Collaborative Networks, networked leadership, educational leadership, collaborative innovation, social capital, governance, educational management, educational organization.

1. INTRODUCCIÓ

1. 1. Motivació personal i justificació de la recerca

“Education is the most powerful weapon which you can use to change the world”

Nelson Mandela

Amb el pas del temps podem veure com totes aquelles eleccions vitals que vam prendre en el passat es connecten tot formant una xarxa d'experiències que ens duu on ara som. Personalment, totes aquelles experiències de vida amb la família, a l'escola, al barri, al futbol, a la universitat, i a les diverses ocupacions professionals m'han empès amb força cap endavant, tot nodrint el meu creixement personal. Així doncs, totes aquelles decisions preses amb més o menys confiança i angoixa, acompanyades d'una intensa passió pel fenomen educatiu com a motor de progrés i justícia social m'han conduït fins a la construcció de la tesi doctoral que ara presento.

La meua afició per l'esport en general i concretament la pràctica d'un esport d'equip com el futbol em va portar a formar-me inicialment dins d'aquest mateix àmbit. Durant aquests primers anys d'educació superior vaig quedar captivat per les possibilitats que ofería l'esport per al desenvolupament físic, cognitiu, social i emocional dels infants i joves. Alhora, la meua feina de monitor d'esports en un centre educatiu de secundària al barri del Raval de Barcelona, amb un 90% d'alumnat immigrant, em va fer descobrir la potencialitat de l'esport per a crear vincles entre joves de diferents procedències i cultures a partir de la col·laboració, una tasca de cohesió social difícil d'assolir a nivell exclusivament acadèmic.

D'aquesta manera, la meua passió inicial per l'esport i l'aprofundiment en la temàtica tant a nivell teòric com pràctic em van conduir progressivament a construir un intens interès per l'educació. Així, vaig decidir cursar els estudis de Magisteri en Educació física i entrar de ple en la realitat educativa escolar. Al mateix temps, vaig tenir l'oportunitat de treballar en un projecte educatiu d'àmbit comunitari que pretenia unir els centres d'educació primària, els de secundària i els casals lúdics de la zona sud del barri del Raval per tal d'afavorir l'èxit escolar dels estudiants amb més dificultats psicosocials. Durant aquests anys, una qüestió transversal va captar especialment la meua atenció: les múltiples relacions que s'establien entre els professionals d'un context educatiu escolar i comunitari -entre els propis mestres tutors, entre mestres de diferents

especialitats i disciplines, entre mestres i psicopedagogs de l'EAP (Equip d'Assessorament Psicopedagògic), entre mestres i educadors socials de l'EAIÀ (Equip d'Atenció a la Infància i l'Adolescència), etc-, així com les possibilitats que la interacció oferia com a motor d'aprenentatge i com a articulació de visions sobre l'acció.

Així doncs, en acabar aquesta etapa noves incògnites van motivar una segona aproximació a l'educació des de la llicenciatura de Pedagogia. La combinació d'aquests estudis amb la feina de mestre a un centre educatiu de Sant Boi de Llobregat van suposar uns anys molt intensos i rics, plens d'experiències i reflexions respecte al paper de l'escola en la societat, les seves limitacions i possibles camins de millora. En aquest període a l'escola vaig tenir l'oportunitat de participar en diversos projectes interdisciplinaris en col·laboració amb altres mestres; projectes esportius interescolars a través dels Serveis Educatius i el Centre de Recursos Pedagògics de la zona; i un projecte intergeneracional que acostava a les persones grans del barri a l'escola. M'apassionava la idea tant de connectar les àrees curriculars, com de connectar l'acció educativa escolar amb d'altres que es duïen a terme a la comunitat.

Les meves inquietuds educatives anaven creixent amb el temps, juntament amb una voluntat proactiva per la millora de l'educació en el nostre context. Tenia moltes preguntes al cap i moltes ganes de trobar possibles respostes. Intuïa que una manera de millorar l'educació en els nostres temps era mitjançant la col·laboració, la suma d'esforços i la construcció de sinèrgies entre l'escola i altres agents socioeducatius de la comunitat. Ja havia iniciat un camí que em duria a cursar el màster i el doctorat en educació, concretament en Pedagogia social i lideratge de la transformació socioeducativa.

Després d'uns anys de combinar la feina a l'escola amb la recerca a la universitat, vaig incorporar-me de ple com a investigador novell al grup de recerca PSITIC, en Pedagogia, Societat i Innovació amb el suport de les Tecnologies de la Informació i el Coneixement (Universitat Ramon Llull). En efecte, la investigació va esdevenir una via professional latent que em permet construir nous vincles, múltiples aprenentatges, noves passions i noves xarxes d'experiències que tenen com a primer resultat la presentació de la meva tesi doctoral.

1.2. Delimitació del problema: La fragmentació del fenomen educatiu i social

“We can add any research in the world to the project, but without collaboration there’s no hope, we couldn’t make the difference”

Membre de l’equip de lideratge d’una Xarxa socioeducativa (XS) (Madison, Wisconsin, EUA)

Les transformacions globals viscudes a finals del segle passat i principis del nou ens situen en una societat cada cop més globalitzada i interdependent que es manté permanentment en un estat de desenvolupament tecnològic. L’anàlisi social ens presenta un context altament sistèmic que es caracteritza per la interconnexió de l’organització social (Castells, 2000). D’aquesta manera, aquells calaixos o departaments estancs que havíem definit en el passat i que ens van ajudar a comprendre i organitzar la realitat social -com per exemple educació, cultura, política i economia -, avui presenten fronteres molt difuses i es mostren com àmbits completament connectats i interdependents.

A més, la fluïdesa i el canvi continu són elements estructurals de la realitat social contemporània (Bauman, 1999). Tot allò que en el passat era estable i perdurable avui és incert i té data de caducitat. Fonaments bàsics del passat com la família, les institucions públiques o el treball ja no són elements irreductibles i estan subjectes al canvi. En aquest sentit, l’èmfasi en el curt termini és promogut per un model productiu basat en la innovació contínua, que es serveix de les tecnologies de la informació i la comunicació per a accelerar el consum de productes caducs que al poc temps de ser adquirits necessiten ser reemplaçats. D’aquesta manera, la temporalitat dels béns i els valors ens situen en un context cada cop més individualitzat, que és percebut per l’individu amb incertesa i risc davant la inestabilitat de tot allò que l’envolta (Beck, 1998).

En educació observem com les problemàtiques socials presentades pels infants i joves – com són la pobresa relativa, el fracàs escolar, l’absentisme, els conflictes amb l’entorn o els trastorns d’alimentació, entre d’altres -, esdevenen problemes complexos o *wicked problems* (O’Toole, 1997), que estan altament connectats i que afecten a diversos àmbits de l’acció social i educativa alhora. Aquest fet contrasta amb la manca de connexions existents entre els diferents serveis educatius, sanitaris i socials destinats a fer front als problemes amb infància i adolescència en un mateix barri o comunitat.

Així, un cas habitual d'un individu que presenta una realitat multiproblemàtica amb més d'una necessitat, és entomat per un sistema estàtic on el centre són les institucions, i la persona volta d'una a l'altre en funció de quin és el seu problema principal. Aquesta tradició organitzacional i professional es anomenada per Ubieto (2009) com el *Model de la Re-enginyeria*, una acció que limita la capacitat de resposta davant les demandes avui en dia emergents que requereixen de la coordinació entre diverses institucions i professionals de l'acció social i educativa.

En efecte, aquest model respon a la pròpia lògica lineal del sistema on cada gran problemàtica social ha estat organitzada i defensada des d'institucions individuals especialitzades –educació i escola, salut i hospital, delinqüent i presó o malalts mentals i centres de salut mental -. L'origen de la lògica institucional es el mètode cartesiana, que va crear la disciplina com a fragment d'anàlisi. Aquest mètode va erosionar l'autoritat absoluta, fins llavors divina, i va instaurar el canvi de règim del saber tot constatant el pas de la teocràcia a la ciència i la tecnologia (Ubieto, 2009). Així doncs, la pròpia lògica científica introdueix una fragmentació derivada del seu mètode analític, que alhora fonamenta les dinàmiques institucionals.

Producte d'aquesta lògica, aquestes institucions han estat ordenades i controlades mitjançant una estricta jerarquia i regulació de les relacions organitzacionals i professionals (Finley, 1977), esdevenint espais especialitzats per a tractar problemàtiques socials específiques. Així, la lògica institucional del sistema pretén afavorir l'ordre i l'eficàcia organitzacionals de les institucions públiques des d'una percepció analítica i fraccionada de la realitat social. D'aquesta manera, la lògica tradicional és fruit d'una comprensió fragmentada que té el seu origen en el principi de simplicitat (Morin, 2004), que o bé separa el que està lligat, o bé unifica allò que és divers en el seu afany per ordenar la seva versió de la realitat. Per tant, malgrat els professionals del món educatiu i social concreten passos endavant vers l'articulació de les accions dirigides al desenvolupament global de l'individu, aquestes són limitades per la hiperegulació, la jerarquia i l'alta burocratització de les seves funcions.

Així doncs, les estructures de funcionament de les institucions definides han causat un impacte significatiu sobre l'acció educativa i social en la comunitat. Constatem que un plantejament educatiu i social fraccionat davant la complexitat social i els *wicked problems* ha comportat una hiperfragmentació progressiva del fenomen educatiu en la comunitat. Una evidència inicial de la fragmentació generada ha estat la restricció creixent del fenomen educatiu sobre la institució escolar. En aquest sentit,

L'acumulació de demandes sobre l'escola -que va des de l'educació acadèmica i l'educació en valors fins a l'educació sexual, l'educació viària, l'educació en tecnologies de la informació i la comunicació o la seguretat a Internet, entre d'altres- ha comportat un cert col·lapse de la institució escolar davant la magnitud del repte assignat, en tant que les exigències han superat àmpliament l'assignació de recursos tot provocant una realitat social contradictòria i insostenible. Aquest fet, emmarcat dins d'una societat cada cop més individualitzada, ha contribuït a una progressiva fragmentació del compromís social davant del repte educatiu, i per tant a una certa desresponsabilització o irresponsabilitat social. Alhora, l'augment de les demandes educatives sobre l'escola ha generat, a més d'una situació de col·lapse, una desconfiança social manifesta lligada a un desajustament d'expectatives i a la pròpia sensació de fracàs institucional.

Davant d'aquesta situació, els plantejaments polítics i tècnics han intentat respondre als evidents indicis de fragmentació i ineficàcia del sistema, tot constatant la dimensió comunitària dels problemes i les demandes emergents en la societat del nou segle. Tot i així, en el context català els esforços per donar-hi resposta s'han trobat amb les restriccions plantejades per la pròpia lògica institucional (Díaz-Gibson i Civís, 2011). És a dir, les noves demandes han estat adreçades des d'equips independents, generant nous agents especialitzats i responsables dels nous problemes educatius i socials en el territori. Així doncs, es constata la diversificació de propostes educatives adreçades als mateixos nens i joves des de diferents organitzacions i serveis que no reeixen en estar convenientment connectades. Les propostes estan plantejades des de les diferents administracions competents (locals i supramunicipals), i principalment des de tres fronts:

- 1- Des del sistema educatiu formal; com són l'acció dels centres escolars, equips d'assessorament psicopedagògic, centres de recursos pedagògics, equips d'assessorament en llengua i cohesió social, o centres de recursos pedagògics especialitzats (per a deficients auditius, visuals i motrius).
- 2- Des de l'àmbit educatiu no formal; alguns dels quals són les associacions de mares i pares d'alumnes, casals de lleure, les biblioteques de barri o projectes de les entitats del tercer sector,
- 3- Des d'agents socials i sanitaris; que tenen vinculació directa amb infants i joves i per tant, una relació explícita amb els àmbits educatius formals i/o no formals/informals, com per exemple els centres d'atenció primària, serveis socials,

els equips d'atenció a la infància i l'adolescència els equips de salut mental infantil i juvenil, la policia municipal o els propis mitjans de comunicació.

La coexistència d'actors educatius i socials en el territori ha evidenciat el fraccionament d'accions educatives en paral·lel. Així, la creació de múltiples agents i l'acció multilateral que tenien com a objectiu donar suport i complementar l'acció escolar han comportat en alguns casos: el solapament de recursos comunitaris; la generació de buits d'acció o barris desatesos; l'emergència d'un cert sentiment d'impotència entre els professionals producte de les necessitats evidents de coordinació; i la constatació de la delegació de responsabilitats entre els agents com una pràctica habitual (Díaz-Gibson et. al., 2010; Miller et. al, 2012; Ubieto, 2009). Així doncs, tot plegat posa de manifest la manca d'efectivitat d'un sistema encara compartimentat.

Per tant, la hiperfragmentació generada ha fet emergir la necessitat pragmàtica de millorar els processos de coordinació dels recursos socials i educatius dins la pròpia comunitat. Conseqüentment, en els darrers quinze anys s'han engegat en el país projectes educatius d'abast comunitari, que pretenen teixir una proposta socioeducativa global mitjançant la coordinació entre el conjunt de projectes educatius formals i informals mencionats anteriorment. Aquestes propostes han emergit per iniciativa dels professionals amb l'objectiu d'optimitzar els recursos socioeducatius de la comunitat, i ahora han inspirat el disseny de nous projectes plantejats per les diferents administracions públiques. Malgrat tot, alguns estudis assenyalen com la proliferació de projectes comunitaris tant sorgits des de la base com dissenyats per les diferents administracions o entitats del tercer sector, no ha estat del tot articulada (Civís, Longás, Longás i Riera, 2007; Díaz-Gibson, et al., 2010). Així doncs, sembla ser que les dinàmiques institucionals arrelades en el nostre sistema esdevenen una limitació recurrent per a fer front a la complexitat dels processos, tot dificultant els esforços del sistema per teixir una acció articulada.

Certament, el plantejament rígid i individual de la pròpia lògica institucional ens situa en un context que dificulta la pròpia capacitat de maniobra per a reaccionar davant les demandes canviants de l'entorn. Així, els esforços de l'acció educativa i social davant els problemes complexos han tingut com a conseqüència una hiperfragmentació progressiva i global del fenomen educatiu i social, constatats amb la fragmentació de: les demandes educatives sobre l'escola; del compromís educatiu per part de la societat; de propostes socioeducatives en la comunitat; de la professionalitat educativa i social; i finalment, dels projectes comunitaris sorgits.

1.3. Aproximació a l'objecte d'estudi: La transversalitat socioeducativa

“L’objectiu de la Xarxa es convertir-se en la matriu dels programes d’infància i adolescència al districte, on tot allò nou que sorgeixi haurà de coordinar-se amb les nostres prioritats, i no és que sigui obligatori, és més una qüestió pragmàtica”

*Membre de l’equip de lideratge
d’una XS (Barcelona, Espanya)*

L’anàlisi presentada qüestiona la lògica institucional i la seva efectivitat per a generar els canvis necessaris per a fer front als problemes i reptes socioeducatius actuals. Així, una hiperfragmentació del fenomen educatiu i social desperta la necessitat de crear una nova aproximació a aquest fenomen en la comunitat. Els esforços per a teixir ponts entre professionals, institucions, serveis, àrees i disciplines fonamenten el concepte de transversalitat socioeducativa. D’aquesta manera, la necessitat pragmàtica de coordinació engega processos de connexió i col·laboració entre agents que qüestionen el plantejament tradicional. Així doncs, la transversalitat socioeducativa esdevé un repte social ambiciós que implica a totes les parts en la construcció d’una nova epistemologia educativa que en certa manera contradiu les lògiques del sistema. S’evidencia la necessitat d’una re-conceptualització del fenomen educatiu i social en la comunitat que contempli específicament la complexitat dels processos socials, que articuli els diferents nivells del sistema, i que alhora ens proveeixi d’una nova manera d’entendre i desenvolupar l’acció professional.

En efecte, la societat afronta avui el repte de construir conjuntament una proposta educativa transversal deixant enrere l’acció professional individualitzada, la jerarquia organitzativa, el mecanicisme i la conseqüent fragmentació del sistema educatiu. Específicament, entenem que la re-conceptualització de l’acció educativa i social ha de tenir en compte la globalitat i la interdependència de tots els elements que formen part del sistema (Bertalanffy, 1969). Aquest fet, però, incorpora un nou apropament a la realitat dels fenòmens socials tenint present que les propietats del conjunt són superiors a les propietats de cadascuna de les parts, i acceptant els elements emergents, la incertesa, la indeterminació i l’aleatorietat de les interaccions socials (Morin, 1990). D’aquesta manera, un apropament al fet educatiu plantejat des de la complexitat no aspira a controlar ni ordenar el problema, sinó que parteix d’una anàlisi interdependent dels problemes i planteja una resposta transdisciplinària. En aquest sentit, un apropament

reduccionista dels programes educatius produeix un impacte menor que una visió sistèmica, ja que aquesta incideix en els aspectes coordinatius del mateix sistema (Lieberman et. al., 2010).

Un primer pas vers la construcció d'una nova epistemologia socioeducativa és l'apropament a l'aprenentatge des d'una perspectiva ampliada. En l'actualitat, existeix un consens important en el sector al voltant de l'atemporalitat de l'aprenentatge i la seva vinculació a la interacció social. L'enfocament constructivista de l'ensenyament-aprenentatge com a model pedagògic de referència (Ausubel, 1963; Piaget, 1945; Vigotsky, 1978), entén una construcció del mateix a partir de la interacció social amb un individu més capaç. Al mateix temps, l'anàlisi de la realitat social ens presenta un context canviant que exigeix un aprenentatge al llarg de la vida per tal d'adaptar-nos a les demandes de l'entorn (Bauman, 2008). Tot plegat, ens mostra un fenomen educatiu que es dona arreu on hi hagi relacions socials i al llarg de tota la vida, és a dir, una concepció educativa que traspasa l'escola i l'edat escolar, un fenomen sense fronteres temporals ni espacials.

Conseqüentment, considerem que la re-conceptualització de l'actual plantejament educatiu ha d'incorporar una mirada comunitària, entenent la comunitat com a context interactiu d'un grup de persones que conviu en un territori físic, i que a més comparteix els mateixos serveis d'atenció a les persones. Els problemes socials adquireixen una dimensió comunitària contextualitzada que travessa les barreres organitzacionals de les pròpies institucions socioeducatives, fins al punt que la col·laboració interinstitucional es converteix en un requisit imprescindible per abordar-los amb èxit (Milward i Provan, 2006). D'aquesta manera, situem el focus en el gruix d'accions educatives compreses dins la comunitat amb la finalitat de teixir i articular un projecte educatiu contextualitzat.

Així, ens referim al fet educatiu des d'una perspectiva socioeducativa (Civís i Riera, 2005), en tant que inclou accions educatives i preventives pròpies d'altres àmbits socials i sanitaris vinculats a infància i adolescència i el seu desenvolupament global. Per tant, des d'aquest plantejament l'escola passa a ser un node dins d'un sistema socioeducatiu més ampli emmarcat en la comunitat, com a ens que aglutina el conjunt de recursos socioeducatius potencials entorn les necessitats dels nens i joves que hi conviuen.

Tanmateix, l'articulació de l'acció socioeducativa al voltant de les necessitats i problemàtiques de l'individu planteja un canvi axiològic important. Si la fragmentació

de la responsabilitat educativa havia comportat la seva distribució sobre cada una de les institucions, una lògica sistèmica planteja una responsabilitat social compartida entorn l'individu, és a dir, un compromís col·lectiu per part dels agents de la comunitat. En altres paraules, si la fragmentació generada pel xoc entre la lògica institucional i els problemes complexos ens ha conduït cap a una irresponsabilitat social davant del fet educatiu, la transversalitat socioeducativa aporta el pas axiològic vers una nova manera d'assumir la responsabilitat socioeducativa. En aquest nou panorama els agents socioeducatius de la comunitat construeixen un vincle vital, un primer element de connexió entre els diferents nodes d'una xarxa basada en la coresponsabilitat davant les necessitats educatives i socials dels seus infants i adolescents. D'aquesta manera, la comunitat esdevé una xarxa de coresponsabilitat socioeducativa que pretén construir una acció conjunta transversal el màxim d'efectiva possible.

Malgrat tot, una nova visió ampliada del fenomen educatiu i el gir axiològic vers la responsabilitat socioeducativa no són suficients per a produir una proposta transversal. La transversalitat socioeducativa corre el risc d'esdevenir un horitzó utòpic a causa de les dificultats plantejades per un sistema abocat a l'individualisme institucional que ha generat una professionalitat aïllada. En aquest sentit, un pensament professional compartimentat – o *silo thinking* (Eggers i Singh, 2009; Sorensen i Torfing, 2011)-, esdevé una pedra en el camí en la construcció d'una cultura col·laborativa (Díaz-Gibson et. al, 2010; Ubieto, 2009), i per tant, en la configuració d'una proposta transversal. Per tant, per construir una proposta socioeducativa comunitària que depassi les fronteres dels serveis i les disciplines preestablertes, calen nous valors que fonamentin tant l'organització dels recursos com l'acció professional.

Conseqüentment, el repte de la transversalitat socioeducativa requereix metodologies actives basades en la coresponsabilitat dels agents socioeducatius de la comunitat, que generin noves maneres d'afrontar el repte col·lectivament. Emergeix la importància de la interacció social i professional per sobre de les tasques, els rols i els càrrecs, posant l'èmfasi en les relacions i l'intercanvi de fluxos com la informació, la comunicació, l'expertesa o els valors. Específicament, apareix la necessitat de col·laborar per afrontar objectius comuns, una condició per a la transversalitat dels processos on la jerarquia i les relacions de poder desiguals queden substituïdes per la discussió interdisciplinària, el contrast d'idees i el consens per a prendre decisions representatives. En aquest sentit, la col·laboració incorpora unes relacions de poder igualitàries que aporten una nova doxa mitjançant la pragmàtica de la conversa (Rorty,

1982), orientada vers la construcció coresponsable, col·lectiva i interdisciplinària de la resposta comunitària.

En síntesi, la concreció del pas de la fragmentació educativa a la transversalitat socioeducativa requereix el plantejament d'una nova epistemologia socioeducativa fonamentada en la coresponsabilitat de tots els agents educatius, socials i sanitaris que s'adrecen a la infància i l'adolescència des d'una perspectiva comunitària. Alhora, aquest difícil repte requereix el plantejament pràctic de noves metodologies centrades en les interaccions entre les diverses parts del sistema, tot construint nous valors professionals basats en la col·laboració i la interdisciplinarietat. Per tant, entenem que per avançar vers la transversalitat socioeducativa són necessàries metodologies col·laboratives específiques que hauran de buscar respostes innovadores per a créixer dins del sistema.

1.4. Definició de l'objecte d'estudi: L'acció Socioeducativa en Xarxa

*“We are gonna make sure that our students are successful,
we're gonna keep the community energized and excited of being a part of that,
and together we are gonna close the achievement gap”*

*Membre de l'equip de lideratge
d'una XS (Madison, Wisconsin, EUA)*

Tal com hem destacat, el camí vers la transversalitat socioeducativa a nivell comunitari no esdevé un pas senzill en el terreny de la praxi. Tot i les dificultats, l'anàlisi social i la reflexió dels professionals en el camp situen les metodologies col·laboratives com a necessitat pragmàtica per a l'articulació efectiva del plantejament socioeducatiu en la comunitat. Així doncs, els programes comunitaris innovadors i amb èxit basats en la col·laboració socioeducativa assumeixen el desafiament de transformar paulatinament el model d'acció socioeducativa.

En aquest sentit, els programes socioeducatius confegits des d'una lògica sistèmica, ecològica i col·laborativa han guanyat crèdit en els últims anys. Aquests es fonamenten en recerques que constaten la influència significativa de múltiples agents en el desenvolupament d'infants i joves – com són famílies, escola, organitzacions del tercer sector, associacions veïnals, serveis socials o serveis sanitaris, entre d'altres – i, per tant, asseveren que tots ells, a més de les pròpies relacions, han de ser considerats per totes aquelles polítiques que pretenguin assolir beneficis importants i sostenibles (Berliner, 2006; Miller et al, 2012; Lieberman et al., 2010; Rothstein, 2004).

Així doncs, aquests projectes col·lectius que aborden problemàtiques socioeducatives complexes com l'èxit escolar, la pobresa infantil o la salut psicosocial dels infants i joves, han emergit amb força en les dues últimes dècades (Miller et al, 2012), principalment en comunitats socialment desfavorides. L'origen de l'emergència d'aquestes iniciatives és tant *bottom up* –o des de la base social de la comunitat–, com *top down* -o designades per les administracions públiques o entitats del tercer sector–. Alhora, el gruix d'aquests projectes apareixen amb diverses denominacions a nivell internacional: programes educatius de barri, projectes educatius de zona, xarxes educatives locals, plans educatius d'entorn, partenariats educatius comunitaris, associacions educatives veïnals o àrees d'educació, d'entre els més rellevants; tot

compartint una fonamentació en la coresponsabilitat socioeducativa, la proximitat comunitària i la col·laboració interdisciplinària.

Per tant, l'evident connotació interactiva d'elements com la interconnexió entre els agents socioeducatius, la col·laboració o la interdisciplinarietat, justifica una aproximació integradora sobre aquests projectes concretada amb el concepte de xarxes socioeducatives. Una xarxa consisteix en un conjunt de nodes juntament amb una sèrie d'enllaços que els connecten d'una determinada manera (Castells, 1996; Kilduff i Tsai, 2003). Aquests nodes poden ser persones, equips, departaments, organitzacions o qualsevol altra entitat capaç d'establir relacions amb un altra entitat. I els nusos o connexions poden ser molt variades com d'amistat, intercanvi d'informació, comunicació, valors, diners o conflictes, entre d'altres.

Mentre que la teoria de les xarxes socials està ben establerta en els camps de la sociologia, l'antropologia i la gestió d'empresa, no passa el mateix en l'àmbit educatiu, tot i que actualment està guanyant impuls en l'educació (Daly, 2010), gràcies a la capacitat del *network thinking* –o pensament en xarxa- per a descriure la complexitat dels fenòmens socials. Així, entenem que una perspectiva de xarxa s'adequa totalment a l'aproximació epistemològica i metodològica plantejada per aquests projectes, en tant que ens permet centrar-nos en les connexions per sobre de les entitats o organitzacions, tot facilitant un major aprofundiment sobre l'objecte d'estudi. Conseqüentment, utilitzem el concepte de Xarxes Socioeducatives (XS) per acotar i desenvolupar el nostre objecte d'anàlisi.

Les XS es construeixen mitjançant la implicació de les institucions i entitats locals, basen la seva acció en la col·laboració a nivell comunitari, i busquen donar respostes sistèmiques i integrades als reptes socioeducatius complexos (Díaz-Gibson, Civís i Longás, 2013). Alhora, constitueixen formes estables de col·laboració publico-privada per afrontar objectius socioeducatius comuns, així com per formular i implementar programes (Agranoff i McGuire, 2001). D'aquesta manera, les XS esdevenen xarxes formals que cerquen la interacció dels agents socioeducatius de la comunitat com a motor de canvi.

La revisió de la literatura sobre XS ens mostra quatre concepcions que nodreixen la seva essència i caracterització: les *organizational networks* -o xarxes interorganitzacionals -, que incorporen l'èmfasi en la independència general de les institucions participants, i en la col·laboració publico-privada (Milward i Provan, 2006); les *governance networks* -o xarxes de governança -, que destaquen la diversitat dels

membres i la seva discussió com a font de riquesa i representativitat (Klijn, Edelenbos i Steijn, 2010), els *community partnerships* -o associacions comunitàries -, que emfatitzen en les aliances entre serveis des d'un enfocament comunitari com a marc d'acció (Shirley, 2009), i les *collaborative networks* - o xarxes col·laboratives -, que subratllen la importància de la col·laboració com a base de nous valors col·lectius i noves maneres de relacionar-se a nivell interprofessional (Mandell i Keast, 2009).

Aquestes quatre aportacions fan referència al mateix objecte des d'una perspectiva diferent, i ens aporten una conceptualització complementària i integradora de les XS. Així doncs, definim les XS com a xarxes organitzacionals de caràcter formal, integrades per diferents organitzacions -públiques i privades-, orientades cap a l'assoliment de metes socioeducatives comunes, que basen la seva acció en la col·laboració a través d'una programació estratègica conjunta, i que alhora són promotores de capital social en la comunitat (Díaz-Gibson i Civís, 2011).

Darrerament, investigadors nord-americans, europeus i australians han evidenciat resultats significatius assolits per projectes de XS a partir de diferents estudis de cas, com són la millora de l'èxit escolar en diverses comunitats d'Anglaterra i Estats Units (Carpenter et al., 2010; Renée i McAllister, 2011), la millora de la capacitat d'innovació del sector públic a Dinamarca (Sorensen i Torfing, 2010; Miller i Jaeger, 2011), o l'optimització de recursos socioeducatius a nivell comunitari, així com l'increment de l'eficiència organitzativa a comunitats d'Austràlia i Espanya (Díaz-Gibson et al., 2010; Keast i Brown, 2002; Ubieto, 2009). Producte d'aquest èxit, les XS es situen avui en el centre d'un debat interdisciplinari -educatiu, social, sanitari i polític (polítiques públiques i administració pública)- que té com a objecte millorar els resultats educatius en un context social actual, agreujat per una crisi econòmica que afecta significativament a tots els sectors de la nostra societat.

1.5. Marc epistemològic i metodològic

*“The district all together can make the difference
in a Childs life, teachers tell us, students tell us”*

*Membre de l'equip de lideratge
d'una XS (Madison, Wisconsin, EUA)*

La investigació està enquadrada en el paradigma constructivista –també conegut com interpretatiu o hermenèutic -, fonamentat en l'idealisme –d'autors com Kant, Hegel i Dilthey-, la fenomenologia – d'Husserl, Shutz, Heidegger i Gergen-, l'etnografia –de Mead- i l'interaccionisme simbòlic – de Blumer-. El paradigma constructivista entén que la realitat ni ve donada ni existeix sinó que és el subjecte cognoscent (Kant, 1999) qui interpreta el significat del món i li atribueix un sentit (Gadamer, 1993). Per tant, concep els fenòmens socials des del punt de vista del subjecte, i conclou que el coneixement és quelcom interpretat i construït per la persona dins d'un procés d'interacció amb el context social. D'aquesta manera, la recerca parteix d'una ontologia com a visió del món i del subjecte on la realitat esdevé una construcció dialèctica intersubjectiva i els significats són interpretats i reconstruïts social i experiencialment pels subjectes.

Alhora, la present tesi es situa complementàriament en un paradigma sociocrític - també anomenat crític, dialògic o polític (Sáez, 1993)-. Aquest paradigma parteix d'una fonamentació epistemològica similar al paradigma constructivista, tot incorporant una visió transformacional i emancipadora sobre la realitat social, proposant millores plausibles sobre situacions que sovint són problemàtiques. Així doncs, l'aproximació a la realitat del nostre objecte d'estudi i les preguntes de recerca formulades pretenen descobrir i interpretar processos alhora que transformar-los des d'una mirada crítica.

Específicament, la nostra finalitat incorpora la construcció d'un instrument d'avaluació per a la transformació de les pràctiques socioeducatives a nivell comunitari. Per tant, plantegem un apropament crític sobre una realitat complexa, dialògica i contextualitzada com són les XS, de cara a generar millores socioeducatives tangibles orientades vers l'equitat social, la democratització dels processos a nivell polític i tècnic, i l'exercici de coresponsabilitat social davant del repte educatiu.

Així doncs, la tesi es basa en una epistemologia constructivista que compta amb la complexitat dels processos educatius, i alhora participa d'una visió holística i sistèmica

de l'entramat social. La recerca presenta una interpretació de la realitat des de la teoria de les xarxes socials (Bavelas, 1950), on tot està interconnectat amb tot i alhora en contínua transformació. En aquest sentit, l'aproximació a la realitat social des del paradigma de la xarxa i el *social network analysis* -o l'anàlisi de xarxes socials- van esdevenir un camp d'estudi estable durant els anys 80, a partir de: l'organització formal a nivell professional –*International Network for Social Network Analysis* o INSNA-; de l'establiment d'una conferència anual –*Sunbelt*- organitzada per la mateixa organització; del desenvolupament d'un software especialitzat –com UCINET-; i de la constitució d'una revista pròpia –*Social Networks*-. En síntesi, aquest apropament epistemològic s'ajusta específicament a la naturalesa interactiva del nostre objecte d'estudi, i ens permet analitzar la realitat social des d'una perspectiva sistèmica, atorgant una importància explícita a les interaccions com a constructores de significats dins d'un sistema o grup.

A nivell metodològic, la tesi comprèn essencialment mètodes i instruments qualitius propis del paradigma constructivista. La metodologia qualitativa depassa les limitacions de l'objectivitat i la predicció a nivell social, i s'apropa a una realitat construïda amb veritat i símbols (Ruiz, 1996). Així, el mètode qualitatiu és inductiu i entén alhora que interpreta les percepcions de les persones de forma contextualitzada, valora totes les perspectives i té explícitament en compte l'efecte que els investigadors poden produir sobre les persones objecte de l'estudi i viceversa, entre d'altres característiques (Taylor i Bogdan, 1987).

Per tant, des de la nostra subjectivitat investigadora inherent es pretén una interpretació dels processos socioeducatius en xarxa en diferents contextos, a partir de l'aprofundiment en la visió dels propis subjectes. Aquest enfocament comporta un tipus d'anàlisi descriptiu- interpretatiu dels discursos dels agents implicats en les XS. Concretament, en el conjunt de la recerca hem emprat procediments i eines qualitatives que són convenientment descrites als articles presentats, entre les que es troben la recerca bibliogràfica, el judici d'experts, l'anàlisi de contingut, entrevistes semi estructurades, focus grups i qüestionaris oberts.

Complementàriament, durant el procés de recerca s'han emprat eines quantitatives, concretament un qüestionari d'anàlisi de xarxes socials –*the PARTNER tool*- i el propi disseny qüestionari final, acompanyat d'una validació empírica realitzada a través d'un Anàlisi Factorial Confirmatori. En aquest sentit, entenem que la complementació metodològica ens aporta una major comprensió sobre l'objecte

d'estudi. Autors com Gialdino (1992), Pérez (1998) i Bericat (1998) indiquen que la triangulació és de gran utilitat quan es pretén augmentar la fiabilitat y la validesa de les teories, i contrastar hipòtesis a través de metodologies diferents.

Tanmateix, l'objectiu final de la tesi és construir un instrument d'avaluació de l'efectivitat de les XS que pugui ser emprat progressivament a nivell internacional, especialment als països occidentals. Amb aquest propòsit, duem a terme un procés descriptiu interpretatiu inicial per acabar definint i acotant un model específic de mesura de XS. Així, el procés de recerca no està emmarcat en un context únic sinó que incorpora tasques com l'anàlisi teòric de la literatura internacional sobre xarxes, i la validació teòrica del model de mesura duta a terme per experts europeus i nord-americans. A més, l'aproximació descriptiva-interpretativa i la discussió del model ha estat desenvolupada a diversos països, concretament a partir d'una estada de recerca a la Universitat de Wisconsin, Madison, als Estats Units d'Amèrica, i dues estades breus a la Universitat de Roskilde, Copenhage, Dinamarca. Per tant, la complementació d'aquests processos ha nodrit la confecció d'un instrument que respon a un model global d'organització i lideratge de XS. Entenem que en un moment d'extensió i definició de la praxi un qüestionari com el que presentem ens dona la possibilitat d'agilitzar els processos d'avaluació tot facilitant la pròpia administració i anàlisi per part dels mateixos gestors tècnics de la XS.

En resum, la tesi doctoral concreta una aproximació a la realitat socioeducativa fonamentada en els paradigmes constructivista i sociocrític, en tant que pretén descriure i interpretar un fenomen alhora que planteja una eina d'avaluació dirigida a millorar l'impacte social. Així doncs, la recerca es basa en les percepcions dels professionals per a conèixer la realitat d'aquesta pràctica socioeducativa complexa. La tesi parteix de la xarxa com a model d'anàlisi de l'entramat de relacions professionals dins l'àmbit socioeducatiu comunitari. Finalment, es duu a terme des d'una opció metodològica fonamentalment qualitativa, plantejant en la fase final una complementació quali-quantitativa per tal d'agilitzar els processos d'avaluació tot aprofundint sobre la realitat de les XS com a fenomen internacional.

1.6. Interrogants de la recerca: Claus entorn l'avaluació de Xarxes socioeducatives

*“Learn from yesterday, live for today, hope for tomorrow.
The important thing is not to stop questioning”*

Albert Einstein

Tot i que les xarxes col·laboratives en el camp de l'educació, serveis socials i salut responen a un camp d'estudi emergent pel que fa a la gestió i la manera d'organitzar les polítiques públiques, és poca la recerca empírica de la qual disposem (Provan, Fish i Sydow, 2007). Així doncs, la literatura ofereix poques evidències entorn l'acció operativa que guia aquestes xarxes a assolir els objectius proposats (Kilduff i Tsai 2003; Provan, Pesca i Sydow 2007), així com sobre la implicació dels processos col·laboratius i interdisciplinaris en la generació de nous valors i noves formes de desenvolupar la pràctica educativa i social. Per tant, tot i l'augment considerable de la recerca en els últims anys sobre programes de XS es constata que actualment, tant a nivell nacional com internacional, la seva praxi es troba en ple procés de construcció.

Tanmateix, una qüestió cabdal en la literatura rau en l'efectivitat d'aquests tipus de programes. Diverses avaluacions conclouen que les XS han estat sovint ineficients respecte l'assoliment dels objectius proposats (Benebou, et al., 2009; Blasco i Casado, 2011; Curto, et al., 2011; Halpin, et al., 2004). Alhora, altres estudis que subratllen l'efectivitat assolida per alguns d'aquests programes indiquen les limitacions existents en la mesura de XS exclusivament a partir de millores assolides a curt termini i del grau d'assoliment dels objectius finals, ignorant mesures de procés relacionades amb la cohesió i l'empoderament comunitari (Carpenter et. al, 2010; Provan i Kenis, 2005; Renée i McAllister, 2011; Tough, 2009). Actualment, tot i que les XS s'han convertit en una estratègia estesa a través de les polítiques educatives dels països occidentals, entenem que no disposem de cap model avaluatiu capaç de mesurar comprensivament l'efectivitat d'aquests programes. Nogensmenys, detectem tres grans aproximacions emprades per avaluar les XS: les avaluacions d'impacte sobre els resultats finals, els instruments de mesura del capital social i l'anàlisi de xarxes socials.

Una primera proposta es basa en l'avaluació tradicional d'impacte sobre els resultats finals. Aquests treballs mesuren les XS en funció de l'assoliment dels objectius educatius plantejats. Alhora, la literatura assenyala les limitacions trobades en l'atribució de millores socials i educatives a una acció comunitària o programa

determinat. Així, algunes avaluacions d'impacte incorporen una part qualitativa on els professionals han apuntat certs resultats relacionats amb la millora de la cohesió social que no han estat mesurats (Carpenter et al., 2010; Education and Training Inspectorate, 2010; Institut Català per a l'avaluació de polítiques públiques –IVÀLUA–, 2011; Power et al., 2004).

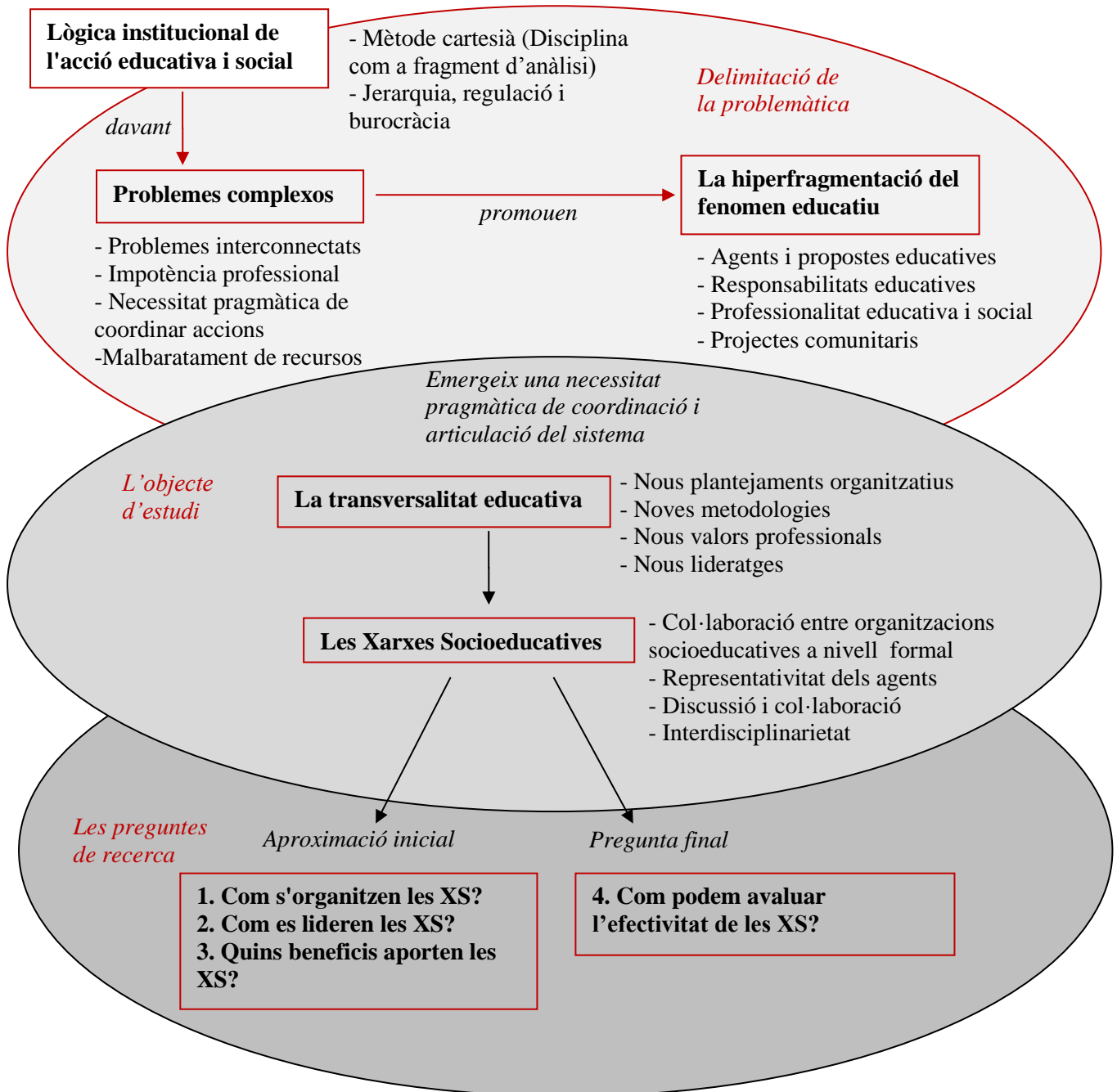
Una segona proposta reuneix els instruments específics per a la mesura de capital social a nivell comunitari. Tot i així, cal dir que el concepte de capital social (Putnam, 1993) és altament contextualitzat i existeixen dificultats significatives per construir dimensions acceptables, comparables i replicables degut a les diferències culturals (Halpern, 2005; Fucuyama, 2001). Per tant, cal adaptar el concepte a les particularitats de les XS per a obtenir unes dimensions significatives respecte el seu impacte.

Finalment, una aproximació des de la teoria de les xarxes socials comprèn els instruments destinats a copsar la naturalesa de les relacions individuals entre els agents socioeducatius (Daly, 2010; Sandström & Carlsson, 2008), tals com PARTNER *tool*. No obstant, aquests resulten insuficients per a determinar l'efectivitat de les XS en tant que tot i mesurar elements de capital social com per exemple la densitat de les connexions o la confiança, no aporten dades sobre estratègies organitzatives relacionades amb l'efectivitat de les pràctiques, o sobre l'impacte específic de les XS en la comunitat professional.

Veiem per tant com malgrat els esforços, els instruments emprats per a l'avaluació de les XS són encara insuficients per aportar informació comprensiva respecte la seva efectivitat. Aquest buit constata la necessitat global de noves aproximacions avaluatives capaces de copsar l'especificitat dels guanys proveïts per aquests programes. Per tant, tal com queda reflectit a la *figura 1*, la pregunta final que ens plantegem amb la tesi és: *Com podem avaluar l'efectivitat de les XS?*

En efecte, l'avaluació i la mesura de les XS esdevé un repte especialment complex que requereix un aprofundiment important sobre el fenomen objecte d'estudi. D'aquesta manera, per tal de respondre a la pregunta final ens plantegem tres incògnites inicials que de forma progressiva ens permeten aproximar-nos a la naturalesa organitzativa de les XS i a la conceptualització de l'efectivitat dins del context d'aquests programes.

Figura 1: Problemàtica, objecte d'estudi i preguntes de la recerca



Tal com mostra la *figura 1*, la primera i la segona pregunta entorn *Com s'organitzen les XS?* i *Com són liderades les XS sostenibles?*, plantegen un aprofundiment progressiu al voltant de la conceptualització i l'organització de l'objecte d'estudi. La tercera qüestió s'endinsa en l'impacte de les XS entorn *Quines millores aporten les XS a nivell comunitari?*. I finalment, el plantejament progressiu d'aquestes qüestions ens permet respondre a la darrera pregunta *Com podem avaluar l'efectivitat de*

les XS?, tot avançant vers la identificació i la definició dels elements clau per a l'avaluació de l'efectivitat d'aquests programes.

1.7. Introduction (English version)

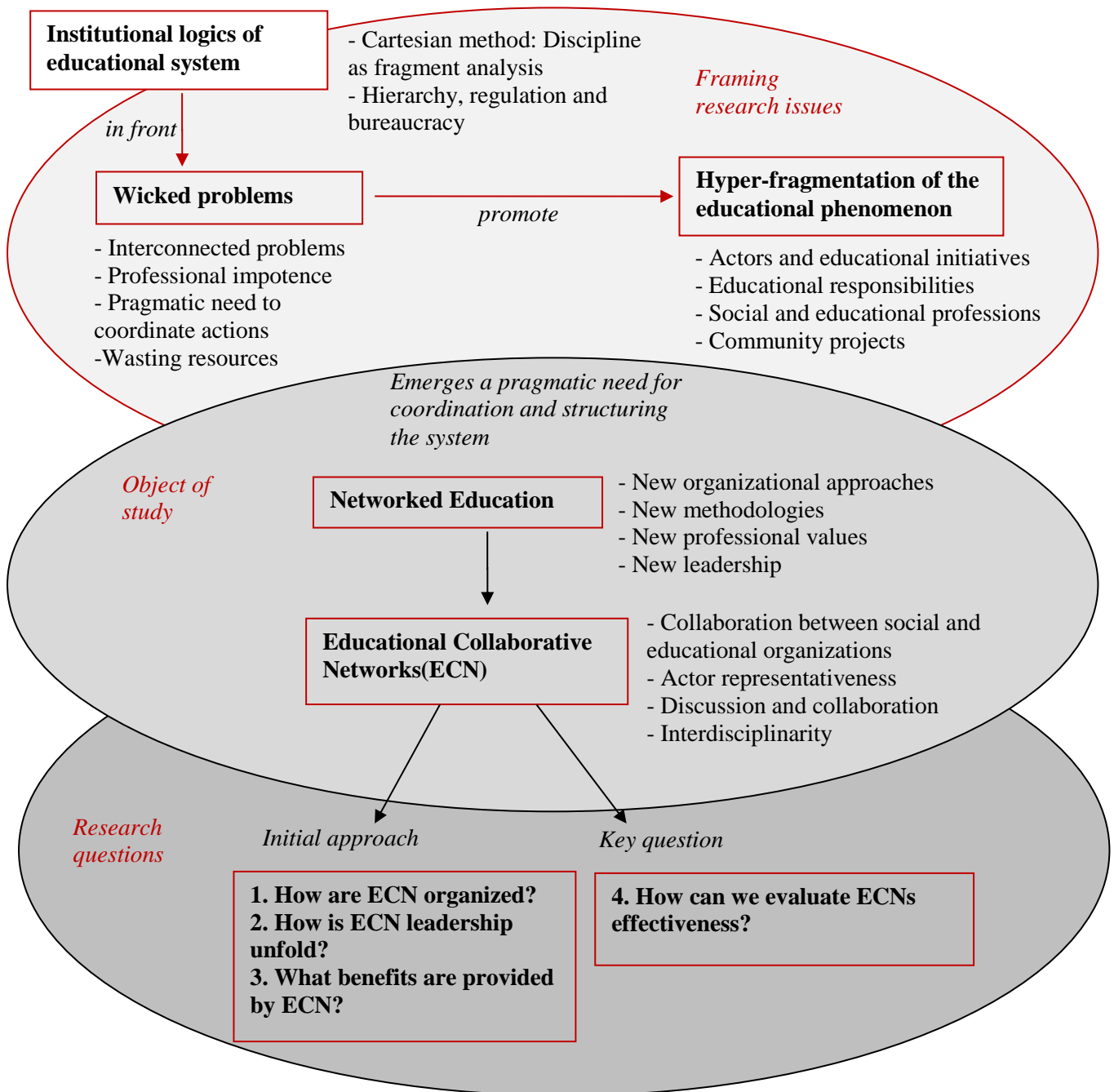
*“Education is the most powerful weapon which you can use to change the world”
Nelson Mandela*

The rigid and individualistic approach of institutional logics within the educational system creates a difficult context for responding to the changing demands of the environment in today's society (Bauman, 1999; Morin, 2004). Thus, the systemic efforts to face wicked problems (O’Toole, 1997) have resulted in a progressive and global hyper-fragmentation of the educational phenomenon. This hyper-fragmentation has mainly evidenced the need for coordination between professionals in the education, social and health services who are involved with children and youth on a community level (Civís, Longás, Longás & Riera, 2007; Ubieto, 2009). However, the path from educational fragmentation to a networked approach it is not simple; it requires a new epistemology based on joint responsibilities and a community-based perspective. At the same time, this difficult challenge requires new methodologies focused on the interaction between the various parts of the system, constructing new professional values and behaviors based on interdisciplinarity and collaboration.

Thus, the implementation of community-based collaboratives that provide comprehensive social, educational and health services has become an emergent strategy in Western countries to tackle complex educational challenges in child development. Recently, researchers across the globe have reported significant results achieved by some of these programs, such as improving academic success, improving the innovation capacity of the public sector and increasing organizational efficiency and resource optimization in a community level (Klijn, Edelenbos & Steijn, 2010; Mandell & Keast, 2009; Milward & Provan, 2006; Shirley, 2009). As a result of this success, community-based collaboratives are now located in the center of an interdisciplinary (educational, social, health and political) debate that aims to improve educational outcomes in a contemporary society hindered by an economic crisis that significantly affects all sectors of our society.

However, the efforts used to evaluate these initiatives are still insufficient for providing comprehensive information regarding their growth and effectiveness (Carpenter et al., 2010; Power et al., 2004; Provan & Kenis, 2005; Renée & McAllister, 2011).

Figure 2: Research issues, study objective and research questions



This gap evidences the need for new assessment approaches capable of capturing the specific gains provided by these programs. As shown in figure 2, this Thesis specifically answers the question ‘How can we evaluate the effectiveness of educational collaborative network programs (ECNs)?’ The research approach departs from socioconstructivist and sociocritical paradigms and develops qualitative- and quantitative-oriented methods.

Specifically, the first and second research questions noted in *figure 2* pose a progressive deepening of the conceptualization and organization of these programs. The third question explores their community impact. Finally, the gradual approach allows us to answer the key question, identifying and defining key elements and conditions for evaluating the effectiveness of ECN.

These research questions are answered in a compilation of six papers, providing a general approach from socioconstructivist and sociocritical paradigms and developing qualitative- and quantitative-oriented methods. The following is a summary of the six papers that form the continuum of the research process undertaken in this Doctoral Thesis. *Table 1* contains the constituent elements of each of the items and serves as an index to introduce all of the work presented.

First, our concern was to understand the key characteristics of ECN programs, the organizational variables that characterize these innovative practices and how these variables influenced the success and failure of the ECN. All of these issues were addressed in the first paper (Table 1), where we theoretically defined and empirically compared the organizing principles of ECN. We concluded that the ECN action generates social value in the community and that an active leadership favored the sustainability of the programs.

This initial work provided a greater understanding of the object of study, and the findings showed two key conditions for ECN effectiveness: the social value provided by the ECN in the community and the importance of good ECN management and leadership for its sustainability. The definition of the social value and community impact created by ECN was addressed in the second article of the thesis (Table 1). With this second paper, we achieved a deeper approach to the theoretical principles, and we specified the social value provided by ECN using the concept of social capital. Ultimately, we obtained a table of indicators of ECN promoting social capital at the community level. This framework served as the first benchmark of success and as a starting point for the assessment model.

The second track then focused on the development of the role of management, understood as the guiding of the organizational dynamics in ECN. This issue was developed in the third article of the thesis (Table 1), where we studied the influence of ECN management on network impact. We lastly concluded with the importance of managing various aspects of the network and observed how the professionals related active management with the efficiency of educational action in the community. This

work helped us to shape an initial ECN managerial model, offering a first justification of the need for specific management actions to improve ECN impact.

The second and third articles helped to reproduce the table of indicators constructed in the first paper, with the aim of implementing content validation by international experts, while moving towards the model we were building progressively. Lastly, two key conclusions were obtained based the research. First, management and leadership were key factors in ECN effectiveness and must therefore be considered as critical points of evaluation. Second, the specific ECN orientation, besides improving educational results, was addressed to build a professional capital based on collaboration and innovation.

The fourth paper of the thesis (Table 1) uses these findings to substantiate and develop a theoretical model of ECN effectiveness. The work shows the transition from the management of ECN to networked management in ECN. It also raises doubts about the overlapping functions of management and leadership, a dispute that appears frequently in the literature throughout the process. Lastly, the article concludes with the reconceptualization of ECN effectiveness, presenting the need to evaluate these programs based on their ability to generate a collaborative culture at the professional level and specific social capital at the community level. Both outcomes are addressed to obtain greater results for educational goals.

Doubts around the theoretical evidence of overlap between the concepts of management and leadership within an ECN context were addressed in the fifth article of the thesis (Table 1). In this work, we delved into the conceptualization of ECN leadership as an example of a distinct approach to educational leadership. Thus, the paper presents the conceptual distinction between the actions of management, leadership and governance in ECNs. Additionally, it describes the skills of a new leadership focused on optimizing resources by fostering collaboration across community actors.

Table 1. Resume of papers in the Doctoral Thesis

Original Title	Journal	General Objective	Methods	Key Results
1. The study of Educative Network organizations in the city of Barcelona, Spain: The Nou Barris district	International Journal of Knowledge and Society Research (Published)	Describe the growth and the organization of ECN	Qualitative: Interviews with key actors and surveys of ECN professionals. Analysis using <i>Atlas. Ti.6.2</i>	1. ECN promotes a specific social value among the community. 2. An active leadership leads to a higher sustainability of ECN programs.
2. Redes Socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: Un marco teórico de referencia	Cultura y Educación (Published)	Develop a table of indicators of ECN that promote social capital	Revision and theoretical triangulation between ECN and social capital	1. We detect three dimensions in ECN programs that occur simultaneously: structure, action and culture. 2. A table of indicators of ECN that specifically promote social capital in a community level is obtained.
3. Networked management in educational collaborative networks	Journal of Educational Change (Under 2nd revision)	Investigate the networked management in ECN in depth	Qualitative: content analysis using <i>Atlas. Ti.6.2</i>	1. Both structure and action need to be managed at the same time. 2. ECN professionals report an active management to be strongly beneficial to the efficiency of social and educational action in the community.
4. La Gobernanza de Redes Socioeducativas: Claves para una exitosa gestión	Teoría de la Educación. (Published)	Build a model of networked management of ECN	Revision and theoretical triangulation between principles and managerial strategies in ECN	1. Presentation of the theoretical model 2. Need to evaluate ECN based on its ability to generate a collaborative culture within professionals, such as a specific social capital at the community level, to reach larger educational objectives.
5. El Liderazgo y la Gobernanza educativa en proyectos educativos comunitarios	Cultura y Educación (Under 2nd revision)	Analyze ECN leadership and governance	Qualitative: interviews with key actors. Analysis using <i>Atlas. Ti.6.2</i>	1. Conceptual differentiation between concepts of leadership, management and governance in ECN 2. Leadership competencies of a new leader based on empowering collaborative interactions in the community. 3. Presentation of three governance models in ECN.
6. Strengthening education through collaborative networks: leading the cultural change	School leadership and management (Published)	Validate the ECN questionnaire for ECN assessment	Quantitative: questionnaire. Confirmatory factor analysis using <i>SPSS 20</i> . Social network analysis using the <i>Partner tool</i>	1. Presentation of the validity and reliability of the measurement model.

Finally, the sixth and final article of this thesis (Table 1) is the result of all of the empirical and theoretical work undertaken to date. It justifies the model of ECN evaluation that includes the assessment of ECN action (specifically with indicators of leadership strategies and overall performance) and the community impact assessment (bounded by indicators of social capital). Thus, we present the process of construction and validation of the model and the ECN questionnaire. Lastly, this article defends the reliability of the model, establishing new challenges for improving the questionnaire and the promotion of a culture of collaborative innovation in educational settings.

2. ARTICLES DE LA TESI DOCTORAL

2.1. Desplegament dels objectius de la Tesi Doctoral

*“If you’re not prepared to be wrong,
you’ll never come up with anything original”*

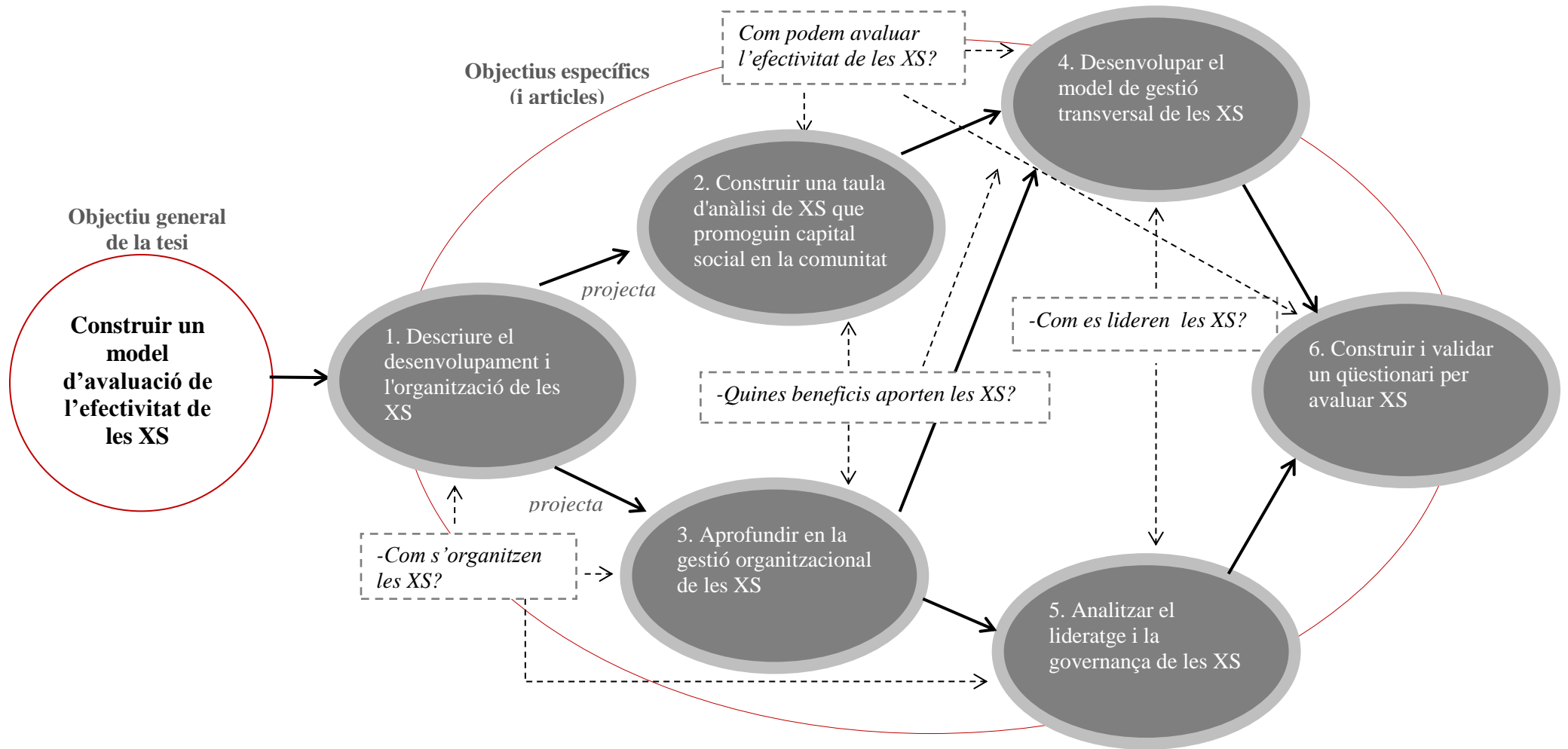
Sr. Ken Robinson.

La present tesi doctoral ha estat desenvolupada per compendi d’articles científics. El treball planteja un disseny obert en base a les preguntes de recerca plantejades. Així, un únic objectiu marc ha donat pas de forma dinàmica a la concreció de 6 objectius específics (Figura 3). El dinamisme en l’estructura de la tesi ens ha permès construir un discurs a partir del disseny, pilotatge i re disseny de cada un dels objectius plantejats, que ahora han estat concretats en articles científics. De manera que la projecció aportada per cada article ha fonamentat la redacció dels següents, tot afrontant les preguntes de recerca i avançant vers l’objectiu final de tesi. En conclusió, entenem que la naturalesa discursiva del disseny ens ha permès elaborar una àmplia recerca guiada a través d’un procés continu de formulació, reformulació i optimització dels objectius específics de la recerca.

Així mateix, la pregunta de recerca *Com podem avaluar l’efectivitat de les XS?* ha donat pas a la concreció de l’objectiu general de la tesi, que és *construir un model d’avaluació de l’efectivitat de les XS*. En la figura 3 es pot veure el desplegament dels 6 objectius específics o articles científics elaborats durant el procés, finalitzant amb la validació teòrica i empírica del model avaluatiu.

En aquest sentit, tot i que inicialment ens vam plantejar una primera aproximació per acotar l’objecte d’estudi, les següents accions s’han desenvolupat en paral·lel i de forma complementària. És a dir, la delimitació dels elements crítics en l’efectivitat de les XS, el desenvolupament d’un model efectiu, i la construcció de la mesura del propi model han anat avançant ahora retroalimentant-se durant el procés, tal i com podem observar a la *figura 3*.

Figura 3. Relació entre els objectius i les preguntes de recerca de la tesi doctoral



2.2. Resum del continuum d'articles

“The district all together can make the difference in a Childs life, teachers tell us, students tell us”

*Membre de l'equip de lideratge
d'una XS (Madison, Wisconsin, EUA)*

A continuació presentem un resum dels 6 articles que conformen el continuum del procés d'investigació realitzat en la present tesi doctoral, assenyalant els elements discursius que ens han dut d'un objectiu a un altre. La *taula 2* recull els elements constitutius de cada un dels articles, alhora que serveix d'índex per introduir el conjunt dels treballs presentats.

En primer lloc, la nostra preocupació va ser comprendre què eren específicament les XS, quines variables organitzatives fonamentaven aquestes pràctiques innovadores, i quines d'aquestes variables influïen en l'èxit i el fracàs de les XS. Totes aquestes qüestions van ser abordades en el primer article (Taula 2), on vam acotar teòricament i contrastar empíricament els principis organitzatius de les XS. Principalment, amb els resultats vam certificar que l'acció socioeducativa en xarxa generava un valor social en la comunitat, i finalment, vam concloure que un lideratge actiu en les XS afavoria una major sostenibilitat de les experiències.

Aquest treball inicial va constituir una major comprensió de l'objecte d'estudi, alhora que va plantejar dues troballes rellevants respecte a l'efectivitat de les XS: el valor social proveït per les XS en la comunitat, i la importància de la gestió i el lideratge de les XS per a la sostenibilitat de les pràctiques. La concreció del valor social i l'impacte comunitari produït per les XS van ser abordats en el 2n article de tesi (Taula 2). Amb aquest segon treball vam assolir un major aprofundiment en els principis teòrics treballats i vam concretar el valor social aportat per les XS amb el concepte de capital social. Finalment, l'article va concretar una taula d'indicadors de XS que promouen el capital social a nivell comunitari que ens servia com a primer referent d'èxit, i com a punt de partida del model avaluatiu.

Seguidament, una segona via centrada en el desenvolupament del rol de gestió, entès com el guiatge organitzatiu de les dinàmiques col·laboratives de la XS, va fonamentar el tercer article de la tesi (Taula 2). Amb aquest tercer treball vam incidir en la gestió de les XS i en l'impacte aportat per la mateixa sobre l'acció dels professionals

Taula 2. Resum dels articles de la Tesi Doctoral

Títol original	Revista	Objectiu general	Mètode	Resultats principals
1. The study of Educative Network organizations in the city of Barcelona, Spain: The Nou Barris district	International Journal of Knowledge and Society Research (Publicat)	Descriure el desenvolupament i l'organització de les XS	Qualitatiu: entrevistes a actors clau i qüestionaris als professionals. Anàlisi amb <i>Atlas. Ti.6.2</i>	1. L'acció socioeducativa en xarxa genera un valor social en la comunitat. 2. Un lideratge actiu de les XS afavoreix una major sostenibilitat
2. Redes Socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: Un marco teórico de referencia	Cultura y Educación (Publicat)	Construir una taula d'anàlisi de XS promotores de Capital Social en la comunitat	Revisió i Triangulació teòrica dels conceptes de XS i Capital Social	1. Detectem 3 dimensions diferenciades en les XS que transcorren alhora: estructura, acció i cultura. 2. Taula d'indicadors de XS que promouen el capital social a nivell comunitari
3. Networked management in educational collaborative networks	Journal of Educational Change (En premsa)	Aprofundir en la gestió transversal de les XS	Qualitatiu: Anàlisi de contingut. Anàlisi amb <i>Atlas. Ti.6.2</i>	1. Importància de gestionar diferents les dimensions de la xarxa alhora: estructura i acció. 2. Els professionals de la XS relacionen una gestió activa amb una major eficiència de l'acció socioeducativa en la comunitat
4. La Gobernanza de Redes Socioeducativas: Claves para una exitosa gestión	Teoría de la Educación. (Publicat)	Desenvolupar un model de gestió transversal de les XS	Revisió i triangulació teòrica entre principis i estratègies de gestió de les XS	1. Presentació del model teòric. 2. Necessitat d'avaluar les XS en base a la seva capacitat per a generar una cultura col·laborativa a nivell professional i un capital social específic a nivell comunitari, amb la finalitat d'arribar a un major assoliment d'objectius socioeducatius.
5. El Liderazgo y la Gobernanza educativa en proyectos educativos comunitarios	Cultura y Educación (En 2a revisió)	Analitzar el lideratge y la governança de les XS	Qualitatiu: Entrevistes a líders de XS. Anàlisi amb <i>Atlas. Ti.6.2</i>	1. Diferenciació conceptual entre les accions de gestió, lideratge i governança de XS 2. Competències d'un nou lideratge centrat en optimitzar recursos a través del foment de la col·laboració organitzacional i interorganitzacional. 3. Presentació dels 3 models de governança de XS
6. Strengthening education through collaborative networks: leading the cultural change	School leadership and management (publicat)	Construir i validar un qüestionari per avaluar XS	Quantitatiu: Qüestionari. Anàlisi factorial Confirmatori amb <i>SPSS 20. I</i> Anàlisi de Xarxes Socials amb <i>Partner tool</i>	1. Es presenta la fiabilitat del model de mesura tant a nivell teòric com empíric.

a la xarxa. Finalment, vam concloure amb la importància de gestionar diferents dimensions de la xarxa, i alhora, vam veure com els professionals relacionaven la gestió activa amb una major eficiència de l'acció socioeducativa en la comunitat. Aquest treball ens va servir per confeir un primer model de gestió de les XS, tot oferint una primera justificació de la necessitat d'una gestió específica per a millorar l'acció socioeducativa en la comunitat.

Al mateix temps, el 2n i 3r article van contribuir a re elaborar la taula d'indicadors confeida al primer article, amb l'objectiu d'engegar una validació de contingut per experts a nivell internacional, tot avançant vers al model de mesura que estàvem construint progressivament. Finalment, cal remarcar dues conclusions que van fonamentar els següents passos de la recerca: en primer lloc, que la gestió i el lideratge eren elements clau en l'efectivitat de la XS, i per tant punts crítics a considerar pel model avaluatiu; i en segon lloc, l'orientació contrastada de les XS, a més de per millorar els resultats socioeducatius, per construir un capital professional basat en la col·laboració i en la innovació.

El 4t article de la tesi (Taula 2) recull aquestes conclusions per fonamentar i desenvolupar un model teòric d'efectivitat de les XS. El treball constata el pas de la gestió de la transversalitat a la gestió transversal de la XS. Alhora, planteja certs dubtes entre el solapament de les funcions de gestió i les pròpies de lideratge, una controvèrsia que apareix reiterativament en la literatura al llarg de tot el procés. Finalment, l'article conclou amb la re conceptualització de l'efectivitat de les XS, presentant la necessitat d'avaluar aquests programes en base a la seva capacitat per a generar una cultura col·laborativa a nivell professional i un capital social específic a nivell comunitari. Uns *outcomes* que tenen com a finalitat darrera un major assoliment dels objectius socioeducatius.

Els dubtes entorn l'evidència teòrica del solapament entre els conceptes de gestió i lideratge dins d'un context d'acció socioeducatiu en xarxa, van ser abordats amb el 5è article de la tesi (Taula 2). Amb aquest treball vam entomar la conceptualització del lideratge en les XS com a exemple explicatiu d'un nou lideratge socioeducatiu en xarxa. Així doncs, l'article presenta la diferenciació conceptual entre les accions de gestió, lideratge i governança de XS, alhora que nodreix les competències d'un nou líder centrat en optimitzar recursos a través del foment de la col·laboració i l'empoderament dels professionals a nivell comunitari.

Finalment, el 6è i últim article de la tesi (Taula 2) és fruit de tot el treball teòric i empíric realitzat fins aleshores. Així doncs, es justifica el model d'avaluació global de XS que integra l'avaluació de l'acció de la XS –concretada amb els indicadors de les estratègies de lideratge -, i l'avaluació de l'impacte comunitari – delimitada pels indicadors de capital social -. D'aquesta manera, es presenten el procés de construcció i validació del model i del propi qüestionari de XS, tant a nivell teòric com empíric. Finalment, es defensa la fiabilitat del model, tot establint nous reptes de futur per a la millora del qüestionari i la promoció d'una cultura d'innovació col·laborativa dins l'àmbit socioeducatiu.

2.2. Presentació dels articles de la Tesi Doctoral

“Sigues tu el canvi que vols veure en el món”

Mahatma Gandhi

A continuació presentem els 6 articles que conformen la tesi en la seva versió original - en el cas dels 4 ja publicats-, o bé en la darrera versió en què van ser enviats a les respectives revistes científiques per a ser revisats -en el cas dels 2 que encara estan en fase de revisió-.

The Study of Educative Network Organizations in the City of Barcelona: The Nou Barris District

Jordi Díaz Gibson, Ramon Llull University, Spain

Mireia Civís Zaragoza, Ramon Llull University, Spain

Jordi Longás Mayayo, Ramon Llull University, Spain

Ana M^a and López Murat, Ramon Llull University, Spain

ABSTRACT

This paper describes the inside organization of Educative Networks (ENs) and the aspects that allowed their growth and success in the city of Barcelona, Spain. ENs emerged over the past ten years in Catalonia, Spain, as a way to incorporate social and educative challenges in the territory. These educative proposals are based on the connection between the different educative institutions in the community to tackle social and education challenges in cooperation through transversality and a common project. The intent of ENs is to create synergies between cooperating organizations and coordinate community action to avoid overlap and redundant work. This study shows how these educative structures use context possibilities to improve educative impact and develop a new vision of organizing and conceiving education.

Keywords: Cooperation, Educative Networks, Educative Networking, Educative Organization, Synergies, Transversality

1. INTRODUCTION

The general investigation is developed by the PSITIC¹ research group, and funded by the Municipal Education Institute of Barcelona (IMEB). The Barcelona city government is especially interested in the EN's emergent importance in the social and educational affairs of

the city. This article shows the first results and the future research outlets of the initial stage of a research-in-progress.

The academic curriculum of school and the values education of the family have heretofore represented a fractured education, with a shared responsibility between the two institutions. As a matter of fact, today's changing society has brought a collapse of this educational model, setting out the need of rebuilding the construct.

DOI: 10.4018/jksr.2010040103

In the actual Spanish context, we find new spaces and actors with a high educative influence. Some of these actors belong to the academic education, integrated in the formal educational system as: Social Services, supporting socially neglected students and families, and advising teachers; pedagogical advising community teams, supporting students with special educative needs, and advising their teachers; linguistic and social cohesion teams, supporting immigrant students with language acquisition; and educational community services, giving educative resources to all the schools in the community.

But other actors are part of the informal education, such as: the media, with several restrictions in children's hours of programming; informal extracurricular activities that reinforce academic and artistic learning; sport clubs, with their educational sports programs; churches' educational projects; libraries, with lecture and scripture programs; families' associations, promoting the relations between families and schools; ludothèques, children's playing centers that provide toys and games to stimulate creative thinking; medical programs, such as drug prevention, sexual health or dental health; the police department, with such educational projects as road safety and surfing the Internet safely; and others.

The coexistence and multiplicity of educational actors in the territory have entailed a diversity of parallel actions, where each institution has developed its project in isolation with minimal interaction. Some consequences of the parallel work are resources overlaps and gaps derived from the lack of coordination. Society faces today the challenge of construction of a global education response. It's necessary to act from a different view, exceeding the individualized action, the sectorization and the mechanism from the educational system.

Educational networking (EN) is shown as an adequate methodological response to attempt such complex educational challenges as school success, school absenteeism, equity, excellence, school-to-work transition, life-long learning, citizen education, and others. We see

EN as an alternative organizational model to hierarchical organization charts, capable of equity in institutional integration, and united by a common objective; first, to share needs analysis and projects; second, to coordinate action in a comprehensive way (Longás, Cívís & Riera, 2008). Thus, Educative Networks (ENs) are formal associations that have EN as an action method.

EN has become a relevant practice in the development of education in the city of Barcelona. This fact creates a political debate over which is the role of education and social policies organizations, and which is the role of administration. Far away from the improvements in educational results, EN is contributing as well to the strength of citizen participation and educative institutions' cooperation and coexistence, by generating social capital in the city. Halpern (2005) locates institutional cooperation, citizen participation, and social networks as social capital indicators. As well, he establishes education as a clue in the social capital construction, and points out the importance of cooperation between families, school and communities.

Nevertheless, EN is in a praxis construction process, and it becomes necessary to clarify the clue components that characterize its organization. By now, ENs are conceived as complex practices, with some organizational fragilities, and some questions arise over consequences provoked by: the coexistence of different ENs in a territory; their informal and spontaneous characters; their resource overlaps; effects in public education policies; outcomes deriving from different professionals; and the real impact of common actions in the territory.

This article is focused on the approach of the EN organization in the Nou Barris district of Barcelona, going deep into the weaknesses and strengths of its development, and in the principles and variables that constitute EN evolution. Also, this research's first stage intends to validate an analysis methodology for the educative networks study, in order to apply it to the entire city.

2. CONTEXTUALIZATION AND THEORETICAL BACKGROUND

2.1. Epistemological Analysis

Actually, sociology illustrates a new period as a result of the complex interaction between technologies, economics, politics, and culture. The social analysis presents a highly systemic and interdependent context, characterized by the importance of connections for social organization and the fluidity of its structures. In the Knowledge Society, there has arisen a new social structure of the dominant processes and functions: the network era (Castells, 2000). The nets represent the interaction between different nodes in a society based in interconnection logics. The Information and Communication technologies (ICT) represent the architecture and the expansive material of the nets, providing a connectivity that flows at the speed of light, breaking the borders of space and time. This context shows how the action conditions change before they have an opportunity to consolidate, integrating the continuous change in our foundation (Bauman, 2000). This situation results in an unstable existence around everything that was certain before, making liquid everything that was rigid previously.

Fluidity and connectivity set us in the Knowledge Society (Lytras & Sicilia, 2005), a society where people in educative institutions will have to adapt, manage and optimize knowledge in a complex context that demands creativity and innovation to succeed.

Certainly, these social changes that have transformed our environment must determinate the study of social sciences. But connectivity and fluidity are facts difficult to isolate and objectify. The simplicity principle either separates what is linked, or unifies what is diverse (Morin, 1990), in its goal to control its reality version.

The General System Theory (Bertalanffy, 1969) and Complexity introduced by Morin (1990) become suitable epistemological approaches in a reality where the interaction configures the experience. An open system is connected to the environment and sensitive

to its inputs, and also understands that group properties are superior than all from each part, as a result of the synergies derived from interaction. Recognizing complexity doesn't give us certainty, but makes us aware of the uncertainty of our knowledge.

Focusing on the education discipline, the actual analysis shows an approach to its contextualization, with a significant role played by the connections and interactions with the community environment in order to build an educative community project. It presents an educative action as a complex activity that involves diverse actors and subjects. It becomes necessary in education and training throughout life to adapt to changes and innovation. It also introduces the artificiality of the isolated study of disciplines, opening a door for a transversal and interdisciplinary education, constructed at the same time by different societal areas. The Hierarchical Enterprise, locked up in its local borders, is transformed into an Extended Enterprise without borders, opened and adaptable (Grundstein, 2009).

Certainly, our environment points to a holistic concept of education, where decisionmaking requires a social participation for consensus. Education becomes a process that goes beyond the space of the community, and beyond its time: a life-long learning that takes place everywhere and at every time.

2.2. The Network Metaphor

The social and epistemological analysis projects the idea of interconnexions with the environment and relations between several parts. Castells (1996) defined a net as a group of interconnected nodes, and affirms that functions and dominant processes in our society are organized through nets. These facts set us in a scenario where it becomes easy to use the metaphor of the net to describe a social process. Network is a popular metaphor which is spreading quickly across the social science disciplines (Klijn, 1996; Klijn & Koppenjan, 2000). Without any doubt, the net drawing moves us far away from the isolation of individuality, and represents

multiple and diverse connections. Hence, today the concept is used in different fields of society. Social scientists emphasize the role of social networks, professional networks, economic networks, communication networks and governance networks. The Internet irruption as an interconnections and communications platform is the most famous net metaphor.

By the way, we understand that the word is used with a diversity of meanings, not always referring to an accurate concept. This massive use is demonstrated by searching the word –net- in English and Spanish, in search browsers such as Google or Yahoo, obtaining around 6.000.000.000 results. This data becomes relevant in comparison to the data obtained by searching, also in English and Spanish, the word -Obama-, with around 240.000.000 results, or the word -crisis-, with 200.000.000.

With reference to the multiple meanings of the net concept in the Spanish context, we have organized them in four different types of nets that will allow us to situate EN. *Accumulative nets*: a group of parts related simply by common characteristics, but with a minimal interaction. It becomes an informal group that is called net, and some examples are: the –Barcelona Municipal Net-, developed by the Barcelona Province Municipal Department, that integrates all the cities in the province of Barcelona; -the public school net- and -the private school net-, as the Educational Department of Catalonia describes the two school styles. Schools are related by a characteristic, but neither public nor private schools maintain any formal interrelationship.

Distribution nets: They include the idea of connection, but only in one direction. So, different parts are connected to a formal net that provides resources where there is no exchange. Different examples would be: -the electric net- or -Barcelona's water net-, where our homes are connected to obtain electricity and water.

Interconnection nets: Those nets that involve a connection and a bidirectional exchange. The -railway net- connects different territories in both directions; -neural networks- are circuits of neural connections in the peripheral nervous

system, and finally; -the Internet- as the net of nets, keep us connected and able to exchange information and to communicate.

Knowledge nets: Have a formal character and contain the characteristics of connection and exchange, but entail a final result from their own exchange and the parts of the net interaction. These groups use connection and exchange as a resource to achieve common objectives, and they require some order and organization between parts. Examples are: –the thematic nets-, as different research groups from Catalonia (Spain) and several countries work together to tackle common research topics. A -network governance- is also a knowledge net that involves a network organization of enterprises or social institutions.

As we have shown, the four types of nets go from low to high levels of interaction and cooperation. We locate ENs in the knowledge nets, according to the networking cooperation between the educational actors in the territory to assume the educative challenges together, creating synergies and optimizing resources.

2.3. Educative Networking

Lastly, we have seen the implementation of several educative programs from local administrations that go beyond the school institution and integrate other educative agents of the community. Some of these are: The Territory Educative Plans, of the Education Department of the Catalanian government; and The Educative City Projects, or The Communitarian Plans, both from the Barcelona's council educative area.

Nevertheless, EN is shown in our context as a fashionable and omnipresent concept. Actually, most of the educative practices that go beyond the institution individuality are called EN, regardless of whether relations or organization are built. Certainly, it becomes an ill-defined and underdeveloped concept. This fact involves the coexistence of several experiences under the fuzzy umbrella of EN, a difficulty in the advancement of the concept definition and in the study of its educational and social impact in the territory.

Table 1. EN Principles (PSITIC, 2009)

Principles	Definition concept
- Proximity	- Initial point
- Transversality	- Vision
- Horizontality	- Structure
- Cooperation	- Relations
- Co-responsibility	- Value
- Proactivity and Projection	- Action

On the last five years, our research team in PSITIC has been working in the study and definition of the EN concept, with several publications on the topic². From this research on significant EN practices around Catalonia and Paraguay, and taking account the complexity of the social reality, we have defined 6 principles that form the base of this work and all ENs content. These principles have no hierarchy, they feature simultaneously, and are developed in several criteria in order to approach to ENs (Table 1).

Proximity represents the requirement of working for real territory needs. The recognition of professionals, such as people's and educative actors' identities, are clue elements to enhance an EN that avoids technocratic action. It becomes necessary to include all educative agents to achieve social engagement and promote trust and synergies.

Transversality involves a cross-holistic vision of action through all institutions that comprise the net. This concept attempts to bring the institutional interests into common goals that locate citizen needs in the core of the action. It allows a global, integrating and coherent educative response, far away from segmentation, departmentalism and the resources waste from parallel work.

Horizontality describes the net structure as a flat macro-organization with equal decisionmaking power. Far from a hierarchic organization with specialized departments, the transversal work is developed through a basis of equity. This organization facilitates a shared and efficient leadership, where the empowered parts assume leadership roles depending on the

specificity of the actions and the context where they take part.

Co-responsibility represents the value where EN is sustained. All institutions take their shared education responsibility, approaching an integral vision of the challenges. Co-responsibility pedagogy succeeds when all educative actors in the network analyze their roles in a critical way, show the interdependency between them and recognize an asymmetric responsibility (Torralba, 2006).

Cooperation is related to the dynamics between actors and involves a positive interdependency as a condition to succeed. The educative agents must understand that they all share the difficulties and challenges, so that everyone contributes their bit. The response will never be complete until everyone participates (Subirats, 2006).

Proactivity and Projection shows the importance of strategic programming. The reflection-action has to be the method to maintain the priorities, accepting the urgencies without losing the shared project objectives. It is focused in a strategic dimension instead of a reactive dimension, involving prevention and future problem solving (Collet, 2009).

3. METHODOLOGY AND PROCEEDINGS

In order to validate an EN analysis methodology, describe weaknesses and strengths of EN development, and the principles and variables that constitute EN evolution, the study raises a qualitative methodology. This is a coherent

approach, according to the descriptive nature of the studied object, and to its contextualized reality. The investigation is conceived from the interpretative-hermeneutic paradigm.

The global research is designed in a 4-year timeframe, and is divided in two principal stages. The first stage takes place between January 2009 and January 2010, and involves two clue actions: a theoretical study and construction of an EN analysis methodology, and its implementation and assessment in the study of EN in Nou Barris district. The second stage consists of the study of EN in the other 9 districts in the city of Barcelona (3 per year), where the evaluated methodology is planned to be replicated. This article is focused on the first stage of the investigation.

Nou Barris has been chosen for this first part because of its active citizenship and its high number of citizen associations censed, containing highly relevant EN practices with several years of experience. Nou Barris is located in the northeast of the city of Barcelona and has one of the lowest general rents in the city. It is composed of 13 neighborhoods, with a population of 170.000.

Concretely, the study examines the approach of 10 ENs consolidated in the territory, with more than 3 years of experience, and more than 5 institutions or actors working together. The networks were chosen in cooperation with the city administration educative supervisor. The 10 ENs are: *The Social Educative Commission* in Roquetes neighborhood, and *The Social Educative Commission* in Trinitat Nova neighborhood, both formed by formal and informal educative actors in each community, centered in ages 0-18, detecting educative needs and action planning; *The Social Educative Community Plan* in Verdum neighborhood, with formal and informal actors focused in promoting relations between school-families-community, from 3-16 years; *The 0-18 Nou Barris Net*, composed by all public kindergarten, elementary and secondary schools in the district, and centered in the coordination of the public sector actions; *The 0-33 Education Net*, composed by formal and informal educative actors, focused on ages

3-12 educative actions planning involving school and community; *The Coordinate Families Association from Nou Barris*, focused on promoting dialogue between families and the Council administration; *The "Neighborhood time, educative shared time"* program, formed by families associations, elementary schools and informal actors, and focused on the use of public spaces and resources during after school hours to develop educative activities from ages 3-12; *The Educative environmental plan*, in Canyelles and Roquetes neighborhood, centered in the implementation of community education activities in non-school hours for youth from 12-16 years; *The Children Commission in the north zone*, attending ages from 3-12 and focused on the revitalization of social and cultural activities in school and non-school hours; and finally, *The Youth Commission in the north zone*, attending ages from 12-18, and centered on job orientation and insertion.

The result of the theoretical background study was the construction of an EN Table Analysis. The EN principles had been developed in criteria, as well as in indicators, and had been the basis to create the research questions. The Instruments were developed from the research questions and designed in order to face the investigation objectives. The EN Table analysis and the investigation instruments have been discussed by PSITIC research team and assessed by 2 relevant PhDs³ at Ramon Llull University, and also have a pilot character to lead in this stage as an assessment and validation (Table 2).

Based on this framework, 3 instruments were constructed by the PSITIC research team. Each instrument is focused in obtaining information about the context reality of EN and the accomplishment grade of the 6 principles, from different supports and different research stages. We understand that the proceeding of the 3 techniques contribute to complement the approach to the research objectives.

After the discussion of the methodological implementation with the chief Department of Education in Nou Barris district, we designed an initial reunion with all actors of each EN.

Table 2. EN Table Analysis (PSITIC, 2009)

Principles	Criteria	Indicators
Proximity	- Responding to territorial needs	- Local initiatives inclusion - Shared educative needs analysis - Guarantee the participation of educative actors in the territory
Transversality	- Common objectives - Holistic vision - Citizen in the middle	- Interdisciplinary action - Coordination between actors - Coordination between other administrations - Coordination between other community projects - Cross planning
Horizontality	- Flat organization (non hierarchic) - Shared leadership	- Distributed leadership - Decision-making mechanism - Consensus spaces - Horizontal flow chart
Cooperation	- Positive Interdependency - Synergies creation	- Information and communication flow - Connectivity - Recognition of others' work as an added value - Positive interaction
Co-responsibility	- Engagement - Shared responsibility	- Recognition of own responsibility - Recognition of others' responsibility - Sense engagement
Proactivity & Projection	- Action-reflection - Strategic vision	- Planification spaces - Development of a work plan - Strategic planification - Long term objectives - Evaluation processes - Sustainability planning

The objective of the general reunion was to present, share and discuss the development of the EN research, and to engage the agents with the main objectives. All the participants were told to extend the information through all their ENs' actors.

The first instrument is a 60-minute semi-structured interview between a researcher and one professional from an institution of each EN studied. The professional interviewed was a clue actor with a leading role in the net organization, and was detected in cooperation with the Department of Education of the district. The interview is composed of 3 parts: a description part, where we ask for descriptive information about the components, the history, results obtained and the evolution of their net; an organization part, where we ask about coordination, communication and decision-making processes, going deep into the principles analysis; and a final opinion

part, where they expose their vision and experience about the sustainability, opportunities and weaknesses of their EN.

Once the interviews were done, we proceeded with a second instrument: a questionnaire, administrated to each actor that participates in every EN studied. The questionnaire has 20 items and combines 17 categorized and 3 opening response questions. Therefore, we demanded narrow and systemized information from the actors of each institution forming the net, and also some extra considerations or opinions regarding the EN development. The questionnaire is administrated in a soft online format through email to facilitate the data collection process.

Lastly, the third instrument takes part in a final moment of the research. It is 2 focus groups, planned to complement each other: one focus group with the 3 education directors in the

Table 3. Strengths and weaknesses of the EN in Nou Barris district, Barcelona

Strengths	Weaknesses
- Higher power of the actions	- Voluntary character
- Pertinence feeling and community identity	- Different professional rhythms
- Suspicion breaking	- Low political recognition
- Participation promotion	- Temporary teachers
- Professional enrichment through cooperation	- Temporary school directors
	- Different engagement levels
	- The collaboration fact

district education department and the research team, in order to check and complete the field work planning; and one with the leading actors interviewed and the research team, to check and complete the pre-final results and conclusions.

The participating sample is composed of the 10 interviews with the leading actors of all the ENs studied; 37 questionnaire answers representing 50% of the possible actors; and 2 recorded focus groups of about a 90-minute time-frame. The data has been analyzed by the research team with the informatics support of ATLAS.TI 6.0.

4. RESULTS

The information analysis shows some significant categories of strengths and weaknesses that ENs face in their organization of cooperative work, achievement of objectives, and their sustainability. Table 3 contains the categories arranged in order of importance.

Starting with EN strengths, the totality of the organizations studied find that ENs contribute to a collective higher power and impact of the educative actions, rather than individual and parallel practices. They also affirm that sharing problems bent to a union and a shared response. Almost all of the ENs affirmed that EN improves community identity in professionals and in citizens as well; at the same time, it breaks down suspicion between institutions, creating confidence. A remarkable consensus

exists in the ENs' confirmation that EN promotes educative community engagement and citizen participation. Finally, half of the ENs think that one of the main EN strengths is the professional enrichment achieved by working with other institutions in the community. They assert that collegial interaction involves learning by and with others sharing experiences, and knowing other ways of facing the same challenges, enriching and empowering their own institution.

Continuing with EN weaknesses, all ENs understand that volunteer participation in EN is a difficulty that causes instability in the net organization. Although some of its members as educative technicians assign part of their time for networking, most of the professionals do so by volunteering, by personal or institutional conviction, dedicating hours of their time off. They also remark upon the difficulties of working with different professionals, such as psychologists, teachers, social educators, pedagogists, sociologists, and others, in order to share a work rhythm to follow a schedule. Half of the ENs affirm that temporary teachers and directors in the public schools cause several difficulties in the sustainability of the projects. However, almost half of the actors believe that low levels of political recognition to EN with certain trajectory, restrict their evolution. They assert the need of formal recognition to add power to EN decision-making, in order to consolidate the structures. There is a remarkable consensus in the statement that if EN agreements

and decisions are not materialized, people and actors stop participating. Another weakness noted by a minority of actors is the different levels of engagement of EN members. They affirm that this fact affects the efficiency of EN in the achievement of objectives. Finally, a minority of actors detect some difficulties for several professionals to work in cooperation. They assert that professionals are not used to cooperate in their own institution, and become a problem in sharing vision and actions.

The results concerning the theoretical principles analysis show that the EN totality responds to the Proximity principle, working as a priority for the inclusion and participation of all agents in the territory. From Transversality, we ascertain that all of the ENs have some reunions or assemblies that get together all ENs commissions or work teams. They all plan common objectives, but only a minority create a cross program. Most of them maintain some punctual contact with other ENs, and only a few cooperate in some topics. In the Horizontality principle, we affirm that all ENs are constituted as flat organizations, but only half of them have structured schedule with defined functions. We ascertain that all EN analyzed has the role of a professional that energizes the work and is responsible for such administrative requirements as the information flow, redacting conclusions on reunions, today's agenda mailing, remanding reunion dates, and others. From Co-responsibility, we find that professionals admitted their shared commitment with other actors. But we find some ENs where some actors affirm their disagreements with the common objectives or the actions. In the Cooperation principle, we confirm that most of the ENs consider others essential, affirming that cooperation has promoted trust and identity. A minority assert that some actors are dispensable because of their low level of engagement. All ENs use the phone and the Internet as primary interaction tools, but only half have webpages and intranet. In Proactivity and Projection, we find that all created a work plan, but only a minority of the plans had a

strategic vision. Half of ENs assessed their programs and projects focusing on results, but only a minority assessed the work processes as EN. Finally, all confirm that EN has improved through years of experience.

5. CONCLUSION AND RESEARCH OUTLETS

Analyzing the initial stage results, we have defined 2 weakness levels that affect EN evolution and sustainability. The first level pertains to temporary teachers, temporary school directors, and low political recognition, and is considered as context difficulties. This first level directly affects a second level related to the network action, consisting of voluntary character, different professional rhythms, different engagement levels, and cooperative work. In order to improve the EN in the city, the action planned to reinforce the EN must be focused on the context difficulties. Thus, the city government should attempt improvements at the first level. A necessary initial and available step is to recognize and reinforce these macro-organizations, participating in and empowering their cooperative work. This recognition can be the basis of EN evolution from a voluntary to a professional activity, facilitating an inter-professional schedule and common rhythm, in order to strengthen its importance in social and educative action in the territory. In the near future, we will go in-depth and define what the government role has to be in EN in order to overcome educative challenges in cooperation.

The fact that a majority of ENs have affirmed the breaking of suspicion as one of the main EN strengths is surprising. The negative enunciation set us in a remote and isolated environment in the different educative institutions in the territory. Ignorance generates suspicion, and this turned out to be the first challenge to work in cooperation: trust building. EN becomes essential in the creation of trust in the community, leading meeting spaces, allowing people to get to know each other, sharing projects and starting to construct a common vision.

The theoretical analysis has shown different levels of EN. This fact allows us to confirm EN as a complex process based on the in-depth application of the 6 EN principles. So, ENs represent the formal organization created in basis of EN, and EN evolution process is developed in the compliance of the indicators defined in EN table analysis.

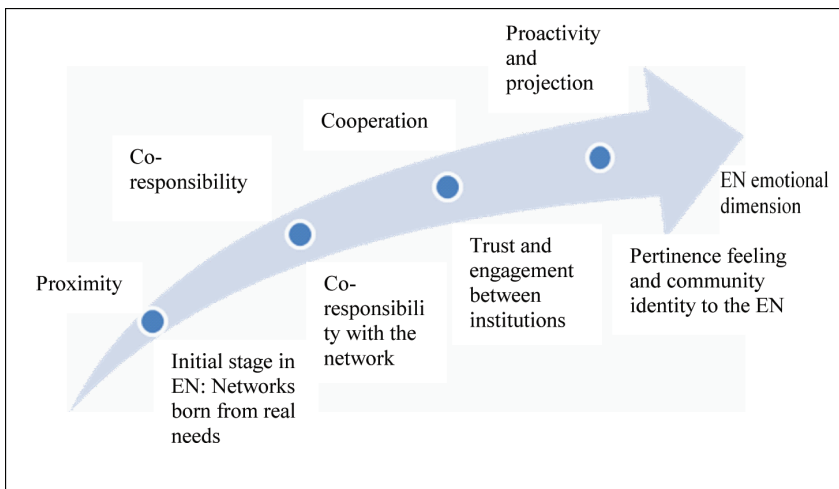
The analysis of initial stage results ascertains some complex elements that represent a graduation of EN process. Therefore, we detect an emotional dimension that graduates the quality of the process and contributes to ENs consolidation. The EN emotional dimension relates EN strengths to EN theoretical principles in different moments in its evolution. The approach to EN principles grows at the same time and through interaction, but we state a certain order in its development that sets the cohesion of the network organization. As ENs advance in the emotional dimension, trust and engagement between its members are generated.

As we see in Figure 1, the initial stage is clue in the EN emotional development. ENs that are configured from real needs, and all institution members share this perception, go in-depth into Proximity and allow a stable basis for its growth. This background permits an environment of getting to know one other,

inter-relating the institutions and professional members. The establishment of common objectives, and the institutions' commitment to the sense of the network, constitutes the approach into Co-responsibility. This sense of commitment allows an in-depth approach to Cooperation, generating EN engagement and building trust between institutions. Finally, the engagement and trust improve the cohesion of the structure and permit a chance to go in-depth in Proactivity and projection. In this environment it becomes optimum to create an EN strategic organization method. At the same time, it contributes to a pertinence feeling to the net, and to build a community identity based on participation. This process allows a connected work feeling to the net and contributes to advancement in the EN quality. It becomes important for the second stage of the study to enrich the research of the EN emotional dimension and graduation process.

We confirm our suspicions concerning the Transversality principle, with indicators as Cross planning or Interdisciplinary action. The principle approach becomes a difficult challenge for professionals, because it involves a deep cultural change that goes from individual work to cooperative need. As well, its development demands some context changes that affect the

Figure 1. EN quality graduation



educational system organization stiffness. ENs set a need based on context flexibility in order to empower the adaptation to changes. Moreover, it becomes a contradiction that some educative policies demand Transversality while they continue with strict, mechanical and hierarchical flow charts with specialized departments.

The near-future study of this principle is a clue challenge and a research outlet in EN understanding. In addition, it is necessary to examine the approach to how some successful ENs think and plan through a cross-institution and holistic vision of needs and actions, setting the citizen in the middle.

Finally, it becomes necessary to investigate some questions about EN. For example, what are the consequences of EN coexistence in the territory? Which are the EN e-learning needs to enhance connectivity? What do ENs have to do to succeed? What educational benefits do ENs achieve? And lastly, what is the impact of the EN in the territory's social capital? These questions become essential to improve the cooperative respond of the nowadays education challenges, and will be the core of the research aims in its development in the next three years.

REFERENCES

- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona, Spain: Paidós Iberica.
- Bauman, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la Modernitat líquida*. Barcelona, Spain: Arcàdia.
- Bertalanffy, L. (1969). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller.
- Castells, M. (2000). *The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society and Culture (Vol. 1)*. Malden, MA: Blackwell.
- Civís, M., & Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional* (1st ed.). València, Spain: Nau Llibres.
- Collet, J. (2009). *El treball socioeducatiu en xarxa: una breu proposta de marc conceptual*. *Congrés de Formació per al Treball en Xarxa a la Universitat. Complexitat, corresponsabilitat i construcció del coneixement*. Retrieved from http://www.fbofill.cat/trama/pdfs/congres/marc_conceptual_treball_xarxa-collet.pdf
- Essomba, M. (Ed.). (2009). *Treball en xarxa a la formació dels professionals en educació. Col·lecció Finestra Oberta, 52*. Barcelona, Spain: Fundació Jaume Bofill.
- Grundstein, M. (2009). GAMETH®: A Constructivist and Learning Approach to identify and locate crucial knowledge. *Int. J. Knowledge and Learning, 5*(3/4), 289–305. doi:10.1504/IJKL.2009.031227
- Halpern, D. (2005). *Social Capital*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Klijin, E. H. (1996). Analyzing and Managing Policy Processes in Complex Networks: A Theoretical Examination of the Concept of Policy Network and Its Problems. *Administration & Society, 28*(1), 90–119. doi:10.1177/009539979602800104
- Klijin, E. H., & Koppenjan, J. F. M. (2000). Public Management and Policy Networks – Foundations of a Network Approach to Governance. *Public Management, 2*(2), 135–158. doi:10.1080/146166700411201
- Longàs, J., Civís, M., & Riera, J. (2008). Asesoramiento y desarrollo de redes socioeducativas locales. Funciones y metodología. *Cultura y Educación, 20*, 303–324. doi:10.1174/113564008785826330
- Lytras, M. D., & Sicilia, M. A. (2005). The Knowledge Society: a manifesto for knowledge and learning. *Int. J. Knowledge and Learning, 1*(1/2), 1–11. doi:10.1504/IJKL.2005.006259
- Mangione, G., Anna, P., & Salerno, S. (2009). A collaborative vision for generating available learning experiences. *Int. J. Knowledge and Learning, 5*(3/4), 306–317. doi:10.1504/IJKL.2009.031201
- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Spain: Gedisa.
- Rhodes, R. A. W. (1997). *Understanding governance - policy networks: Governance, reflexivity and accountability*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Spain: Paidós.

Sorensen, E., & Torfing, J. (2004). *Making Governance Networks Democratic*. Center for Democratic Network Governance. Retrieved from http://www.ruc.dk/upload/application/pdf/7c331b9c/Working_Paper_2004_1.pdf

Subirats, J., & Albaigés, B. (Eds.). (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Col·lecció finestra oberta. Barcelona, Spain: Fundació Jaume Bofill.

Torralba, F. (2006). *La responsabilitat asimètrica dels agents educatius sustenta la pedagogia de la coresponsabilitat*. I Tribuna.

World Bank. (2000). *Attacking poverty: opportunity, empowerment, and security*. Retrieved from <http://siteresources.worldbank.org/INTPOVERTY/Resources/WDR/overview.pdf>

ENDNOTES

- ¹ PSITIC is a research group in Social Pedagogy and Informational and Communication Technologies, at Ramon Llull University, Barcelona (Spain). More information is available at our website: <http://recerca.blanquerna.url.edu/psitic/>
- ² In this website you can consult some of them: <http://grups.blanquerna.url.edu/XarxesEducatives/>
- ³ Dr. Tomàs Andrés Blanch & Dr. Miquel Àngel Prats Fernández

Jordi Díaz Gibson is a Professor of Education at Ramon Llull University. His research is focused in Educational networks, social capital and the pedagogical use of ICT in schools. He is developing a PhD around the definition of a methodological model of educative networking focused on experiences in Spain, United States and Sweden.

Mireia Civís Zaragoza holds a PhD in Community education, and is experienced in social and scholar pedagogy. She is a Professor of Education, Pedagogy and also of a Masters degree in Social and Community Pedagogy at Ramon Llull University. She is an active researcher with several publications in the creation of Local Educative Networks, communitarian educative projects, educational city projects, citizen participation and educative coresponsibility.

Jordi Longás Mayayo is a Professor of Pedagogy, and academic director of the masters degree in Social and Community Pedagogy at Ramon Llull University. He is a city council advisor in the creation of Local Educative Networks referred to scholar success in several cities in Catalonia, Spain. He has several publications concerning school organization, kindergarten management, school-work transition, tutorship and educative networks.

Ana M^a López Murat is a Social worker and researcher member of Social Pedagogy and Informational and Communication Technologies (PSITIC), at Ramon Llull University. Specifically, her research is centred in Community development and Educational networks in Spain and Paraguay.

Redes Socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: un marco teórico de referencia

JORDI DÍAZ Y MIREIA CIVÍS

Universidad Ramon Llull



Resumen

Las Redes Socioeducativas viven hoy los desajustes propios del desarrollo de su praxis. El presente trabajo pretende concretar una propuesta de Redes Socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad. Con este propósito presentamos en primer lugar una revisión teórica del concepto de Redes Socioeducativas desde una perspectiva organizacional, a continuación un análisis ilustrativo de propuestas de medida de capital social y finalmente la intersección teórica entre los dos conceptos. Como resultado, definimos un marco de referencia que describe principios y dimensiones de las Redes Socioeducativas y que contiene indicadores de capital social a nivel comunitario. Así mismo, dicho marco pretende ser una tabla de análisis para el estudio y evaluación de futuras experiencias.

Palabras clave: Redes Socioeducativas, capital social, Redes organizacionales, cooperación, transversalidad, organizaciones socioeducativas y comunidad.

Socio-Educational Networks enhancing community social capital: A theoretical reference framework

Abstract

Socio-Educational Networks today involve the characteristic imbalance of their theoretical and practical growth. The paper focuses on setting an Educational Network proposal that enhances social capital at a community level. With this aim, we first present a theoretical review of the Educational Network concept at an organizational level, then an illustrative analysis of proposals for measuring social capital, and finally the theoretical intersection between the two concepts. As a result, we define a framework that describes principles and dimensions of Educational Networks which contains indicators of community social capital. This framework also attempts to be a table analysis for the future study and evaluation of Educational Network experiences.

Keywords: Socio-Educational Networks, social capital, Organizational Networks, cooperation, transversality, socio-educational organizations and community.

Correspondencia con los autores: Universidad Ramon Llull. FPCED Blanquerna. Grupo de investigación PSITIC en Pedagogía Social y Tecnologías de la Información y la Comunicación. C/ Císter 34, 08022 Barcelona. Tlf. 932533000. E-mail: JorgeDG@blanquerna.url.edu; MireiaCZ@blanquerna.url.edu

Introducción

La emergencia de Redes Socioeducativas (RS) en nuestro contexto ha supuesto un cambio significativo en la comprensión educativa a nivel social, con consecuencias directas tanto en las políticas educativas como en las relaciones interinstitucionales e interprofesionales. Las RS incorporan la mirada de todos los agentes socioeducativos de la comunidad para afrontar el reto de la educación de forma conjunta y eficiente, generando sinergias y evitando el malbaratamiento de recursos.

En Cataluña hemos vivido en los últimos diez años la creación de diversas experiencias de RS emergidas desde la base, así como designadas desde la administración a través de diversos programas con una visión comunitaria o socioeducativa. A pesar de que originalmente su concepción responde a criterios de transversalidad, participación y cooperación, la implementación de RS no ha supuesto la consolidación de un modelo organizacional en red (Civís, Longás, Longás y Riera, 2007). La horizontalidad y la transversalidad de estas experiencias topan en ocasiones con dificultades que frenan su crecimiento, como son la rigidez tanto del sistema educativo formal como de las propias políticas educativas.

Actualmente, la falta de investigación empírica sobre RS causa un claro desconcierto a nivel conceptual respecto a los criterios que determinan estas formas emergentes de acción socioeducativa. Como consecuencia, gran parte de las prácticas profesionales que van más allá de la individualidad institucional o profesional son tildadas indistintamente de trabajo socioeducativo en red, organización en red o RS propiamente. Se constata que el uso de la metáfora de la red a nivel socioeducativo responde a significados dispares indicando de forma indiferenciada una determinada zonificación de recursos, un trabajo sectorial conjunto o plataformas de reivindicación. La amalgama de interpretaciones comporta la existencia de prácticas diversas bajo el difuso paraguas de las RS. Este hecho supone un problema a la hora de avanzar en la definición del concepto, así como en la evolución estratégica de su praxis.

Las RS como estructura interorganizacional y la acción de la misma adquieren un carácter general y etéreo que comporta, a su vez, un vacío en el estudio del impacto socioeducativo de dicha metodología organizativa en la comunidad. Algunos trabajos correlacionan la cooperación y organización en redes comunitarias con el aumento del capital social (Milward y Provan, 2006), y las RS con el incremento en el desarrollo comunitario (Civís, 2005). A pesar de estos trabajos, es necesaria más investigación empírica en primer lugar, para delimitar qué es una RS y en segundo lugar, para afirmar que las RS incrementan el capital social de la comunidad.

La presente investigación tiene como principal objetivo la concreción de un marco teórico de referencia de RS promotoras de capital social a nivel comunitario. Con este propósito presentamos inicialmente una revisión de la emergente literatura sobre RS desde una perspectiva organizacional, y a continuación un estudio de las relaciones existentes entre los conceptos de RS y de capital social. Dicho marco persigue la definición de una propuesta de RS que aporte beneficios explícitos al territorio, que se concretan con el incremento del capital social a nivel comunitario. A su vez, el marco pretende ser una tabla de análisis de referencia para el futuro estudio y evaluación de RS.

La cooperación como respuesta

En la actualidad, ante la complejidad de los problemas socioeducativos emergen nuevos espacios y nuevos agentes educativos altamente influyentes. En Cataluña se constata la multiplicidad tanto de agentes que forman parte del sistema educativo formal, como son servicios sociales, equipos de atención a la infancia y la adolescencia, equipos de asesoramiento psicopedagógico, equipos de lengua y cohesión social, o servicios educativos territoriales; como de agentes del ámbito no formal, siendo algunos de ellos las asociaciones de madres y padres de alumnos, los caseles lúdicos, las bibliotecas,

los centros de atención primaria, la policía municipal o los propios medios de comunicación.

La coexistencia de actores educativos en el territorio ha comportado una diversidad de acciones en paralelo, donde cada institución ha desarrollado su proyecto de forma aislada y con la mínima interacción. Algunas consecuencias derivadas del trabajo en paralelo son el solapamiento de recursos y los vacíos generados por la falta de coordinación entre actores. El carácter interdependiente de los problemas a nivel socioeducativo hace que éstos adquieran una dimensión que sobrepasa las fronteras de las propias organizaciones. De esta manera, cada organización interactúa simplemente con parte del problema. Ante tal complejidad social es necesaria la colaboración entre instituciones para abarcar los problemas y para la efectividad de su propia gestión (Milward y Provan, 2006). La sociedad afronta hoy el reto de construir conjuntamente una propuesta educativa global desde la complejidad de los hechos y los procesos. Es necesario actuar desde una perspectiva organizacional y cultural distintas, rebasando la propia acción individualizada, la jerarquía, la sectorización y el mecanicismo del sistema educativo.

Redes organizacionales

La realidad social nos sitúa en un escenario donde existe gran predisposición para utilizar la metáfora de la red (Klijn, 1996; Klijn y Koppenjan, 2000; Saz, 2007). Sin duda su dibujo nos aleja de la linealidad y el aislamiento representando múltiples conexiones y relaciones con el entorno. Castells (1996) nos dice que las funciones y procesos sociales dominantes se organizan a través de redes y señala que los elementos principales que definen una red son los nodos que la componen y las interconexiones entre los mismos.

En anteriores trabajos definimos cuatro tipologías de redes que guardan ciertas divergencias en su significado (Díaz, Cívís, Longás y Murat, 2010): *Redes Acumulativas*, donde no existen interconexiones formales entre los nodos de la red, situando como ejemplo la Red de Municipios de la provincia de Barcelona; *Redes Distributivas*, donde la conexión es unidireccional como es el caso de la red eléctrica; *Redes de Interconexión* que suponen una estructura de intercambio bidireccional como la red de internet; y *Redes de Conocimiento* donde al intercambio se suma un producto final generado por los nodos, siendo un ejemplo las Redes organizacionales entendidas en su doble vertiente, por un lado estructural-organizativa y por otro de su acción. Basándonos en el análisis de Castells (1996), concluíamos que tanto en las redes *Acumulativas* como en las *Distributivas* no existen interconexiones explícitas y por tanto carecen de un elemento clave en su definición. Por otro lado, sí que constatábamos estos dos elementos en las *Redes de Intercambio* y las *Redes de Conocimiento*, existiendo en ambas interacciones bidireccionales: las primeras conforman una estructura material y las segundas, además de la estructura comprenden el propio trabajo que sobre ella se desarrolla.

A pesar de que las Redes organizacionales responden a un campo de estudio emergente respecto a la gestión o la manera de organizar las políticas públicas, es poca la literatura empírica de la cual disponemos (Provan, Fish y Sydow, 2007). Las Redes organizacionales se basan en una lógica de organización en red entre diversas instituciones (Powell, 1990), donde el organigrama muestra una organización plana, las relaciones se basan en la cooperación y la lealtad, los conflictos se resuelven a través de la reciprocidad y donde sus instituciones son interdependientes.

La novedad y complejidad del concepto generan una gran diversidad de definiciones en torno a lo que es una Red organizacional. Milward y Provan (2006) identifican cuatro características comunes que comparte la literatura respecto a estas redes: las redes están compuestas por organizaciones con total independencia en la toma de decisiones, éstas se basan principalmente en la negociación y ajuste mutuo, las interacciones entre sus miembros son estables y continuas, y finalmente, las redes están formadas por actores con recursos independientes.

Agranoff (2003) distingue cuatro tipos de Redes organizacionales ordenándolas en base a sus dos variables, la estructura y la acción o comportamiento de sus actores. La progresión de su propuesta va de menos a más formalidad y de menos a más calidad en las interacciones. En un primer escalón sitúa a las *Redes Informacionales* como aquellas que simplemente intercambian información. A continuación a las *Redes de Desarrollo*, que combinan el intercambio de información con la formación y servicios a sus miembros. Las *Redes de Extensión*, además del intercambio de información, realizan programaciones conjuntas e intercambian recursos, oportunidades y contactos de clientes. En el escalón final sitúa a las *Redes de Acción*, de ajuste mutuo e interinstitucional que con un carácter formal adoptan tipologías de acción colaborativa.

Kilduff y Tsai (2003) distinguen entre las *Redes dirigidas hacia una meta* y las *Redes serendipitous*. Las primeras son las menos frecuentes y las define como grupos de tres o más organizaciones legalmente autónomas, que trabajan conjuntamente para conseguir además de sus propios objetivos, un objetivo común. Las *serendipitous* se desarrollan de forma oportunista y se centran en cumplir los objetivos individuales de las propias organizaciones. Las *Redes dirigidas hacia una meta* se forman con una finalidad específica y pretenden potenciar la coordinación entre sus miembros para afrontar retos comunes y complejos (Provan y Kenis, 2008). Las *Redes dirigidas hacia una meta* se han convertido en mecanismos formales extremadamente importantes para obtener resultados interorganizacionales, especialmente en los sectores públicos y el tercer sector donde la acción colectiva es requerida para la solución de problemas (Agranoff y McGuire, 2001; Provan y Kenis, 2008; Provan y Milward, 1995).

Milward y Provan (2006) en su *Guía de gestión para escoger y utilizar Redes colaborativas* se acerca a la temática desde su doble dimensión. En relación a la estructura de red presentan cuatro tipos en función de su propósito, y respecto a la acción de la red exponen una serie de directrices esenciales para su gestión. Centrándonos en la estructura sitúan en primer lugar las *Redes de implementación de servicios*, donde la colaboración es comúnmente a través de programas de diversas organizaciones con fines sociales como por ejemplo la atención a familias, jóvenes desatendidos o personas con enfermedades mentales crónicas. Suelen ser servicios financiados por la administración que se desvinculan de la acción colaborativa y horizontal entre diversos proveedores de recursos. En segundo lugar sitúa las *Redes de difusión de información*, que tienen como principal objetivo compartir información a través de las fronteras departamentales entre actores públicos y privados, como mejora de la acción de la administración. Pueden ser designadas o emergentes y comúnmente actúan ante acciones imprevistas como desastres naturales. En tercer lugar nombran las *Redes de resolución de problemas*, centradas en solucionar problemas complejos a nivel regional con carácter puntual. Habitualmente surgen de las *Redes de difusión de información*, también pueden ser designadas o emergentes y las relaciones que se establecen son temporales. Finalmente, presentan las *Redes con capacidad de construir comunidad*, cuya principal finalidad reside en la construcción de capital social en el territorio. Éstas están orientadas estratégicamente hacia el futuro para afrontar retos a medio y largo plazo, pudiendo ser creadas desde la base o por entidades públicas y/o privadas.

Por consiguiente, el análisis teórico presentado nos aporta una mayor comprensión del concepto de Redes organizacionales de cara a definir nuestra propuesta de RS promotoras de capital social en el territorio

Las Redes Socioeducativas

Entendemos que las RS son, en su globalidad, Redes organizacionales con objetivos socioeducativos. La tabla I ilustra la concreción de nuestro planteamiento sobre RS y su convergencia con las diversas tipologías de Redes organizacionales definidas por los autores revisados.

TABLA I
Redes organizacionales y RS

Autores	Kilduff y Tsai (2003)	Arganoff (2003)	Milward y Provan (2006)	Díaz, Cívís, Longás y Murat (2010)
Tipologías de redes	Redes Serendipitous	Redes Informacionales	Redes de implementación de servicios	Redes acumulativas
		Redes de Desarrollo	Redes de difusión de información	Redes Distributivas
		Redes de Extensión	Redes de resolución de problemas	Redes de Interconexión
Redes Socioeducativas	Redes dirigidas hacia una meta	Redes de Acción	Redes con capacidad de construir comunidad	Redes de Conocimiento

Fuente: Elaboración propia 2010

En primer lugar, nuestra comprensión de RS está encuadrada dentro de las *Redes dirigidas hacia una meta* señaladas por Kilduff y Tsai (2003), dado que las instituciones socioeducativas además de mantener su independencia institucional y su proyecto educativo, reconocen las limitaciones de su acción individual para afrontar problemas comunes, estableciendo una finalidad compartida por la red.

A su vez, situamos a las RS como *Redes de Acción* en la tipología propuesta por Arganoff (2003), en tanto que se trata de redes con carácter formal que basan su acción conjunta en la cooperación para el desarrollo de un proyecto educativo compartido. El trabajo cooperativo entre sus miembros o acción socioeducativa de la red se extiende a través de una programación estratégica conjunta, concretada en acciones como el análisis de necesidades, el flujo activo de intercambio de información y proyectos, así como la búsqueda de sinergias para la optimización de los recursos.

Dentro de los tipos de redes presentados por Milward y Provan (2006), las RS convergen con las *Redes con capacidad de construir comunidad*, ya que éstas pretenden crear una estructura estable capaz de actuar estratégicamente ante las necesidades surgidas, además de construir capital social entendido como la capacitación del tejido social y de sus instituciones.

Finalmente, entendemos las RS dentro del paraguas de las que denominamos *Redes de conocimiento*, ya que tal como hemos argumentado, implican tanto la estructura organizacional de red como la acción global de la misma.

En conclusión, definimos las RS como *Redes organizacionales de carácter formal orientadas a metas socioeducativas comunes, que basan su acción en la cooperación a través de una programación estratégica conjunta y son promotoras de capital social*. Entre sus acciones sistemáticas destacamos *el análisis de necesidades, la optimización de recursos y el intercambio de información y proyectos*, teniendo como resultado una acción socioeducativa integral y coherente, así como un fortalecimiento explícito del capital social a nivel comunitario.

Las tres dimensiones de las Redes Socioeducativas

El complejo estudio de las RS en su globalidad nos conduce inicialmente al análisis desde su doble dimensión, respecto a su estructura y a su acción. La relación interdepen-

diente entre estas dos dimensiones es evidente, ya que una de las características obligatorias dentro de una organización en red es que en ella se trabaje en red, es decir, nosotros no entendemos una RS como una macro-organización donde se establecen relaciones jerárquicas entre sus miembros. A su vez, la acción o trabajo socioeducativo en red define y construye una estructura determinada a medida que éste avanza en su proceso (Díaz *et al.*, 2010). De esta manera, una RS es creada desde su estructura como es el caso de las redes designadas, o desde su acción como son las redes emergidas.

La revisión teórica nos permite precisar y encuadrar un concepto excesivamente general y confuso como el de trabajo socioeducativo en red en lo que definimos como la *dimensión de la acción* en las RS. La gestión de la red es una de las acciones más estudiadas por los investigadores, en tanto que resume algunas de las acciones principales a desarrollar por la red. La red integra dos tipos de gestión complementarias (Moore, 1995; Paletta, Candal y Vidoni, 2009): la *gestión política o externa* que se centra en las relaciones de la red con su entorno y la *gestión operacional o interna* que se centra en aspectos internos de organización de la red. Milward y Provan (2006) distinguen entre dos objetivos de gestión que conviven con normalidad en la acción de la red: los *gestores de la red* que focalizan su acción en los objetivos globales de la red, y los *gestores en la red* que se centran en representar a su organización en la red. La efectividad y la sostenibilidad de una RS precisa del equilibrio entre estos dos gestores.

A pesar de la falta de investigación empírica respecto al *feedback* entre acción y estructura de la red, la literatura en gestión de Redes organizacionales nos señala la importancia de su estrecha relación (Agranoff y McGuire, 2001; Kickert, Klijn y Koppenjam, 1997; Saz, 2007). Estos dos ámbitos se retroalimentan continuamente de manera que las interacciones se ven influenciadas por las normas y recursos de la red, que a su vez afectan a la estructura (Saz, 2007).

Por otro lado, entendemos que las RS contienen además de las dos dimensiones definidas, una tercera dimensión que contribuye a su compleja comprensión y que las distingue dentro de las Redes organizacionales: la *dimensión ético-emocional*. Desde un punto de vista ético, la red será eficaz en la medida que posibilite realmente el encuentro entre personas y se convierta en el punto de confluencia de los afectos y los vínculos desde los que construye el tejido social (Vilar, 2008). Detectamos tres características que reúnen las RS que nos llevan a considerar clave la ética y aspectos emocionales para acercarnos a su realidad.

En primer lugar, entendemos que los objetivos socioeducativos en las RS las hace contenidos de aspectos éticos inherentes, ya que éstas persiguen un bien común y por tanto están orientadas hacia lo que es bueno para todos a nivel socioeducativo. La concepción educativa está estrechamente sujeta a una cosmovisión o manera de entender el mundo, las personas y sus relaciones. En segundo lugar, la pedagogía de la corresponsabilidad (Torralba, 2006) entre los diferentes actores de la red, así como la horizontalidad en las relaciones de poder, comportan un necesario consenso entre las diversas organizaciones para tirar adelante las diferentes políticas. Estos procesos están sujetos a ciertos valores éticos como el valor de la libertad, la igualdad o la diversidad, que afectan tanto a las relaciones entre organizaciones como a la acción de la red. La red es generadora de procesos que aportan recursos y estrategias para integrar, incluir y conectar personas (Vilar, 2008). Finalmente, como concluimos en anteriores trabajos (Díaz *et al.*, 2010), existe una dimensión emocional que gradúa la calidad del proceso de la acción de la RS y proporciona una mayor cohesión a la estructura organizativa. Algunos de estos elementos son el compromiso con el proyecto, la confianza entre instituciones, el sentido de pertenencia a la comunidad y la identidad de la red.

En consecuencia, entendemos que para profundizar en el complejo estudio de las RS es adecuado acercarnos a los principios que las definen desde su triple dimensión: la *dimensión estructural*, la *dimensión de la acción* y la *dimensión ético-emocional*.

La incidencia de las Redes Socioeducativas en la comunidad: el capital social

En ocasiones, sobreentendemos que la organización de la acción socioeducativa en red supone una mejora significativa respecto al cumplimiento de los objetivos planteados en un contexto comunitario. A pesar de intuirse los beneficios socioeducativos de la acción y la estructuración de las RS, tanto a nivel de resultados como a nivel de fortalecimiento de las relaciones entre agentes de la comunidad, lo cierto es que la poca literatura respecto a RS nos lleva a desconocer su certera incidencia en la comunidad.

Una de las características principales en la definición de RS presentada es su capacidad para generar capital social (CS) en la comunidad. El concepto de CS ha sido estudiado intensamente en los últimos veinte años en diversos ámbitos, y se basa en la idea que las comunidades que tiran adelante de la mejor manera están, de alguna forma, mejor conectadas (Burt, 2001). Existen discrepancias en relación a si el CS es un fin en sí mismo o bien un medio, es decir, si altos niveles de CS constituyen un estado deseable de bienestar, o si éste es una manera de conseguir una buena sociedad (Baron, Field y Schuller 2000). Putnam (1993) es un claro referente en el desarrollo del concepto y define el CS como las tres características de la vida social: *redes, normas y confianza*, que permiten a los participantes actuar conjuntamente de forma más efectiva para conseguir objetivos compartidos. La revisión teórica del concepto nos presenta tres niveles de análisis del CS: macro –un país–, meso –una comunidad– y micro –una persona–, además de diversas funciones todas ellas parejas como *vincular, trazar puentes y enlazar* (Halpern, 2005).

Existen claras relaciones entre las características apuntadas sobre CS y las descritas respecto a RS, compartiendo el énfasis en la interacción y la cooperación en la organización social. Esta investigación se acerca al concepto de CS en sentido finalista como fotografía del bienestar general de una comunidad, entendiendo que las RS pueden ser un proceso que mejora estos resultados y por tanto que aumenta el CS de una comunidad determinada.

Medidas del capital social

La visión del concepto de CS como indicador de bienestar social se ha concretado con diversas propuestas de medida del CS en los últimos quince años. El interés que despierta el concepto es, además de por su contribución a la mejora del bien público (Narayan, 1998), por su posible vinculación con el desarrollo económico (Woolcock y Narayan, 2000). El CS es un concepto basado en constructos culturales y abstractos, por tanto altamente contextualizados. Una de las principales debilidades del concepto es la falta de consenso a la hora de medirlo (Fukuyama, 2001). El desarrollo de unas dimensiones y medidas interculturales de CS que sean aceptadas, comparables y replicables parece una tarea más que difícil a causa de las diferencias culturales a la hora de establecer equivalencias funcionales (Halpern, 2005).

Sin ánimo de crear un compendio de dimensiones de CS exhaustivo, a partir del estudio de diversas propuestas de medida a nivel comunitario determinamos una serie de dimensiones que gozan de cierto consenso. Estas dimensiones nos permitirán definir un marco de referencia de RS promotoras de CS.

Narayan y Cassidy (2001) elaboraron una revisión teórica de cuatro propuestas de medida del CS desde una perspectiva comunitaria (Tabla II), de cara a desarrollar y validar una serie de dimensiones. Los autores destacan dos dimensiones que aparecen en la totalidad de las propuestas: *confianza y participación/afiliación a entidades sociales*. Por otro lado, exponen que la gran mayoría comparten las dimensiones de *reciprocidad o tolerancia a la diversidad, conexiones con las familias y amigos, y proactividad social*.

Putnam (2000) establece cinco criterios para medir el CS en los diferentes estados de EEUU: *organización de la comunidad, compromiso con asuntos públicos, voluntarismo comunitario, sociabilidad informal y confianza social*. Por otro lado, Halpern (2005) desarrolla tres

dimensiones claves del CS, *asociacionismo, participación ciudadana y redes sociales*, además de profundizar en la importancia de compartir unos valores y normas a nivel social y de la cooperación entre escuela, familia y comunidad.

La tabla II presenta un análisis ilustrativo que revela el grado de consenso y por tanto la consistencia de las dimensiones de CS aportadas por los investigadores presentados. Hemos agrupado algunas dimensiones al interpretar que sus significados son equivalentes, una vez comparados los indicadores que constituyen cada dimensión.

TABLA II
Dimensiones del capital social a través de las investigaciones.

Batería de dimensiones del capital social	World Values Survey (Inglehart, 1997)	New South Wales Study (Onyx and Bullen, 1997)	Barometer of Social Capital, Colombia (John Sudarsky, 1999)	Index of National Civic Health, USA (National Commission on Civic Renewal, 1996)	Criterios del Capital Social para los EEUU (Putnam, 2000)	Dimensiones del Capital Social (Halpern, 2005)
Confianza/ Confianza en las instituciones	✓	✓	✓	✓	✓	
Afiliación en entidades sociales/ Voluntarismo comunitario	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Participación en la comunidad/ Organización social/Proactividad social		✓	✓		✓	✓
Seguridad		✓		✓		
Reciprocidad/ Tolerancia a la diversidad		✓	✓			
Conexiones entre vecinos		✓	✓		✓	✓
Conexiones entre familia y amigos/Sociabilidad informal/Redes sociales		✓	✓	✓	✓	✓
Compromiso político/Compromiso con asuntos públicos			✓	✓	✓	✓

Fuente: Adaptada de Narayan y Cassidy (2001).

El análisis ilustrativo nos muestra seis dimensiones con gran consistencia y representatividad: *confianza* a nivel social e institucional, *organización social* entendida como la capacidad ciudadana de organizarse ante los retos sociales, *afiliación a entidades sociales* y *voluntarismo* como el activismo o asociacionismo formal, *redes sociales* como las conexiones informales a nivel social, y *compromiso con asuntos públicos* como el compromiso individual e institucional ante los problemas comunes. Finalmente situamos la *tolerancia a la diversidad* como sexta dimensión a subrayar ya que, a pesar de aparecer como dimensión sólo en dos de las seis propuestas, se muestra de forma explícita en algunos de los indicadores de otras dimensiones como *confianza social*, *seguridad*, *conexión entre vecinos* y *organización social*.

Redes Socioeducativas y capital social

Como consecuencia de lo expuesto, relacionamos las RS con las dimensiones de *confianza*, *organización social*, *afiliación a entidades sociales* y *voluntarismo*, *compromiso con asuntos públicos* y *tolerancia a la diversidad*. Excluimos la dimensión de *redes sociales* en tanto que hace referencia a relaciones informales y las RS son estructuras formales *de facto*.

En la actualidad, existen pocos estudios que relacionen las RS con el desarrollo de CS en la comunidad. No obstante, encontramos relevante el trabajo de Paletta *et al.* (2009) que estudia la relación entre la Universidad de Boston y el degradado distrito de Chelsea, Massachusetts (EUA). La investigación describe el desarrollo de una RS y correlaciona la interacción de los miembros de la red y los resultados obtenidos con el aumento del CS en la comunidad. Los autores apuntan cinco intervenciones de la red que concretan el aumento de capital social: *relacionar familia y escuela*, *expandir las oportunidades formativas a los padres*, *uso de recursos de la comunidad*, *incrementar las tasas de asistencia* y *asistir a los padres de adolescentes*. A pesar de que el estudio no profundiza en el sentido que atribuye al concepto de CS, es una experiencia empírica focalizada en la incidencia comunitaria de las RS. Por este motivo, consideramos apropiado tener en cuenta las intervenciones propuestas para la definición de indicadores de CS promovidos desde las RS.

La relación conceptual entre RS y las dimensiones apuntadas se concreta en la tabla III, con la definición de indicadores de cada una de las dimensiones de CS promovidas desde las RS.

La *confianza* está relacionada de forma directa con el concepto de RS. El compromiso de las instituciones que forman la red con los objetivos de la misma inicia un proceso de construcción de confianza entre los actores (Díaz *et al.*, 2010). Éste se genera con un conocimiento mutuo entre organizaciones socioeducativas que da paso a la cooperación, sentando las bases para la construcción de confianza entre organizaciones de una comunidad determinada. Además, entendemos que la participación horizontal de la administración tanto en RS emergidas como designadas puede contribuir al incremento de la confianza en las instituciones públicas. A su vez, la acción de la red para incrementar las relaciones entre familia y escuela permite un aumento de la *confianza* mutua e incide en el aumento del CS a nivel comunitario.

Las RS constituyen un modelo de *organización social* a nivel socioeducativo. Éstas, en sus dos tipos de creación, emergentes y designadas, generan procesos de participación y proacción social en tanto que se comprometen con la mejora de la problemática general que afronta la red. Esta organización ha de promocionar la formación a las familias y a personas de la comunidad para concentrar una mayor incidencia en el CS. Por otro lado, el uso de recursos de la comunidad con beneficios socioeducativos aporta un aprovechamiento de los mismos y por tanto un incremento del CS.

Entendemos que la dimensión de *afiliación a entidades sociales* y *voluntarismo* en entidades sociales constituye acciones concretas de participación activa e implicación con las necesidades socioeducativas de la comunidad. La red aporta unas acciones diferenciadas de las del resto de instituciones por sí solas, que suponen un potencial susceptible de movilización social desde las instituciones. Un modelo de RS promotor de CS deberá

TABLA III
Indicadores de capital social promovidos des de las RS

Dimensiones de capital social promovidos desde las RS	Indicadores de capital social promovidos RS desde las
Confianza	<ul style="list-style-type: none"> - Participación de las administraciones des de la horizontalidad - Estrategias de conocimiento mutuo - Compromiso colectivo con la meta de la red - Relaciones de poder horizontales - Valoración de la diversidad - Incremento de las relaciones entre familia, escuela y comunidad
Organización social	<ul style="list-style-type: none"> - Estructuración horizontal - Protagonismo de las instituciones socioeducativas en la gestión de la red - Proyecto educativo conjunto - Ampliación de las oportunidades formativas a las familias des de la red - Utilización de recursos de la comunidad con fines socioeducativos
Afiliación a entidades sociales y voluntarismo	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitación de canales de comunicación red-comunidad - Creación de mecanismos concretos de participación/afiliación y voluntarismo individual e institucional
Compromiso con asuntos públicos	<ul style="list-style-type: none"> - Respuesta a necesidades reales y compartidas - Participación público-privada - Incremento de las relaciones entre familia, escuela y comunidad
Tolerancia a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Acción interdisciplinaria - Organizaciones con incidencia socioeducativa de ámbitos diversos - Equilibrio entre unidad y diversidad - Participación público-privada

Fuente: Elaboración propia 2010.

concretar estrategias de movilización social y afiliación, ofreciendo los mecanismos necesarios para las diferentes formas de participación social en las diversas RS.

La dimensión de *compromiso con asuntos públicos* no es inherente en las RS. Las RS que responden a un trabajo sectorial conjunto o a plataformas de reivindicación es posible que persigan una maximización de recursos, y por tanto tengan menos incidencia en el CS. Entendemos que una RS comprometida con la mejora del CS ha de estar dirigida a afrontar problemáticas educativas y sociales conjuntas, asuntos como pueden ser una educación equitativa y de calidad, el abandono escolar o la transición escuela-trabajo. El incremento de las relaciones entre familia-comunidad-escuela supone una acción que además de crear confianza, aumenta el compromiso de las familias con la educación escolar de sus hijos y con las propuestas socioeducativas a nivel comunitario.

Por último, la *tolerancia a la diversidad* constituye una característica de las RS en tanto que reúne organizaciones con incidencia socioeducativa desde ámbitos diferentes, que actúan en diversas franjas horarias, con titularidad pública y privada. Cuanto más diversos sean los actores socioeducativos de la red más amplia y global será la visión y la acción de la misma. Las redes son unión y diversidad al mismo tiempo. En la RS debe-

rán confluir la diversidad y la unidad de forma armónica para su éxito, sin que la diversidad desuna ni la unión estandarice (Saz, 2007).

Una propuesta de Redes Socioeducativas promotoras de capital social

La revisión presentada nos muestra una notable interdependencia entre los componentes de las RS. En la tabla IV exponemos el marco de referencia y/o tabla de análisis que integra indicadores respecto a los seis principios de las RS: *proximidad, transversalidad, horizontalidad, cooperación, corresponsabilidad y proactividad y proyección* (Díaz et al., 2010), en torno a sus tres dimensiones expuestas con anterioridad: *ético-emocional, de la acción y estructural*, y finalmente incorpora los indicadores de capital social determinados en la tabla III.

TABLA IV
Marco de referencia de RS promotoras de capital social

<i>Dimensiones</i> <i>Principios</i>	Ético-emocional	De la acción	Estructural
Proximidad	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusión de actores e iniciativas ya implementadas - Valor de la diversidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis compartida de necesidades - Respuesta a necesidades reales - Facilitación de canales de comunicación red-comunidad - Creación de mecanismos concretos de participación/afiliación y voluntarismo individual e institucional - Incremento de las relaciones entre familia, escuela y comunidad - Concreción de mecanismos para la afiliación y el voluntarismo 	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura abierta y flexible
Transversalidad	<ul style="list-style-type: none"> - Ciudadano en el centro - Valor de la diversidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos comunes - Planificación integral - Acción interdisciplinaria - Participación público-privada - Organizaciones socioeducativas de ámbitos diversos 	<ul style="list-style-type: none"> - Organigrama interdeartamental - Estructura sin fronteras
Horizontalidad	<ul style="list-style-type: none"> - Equidad en las relaciones de poder 	<ul style="list-style-type: none"> - Toma de decisiones por consenso - Gobernanza democrática: liderazgo distribuido /Liderazgo de redes (NAO)/liderazgo de una de las organizaciones - Participación de las administraciones desde la horizontalidad - Decisiones que afecten a los intereses de la red - Certificación que los recursos de la red son distribuidos equitativamente en base a necesidades detectadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Organización plana - Organigrama interdisciplinar
Cooperación	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de confianza - Compromiso con las instituciones - Valor de la diversidad 	<ul style="list-style-type: none"> - Interdependencia positiva - Estrategias de conocimiento mutuo - Utilización compartida de recursos de la comunidad con fines socioeducativos (creación de sinergias) - Certificación que los participantes están debidamente informados - Acción interdisciplinaria - Mecanismos de resolución de conflictos 	<ul style="list-style-type: none"> - Conectividad

Corresponsabilidad	-La educación entendida como cosa de todos -Compromiso colectivo con el proyecto	- Generación de unidad (alimentar el sentido o meta común) - Responsabilidad compartida: reconocimiento de la propia responsabilidad y reconocimiento de la responsabilidad del otro - Aceptación de responsabilidades asimétricas - Concreción de responsabilidades - Incremento de las relaciones entre familia, escuela y comunidad - Ampliación de las oportunidades formativas a las familias des de la red	-Unidad y cohesión
Proactividad y proyección	-Construcción de la identidad -Valor de la diversidad -Reglas comunes	- Protagonismo de las instituciones en la gestión de la red - Elaboración de un proyecto estratégico orientado al futuro - Creación de una planificación que marque prioridades y temporización - Mecanismos de evaluación sistemática - Gestión administrativa (optimizar reuniones, redactar y enviar actas y orden del día y activar flujos de comunicación) - Mediar entre las diferencias de los miembros (<i>Bridging</i>) - Promover una cultura de trabajo (<i>Framing</i>) - Capacitar a los miembros para liderar acciones (<i>Capaciting</i>) - Gestión política (Plan de atracción de recursos, relaciones con posibles miembros)	- Flexibilidad organizativa

Fuente: Elaboración propia 2010

Como define la *tabla IV*, el principio de *proximidad* en su *dimensión ético-emocional* parte del reconocimiento de la realidad e identidad de la comunidad. Las RS muestran una actitud inclusiva ante los agentes socioeducativos del territorio en tanto que persiguen el compromiso social y la promoción de dinámicas orientadas al bien colectivo. En su *dimensión de la acción* las RS se crean en entornos determinados y se caracterizan por la contextualización de sus acciones. Con este propósito, es necesario elaborar análisis de necesidades conjuntos para detectar necesidades reales así como crear formas concretas de comunicación y participación social. La incidencia en la *dimensión estructural* se concreta en una estructura abierta a nuevos miembros y flexible, con capacidad de adaptación a necesidades futuras. El principio de *proximidad* integra indicadores de CS respecto a la facilitación de canales de comunicación entre actividades de la red y la comunidad, el incremento de las relaciones entre escuela, familia y comunidad, y sobre la concreción de mecanismos para la afiliación y el voluntarismo social, tanto de personas como instituciones.

El principio de *transversalidad* en su *dimensión ético-emocional* contempla al ciudadano y sus necesidades como eje central. Además, contiene el valor de la diversidad en tanto que se desarrolla a partir de la interrelación entre profesionales, departamentos o disciplinas educativas diversas. La *dimensión de la acción* parte de una visión integral por parte de las diferentes organizaciones que forman la RS, acercando los intereses puramente

institucionales hacia un interés conjunto. La acción transversal se sistematiza mediante la concreción de objetivos comunes y el establecimiento de una planificación integral e interdisciplinaria, alejándose de los departamentalismos, la acumulación y el solapamiento de acciones que aporta la acción en paralelo. En su *dimensión estructural*, la *transversalidad* propone una estructura global atravesada por equipos de trabajo interdisciplinar, eliminando fronteras departamentales en los organigramas. El principio de *transversalidad* aumenta su incidencia en el CS mientras las RS integren instituciones públicas y privadas, además de concentrar organizaciones socioeducativas de diversos ámbitos de la sociedad.

El principio de *horizontalidad* desde la *dimensión ético-emocional* entiende las relaciones de poder en clave de igualdad, situando a todos los actores en un mismo plano. Respecto a la *dimensión de la acción*, la visión integral facilita un trabajo conjunto. La organización de las RS requieren un modelo de liderazgo democrático (Milward y Provan, 2006) y por tanto una toma de decisiones por consenso. Son especialmente importantes las decisiones que afecten a los intereses de la red en su globalidad, así como asegurar que los recursos de la red sean distribuidos equitativamente en base a necesidades detectadas (Milward y Provan, 2006). La *dimensión estructural* se traduce en una organización plana o no jerárquica. El organigrama ha de concretar un dibujo coherente que facilite una base estructural para la acción transversal e interdisciplinaria. La relación del principio con la mejora del CS se concreta con la participación de la administración pública en las RS desde la horizontalidad, fomentando mutua confianza entre las diferentes organizaciones participantes y con las administraciones públicas.

El principio de *cooperación* en su *dimensión ético-emocional* integra el valor de la diversidad sobre la acción educativa como condición para el éxito. Además, incide en la construcción de confianza y compromiso en torno al planteamiento y consecución de metas comunes. La *dimensión sobre la acción* se concreta con el desarrollo de dinámicas que persiguen una interdependencia positiva. Los miembros de una red deben entender que comparten un mismo problema y que cada uno puede aportar un fragmento de respuesta, de manera que la respuesta nunca será completa sin la colaboración de los otros (Hjern, 1992; Milward y Provan, 2006 y Subirats y Albaigés, 2006). Para ello serán necesarias estrategias de conocimiento mutuo, dinámicas donde cada actor aporte su experiencia, asegurar que todos los miembros de la red reciben la información necesaria, aportar mecanismos de resolución de conflictos (Milward y Provan, 2006) y definir una programación interdisciplinaria. La *dimensión estructural* se traduce en una estructura interconectada y cohesionada, aportando la estabilidad estructural necesaria para la sostenibilidad de la red. El principio de *cooperación* intercede con la mejora del CS en indicadores como la creación de confianza entre instituciones de la comunidad y el aprovechamiento de recursos comunitarios con fines socioeducativos.

El principio de *corresponsabilidad* desde su *dimensión ético-emocional* constata una concepción socioeducativa compartida, entendiendo la educación como una responsabilidad de toda la sociedad. Sin un compromiso colectivo con el proyecto no se pueden sentar las condiciones que hacen posible el avance hacia una visión integral y una organización cooperativa. En su *dimensión de la acción*, el principio promueve que los actores situados en diferentes niveles de intervención compartan el análisis, reflexionen sobre prioridades y acuerden líneas de actuación. La pedagogía de la *corresponsabilidad* funciona cuando cada uno de los agentes implicados en el proceso educativo analiza críticamente el papel que juega, es patente la interdependencia que existe entre ellos y se reconoce la responsabilidad asimétrica (Torralba, 2006). La *corresponsabilidad* contempla las asimetrías que asumen los agentes según el contexto de las acciones y las condiciones de posibilidad de los mismos, concentrando diversos niveles de responsabilidad según la actividad. A su vez, el principio requiere explicitar cuáles son las responsabilidades a asumir por cada actor (Milward y Provan, 2006). La *dimensión estructural* representa la unidad y la cohesión de la estructura en su globalidad. Una RS que quiera mejorar el CS

desde la *corresponsabilidad* deberá fomentar las relaciones entre familia, comunidad y escuela, además de acercar la formación tanto a las familias de los estudiantes como a los miembros de la comunidad.

Finalmente, el principio de *proactividad y proyección* en la *dimensión ético-emocional* se basa en el establecimiento de unas reglas comunes para la acción. Además, contiene el valor de la diversidad en tanto que el trabajo es desarrollado conjuntamente por las instituciones miembros. A la vez, el principio es generador de una metodología de trabajo que construye y alimenta el sentido de pertenencia comunitaria y de identidad de la red (Díaz *et al.*, 2010). La *dimensión de la acción* persigue la eficiencia y la sostenibilidad de la red, por lo tanto el principio se centra no tanto en su dimensión reactiva sino en su capacidad estratégica, que implica prevención y establecimiento de canales de solución de futuros problemas (Collet, 2009). La gestión de la RS se convierte en una acción de gran importancia para alcanzar dichas metas. Dividimos la gestión en dos variantes: Primero, lo que hemos denominado como *gestión administrativa*, centrada en optimizar reuniones para su productividad y cumplimiento del horario previsto, redactar actas o activar flujos de comunicación. Y en segundo lugar la *gobernanza de la red*, entendida como la articulación de la acción conjunta y concretada en acciones como mediar entre las diferencias de los miembros (*Bridging*), promover una cultura de trabajo común (*Framing*) y capacitar a los miembros para liderar acciones (*Capaciting*) (Saz, 2007). Otras acciones son el desarrollo de una planificación que defina las prioridades de la red y su temporización, la elaboración de un plan de obtención de recursos y el desarrollo de mecanismos de evaluación sistemática y continua. La *dimensión estructural* del principio se concreta con la flexibilidad, componente necesario para responder eficientemente a los retos cambiantes de la realidad socioeducativa. La incidencia del principio en el CS de la comunidad se concreta con el protagonismo de las instituciones socioeducativas en el desarrollo de las acciones, con especial énfasis en la mejora de sus conexiones y su cooperación.

Prospectiva de la investigación

La revisión teórica del concepto de RS nos aporta una base teórica que las define y concreta, permitiendo una progresión en su estudio y en el desarrollo de su praxis. A su vez, la intersección entre los conceptos de RS y CS fundamenta la importancia de las RS como mecanismos organizacionales de mejora y capacitación comunitaria.

Como hemos expresado, existe poca investigación sobre las RS en su globalidad y menos aún basada en estudios empíricos. El marco presentado no pretende ser una propuesta de indicadores cerrada, sino un punto de partida general que promueva futuros trabajos y nutra la literatura al respecto. El carácter global de la propuesta supone un paso necesario para un futuro estudio desde una perspectiva más específica, tomando como objetivo el análisis de un principio de las RS en particular o una de sus tres dimensiones.

Así mismo, será especialmente interesante una futura validación empírica de la tabla de análisis mediante el estudio de RS en diferentes contextos. Este proceso nos aportará una mayor comprensión de nuestro objeto de estudio y dotará de mayor rigor y replicabilidad a la propuesta, constatando un claro avance en el rol que deben asumir las RS en nuestra compleja sociedad.

Referencias

- AGRANOFF, R. (2003). Leveraging Networks: A Guide For Public Managers Working Across Organizations. *IBM Endowment For The Business of Government*. Recuperado en: <http://academic.udayton.edu/richardghere/org%20theory%202009/major%20readings/AgranoffReport.%20networkspdf.pdf>
- AGRANOFF, R. & MCGUIRE, M. (2001). Big questions in public network management. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 11 (3), 295-327.
- BARON, S., FIELD, J. & SHULLER T. (2000). *Social Capital. Critical Perspectives*. Nueva York: Oxford University Press.

- BURT, R. (2001). *New Directions in Economic Sociology*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- CASTELLS, M. (1996). *The Information Age. Economy, Society and Culture*. Oxford; Malden, MA: Blackwell
- CIVÍS, M. (2005). *Els projectes educatius de ciutat com a praxi de desenvolupament comunitari de gènesi socioeducativa: Anàlisi i interpretació de la dimensió socioeducativa i sociocomunitària de tres projectes educatius de ciutat de Catalunya*. Tesis doctoral. Universidad Ramon Llull. Barcelona, España.
- CIVÍS, M., LONGÁS, E., LONGÁS, J. & RIERA, J. (2007). Educación, territorio y desarrollo comunitario. Prácticas emergentes. *Revista Educación Social. Fundación Pere Tarrés*, 36, 13-25.
- COLLET, J. (2009). *El treball socioeducatiu en xarxa: una breu proposta de marc conceptual*. Congrés de Formació per al Treball en Xarxa a la Universitat. Complexitat, coresponsabilitat i construcció del coneixement. Recuperado en: http://www.fbofill.cat/trama/pdfs/congres/marc_conceptual_treball_xarxa-collet.pdf
- DÍAZ, J., CIVÍS, M., LONGÁS, J. & MURAT, A. (2010). The Study of Educative Network organization in the City of Barcelona, Spain. The Nou Barris District. *International Journal of Knowledge Society Research*, 1 (2), 26-37.
- FUCUYAMA, F. (2001). Social Capital, civil society and development. *Third World Quarterly*, 22 (1), 7-20.
- HALPERN, D. (2005). *Social Capital*. Cambridge: Polity Press
- HJERN, B. (1992). Illegitimate Democracy: A Case for Multiorganizational Policy Analysis. *Policy Currents*, 2, 1-5.
- KICKERT, W., KLIJN, E. & KOPPENJAN, J. (1997). *Managing Complex Networks: Strategies for the Public Sector*. Londres: Sage.
- KLIJN, E. (1996). Analyzing and Managing Policy Processes in Complex Networks: A Theoretical Examination of the Concept of Policy Network and Its Problems. *Administration and Society*, 28 (1), 90-119.
- KLIJN, E. & KOPPENJAN, J. (2000). Public Management and Policy Networks. Foundations of a Network Approach to Governance. *Public Management*, 2 (2), 135-158.
- KILDUFF, M. & TSAI, W. (2003). *Social Networks and Organizations*. Londres: Sage Publications.
- MILWARD, B. & PROVAN, K. (2006). A Manager's Guide to Choosing and Using Collaborative Networks. *IBM Endowment for the Business of Government*. Recuperado en: <http://www.businessofgovernment.org/pdfs/ProvanReport.pdf>
- MOORE, M. (1995). *Creating public value: Strategic management in government*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- NARAYAN, D. (1998). *Social Capital Survey in Ghana – Preliminary Results-*. Washington, DC: The World Bank. Processed.
- NARAYAN, D. & CASSIDY, M. (2001). A Dimensional Approach to Measuring Social Capital: Development and Validation of a Social Capital Inventory. *Current Sociology. Sage Publications*, 49 (2), 59-102.
- PALETTA, A., CANDAL, C. & VIDONI D. (2009). Networking for the turnaround of a school district. The Boston University-Chelsea partnership. *Education and Urban society*, 41 (4), 469-488.
- POWELL, W. (1990). Neither Market Nor Hierarchy: Network Forms of Organization. *Research In Organizational Behavior*, 12, 295-336.
- PROVAN, K., FISH, A. & SYDOW, J. (2007). Interorganizational Networks at the Network Level: A Review of the Empirical Literature on Whole Networks. *Journal of Management*, 33 (3), 479-516.
- PROVAN, K. & KENIS, P. (2008). Modes of Network Governance: Structure, Management, and Effectiveness. *Journal of Public Administration Research & Theory*, 18 (2), 229-252.
- PROVAN, K. & MILWARD, B. (1995). A Preliminary Theory of Network Effectiveness: A Comparative Study of Four Mental Health Systems. *Administrative Science Quarterly*, 40 (1), 1-33.
- PUTNAM, R. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- PUTNAM, R. (2000). *Bowling alone, the collapse and revival of American community*. Nueva York: Simon & Shuster.
- SAZ, A. (2007). *Managing Interorganizational Networks: Leadership, Paradox and Power. Cases from the U.S. Immigration Sector*. Tesis Doctoral. Universidad Ramon Llull. Barcelona, España.
- SUBIRATS, J. & ALBAIGÉS, B. (Coords.) (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Col·lecció finestra oberta. No. 48. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- TORRALBA, F. (2006). *La responsabilitat asimètrica dels agents educatius sustenta la pedagogia de la coresponsabilitat*. I Tribuna: Bases per a una pedagogia de la coresponsabilitat. Barcelona. Recuperado en: http://www.edu21.cat/old/arxius/Sintesi_breu.pdf
- VILAR, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. *Cultura y Educación*, 20, 249-259.
- WOOLCOK, M. & NARAYAN, D. (2000). Social capital: Implications for development theory, research and policy. *The World Bank Research Observer*, 15 (2), 225-249.

NETWORKED MANAGEMENT IN EDUCATIONAL COLLABORATIVE NETWORKS

Jordi Díaz-Gibson (Universitat Ramon Llull), Mireia Civís (Universitat Ramon Llull), Jordi Longás (Universitat Ramon Llull) and Alan Daly (University of California San Diego)(2013)

ABSTRACT

Educational Collaborative Networks (ECN) are aimed at achieving educational goals at the community level, basing their action on collaborative partnering between schools and community organizations. These programs become an emergent and innovative strategy across the globe that is based on the increase of networked connections across professionals in a community. The enthusiasm and promise of such community-based initiatives are accompanied by the concerns related to its management. This paper describes the insights of networked management, as the managerial drivers and conditions that facilitate ECN outcomes achievement. The article examines the experience of leaders involved in the current management and leadership of 18 high performing ECN in Barcelona (Spain). Results underscore the relevance of managing both relational and structural strategies in order to support ECN outcomes. We conclude by suggesting that networked management may become a key driver of change in educational contexts, capable of building a collaborative culture so as to optimize the educational performance in a specific community.

Key words: Educational Collaborative Networks; networked management; relational strategies; structural strategies; trust; collaborative culture.

INTRODUCTION

Educational change and improvement is a complex and challenging task that often involves multiple stakeholders and competing demands. In response to this complexity many reform approaches have taken a more “reductionistic” approach, focusing efforts solely at the school level. However, this approach, while at times effective, does not take into account the interdependencies that exist between schools, districts, and the larger communities in which they reside (Daly, 2010; Miller et. al, 2012). Therefore drawing on a “systems perspective” that acknowledges the importance of both coordinating and leveraging multiple interdependent agencies connected to the academic enterprise may yield improved outcomes (Lieberman et al., 2010).

Leveraging existing resources across a system is increasingly important as education and educators are asked to do more with less (Daly, 2010). In some locales the lack of resources has resulted in schools and community agencies collaborating to more efficiently and effectively meet common educational challenges (Carpenter et al., 2012; Tough, 2008). The implementation of community-based initiatives that provide comprehensive social and educational services in low income communities represents an emergent strategy that holds early promise in addressing complex educational challenges (Miller et. al, 2012; Tough, 2009; Ubieto, 2009). For example, The Harlem Children’s Zone has garnered much attention for its provision of comprehensive social, educational, and health services to families in a 97-block area of New York City. This initiative offers a wide range of resources to more than 8,000 children and 5,000 adults, including Head Start, early-childhood learning programs, parenting programs, after-school and summer tutoring for middle grades students, and health care, leading to numerous positive outcomes for the local community (Tough, 2008). This type of educational collaborative leverage existing resources and channels them in a manner that holds promise for traditionally underserved populations.

In this paper we use the term Educational Collaborative Networks (ECN) to describe these comprehensive approaches, such as the Harlem Children’s Zone, that are aimed at achieving educational goals at the community level, basing their action on collaborative efforts between schools and multiple and agents, such as families, hospitals, community organizations, and neighborhoods, among others. The premise of ECN is to build networks of formal (e.g. hospitals, agencies, etc.) and informal (one to one social interactions) relationships between entities and people, thereby creating an interconnected approach to major educational issues such as persistent academic underperformance, students’ transition

from school to work or childhood obesity. Thus the management of ECN become a key challenge to draw on diversity that enhances collaboration possibilities, which potentially leads to interorganizational innovation (Mandell & Steelman, 2003). Moreover, understanding the conditions that support successful management of ECNs is equally critical in replicating this potentially powerful approach.

Although the research suggests the potential of ECNs to make significant educational change and impact, we have few examples in the literature from which to learn about how this actually occurs. Moreover, we have even less evidence from successful collaboratives to suggest what might be some of the conditions that need to be in place for these ECNs to be successful (O'Toole & Meier, 1999). In highlighting some of these conditions, we draw on the successful case of Barcelona (Spain), which has a long tradition of community collaboration between educational entities. Our study is guided by one overarching research question: What are the key managerial conditions necessary to enhance ECN outcomes? We aim to advance the concept of networked management in ECNs, as a way to comprehensively and collaboratively respond to educational challenges. The article is based on qualitative content analysis of multiple interviews, focus groups, and documents from a number of experienced managers in successful ECNs that operate in the city of Barcelona, Spain. The work focuses on several factors, including managers' perceptions regarding key managerial issues and tasks that facilitate and drive ECNs and the outcomes derived from active ECN management. This work is particularly timely given that like in so many parts of the world, these community collaborations have increased—partly due to the tax cuts on public resources, but also due to the recognition of the potential of ECNs in addressing pressing issues. As these cuts are likely to continue in both Europe and beyond, insights from the instructive case of Barcelona may be informative to community-based collaborative efforts in other contexts across the globe.

MANAGING EDUCATIONAL COLLABORATIVE NETWORKS

Educational Collaborative Networks (ECN)

We use ECN to describe formal and long-term community partnerships specifically aimed to achieve educational goals, basing its action on collaboration through joint strategic planning (Díaz-Gibson and Civís, 2011). Scholars from different disciplines have examined this collaborative practice with different foci, including *organizational networks* focusing on public management (Milward & Provan, 2006); *governance networks* analyzing democratic

decision-making (Kickert et al., 1997); *collaborative networks* examining the underlying collaborative processes (Mandell & Keast, 2009); *community organizing* (Shirley, 2009), and *federations* (Chapman et al. 2010), both based on a comprehensive community perspective. However, the common thread in each of these descriptors is the comprehensive community perspective to a particular pressing public issue. Thus, these extended practices address significant social problems and share a core focus on a networked approach, public-private collaboration, and the engagement of multiple and interdisciplinary agents, such as families, schools, hospitals, community organizations, and neighborhoods, among others, working together on a collective project.

Most of the core research around these networked initiatives has been developed by public management field, involving multiple social challenges as health, employment, social care and also education. Milward and Provan (2006), for example, identified four characteristics shared by many *organizational networks*: 1- networks are composed by organizations with complete independence in decision making; 2- they are mainly based on negotiation and mutual adjustment; 3- the interactions among its members are stable and continuous; and finally, 4- networks consist of actors with independent resources. Similarly, Klijn et al. (2010) point to three characteristics of *governance networks*: 1- many and diverse actors (public, private, and societal groups) are involved with and connected to each other, because of their shared goal to solve societal problems; 2- they have a relatively stable character with intensive interactions between actors; and 3- the different actors have divergent perceptions of the problems. The voluntary participation of the organizations suggests less of a hierarchy and more of a network of connections. Hence these initiatives are characterized by high degrees of interdependency and complex decision-making processes—all foundations of a systems perspective (Díaz-Gibson et. al, 2010; Renée & McAlister, 2011; Shirley, 2009).

Thus we distinguish ECN from other types of collaborative networks regarding the educational scope. The institutions involved in an ECN understand that they share the educational challenge and understand they can increase their impact through collaboration. The idea of networks in support of educational improvement, while still in its infancy, is gaining momentum in education (Daly, 2010). Although Milward and Provan (2006) and Klijn et al. (2010) have included ECN experiences in some of their studies, there is an existing need on advancing on inter-organizational relationships between school and community agencies. ECNs attempt to leverage diverse networks in addressing pressing social-educational problems, and in this way go beyond traditional school boundaries in

transforming what is meant by an “educational community.” These collaboratives are mainly formed in low-income communities with a specific purpose that would likely be difficult for organizations alone to achieve (Díaz-Gibson and Civís, 2011; Renée & McAlister, 2011). ECNs attempt to achieve common and complex solutions, through the enhancement of coordination through building trusting and mutually accountable relationships based on distributed leadership (Shirley, 2009; Provan & Kenis, 2008; Renée & McAlister, 2011).

In the last decades we have seen the rapid international emergence of ECN programs (see the *Education Action Zones* or the *Extended Schools* in England, *Major City Policies* in the Netherlands, *Priority Education Zones* in France, *Interxarxes* in Spain or *The Promise Neighborhoods* in the U.S), noting impact on student outcomes in distressed communities (Gold et al., 2002; Renée & McAllister, 2011; Tough, 2008); as well as outcomes related to the collaborative process such as improving the innovative capacities of the educational public sector (Sorensen & Torfing, 2009); and optimizing educational resources in the community (Carpenter et. al., 2010; Díaz-Gibson et. al, 2010; Ubieto, 2009).

Scholars suggest that diversity is an important organizational asset, and collaborative efforts empower the whole community’s potential action (Edelenbos & Klijn, 2007; Kamensky et al., 2004). Initiatives that bring together a plurality of actors in more or less institutionalized arenas of negotiated interaction may significantly contribute to the production of public value given their unique perspective and approach to important issues (Sorensen & Torfing, 2007). The successful management of ECN generates the conditions necessary to draw on diversity that enhances collaboration possibilities, which potentially leads to interorganizational innovation (Mandell & Steelman, 2003).

Empirical studies indicate that the innovative capacity of strategic planning processes depends on the inclusion of social and political actors that are characterized by a high degree of diversity, and linked through networks characterized by dense relationships (Daly, 2012; Dente et al., 2005). Therefore the active efforts of managing these programs can facilitate important outcomes, such as the end of professional isolation, the access to tacit knowledge and information, continuous learning procedures through action (Bourgault & Lapierre, 2000), mutual knowledge and trust between professionals (Klijn et al., 2010); outcomes that in turn favor program goals as student achievement (Gold et al., 2002).

The Significance of Networked Management

While ECN can provide insight into inter-organizational collaboration between schools and community organizations, literature shows some concerns around the leadership and effectiveness of these initiatives (Gold et al., 2002; Miller et al, 2012; Renée & McAllister, 2011; Sorensen & Torfing, 2009). ECNs possess an inherent diversity that begins with the nature of organizations' members and their actions through different educational emphasis, sectors or levels of public administration, while at the same time each member of the network retains its own values and internal policy functioning, and decision-making processes. In this sense the individual members have “internal” (intra-organization) independence, while exhibiting “external” (inter-organization) interdependence.

This powerful combination of internal and external connections also has rich support in the social network literature, which suggests the importance of creating a “network” of ties through which resources may flow in support of goals (Borgatti & Foster, 2003; Daly, 2012). Moreover, the network literature would also indicate that a dense constellation of relationships surrounding an educational organization, as may be reflective of a successful ECN, may provide additional supports and better facilitate efforts at change given the robust nature of dense connections (Cross & Parker, 2004; Daly, 2012). In addition, these dense relationships also support the development of the complexity of the entire network potentially resulting in desirable outcomes (Daly, 2010). However, this configuration does set up specific tensions such as efficiency versus inclusiveness and unity versus diversity, which may have influence on the strength of ECN outcomes (Saz & Ospina, 2010).

Managing these tensions while keeping a focus on the overall goals of the ECN is challenging. In this regard, coordinating collaboration in a formal networked project such as an ECN is not just about changing organizational priorities or formal organizational charts, but also facilitating deep cultural changes in philosophy and practice. In fact, most literature suggests that the lack of collaborative cultures and approaches are one of the greatest barriers to successful ECNs (Eggers & Singh, 2009; Sorensen & Torfing, 2011; Ubieto, 2009).

There is currently a lack of research regarding how organizational contexts and climates can influence network outcomes in educational contexts (Coburn et al., 2010). Hence it becomes important to determine the specific strategies needed to lead and manage comprehensive issues across organizations to enhance educational and community outcomes (Chapman et al., 2010; Díaz-Gibson et. al, 2010; Miller et. al, 2012). Also, network literature merely indicates the insights of network cross-planning at a community level (Agranof, 2007; Kickert et al., 1997; Milward & Provan, 2006), as well as the drivers of collaborative

interactions in successful networks (Agranoff & McGuire, 1999; Agranoff, 2003; Bourgault & Lapierre, 2000; Sorensen & Torfing, 2009). The literature offers little insight into the nature of the work that aims to advance the goals of the whole network (Provan et al., 2007; Renée & McAlister, 2011). However, what we know less about are the in-depth issues and conditions that need to be managed, and how these complex relationships negotiate significant educational challenges.

Literature notes the large differences between leading and managing schools or traditional organizations and the management of ECN programs. Networked management is considered to be a different type of nonhierarchical management, where information and expertise substitutes for an authority structure through a self-organizing process, held together by mutual obligation that develops over time by reaching consensus-based decisions (Agranoff & McGuire, 2003). Research suggests a growing need to manage community collaborative performance under different concepts as interdepartmental actions, networks, alliances, joint ventures, co-actions, and partnerships (Bourgault & Lapierre, 2000).

Scholars underscore the need of a specific networked management to facilitate interaction, coordination and collaboration among members, maintain its sustainability and drive program effectiveness. Furthermore, to leverage members' diversity, and establish a common network project based on members' volunteer commitment to the goals, a democratic governance design with equal and shared power on decision-making and a collaborative working culture is required (Hjern, 1992; Kickert et al., 1997; Milward & Provan, 2006; Sorensen & Torfing, 2007).

Networked management gathers the managerial efforts that drive members' alignment in order to achieve collaborative outcomes. Thus, this management claims to engage members in joint action so as to maximize diversity opportunities. Some of these efforts are represented by the concept of *metagovernance* (Sorensen & Torfing, 2009), involving deliberate attempts to facilitate, manage and direct more or less self-regulating processes of collaborative interaction, without reverting to traditional styles of government in terms of bureaucratic rulemaking and imperative command.

Literature on public management shows some relational strategies that specifically drive collaborative interactions. The *management of networks* concerns the management of the entire process to achieve network objectives, and includes relational tasks as the management of accountability, legitimacy, conflict, governance structure and commitment (Milward & Provan, 2006). Other relational strategies noted are the activation of links

between members, arranging and facilitating interactions and mediating between problems (Kickert et al., 1997). Scholars suggest that networked management is required to successfully address the unity-diversity tension, and is based on three strategic activities: bridging between member's differences, framing a common culture, and capacitating members to lead actions (Saz & Ospina, 2010).

Framing and developing a common culture therefore becomes a specific management priority consistently indicated by literature. In order to find the strategic alignment among professionals and services and to take advantage of and maximize diversity opportunities scholars identify the need to frame a common culture based on collaboration. At the same time, literature shows the existence of cultural barriers across studies that restrict network performance. Research suggests that some cultural issues as professional silos or paternalistic norms that constrain the collaborative performance and in turn program efficiency. Thus silo-thinking is a significant barrier in solving problems that involve different institutions and different parts of the public sector (Eggers & Singh, 2009; Sorensen & Torfing, 2011; Ubieto, 2009). The idea of siloes in functional operations therefore becomes a challenge for professionals due to the deep cultural change suggested by approaching significant problems through networked collaboratives (Díaz-Gibson et. al, 2010; Ubieto, 2009).

Furthermore, we note that there are fewer specifications on how ECN managers can build a collaborative culture among community professionals, driving this process into practice. A small body of research goes in depth into the specific drivers that facilitate a networked management. Some authors introduce a few managerial tasks related to ECN structure such as building collaborative teams, establishing common objectives and strategies, developing an integral planning (Carpenter et al, 2010; McDurham, 2007). In this sense, we argue that more research is needed to nurture the concept of networked management, and to further explore the specific issues and conditions that ECNs need to be managed to achieve a collaborative alignment and successfully achieve ECN goals.

METHODOLOGY

We engaged in content analysis of qualitative data from 18 experienced practitioners that hold managing positions at high performing ECNs in the city of Barcelona, Spain. Barcelona has an important number of community philanthropic associations (the province of Barcelona has a population of 5.000.000, and has one entity for every 152 citizens), and has a long tradition of public-private partnerships regarding educational issues. Also, in the last 15

years the city administration has promoted the creation of ECN through several educational programs as the *Community Development Plans*, the *Community Educational Plans* or the *Joint use of School facilities*, leading to the rapid emergence of these networks. This has claimed into numerous sustainable ECN initiatives that produced critical social and educational benefits at the community level. These successful ECNs can provide a series of instructive cases that may inform other ECNs.

The research design uses a qualitative methodology that best addresses our research question (Marshall & Rossman, 1995). The research is based in a constructivist approach of a non-modeled conception of knowledge that investigates the construction of reality made by participants and, as such, the findings are emergent as the investigation proceeds (Guba & Lincoln, 1994). It focuses on understanding and describing data rather than validating it (O'Connor et al., 2008). We specifically apply the content analysis as the set of interpretative text procedures focused on the specific topic of ECN management, obtained from diverse communicative research processes in a specific context. Applying the technique of content analysis, allows us to enhance the research discursive orientation in its process of meaning-making, building a narrative of networked management.

Our sample is comprised of 18 leaders involved in the current management and leadership of 18 high performing ECN across the city of Barcelona. The ECN are located in different districts of the city including low income and medium income communities, and in summary they formally claim to three educational challenges: improving school success; developing a comprehensive response to infancy and families in risk of exclusion; and improving students' school engagement to avoid truancy. All the ECN meet the following criteria: 1- more than 10 members; 2- already consolidated in the territory with more than 8 years of experience; 3- according to local measures ECNs are successful in addressing educational challenges in their communities. Also, we refer to high performing ECN as programs that have been recognized and certified by the Education Department of the City Government in 2011 as successful initiatives that develop an important role in their city.

Finally, 18 ECN very experienced leaders were asked to participate in the research in the context of the celebration of the local conference: "*Keys of ECN success*" (September 2011, Education Department of the City Government and Ramon Llull University). The leaders hold managerial and leadership positions in high performing ECN for the last 4 years, and all of them represented their ECN in their Educational District, where they collaborate to implement educational policies in their municipalities. In this sense, 5 of them carried a

specific communication in the conference, other 3 of them participated in a final discussion section with other representatives, and finally the other 10 that didn't actively participated in the conference where asked to carry an individual interview to collect their individual perceptions.

Instruments and Data Analysis

We analyzed a range of documents specifically focused on ECN management capturing the experience of the 18 managers in their own programs through different sources. The data collection process included three main types of sources: 1-Ten semi-structured interviews of 60 minutes each were conducted to capture individual expertise of network managers, going in depth into managerial tasks and drivers that facilitate ECN outcomes achievement; 2- Five communications lasted between 20 and 30 minutes and included 10 - 15 minutes of open questions, where managers described key priorities for ECN success and key managerial issues; 3- and finally, 2 focus groups offered a wide discussion between these experienced professionals regarding necessary conditions, managerial tasks, and outcomes provided by ECN. We selected focus groups as a complement to interviews and communications as an opportunity to have managers interact with one another around key topics. We then triangulated our data in order to obtain an in-depth approach to our research objectives, test out cross-cutting ideas and enrich the narrative discourse of networked management in ECN and its outcomes (Miles & Huberman, 1984).

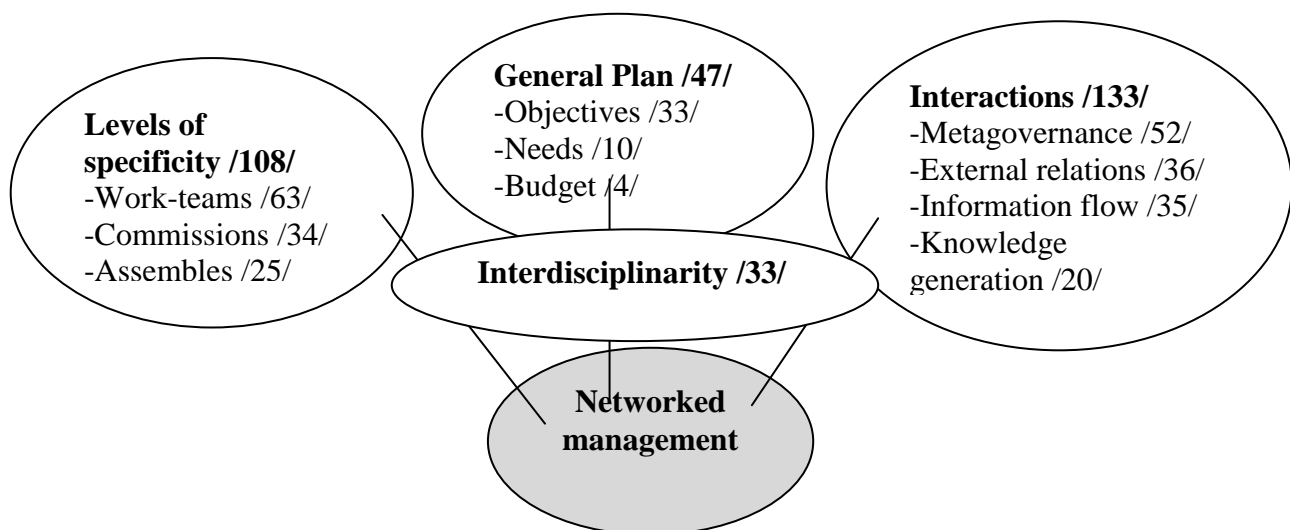
To increase consistency of the interpretation process, we employed two levels of analysis. Initially, an individual analysis of all the documents was carried out in parallel by three researchers on the team, using ATLAS.ti 6.2 informatics software to encode managerial strategies and outcomes. We then clustered the codes into categories establishing the frequencies and setting the network of relations by the process of constant comparison (O'Connor et al., 2008). Next we initiated a comparison and discussion between the three individual networks of categories obtained by the 3 researchers, based on the position that the interaction process building on consensus is important in the process of meaning-making (Altheide et al., 2001). The contrast and consensus was aimed to complement and build a shared interpretative network of categories with a high degree of consistency.

RESULTS

Networked Management drivers

Managers describe an active effort on networked management that embraces tasks across all the program process, from planning to implementation, giving special attention to the interactions and interdisciplinary collaboration. Specifically, the analysis of managers' perceptions allows us to interpret four ECN conditions that become key aspects to be managed for its high performance and success: - *Interactions, Levels of specificity, General Plan and Interdisciplinaryty*-. Regarding the type of sources studied, the quotes distribution revealed a shared presence of the four components across documents with the exception of the second *Focus group*, which was much focused on ECN outcomes in a community level. Although we didn't find significant contradictions between experts' speeches across documents, we found different focus and priorities on its management that lead our analysis to higher levels of complementation. Figure 1 shows the general families and their inside frequencies of categories regarding to the number of codes noted in the analysis of all documents (for further specification see Appendix 1).

Figure 1. Families and Categories of Networked Management



Managers consistently share the priority of creating and nurturing collaborative interactions between members in ECN. In this regard, *Interactions* have been the most referred condition found across documents with 133 allusions, including relational actions as coordination mechanisms and the promotion of collaborations between members through the creation of mutual knowledge and interdisciplinary spaces. For example, one participant noted:

We are focused on the connection of different views, interests and programs (...) and we can only achieve that by enabling and guiding professionals to carry decisions together (Interview, January 2011).

Also, managers have indicated the importance of building specific interactions as internal or external connections. The internal connections were represented by a category entitled, *Information and Communication Flow*, where a large number of codes indicate key actions as the establishment of direct communication channels between members, and the explicit creation of spaces to share ideas and concerns. These internal ties were also coded as, *Knowledge generation* for those times when ideas and information were created based on successful projects. In this sense, one manager explained:

Putting together professionals from different organizations to explain their own institutional projects has led us to develop a specific space to share experiences and learn one from another... building (future) initiatives. (Communication, September 2011).

A large number of interview participants pointed out the importance of extending the network across the community by an explicit inclusion effort of social educational organizations with common interests and missions, underlying the government agencies inclusion in order to integrate district, state and federal programs addressing common objectives in the same territory. These reports have been noted in the category of *External Relations*.

The content analysis shows that experts widely describe the need of managing different collaborative spaces through the implementation of the program. We clustered 108 actions on the variable of *Levels of specificity*, identifying three operational decision-making spaces from general decisions to specific implementation. For instance, one focus group participant explained:

We differentiate from commissions, where topics as financing or specific educational issues take place, and work teams as the professionals that implement the activities (Focus group, January 2011).

The different levels provide a possible structure to organize collaborative teams across the horizontal chart. An initial level found is mostly named *Assembles* or Plenary, characterized by the participation of all network members. A majority of codes mark the value of this space in order to establish consensus of the general objectives, defining priorities and identifying strategic execution steps. Once we have the strategies drawn, a second level of specificity are *Commissions* or Strategic areas. These are responsible for developing each strategic step previously decided. A majority of codes related to commissions underline the

importance of its interdisciplinary composition and its across axis. A considerable number of participants give special attention to taking advantage of this space in order to integrate similar projects and programs into the commission strategies, creating connections and continuities between them to optimize community resources and actions. Ending with the third level of specificity, there exist a high number of references that locate the existence of *Work teams* responsible for implementing policies and projects in the community. Findings show this network space as the most described across documents, existing actions reported that double the addition of the other two spaces together. A large number of quotes point to the importance of consensus in the daily collaborative work, the common planning of all members on the team, and the common definition of operative objectives. A considerable number of codes consider a key aspect the interdisciplinary composition of the team in order to achieve a comprehensive action.

Thus one current example of the three levels of specificity found in the research is showed by an ECN aimed at improving academic achievement in a low income community in the city. Its members include: public schools; community recreation center; social and educational philanthropic entities in the community; the social care services for infancy, youth and families; and local police. Initially all stakeholders get together in an *Assembly* as a general meeting to discuss and decide needs and priorities in order to achieve the common goal. Then they draw and determine three specific strategies to drive through collaboration: reducing truancy, parents training and individual mentoring, becoming three individual *Commissions* formed by ECN professionals involved in the issue. Finally, each commission first attempts to connect all the resources in the community engaged with the strategy, connecting members views and actions; and second, they design and implement new programs through different *Work teams*. Regarding the Commission of parents training, they decided to develop three Work teams to implement three new programs; first one related to training courses for prECNant women, second to mothers and fathers with children from 3-12 years, and third for families with teenage children from 12-16.

Furthermore, managers attribute a consistent importance to the management of the composition of the *General Plan* in order to enhance ECN outcomes. Results highlighting two aspects of the plan where an active management is optimal: *The Needs* and *the Objectives*. The importance that managers give to the development of network objectives is remarkable,

and a high number of codes point to the magnitude of an initial establishment of consensus on community priorities. Regarding this a participant noted:

From our experience it is important that initial priorities are discussed from the evidence of detected needs (...) we need some arguments to favor a big consensus on community priorities and start working (Interview, January 2011).

Managers underscore the importance of an assessment of community educational needs shared and interconnected among members, and also the development of an inventory of social-educational resources in the community. This initial effort becomes necessary in order to base the objectives on detected needs, and to avoid overlaps and gaps of actions in the network efforts, providing the required foundations of an optimized and interconnected performance in ECN.

Finally, managers indicate across the analysis a special interest on driving interdisciplinary action and promoting interdisciplinary spaces through the network structure as a specific way of integrating actors' views and expertise. Hence references to an interdisciplinary composition was referred to in the three conditions showed of Interactions, General Plan and Levels of Specificity. In this sense, we have seen that *Interdisciplinarity* appears to be the most named across all the analysis within 32 quotes, becoming a key transverse issue in networked management. The following quote, for example, is similar to many others that we heard:

In order to plan objectives and actions from a comprehensive perspective, we intend to develop a scheme with several areas of work composed by professionals from divers sectors. (Interview, June 2011).

Networked Management Outcomes

Managers noted the importance of giving special attention to the management to enhance ECN outcomes achievement. They mainly consider that an active management promotes a major efficiency on ECN performance, provides higher quotes of representativeness and general commitment, and also improves linkages among community professionals. We determined 63 codes in the process of analysis, showing a final number of 18 differenced outcomes provided directly by the action of network management. Table 1 shows the outcomes encoded and frequency ordered into four main categories of improvements provided by managerial action: *Efficiency of Social-educational Performance*, *Participation and Representativeness*, *Linkages and Collaboration*, and *Comprehensive*

Performance. Despite the distribution of the quotes across transcripts noted a higher presence in *Interviews* and in *Focus group*, a remarkable number of outcomes were found in all other sources.

Table 1. Outcomes provided by Networked Management

Categories	Perceptive outcomes	Freq.
Efficiency of social-educational performance	Coordination increase between the triangle based on members, government departments and public social-educational services	5
	Resources optimization in the community	4
	Performance and organization adapted to real community needs	3
	Vacuums detection of social-educational actions in the community	3
	Detection of redundant practices and resources waste in the community	3
	Versatility and complementarities in policy planning	2
	Total	20
Participation and Representativeness	Network inclusion of diversity of educational scopes and levels of specificity	6
	Participation and involvement of a large number of organizations with common goals in the community	6
	Promotion of consensus and equality	3
	Representation of all educational sectors	2
	Total	17
Linking and Collaboration	Activate new connections between social actors in the community	6
	Empowerment of informal links or social networks among educational agencies	3
	Qualitative increase of collaboration between members	3
	Increase mutual knowledge and trust between members	2
	Total	14
Comprehensive performance	Incorporation of a global perspective of the community needs	4
	Integration of members diversity into a common structure of action	3
	Development of structures for interdisciplinary work	3
	Integral and comprehensive approach of the educational reality	2

Findings show that managers attribute a significant relation between the activation of managerial tasks and the efficiency of comprehensive performance. The largest number of outcomes found were related to the *Efficiency of the social-educational performance* in the community. Most of these outcomes reflect an increase of coordination between members, government representatives and social educational services, resources optimization, the detection of redundant work and vacuums of actions and adaptation to real community needs. For example, one participant noted:

From our management positions we try to unify efforts and not to waste resources (...) and people (professionals) really feel that they are getting the most out of the common cake. (Focus group, September 2011).

Also, managers substantially consider that networked management increases the inclusion of members from different sectors, scopes and levels of specificity, promoting consensus and allowing their higher involvement and representation in educational decision-making in the community. So managers really understand that a high participation of social actors makes the ECN performance stronger. A significant number of outcomes were noted regarding the enhancement of *Participation and Representativeness* of all members in the community. This quote is an example of many others that we heard:

The educational commission is now bigger than ever, we have been working hard to bring them (secondary schools) to participate... now (the commission) has its own identity, all of us are a little part of the whole and we understand that together we better represent common interests (Interview, January 2011).

It is also significant that an important number of outcomes were determined to be related to improvements on *Linking and Collaboration* between ECN members. Managers defined direct outcomes as the generation of new connections, the creation of informal links and networks, and the improvements on the quality of collaborations. They mainly share the idea that building new linkages across community agencies is something new that needs to be done that empowers the community capacities. For example, one participant explained:

Professionals have had the opportunity to learn more about other institutions in the community, meeting colleagues that work with the same students and families(...) and the new connections are now part of our capital (Communication, September 2011).

Findings show specific conditions that drive a networked management in ECN, embracing all the program process from the collaborative design of the General Plan to the organization of Levels of specificity, giving special attention to collaborative interactions and interdisciplinary teams. Results also highlight the incidence of networked management on the promotion of a major efficiency on ECN performance, providing higher quotes of representativeness and general commitment, and also improving linkages among community professionals.

DISCUSSION

The paper aimed to advance on the concept of networked management as a key driver to enhancing ECN outcomes. Results show that networked management is primarily focused on enhancing quantitative and qualitative connections within community professionals, providing. They also indicate its specific architecture composed of relational but also structural managerial conditions. Thus findings show that specific efforts on networked management -relational and structural- became essential in overcoming cultural barriers in educational professionals. The promotion of trust within community professionals becomes a key area, which provides for the exchange of practices, the willingness to take a risk on new approaches, and the potential to enable social and educational innovations in the community. Also, a networked management approach is perceived by managers as an efficiency driver on the whole community action, based on the increase of coordination between community partners and the enhancement of complementarities on policymaking. So it appears that a networked management is a key driver of change in educational contexts, capable of building a collaborative culture so as to optimize the educational performance in a specific community.

The large number of codes found related to professional's interactions and organizational connections in ECN supports the results showed by other organizational network experiences described in public management literature. The management of relational strategies in networked management becomes a key condition, well represented by the largest category of Interactions, showing a prominent number of codes related to metagovernance as the general efforts aimed to enhance participation, collaboration and coordination. In this sense, managers acknowledge the relevance of trust building for ECN success, but also provide three specific managerial drivers that enhance trust within network professionals: first building specific spaces and time to favor mutual knowledge, giving members the opportunity to present themselves and their organizations to the rest, breaking

suspicious and prejudices. Second, developing crossed activities addressed to all members as general training courses demanded, and establishing spaces to share successful projects and practices. And third, encouraging members to carry collaborative decision-making, but assuming a collective propriety of ideas and decision produced in the teams. These findings are especially relevant as they shed some light on the specific managerial action need to enhance trust building, as trust has been pointed across literature as a key condition for ECN success.

Also, results underline the importance of internal and external linking strategies in ECN, providing specific ones as: 1- External relations, showing the presence of an active political management (Moore, 1995; Paletta et al., 2009). Specifically, this strategy is aimed at integrating program strategies with existing programs and policies in the community that share similar goals, so as building community alliances to optimize resources; 2- Information flow and diffusion, highlighting the Establishment of communication channels. These connections may be particularly relevant in order to reach as many professionals and streamline processes; and 3- Knowledge generation, noting the Creation of spaces to share successful projects, coinciding with other research findings on community based experiences that noted members' exchange and training as a main strategy to accomplish community goals (Lipnack & Stamps, 1994), so as to exploit collaboration potential by drawing on inter-organizational innovation (Mandell & Steelman, 2003). Internal and external linking strategies, as are suggested by the social network literature, appear to be a key condition to take full advantage of network professionals and empower the network capacities to achieve goals (Borgatti & Foster, 2003). Conceptualizing the efforts beyond the discreet components, such as health care, economic support, and housing for example, into a more networked and interconnected system seems to be critical. This suggests the importance of open lines of communication and dense connections between and among network partners.

It was a bit surprising to see the lack of references to the enhancement of shared leadership, pointed previously by Milward and Provan (2006), Shirley (2009) and Sorensen and Torfing (2011) as a critical action for network sustainability and success. Unlike other organizational networks described by literature, we have seen that in order to better achieve the outcomes networked management in ECN is primarily focused on enhancing quantitative and qualitative connections within community professionals rather than in promoting individual responsibilities. Thus networked management in ECN claims to build trust and

enhance communication and knowledge exchange within actors, generating the conditions necessary to potentially lead on inter-organizational innovation.

In addition, managers show how relational strategies are not enough to achieve ECN outcomes alone. Besides managing members' relations, managers note an interesting evidence of the need of managing structural strategies through all network process from planning to implementation, going in-depth into a possible structure capable of driving network performance from general priorities to specific activities. These findings are significant in that they specifically identify the lack of guidelines that enhance success in ECN programs in growth process. Managers attribute a significant importance to drive the initial steps of the common action in the development of the General Plan. Besides general strategies pointed by Carpenter et al. (2010) and McDurham (2007) as establishing common objectives and strategies and developing an integral planning, managers underline main structural strategies that allow a higher comprehensiveness on network performance as the common and interconnected assessment of community educational needs, the development of a community inventory of resources, and the members' consensus on community priorities. These specific initial steps are highly relevant to advance ECN performance and avoid future redundant work by establishing a coherent background, while creating synergies between members taking qualitative advantage of their collaboration.

Also, managers note the importance of managing all the ECN structure. Findings show the differences of three collaborative spaces in the organizational chart that go from Community discussions to program implementation, providing a general guide of the tasks developed in each work space: Assemblies discuss initial consensus on general priorities and identify strategic execution steps, Commissions search for the integration and complementation of similar projects and programs in the community, creating connections and continuities between them to optimize resources and actions, and Work teams pursue the implementation of projects and activities decided. Results show that all the spaces described share a core focus on collaboration, but also in interdisciplinary composition. Hence interdisciplinaryity becomes a key structural issue that drives ECN performance. The description of the 3 levels of specificity becomes an important finding as it provides a useful specification of the type of teams needed to architecture the ECN horizontal structure.

Although framing a common culture among professionals is a consistent relational strategy across literature in network management, it has been surprising to learn of the significance that managers attribute to cultural issues. The organizational outcomes pointed

by managers become an evidence of the cultural implications within networked management. Findings show how managerial efforts are mainly addressed to build a new way of interaction between professionals, a new focus based on interdisciplinary collaboration between actors involved in child and youth development in the community. Hence three of the four categories of organizational outcomes found refer to collaborative improvements, represented by higher levels of participation and involvement in social-educational decisions, the enhancement of linkages and collaboration between professionals, and a comprehensive performance in the community. The value placed to representativeness and participation confirms other authors work (Gray, 2000; Sorensen & Torfing, 2011) asserting that ECN are making social-educational decisions more representative and collaborative in a community level.

Therefore, we understand that one of the key conditions of networked management is working towards the development of a collaborative culture among ECN professionals. Accordingly, networked management becomes a specific driver of change capable of managing diversity tensions and overcoming the ECN cultural barriers pointed by Sorensen and Torfing (2011) and Eggers and Singh (2009). An active networked management can produce change in ECN professionals, changing a culture based on independency and a silo-thinking, into a culture based on collaboration and a connected-thinking.

Finally, the importance that managers attribute to the relation between an active networked management and the efficiency of ECN performance is also relevant, confirming previous research (Bourgault & Lapierre, 2000; Kickert et al., 1997; Klijn et al., 2010; Milward & Provan, 2006; Sorensen & Torfing, 2009). Managers share the idea that managerial efforts provide higher levels of coordination between community partners, resources optimization in the community and complementarities on policymaking. In this sense, managers perceive that collaboration in a networked context is more efficient than traditional performance that is more individualistic and hierarchical. This finding related to resource optimization become especially significant in modern scenarios, where the economic situation in most western countries is affecting the budget of the public sector, and new and innovative proposals that show efficiency improvements are highly needed. Networked management becomes an innovative improvement for ECN programs in what some scholars have named *the urgent need of public and private innovation* (Halvorsen et al., 2005; Roste, 2005; Sorensen & Torfing, 2010).

CONCLUSIONS

The paper provides an important contribution to school and community leaders and managers who are involved in ECN programs, facilitating some conditions necessary to enhance ECN outcomes. We acknowledge two specific limitations of the qualitative process itself. First the qualitative approach set us in a unique context in which generalization may be limited. Secondly, results are exclusively based on managers' perceptions of the managerial issues and outcomes of ECN. Although we have seen international literature that ECN as community-based experiences across the globe face common issues, and managers deal with similar problems in an inside collaborative networked organization. Thus we believe that the instructive case of Barcelona can certainly inform ECN managers in multiple locations. Also the fact of using a qualitative methodology as the content analysis has allowed us to develop an in-depth comprehension of networked management through professionals' perceptions.

In order to empower the concept of networked management, two future outlets of this work would be to study of the concept in other international ECN embedded in different cultures, so as to investigate whether these outcomes at managerial operations and relationships necessarily lead to desired transformational educational outcomes at social impact levels.

This research contributes to our understanding of management in ECN by describing the insights of networked management and its cultural implications. Specifically, this management is based on a combination of relational and structural strategies that are driven at the same time. Network management involves a wide type of relational strategies aimed to establish quantitative and qualitative connections among organizations, but also includes structural strategies, involving the management across all the program process from planning to activities' implementation, enhancing interdisciplinary composition of all of the work teams. Findings also show that networked management is instrumental in building a collaborative culture in the ECN, which enhances ECN efficiency and inter-organizational innovation possibilities. Networked management appears to be an apt strategy of change in educational scenarios, capable of transforming educational professionals' culture into a collaborative one.

REFERENCES

- Agranoff, R. and McGuire, M. (1999). Expanding Intergovernmental Management's Hidden Dimensions. *The American Review of Public Administration*, 29(4), 352-369.
- Agranoff, R. and M. McGuire (2003) *Collaborative Public Management; new strategies for local governments*. (Washington, D.C.: Georgetown University Press).
- Agranoff, R. (2007). *Managing within Networks: Adding Value to Public Organizations*. (Washington DC: Georgetown University Press).
- Altheide, D., Gray, B., Janisch, R., Korbin, L., Maratea, R., Neil, D., et al. (2001). News Constructions of Fear and Victim: An Exploration Through Triangulated Qualitative Document Analysis. *Qualitative Inquiry*, 7(3), 304-322.
- Bourgault, J. and Lapierre, R. (2000). Horizontality and Public Management. *Canadian Centre for Management Development*. Retrieved April, 2009 from http://www.cspsefpc.gc.ca/pbp/pub/pdfs/P96_e.pdf
- Butterfoss, F., Kegler, M. (2009). Toward a comprehensive understanding of community coalitions: Moving from practice to theory. In DiClemente, R., Crosby, L., and Kegler, M. C. (Eds.) *Emerging Theories in Health Promotion Practice and Research*, (2nd ed.). (San Francisco: Jossey-Bass).
- Bryson, J., Crosby, B. and Stone, M. (2006). The design and implementation of cross-sector collaboratives: propositions from the literature. *Public Administration Review*, 66 (1), 44-55.
- Carpenter, H., Cummings, C., Dyson, A., Jones, L., Laing, K., Oseman, D., ... Todd, L. (2010) Extended services evaluation: End of year one report. Research report. *DfE-RR016*. (London, DfE). Retrieved December, 2011 from <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DFE-RR016.pdf>
- Chapman, C., Lindsay, G., Muijs, D., Harris, A., Arweck, E., and Goodall, J. (2010). Governance, leadership, and management in federations of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1): 53-74.
- Daly, A. (2010). *Social network theory and educational change*. (Cambridge: Harvard University Press).
- Daly, A. (2012). Data, Dyads, and Dissemination: Exploring Data Use and Social Networks in Educational Improvement. *Teachers College Record*, 114(11): 1-38.

- Dente, B., Bobbio, L. and Spada, A. (2005), Government or Collaborative of Urban Innovation, *DIPS*, 162, 1-22.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Longás, J. and López, A. (2010). The Study of Educative Network organization in the City of Barcelona, Spain: The Nou Barris District. *International Journal of Knowledge Society Research*, 1(2), 26-37.
- Díaz-Gibson, J. and Civís, M. (2011). Redes Socioeducativas promotoras de Capital Social en la comunidad: Un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación. Fundación Infancia y Aprendizaje*. 23(3), 415-429.
- Edelenbos, J. and Klijn, E. (2007). Trust in complex decision-making networks: A theoretical and empirical explanation. *Administration and Society*, 39:25–50.
- Emerson, K. (2009). Synthesizing Practice and Performance in the Field of Environmental Conflict Resolution. In O’Leary, R. and Bingham, L. B. (Eds.), *The Collaborative Public Manager: New ideas for the twenty first century* (pp. 215-231). (Washington: Georgetown University Press).
- Eggers, B. and Singh, S. (2009). *The Public Innovators Playbook: Nurturing Bold Ideas in Government*. (Washington: Ash Institute).
- Gold, E., Simon, E. and Brown, C. 2002. *Strong Neighborhoods, Strong Schools: Successful Community Organizing for School Reform*. (Chicago: Cross City Campaign for Urban School Reform).
- Gray, B. (2000). Assessing inter-organizational collaboration: Multiple conceptions and multiple methods. In D. Faulkner and M. de Rond (Eds.), *Perspectives on collaboration* (pp. 243-260). (New York: Oxford University Press).
- Guba, E. and Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). (London: Sage).
- Halvorsen, T. et al. (2005), On the differences between public and private sector innovation. *Publin Report, D9*.
- Hjern, B. (1992). Illegitimate Democracy: a Case for Multiorganizational Policy Analysis. *Policy Currents*, 2: 1–5.
- Kenis, P. and Provan, K. (2006). The control of public networks. *International Public Management Journal*, 9(3): 227-247.

- Klijin, E., Edelenbos, J., and Steijn, B. (2010). Trust in Community Networks : Its Impacts on Outcomes. *Administration and Society*, 42(2), 193-221.
- Kickert, W., Klijin, E. and Koppenjan, J. (1997). *Managing Complex Networks: Strategies for the Public Sector*. (London: Sage).
- Lieberman, S. et al. (2010). Effects of comprehensive educational reforms on academic success in a diverse student body. *Medical Education*, 44: 1232-1240.
- Lipnack, J. and Stamps J. (1994). *The Age of the Network*. (New York: Wiley).
- Marshall, C. and Rossman, G. B. (1995). *Designing Qualitative Research*. (Thousand Oaks: Sage).
- Mandell, M. and Steelman, T. (2003). Understanding what can be accomplished through interorganizational innovations: The importance of typologies, context and management. *Public Management Review*, 5(2), 197–224.
- McDurham, D. (2007). *Strengthening the Communities In Schools Network's Effectiveness in Increasing Family Engagement*. Communities in Schools. Robert H. B. Baldwin Fellows Program. Retrieved March, 2011 from http://communitiesinschools.org/static/media/uploads/attachments/Doug_McDurham_Fellows_Report.pdf
- Miller, P., Díaz-Gibson, J., Miller, G. and Scanlan, M. (2012). Looking beyond Harlem. International Insights for Area-based Initiatives. *Middle School Journal*, 44(1):16-24.
- Miles, M. and Huberman, M. (1984). Drawing Valid Meaning from Qualitative Data: Toward a Shared Craft. *Educational Researcher*, 13 (5): 20-30.
- Milward, B. and Provan, K. (2006). *A Manager's Guide to Choosing and Using Collaborative Networks*. IBM Endowment for the Business of Government. Retrieved January, 2010 from <http://www.businessofgovernment.org/pdfs/ProvanReport.pdf>
- Moore, M. (1995). *Creating public value: Strategic management in government*. (Cambridge: Harvard University Press).
- O'Connor, M.K., Netting, F.E. and Thomas, M.L. (2008). Grounded Theory: Managing the Challenge for Those Facing Institutional Review Board Oversight. *Qualitative Inquiry*, 14(1): 28-45.
- O'Leary, R. and Bingham, L. B. (Eds.), (2009). *The collaborative public manager: New ideas for the twenty first century*. (Washington: Georgetown University Press).

- Paletta, A., Candal, C. and Vidoni D. (2009). Networking for the turnaround of a school district. The Boston University-Chelsea partnership. *Education and Urban society*, 41 (4): 469-488.
- Phillips, S. (2006). The Intersection of Governance and Citizenship in Canada: Not Quite the Third Way. *IRPP Policy Matters*, 7(4). Retrieved August, 2009 from <http://www.irpp.org/assets/research/strengthening-canadian-democracy/the-intersection-of-governance-and-citizenship-in-canada/pmvol7no4.pdf>
- Piñuel J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1): 1-42.
- Provan, K., Fish, A. and Sydow, J. (2007). Interorganizational Networks at the Network Level: A Review of the Empirical Literature on Whole Networks. *Journal of Management*, 33(3): 479-516.
- Provan, K. G., and Kenis, P. (2008). Modes of Network Community: Structure, Management, and Effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory* , 18(2): 229-252.
- Pierre, J. and B. Peters, G. (2000). *Community, Politics and the State*. (London: Macmillan Press).
- Renée, M. and McAlister, S. (2011). *The Strengths and Challenges of Community Organizing as an Education Reform Strategy: What the Research Says*. Annenberg Institute for School Reform at Brown University. Retrieved January, 2011 from <http://www.annenberginstitute.org/Products/coe.php>
- Røste, Rannveig (2005), Studies of innovation in the public sector: A theoretical framework, *Publin Report*, D16.
- Saz-Carranza, A. and Ospina, S. M. (2010). The Behavioral Dimension of Governing Interorganizational Goal-Directed Networks: Managing the Unity-Diversity Tension. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 21(2): 327-365.
- Shirley, D. (2009). Community Organizing and Educational Change: A Reconnaissance, *Journal of Educational Change*, 10: 229–237.
- Sorensen, E. and Torfing, J. (Eds.), (2007). *Theories of democratic network Community*. (Cheltenham: Edward Elgar).
- Sorensen, E. and Torfing, J. (2009). Making Community Networks effective and democratic through metaCommunity. *Public Administration*, 87(2): 234-258.

- Sorensen, E. and Torfing, J. (2011). Enhancing Collaborative Innovation in the Public Sector: An Analytical Framework. *Administration and Society*, 43(8): 842-868
- Tough, P. (2008). *Whatever it takes: Geoffrey Canada's quest to change Harlem and America*. (New York: Houghton Mifflin Harcourt).
- Ubieto, J.R. (2009) *El Trabajo en Red. Usos posibles en Educación, Salud Mental y Atención social*. (Barcelona: Gedisa).

Appendix A

Table of families, categories and indicators of transversal management in ECN

Families	Categories	Indicators	Fre.
Members	Diversity	Participation of members from different educational scopes	15
		Participation of members from different educational sectors	10
		Integration of members from different governmental levels	5
	Unity	Spaces of shared responsibilities	2
		Common performance territory/community	3
General Plan	Needs	Common problems and interests	13
		Shared analysis of community needs	6
		Interconnection between needs	2
	Objectives	Detected needs as central axes of content	2
		Consensus of community priorities	13
		Objectives based on detected needs	8
		Objectives that base and create interdisciplinary work strategies	3
		Inventory of community social educational resources	2
		Order and optimization of resources	3
	Budget	Mediation of differences to create unity	4
		Unifying the budget (not fragmented by programs or institutions)	2
Levels of specificity	Assembles	Resources allocation in basis of detected needs and the priorities established	2
		Full Participation of all network representatives	3
		Establishing consensus of general objectives	7
		Defining priorities	5
		Concrete strategic execution steps	8
	Commissions /strategic areas	Rendering of expenses	2
		Interdisciplinary composition	10
		Organization by strategic execution steps concreted (across axis)	6
		Consensus on specific objectives	2
		Unify an agreement for performance criteria	2
		Common establishment of performance plans	3
		Integrating projects and programs into the established plan	2
		Create connections and continuity between projects	5
Define work groups	2		

		Citizen participation on decision-making spaces	2
Work teams		Consensus on operative objectives	9
		Interdisciplinary composition	7
		Self-managements to set meetings	2
		Common execution of projects	7
		Complementarities among actions and tasks	2
		Common activity planning	14
		Flexibility to create specific and temporary work teams	8
		Consensus as working central axis	14
Interactions	Meta- governance	Mutual knowledge	8
		Develop explicit coordination mechanisms	13
		Participation of all members in the network	6
		Collaborations between members in the network	12
		Promote responsibilities of network issues among members	2
		Create interdisciplinary spaces in the network	11
	Information flow and diffusion	Establish direct communication channels between members	11
		Develop accessibility to network common formal documents	6
		Create a Virtual space	5
		Develop spaces to share ideas and concerns between members	13
	External relations	Develop a resources attraction plan	2
		Institutions and community actors inclusion	15
		Relations between different networks	7
		Network relations with government agencies	12
	Knowledge generation	Training opportunities plans for members	6
		Assessment plan, either evaluations of collaborative processes or project results	2
Spaces to share successful projects of each institution members		14	

LA GOBERNANZA DE REDES SOCIOEDUCATIVAS: CLAVES PARA UNA GESTIÓN EXITOSA

*The governance of social-educative networks: keys
to successful management*

*La gouvernance de réseaux socio-éducatifs: les clés
de la gestion reussie*

Jorge DÍAZ GIBSON, Mireia CIVÍS ZARAGOZA y Jordi LONGÁS MAYAYO
*Universidad Ramon Llull. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación y del
Deporte, Blanquerna. C/ Císter, 34. 08022 Barcelona, España. Correo-e: jorgedg@
blanquerna.url.edu; mireiacz@blanquerna.url.edu; jordilm@blanquerna.url.edu*

Fecha de recepción: marzo de 2013
Fecha de aceptación: junio de 2013
Bibliid [(1130-3743) 25, 2-2013, 213-230]

RESUMEN

El presente trabajo plantea un modelo de gestión de redes socioeducativas (RS) basado en la colaboración interinstitucional y la transversalidad de la acción socioeducativa a nivel comunitario. Investigadores reconocidos afirman que la gestión de redes organizacionales difiere significativamente de los modelos aplicados a una institución socioeducativa tradicional e independiente. Sin embargo, la literatura muestra un importante vacío respecto a cómo gestionar de forma global la complejidad de estas estructuras organizativas para maximizar sus posibilidades de éxito. Los resultados del presente trabajo muestran un marco integrador de los factores críticos en la gestión de RS que las conducen hacia su efectividad, a través del desarrollo de una cultura profesional colaborativa y el incremento del capital social en la comunidad. De esta manera, el modelo presentado concreta unas pautas para la orientación y evaluación de la función de gobernanza en las RS.

Palabras clave: redes socioeducativas, gobernanza, colaboración, gestión transversal, cultura colaborativa, capital social.

SUMMARY

This paper presents a social-educative networks managerial model based on interorganizational collaboration across the community. Researchers underline significant differences between network management and managerial issues from an independent and traditional organization. But literature shows an important lack around the specific managerial variables needed to lead these complex initiatives, in order to maximize goal achievement in a community level. Results from this work present a global frame by integrating crucial strategies in the management of social-educative networks, as process steps that drive the network performance to its effectiveness through the development of a collaborative culture between professionals in the community, and the enhancement of community social capital. Therefore, the model provides some specific guidelines for network managers, so as a frame for the assessment of managerial performance.

Key words: social-educative networks, governance, collaboration, transversal management, collaborative culture, social capital.

SOMMAIRE

Ce document propose un modèle de gestion des réseaux socio-éducatifs (RS) basée sur la collaboration interinstitutionnelle et sur la transversalité de l'action socio-éducative au niveau communautaire. Des reconnus chercheurs affirment que la gestion des réseaux organisationnels diffère sensiblement des modèles appliqués sur des institutions socio-éducatives traditionnelles et indépendantes. A la fois, la littérature montre qu'il existe un manque significatif d'études sur comme gérer globalement la complexité de ces structures organisationnelles afin de maximiser leurs chances de réussite. Les résultats de ce travail montrent un cadre qui intègre les facteurs critiques dans la gestion des RS et qui augmente son efficacité à travers le développement d'une collaborative culture professionnelle et d'augmenter le capital social dans la communauté. Ainsi, le modèle présenté spécifie des lignes directrices pour l'orientation et l'évaluation du rôle de la gouvernance dans des RS.

Mots-clés: réseaux socio-éducatifs, gouvernance, la collaboration, gestion transversale, culture de collaboration, capital social.

1. INTRODUCCIÓN

La naturaleza compleja e interdependiente de los retos socioeducativos actuales requiere un enfoque sistémico y estratégico de las políticas públicas. Incidir en la mejora del éxito escolar, reducir la pobreza infantil, promover el acceso de los jóvenes al trabajo o mejorar los hábitos de vida saludable, ineludibles prioridades en la agenda política de cualquier país occidental, son desafíos interconectados que no pueden abordarse de forma aislada o parcializada. Los problemas sociales responden a múltiples variables que forman un entramado complejo, atravesados por una dimensión comunitaria que rompe las barreras organizacionales de las propias instituciones socioeducativas, hasta el punto de que la colaboración interinstitucional se convierte en un requisito imprescindible para abordarlas con éxito (Milward y Provan, 2006).

Como consecuencia, se explica que en las últimas décadas hayan emergido paralelamente diversas experiencias de trabajo o acción socioeducativa en red para atender las necesidades en el ámbito local y/o comunitario. La evaluación de dichas experiencias, como las *Zones d'action Prioritaire* (Francia, 1982), las *Education Action Zones* (Reino Unido, 1998), las *Extended Schools* (Reino Unido, 2004), *The Harlem Children's Zone* (Estados Unidos, 1990) o *Interxarxes y Redes Educativas Locales* (España, 2000), han ido nutriendo y capacitando estas redes como modelo de organización-acción en el ámbito socioeducativo, expandiendo su esencia y mejorando cualitativamente sus prácticas hasta la actualidad.

Definimos las redes socioeducativas (RS) como formas estables de colaboración entre organizaciones públicas y privadas para afrontar objetivos socioeducativos comunes, así como para formular e implementar programas (Agranoff y McGuire, 2001), desarrollando una estructura propia de coordinación-acción a nivel comunitario. Las RS se construyen mediante la implicación de las instituciones y entidades locales, basan su acción en la colaboración a nivel comunitario y buscan dar respuestas sistémicas e integradas a los retos socioeducativos planteados. Su estudio ha sido abordado paralelamente por investigadores europeos (*governance networks* –redes de gobernanza–) y estadounidenses (*organizational networks* –redes organizacionales–) desde el campo científico de la gestión pública, interesados en analizar las formas estables de colaboración interorganizacional como estrategias de acción a nivel comunitario.

La literatura muestra resultados significativos logrados por las RS a partir de diferentes estudios de caso aplicados a prácticas relevantes, como son la mejora del éxito escolar en diversas comunidades de Inglaterra y Estados Unidos (Carpenter *et al.*, 2010; Renée y McAllister, 2011), la mejora de la capacidad de innovación del sector público en Dinamarca (Sorensen y Torfing, 2010) o la optimización de recursos socioeducativos a nivel comunitario, así como el incremento de la eficiencia organizativa en España (Ubieto, 2009; Díaz-Gibson, Civís, Longás y López, 2010 y 2012). En estos estudios cabe subrayar la unanimidad en destacar la «gestión activa» de las RS como factor clave de su sostenibilidad y éxito. Sólo

donde se invierten esfuerzos y energía explícitamente dirigida a coordinar la acción y estimular la colaboración entre las distintas instituciones socioeducativas se obtienen resultados relevantes.

Sin embargo, aunque la gestión de redes es un campo emergente dentro de la gestión pública y se reconoce su carácter específico o distinto de los modelos clásicos de gestión (Agranoff y McGuire, 1999; Bourgault y Lapierre, 2000; Agranoff, 2003; Sorensen y Torfing, 2009), la literatura profundiza poco en la naturaleza del trabajo necesario para alcanzar los objetivos de la red en su globalidad (Provan, Fish y Sydow, 2007; Renée y McAlister, 2011). Para Kickert, Klijn y Koppenjam (1997), la gestión de las RS debe orientarse preferentemente a mejorar la habilidad de la red para el cumplimiento de sus objetivos y, a su vez, facilitar las interacciones entre sus miembros. Milward y Provan (2006) confirman que algunas estrategias de gestión, como la gestión del diseño, del conflicto o del compromiso, inciden en la eficiencia de las RS. A pesar de éstos, faltan trabajos que definan la relación entre estrategias de gestión y modelos de acción en red (Carpenter *et al.*, 2010) y que a su vez nos ayuden substancialmente a comprender y acotar la gestión de las RS.

Este artículo propone un modelo de gestión de las RS que maximice el logro de objetivos a través de la promoción de una cultura profesional colaborativa y la construcción de capital social a nivel comunitario. Para desarrollar el modelo, se contrasta el marco analítico que vincula las RS con la promoción de capital social (Díaz-Gibson y Civís, 2011) con la literatura internacional sobre gestión de redes, concluyendo con una propuesta de modelo que acota y organiza las estrategias de gestión. Con ello, los gestores de las RS disponen de pautas que orientan su función de liderazgo en este tipo de organización desde criterios de efectividad –mejora del impacto de sus prácticas y logro de los objetivos en la comunidad– y se concreta un hipotético marco de evaluación de su propia actividad.

2. LA GOBERNANZA DE REDES SOCIOEDUCATIVAS Y EL CAPITAL SOCIAL

La revisión de la literatura sobre RS nos muestra tres concepciones que nutren su esencia y caracterización: a) las redes interorganizacionales, que incorporan el énfasis en la independencia general de las instituciones participantes (Milward y Provan, 2006); b) las redes de gobernanza, que destacan la diversidad de los miembros y su discusión como fuente de riqueza (Klijn, Edelenbos y Steijn, 2010); y c) las organizaciones comunitarias o *community partnerships*, que enfatizan en las alianzas desde un enfoque comunitario como marco de acción (Shirley, 2009). Entendemos que estas tres perspectivas nos aportan una conceptualización complementaria e integradora (Tabla 1). En consecuencia, definimos las RS como redes organizacionales de carácter formal, integradas por distintos actores (instituciones y entidades públicas y privadas), orientadas hacia el logro de metas socioeducativas comunes, que basan su acción en la colaboración a través de una programación estratégica conjunta y que son promotoras de capital social en la comunidad.

TABLA 1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS REDES SOCIOEDUCATIVAS	
Miembros	<ul style="list-style-type: none"> – Recursos propios e independientes (Milward y Provan, 2006) – Independencia en la toma de decisiones (Milward y Provan, 2006) – Naturaleza múltiple y diversa: públicos, privados y del tercer sector (Klijn <i>et al.</i>, 2010) – Percepciones divergentes respecto a los problemas sociales (Klijn <i>et al.</i>, 2010) – Conectados por la interdependencia ante los problemas sociales (Klijn <i>et al.</i>, 2010)
Interacciones	<ul style="list-style-type: none"> – Basadas en la negociación y el ajuste mutuo (Milward y Provan, 2006) – Relaciones de corresponsabilidad (Shirley, 2009) – Estables a largo plazo y continuas (Milward y Provan, 2006; Shirley, 2009; Klijn <i>et al.</i>, 2010)
Gobernanza	<ul style="list-style-type: none"> – Pérdida de control y empoderamiento de las partes (Milward y Provan, 2006) – Liderazgos distribuidos (Shirley, 2009)
Outcomes	<ul style="list-style-type: none"> – Maximización de beneficios individuales mediante la colaboración (Milward y Provan, 2006) – Generación de capital social (Milward y Provan, 2006) – Construcción de confianza entre profesionales (Shirley, 2009; Klijn <i>et al.</i>, 2010)
Fuente: Elaboración propia (2013).	

Un aspecto de sumo interés en el estudio de las RS es su relación con la gobernanza. En primer lugar porque existe un reconocimiento entre los expertos de la validez de la acción socioeducativa en red como estrategia de gobernanza pública para afrontar los retos de la comunidad. Y, en segundo lugar, porque la propia gestión de las RS es un ejercicio de gobernanza –o *metagovernance* (Sorensen y Torfing, 2009)–, en la medida que son generadoras de sinergias y colaboración entre los diferentes actores socioeducativos que inciden en una comunidad. Este enfoque, además de responder a una nueva mirada de la acción, supone también una nueva concepción organizativa de las políticas. De acuerdo con algunos autores, aseveramos que la gobernanza socioeducativa mediante el desarrollo de RS favorece la democratización de las decisiones en la comunidad, así como el afianzamiento de la colaboración entre los diferentes actores afectados, algo que se ha convertido en requisito básico para alcanzar el éxito de las políticas trazadas (Gray, 2000; Sorensen y Torfing, 2010).

Pero desde la perspectiva de la gobernanza, la cuestión principal no es conocer cómo y hasta qué punto la construcción conjunta de conocimiento y el consenso en la toma de decisiones ayuda a mejorar la acción socioeducativa, sino cuál es la efectividad –eficiencia y eficacia– de estas formas de organización y cuáles son sus claves. Y, al respecto, entendemos que actualmente existen ciertas limitaciones a la hora de evaluar la efectividad de las RS, debido a su complejidad inherente, a la falta de referentes empíricos en la literatura internacional y a las limitaciones en la atribución directa de un resultado comunitario a una acción determinada. Si revisamos los informes finales de las evaluaciones de los Planes Educativos de Entorno en Cataluña (2005-2009) o de las *Extended Schools* en Reino Unido (2004-2011), ambos concluyen que los resultados finales no son satisfactorios en relación al objetivo de mejorar el rendimiento escolar. A su vez, ambos informes apuntan que si bien parecen lograrse avances en aspectos comunitarios –nuevas dinámicas

colaborativas, mejoras en la participación, cohesión social, etc.–, éstos no han sido evaluados ni considerados como mejoras explícitas u *outcomes*.

Pensamos que tanto en estas como en otras experiencias de RS, la variable tiempo puede ser crítica y que debería jugar a favor de aquellos procesos que se consolidan y desarrollan debidamente. De hecho, en nuestras investigaciones anteriores planteamos para la evaluación de las RS, más allá del logro de objetivos, virar hacia el concepto de éxito entendido como sostenibilidad de las experiencias y alta valoración por parte de los profesionales que integran las RS (Díaz-Gibson, Civís, Longás y López, 2010). La finalidad de esta propuesta era medir el impacto global que aportaban estas experiencias en la comunidad. La literatura muestra cómo la naturaleza organizacional y colaborativa de estas redes contribuye por sí misma a la generación de valor público (Bryson, Crosby y Stone, 2006; Sorensen y Torfing, 2007), resultando mejoras en el capital social y en la confianza entre sus miembros (Gray, 2000; Agranoff y McGuire, 2003), e incrementándose el proceso de aprendizaje entre profesionales (Hajer y Wagenaar, 2003). Las investigaciones al respecto concluyen que estas mejoras aumentan las capacidades de la red y su eficiencia en el logro de objetivos, aportan soluciones más precisas e integrales (Agranoff y McGuire, 2001; Edelenbos y Klijn, 2006; Sorensen y Torfing, 2007) y desarrollan progresivamente la capacidad para afrontar problemas más complejos (Kamensky, Burlin y Abramson, 2004; Rainey, 2009; Searce, 2010).

En consecuencia, las evaluaciones que pretendan determinar la eficiencia y eficacia de las RS no pueden obviar el impacto comunitario de unas estructuras que integran la inclusión, la diversidad, la colaboración y la corresponsabilidad como valores activos. En nuestros trabajos anteriores ya consideramos la madurez de las RS en relación a seis principios clave –proximidad, colaboración, horizontalidad, corresponsabilidad, transversalidad y proyección– y su incidencia sobre variables concretas de capital social como son la confianza, afiliación/implicación, voluntariado, organización comunitaria, compromiso con la educación, inclusión, diversidad y gestión/generación de conocimiento (Díaz-Gibson y Civís, 2011). De esta manera, somos partidarios de incorporarlos como *outcomes* comunitarios de las RS que empoderan tanto a los profesionales como a los miembros de la comunidad, maximizando las posibilidades de lograr los objetivos socioeducativos planteados.

3. LA GESTIÓN ACTIVA, MOTOR DEL ÉXITO DE LAS REDES SOCIOEDUCATIVAS

Las conclusiones de algunos de los trabajos empíricos sobre RS llevados a cabo en Cataluña aportan datos relevantes en torno a su gestión. Un estudio realizado por los autores en 2008 por encargo del Instituto Municipal de Educación de Barcelona (IMEB) nos permitió conocer 30 experiencias de RS distintas ubicadas en 4 distritos de la ciudad. Mediante un mapeo y análisis cualitativo de estas prácticas llegamos a la conclusión de que las redes que carecían de un equipo de gestión carecían también de un motor que alimentara sus interacciones, su estructura era más frágil

y su acción resultaba menos influyente, corriendo el constante riesgo de ver cómo disminuía su actividad hasta la desmembración. Más allá de la problemática de la supervivencia de la red (López, 2008), detectamos que las RS más sostenibles y estables eran aquellas que destinaban parte de su presupuesto y energía a la gestión de las relaciones entre los actores que constituyen la red, algo que permitía maximizar los beneficios tanto de las instituciones miembros como de la propia RS.

Dado que la gestión es un factor crítico en el éxito de las RS, cabe interrogarse sobre sus características y la posible existencia de normas o principios que la orienten. Siguiendo a Agranoff y Mcguire (2003), la gestión de las redes organizacionales responde a un modelo de gestión no jerárquica, donde la información compartida y la experticia de los miembros permiten substituir la gestión y estructura autoritaria por procesos de autogestión y consenso. La peculiar constitución de las RS –que sus miembros sean profesionales, pero también instituciones u organizaciones independientes– requiere una gestión que trascienda las fronteras de estas organizaciones para perseguir metas comunes. Dicho proceso, de algún modo aparentemente contrario a la autonomía jurídica y organizativa de cada miembro, incluye un doble objetivo que se retroalimenta y sustenta el éxito: a) la gestión de la estructura ha de aumentar la colaboración y debe incluir tareas como la reflexión sobre cómo o cuál es la mejor estructura para hacer frente a los retos; y b) la gestión de la acción global ha de perseguir la implementación del programa acordado y la efectividad en el logro de los objetivos.

Las RS son formas organizacionales de alta complejidad y están formadas por miembros de naturaleza dispar, con objetivos diversificados, culturas de trabajo que incluso en ocasiones pueden ser opuestas, ubicación en sectores o ámbitos dispares, personas con diferentes niveles o rangos en sus organizaciones, e incluso niveles distintos de la administración pública. Esta diversidad, inherente a las RS, supone una gran riqueza pero también un gran reto para su gestión. Por ello, una de las funciones de la gestión será alimentar todo aquello que conecta a todos sus miembros, como los intereses comunes, el público destinatario de la acción o la perspectiva comunitaria de los retos socioeducativos. La literatura recoge algunas de las tensiones a las que debe hacer frente la gestión de redes, fruto de esta circunstancia, para aumentar su efectividad: legitimidad interna *versus* externa, eficiencia *versus* inclusión, flexibilidad *versus* estabilidad (Provan y Kenis, 2008), y unidad *versus* diversidad (Saz y Ospina, 2010).

Además también debe considerarse que las RS generan las condiciones necesarias para aumentar la innovación interorganizacional (Mandell y Steelman, 2003; López, 2008), especialmente cuando incluyen actores políticos y sociales con un alto grado de diversidad (Dente, Bobbio y Spada, 2005; Sorensen y Torfing, 2007). Esta capacidad, esencial para afrontar la incertidumbre de los nuevos desafíos socioeducativos y que está vinculada directamente con la colaboración (Sorensen y Torfing, 2010), influye directamente en la efectividad en el logro de los objetivos y en la generación de capital social, dotando a la comunidad de una mayor capacidad para organizarse, proveer servicios y desarrollar proyectos socioeducativos.

Nuestros hallazgos, así como la importancia que otorga la literatura al papel de la gestión en el desarrollo de la acción de las RS y el cumplimiento de objetivos, nos llevan a definir un marco más acotado para su exitosa gestión. Concretamente, entendemos que las RS pueden maximizar sus logros en la medida que las estrategias de gestión se orientan hacia el máximo desarrollo de los principios que hemos mencionado como constitutivos. Es decir, si la *proximidad* (respuesta a las necesidades reales e integrales de las personas del territorio), *colaboración* (construcción y enriquecimiento de conexiones entre los actores), *horizontalidad* (liderazgo compartido, igualdad entre actores, participación y consenso en la toma de decisiones), *corresponsabilidad* (compromiso mutuo y acción compartida), *transversalidad* (integración de la diversidad en la planificación e implementación del programa) y *proyección* (planificación estratégica e innovación) son principios concebidos como metas que guían la acción global de las RS, ésta caminará hacia los logros organizacionales y sociales necesarios para el logro de objetivos finales.

4. GESTIÓN HORIZONTAL, VERTICAL Y CAMBIO EN LA CULTURA PROFESIONAL

Hemos visto que el éxito de las RS depende significativamente del acierto en su gestión, es decir, de cómo la función gestora –vital en cualquier tipo de organización– es capaz de activar y articular los procesos colaborativos entre sus miembros. Por consiguiente, la pregunta que corresponde abordar es la referida a las necesidades o requisitos que debe satisfacer la gestión de las RS. A tal fin, consideramos que existen tres dimensiones fundamentales para el gobierno de redes organizacionales (Díaz-Gibson *et al.*, 2013): a) la estructura, entendida como el modo como se organizan y gestionan las interacciones, b) la acción, siendo el modo como se gestiona la implementación global del proyecto y c) la cultura, entendida como los valores, actitudes y comportamientos profesionales de los miembros de la red, y que necesariamente debe avanzar hacia una cultura colaborativa.

Las necesidades de gestión generadas por la singular estructura y tipo de interacciones de las RS dan lugar al vector que llamamos *gestión horizontal*. Esta gestión es la más descrita en la literatura y se centra en los procesos necesarios para facilitar las interacciones colaborativas, y así alcanzar los objetivos de la red. Algunos autores definen esta acción general como *Facilitar –Facilitating–* (Saz y Ospina, 2009) o *Sintetizar –Synthetbising–* (Agranoff y McGuire, 2001). Para Milward y Provan (2006) consiste en gestionar de forma propositiva: el conflicto entre sus miembros, la responsabilidad y el compromiso con las metas comunes, la legitimidad desde la participación colectiva y el diseño de la estructura –como las acciones destinadas a asignar una estructura de gobierno óptima para el logro de objetivos–. La gestión horizontal que necesita una RS exitosa está representada por el concepto de *metagobernanza* (Sorensen y Torfing, 2009), que ilustra la gobernanza de la red como estrategia de gobernanza local, e incluye los intentos deliberados para capacitar y dirigir la autorregulación de los procesos de interacción

colaborativa, sin volver a los estilos tradicionales de gobierno en términos de burocracia, reglamentación y mandato imperativo. De esta manera, el consenso se convierte en el proceso para la toma de decisiones a través de los espacios de la red, con el triple objetivo de sacar partido de la diversidad de sus miembros, lograr una alta representatividad en las decisiones y alcanzar la máxima transversalidad en la acción.

El segundo vector, que denominamos *gestión vertical*, responde a las necesidades de tipo operativo de las RS, es decir, la forma de abordar la acción global de la red en su propósito de lograr los objetivos finales que se han fijado. Algunos estudios señalan que existe la necesidad de gestionar las acciones colectivas, utilizando diferentes conceptos como la gestión interdepartamental, gestión de las alianzas o gestión de las acciones conjuntas (Bourgault y Lapierre, 2000). La literatura concreta algunas de las especificaciones para organizar la acción de la red, como son el trabajar en diferentes niveles de implementación (Mediratta, Shah y McAlister, 2009), la búsqueda de alianzas a través de la comunidad (Gold, Simon y Brown 2002) y la construcción de equipos colaborativos e interdisciplinarios (Díaz-Gibson *et al.*, 2013). Finalmente, para incrementar la calidad de la acción también son estrategias clave la formación de los miembros de las RS, las evaluaciones formales –tanto de la acción global como de la acción gestora– e implementar mecanismos de mejora continua (Lipnack y Stamps, 1994).

Respecto a la dimensión cultural de las RS y sus necesidades de gestión son pocas las referencias encontradas en la literatura. No obstante, desde nuestra perspectiva su gestión es clave y reúne aquellas tareas dirigidas a transformar el modo de entender y desarrollar la profesionalidad socioeducativa. Diversos investigadores coinciden en afirmar que para sacar rendimiento de la diversidad de los miembros de una RS y establecer un proyecto común basado en el compromiso voluntario, así como un diseño de gobierno democrático, es necesaria una cultura de trabajo colaborativa (Hjern, 1992; Kickert *et al.*, 1997; Milward y Provan, 2006; Sorensen y Torfing, 2007). A su vez, algunos autores identifican determinados aspectos de la cultura profesional y de la política interna de las instituciones como barreras para el desarrollo de RS. Para Eggers y Singh (2009) el *silos thinking* –la reflexión cilíndrica o departamentalista– se convierte en un obstáculo importante en la resolución de los problemas que afrontan las redes colaborativas. Se constata que la acción socioeducativa colectiva o comunitaria supone un reto difícil para los profesionales, generalmente acostumbrados al trabajo individual y departamentalizado, que a lo sumo requiere de coordinaciones esporádicas entre servicios. Esta tradición profesional y organizacional, a la que Ubieto (2009) denomina *modelo de la reingeniería*, limita la capacidad de respuesta ante las demandas hoy en día emergentes, que requieren del trabajo colaborativo entre diversas instituciones y profesionales de la acción social y educativa. Esta realidad nos lleva a plantear la necesidad de trabajar por una «nueva» cultura profesional entre los actores socioeducativos (Ubieto, 2009; Díaz-Gibson *et al.*, 2010).

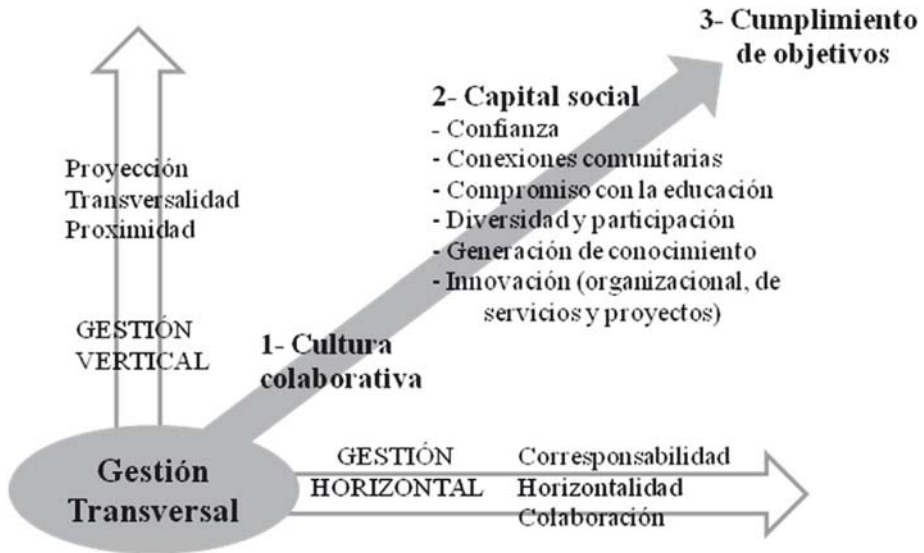
A favor de este cambio cabe destacar el interés mostrado por los profesionales que tienen la oportunidad de trabajar de forma colaborativa o en red, según muestran las conclusiones de múltiples estudios de caso realizados en diferentes países. En ellos se constata que los actores valoran especialmente las ventajas profesionales que aporta la colaboración, tanto por el enriquecimiento mutuo, como por el enriquecimiento de la respuesta global (Ubieto, 2009; Díaz-Gibson *et al.*, 2010; Renée y McAlister, 2011). De este modo, los propios profesionales implicados en la acción socioeducativa comunitaria sitúan a las RS como motor del cambio hacia una cultura profesional más crítica, interactiva, dinámica y reflexiva (Shön, 1998). Así lo confirman Renée y Mcalister (2011) cuando explican como gran parte de las RS en Estados Unidos tienen como objetivo principal la transformación de la cultura de las escuelas, de manera que padres, maestros, directores y el resto de la comunidad trabajen conjuntamente por el beneficio de los niños y adolescentes.

Estas tres dimensiones que debe satisfacer la gestión de las RS –horizontal, vertical y cultural– están interconectadas entre sí y, de algún modo, se retroalimentan. Es decir, tanto el fomento de la colaboración como la implementación del proyecto deben generar un avance o cambio significativo hacia una cultura colaborativa profesional; a la vez que ésta facilitará el desarrollo de dicha gestión. De esta manera situamos la dimensión cultural de la red en el horizonte de la gestión, entendiendo que una cultura profesional más colaborativa permitirá a la función gestora armonizar las necesidades de horizontalidad y transversalidad con las necesidades de eficacia y eficiencia en el logro de objetivos.

5. EL MODELO DE GESTIÓN TRANSVERSAL DE REDES SOCIOEDUCATIVAS

En la aproximación teórica a la gestión de las RS hemos destacado la importancia de la función gestora como aspecto crítico para conseguir la máxima efectividad de estas complejas formas de gobernanza socioeducativa. Con el fin de facilitar un marco teórico que oriente la función gestora, a continuación proponemos el *Modelo de Gestión Transversal de RS* (Gráfico 1), un modelo global que integra la triple dimensión de necesidades internas que debe satisfacer la gestión, así como los indicadores que concretan la generación de capital social en la comunidad. De esta manera, el modelo integra seis estrategias de gestión que representan los «nuevos» valores que fundamentan el necesario viraje en la cultura profesional, orientados al desarrollo comunitario y a la eficiencia de la acción colectiva.

GRÁFICO 1. MODELO DE GESTIÓN TRANSVERSAL DE REDES SOCIOEDUCATIVAS



Fuente: Elaboración propia (2013).

Como ilustra el Gráfico 1, el modelo persigue una mayor efectividad en la consecución de sus objetivos, previo desarrollo de una cultura profesional colaborativa y del fortalecimiento del capital social en la comunidad. De esta manera, se apuntan las estrategias de gestión en sus dimensiones horizontal y vertical, donde un mayor cumplimiento de las mismas nos reportará un mayor logro en las metas tanto a nivel profesional –desarrollo de una cultura colaborativa– como comunitarias –incremento del capital social–.

La *Gestión Horizontal*, entendida como aquella focalizada en la dimensión estructural de la red, está orientada a generar y capacitar las conexiones entre sus miembros, desarrollando las condiciones específicas para la acción global. Ésta incluye las estrategias centradas en procesos interactivos dirigidos a la cohesión de unas estructuras complejas y diversas como son las RS. Estas estrategias de gestión son la *Corresponsabilidad*, la *Horizontalidad* y la *Colaboración*, y a continuación pasaremos a desarrollar sus componentes esenciales así como su prevalencia a través de la literatura.

La estrategia de la *Corresponsabilidad* es subrayada por la literatura como una acción necesaria para alimentar la unión del círculo común entre todos los miembros de la red. La construcción de una visión y un propósito colectivo son la clave para el éxito de la red (Lipnack y Stamps, 1994; Shirley, 2009). De esta manera,

la corresponsabilidad no es solo un valor axiológico que favorece la creación y la sostenibilidad de las RS, sino una estrategia que se tiene que alimentar durante el proceso. Algunos autores apuntan la importancia de nutrir aquello que une a los diversos miembros (Kamensky *et al.*, 2004), estableciendo un seguimiento de la mutua obligación para mejorar los resultados socioeducativos en la comunidad. Skelcher y Torfing (2010) añaden que para alimentar la corresponsabilidad y mejorar la colaboración es necesario promover la propiedad conjunta de los *outputs* de la red, entendiendo que todo aquello surgido de la red es propiedad de todos. El trabajo colaborativo y el desarrollo de un proyecto común entre los diferentes miembros de la red –maestros, educadores sociales, directores de escuela, inspectores educativos, investigadores u otros *partners*– requieren de un soporte y unión que agrupe las propuestas individuales (Renée y McAlister, 2011). A su vez, esta estrategia está altamente ligada al desarrollo de capital social y concretamente a su variable de *compromiso con la educación*, en tanto que atrae a diversos sectores sociales no estrictamente educativos, a trabajar activamente para alcanzar metas socioeducativas en la comunidad.

La *Horizontalidad* pretende establecer unas relaciones democráticas e igualitarias y por tanto será necesaria la habilidad en la gestión para construir consensos (Kamensky *et al.*, 2004). Para gestionar la diversidad de los miembros en la red y establecer un proyecto común basado en el compromiso voluntario con las finalidades, es necesario un diseño basado en una gobernanza democrática con una distribución de poder igualitaria (Hjern, 1992; Kickert *et al.*, 1997; Sorensen y Torfing, 2000 y 2007; Agranoff, 2003; Milward y Provan, 2006). Sorensen y Torfing (2009) utilizan el concepto de *metagovernance* para identificar un elemento clave de la gestión de redes, como la dirección de procesos más o menos autorregulados de interacción colaborativa sin caer en estructuras de tomas de decisión tradicionales y jerárquicas. Por otro lado, la horizontalidad tiene como finalidad la promoción de un rol de liderazgo dinámico y distribuido entre sus miembros. Kamensky *et al.* (2004) señalan la existencia de múltiples líderes en la red como un indicador de su éxito. A su vez, Lipnack y Stamps (1994) apuntan el valor agregado y la resiliencia que aportan múltiples líderes a la red, entendiendo que cada miembro tiene algo único que compartir durante el proceso.

La estrategia dirigida a incrementar la *Colaboración* en los procesos de trabajo conjunto es una acción destacada a través de la literatura, tanto en el aumento del número de encuentros como en el de la calidad de los vínculos entre los miembros. Algunos investigadores comparten la idea de que para llevar a cabo los objetivos de la Red es necesaria una cultura colaborativa (Kickert *et al.*, 1997; Milward y Provan, 2006; Sorensen y Torfing, 2007; Renée y Mcalister, 2011). Cigler (1999) definió la colaboración como la existencia de vínculos de una gran intensidad, e incluía acciones como el incremento de recursos compartidos, de actividades conjuntas y de objetivos comunes. Kamesnsky (2004) añadía aspectos importantes en la colaboración como la planificación conjunta, el esfuerzo colectivo y la propiedad común de todo aquello surgido del trabajo colaborativo. Esta estrategia

es también un generador de confianza (Lipnack y Stamps, 1994) que facilita una visión conjunta y una acción global eficiente (Klijn, Edelenbos y Steijn, 2010). Finalmente, O'Leary (2009) describe cómo los gestores de redes deben tener la habilidad comunicativa para gestionar el conflicto de forma positiva, ya que éstos están muy presentes en la red y pueden obstruir el trabajo colectivo si no son guiados y entendidos de forma constructiva (Milward y Provan, 2006).

Tanto la estrategia de *Colaboración* como la de *Horizontalidad* están estrechamente conectadas al desarrollo de capital social a través de la generación de *confianza*. Por tanto, dichas estrategias concretan pautas para la construcción de confianza a nivel comunitario –entre profesionales, entre instituciones o servicios y entre los miembros de la comunidad que participan en la red–, facilitando así la eficiencia global de la red (Klijn, Edelenbos y Steijn, 2010).

Por otro lado, la *Gestión Vertical* agrupa las tareas dirigidas a articular la actuación colectiva y por tanto se refiere a la gestión de la dimensión de la acción en la red. Esta gestión se centra en el diseño e implementación de los proyectos a través de la gestión de todos los espacios de toma de decisiones en la red. Además, la gestión vertical de las RS incluye acciones estratégicas como la contextualización comunitaria de las prácticas, la búsqueda de compromiso y participación comunitaria o la planificación a largo plazo. Dicha gestión nos conduce, a través de la colaboración, a la construcción de una cultura de innovación continua en el ámbito socioeducativo. Seguidamente, pasamos a describir las estrategias de *Transversalidad*, *Proximidad* y *Proyección* que permiten concretar la *Gestión Vertical*.

La *Transversalidad* tiene como objetivo la integración y articulación de la diversidad en la RS para la planificación e implementación del proyecto común. Esta estrategia va dirigida a desarrollar una planificación que atraviese las fronteras de las organizaciones miembros (Lipnack y Stamps, 1994). La diversidad aparece como un activo importante para capacitar la acción en la comunidad (Krebs y Holley, 2004), multiplicando las opciones de respuesta a los problemas que aportan distintas miradas socioeducativas que provienen de diversas disciplinas, ámbitos y sectores. Las redes funcionan a diferentes niveles de acción (Lipnack y Stamps, 1994), de manera que una acción global y articulada requiere trabajar en diferentes niveles de implementación al mismo tiempo (Mediratta, Shah y McAlister, 2009). El diseño de estos espacios de toma de decisiones sobre la acción es conocida por algunos autores como *estructurar–framing–* (Agranoff y McGuire, 2001; Saz y Ospina, 2009), de modo que se diseñan los espacios de colaboración. Por consiguiente, la *Transversalidad* persigue el máximo aprovechamiento de recursos en la comunidad. Los últimos estudios sobre la gestión de la *Transversalidad* en RS nos indican la importancia de las necesidades socioeducativas de la comunidad y los objetivos comunes como determinantes del proyecto de red, además de la gestión de equipos colaborativos e interdisciplinarios en tres espacios definidos: las Asambleas, de participación global y establecimiento de prioridades generales; las Comisiones, focalizadas en las líneas estratégicas; y los Equipos de trabajo, centrados en la implementación del proyecto (Díaz-Gibson *et al.*, 2013). Finalmente, esta estrategia está conectada al desarrollo de

capital social mediante la variable de *diversidad y participación*. Dicho argumento se basa en la idea de que las asociaciones con un alto grado de heterogeneidad entre sus miembros constituyen, en sí mismas, una plataforma para la vinculación entre clases socioeconómicas divergentes (Stolle y Rochon, 1998; Putnam, 2000; Marshall y Stolle, 2004).

La gestión de la *Proximidad* está orientada a desarrollar una acción socioeducativa contextualizada en el sí de la comunidad, articulando esfuerzos a partir de la inclusión de prácticas paralelas así como el trabajo altamente interdependiente con políticas locales (Agranoff y McGuire, 1999). De esta manera, se pretende que la RS responda a necesidades compartidas y objetivos comunitarios. La gestión de esta estrategia aspira a aumentar las sinergias y el compromiso socioeducativo con la búsqueda de alianzas a través de la comunidad (Gold *et al.*, 2002). Otros autores señalan esta misma acción utilizando conceptos como *activación –activating–* (Agranoff y McGuire, 2001) o *gestión política* (Milward y Provan, 2006), centrada en las relaciones de la RS con su entorno. A su vez, esta estrategia pretende aumentar la participación de las personas de la comunidad en la RS mediante el desarrollo de canales de comunicación explícitos (Lipnack y Stamps, 1994) y de mecanismos concretos de afiliación y voluntarismo. Esta acción tiene como objetivo mejorar la confianza y la implicación de las personas en la comunidad con las problemáticas sociales (O’Leary, 2009). A su vez, la estrategia de *Proximidad* está relacionada con la variable de capital social centrada en el aumento de *conexiones comunitarias*, entendiendo que las comunidades que están más y mejor conectadas están más capacitadas para afrontar futuros retos (Burt, 2001).

Finalmente, la gestión de la *Proyección* incorpora mecanismos de planificación estratégica y evaluación con el objetivo de mejorar la calidad de la acción, así como su sostenibilidad y eficiencia. Esta estrategia dota a la acción de un componente preventivo a medio-largo plazo que capacita la RS evitando el desarrollo de una acción reactiva. Lipnack y Stamps (1994) apuntan que para garantizar la mejora continua del proyecto en la «Era de la Información y la Comunicación» es necesario el desarrollo de procesos de formación a los miembros, evaluaciones formales y el apoyo de las nuevas tecnologías. Shirley (2009) incorpora la importancia en la organización de comités o equipos de investigación, desarrollando acciones de investigación en diferentes momentos como por ejemplo analizar necesidades o acotar un problema. A su vez, esta estrategia engloba la promoción de espacios para debatir y proponer nuevas ideas y proyectos donde se busca el dinamismo y la innovación. La *Proyección* concreta dos variables específicas de capital social: la *generación de conocimiento* y la *innovación*. El intercambio de conocimientos entre agentes diversos y la generación de nuevos conocimientos compartidos aportan un valor tácito a los miembros de la red, mejorando las capacidades individuales y colectivas para solucionar problemas. Por otro lado, la inclusión de procesos de innovación, como procesos proactivos e intencionados para generar, implementar y diseminar nuevas y creativas ideas, tiene como objetivo promover un cambio

cualitativo en un contexto particular (Sorensen y Torfing, 2011). La innovación colaborativa constituye un importante *outcome* en las RS, y se concreta articulando además de los recursos físicos y operativos de los miembros, la experticia y el talento de cada protagonista activo para formular continuamente nuevos proyectos y nuevas formas de organización.

6. CONCLUSIONES

La gobernanza a nivel social y educativo vive actualmente un periodo de «crisis» y búsqueda de nuevas maneras sostenibles y eficaces de organizar los recursos y mejorar los resultados socioeducativos. El contexto socioeconómico actual, las limitaciones mostradas por programas socioeducativos tradicionales, así como la emergencia de nuevas formas de colaboración que pretenden dar respuesta a estas limitaciones a través de crear valor agregado, sitúan a las RS como un reto apetecible para la gobernanza social y educativa a nivel comunitario. El presente trabajo hace un intenso recorrido sobre investigación nacional e internacional en gestión de RS para presentar el *Modelo de Gestión Transversal de RS* como estrategia de gobernanza socioeducativa en la comunidad. El modelo señala la necesidad de gestionar activamente tres dimensiones definidas –estructura, acción y cultura– para incrementar la efectividad de la acción. Seguidamente señala dos *outcomes* de proceso requeridos para incrementar su efectividad en el logro de objetivos: en primer lugar, el desarrollo de una cultura profesional colaborativa y, en segundo lugar, el incremento del capital social en la comunidad. Finalmente, el modelo concreta y profundiza sobre las estrategias necesarias para conseguir dichos *outcomes* y mejorar así los resultados socioeducativos planteados.

En este sentido, el trabajo sitúa la gestión activa para el desarrollo de una cultura colaborativa y del fortalecimiento comunitario, además de *outcomes* por sí solos, como prioridades para los gestores de la red en tanto que condiciones para el éxito. Entendemos que las claves actuales de la gobernanza socioeducativa no se basan simplemente en la implementación de nuevos proyectos en la comunidad, sino que integran el liderazgo del empoderamiento de las partes implicadas, mejorando las condiciones para la articulación de recursos y creando los mecanismos adecuados para desarrollar el compromiso y la participación de la comunidad en las metas socioeducativas. En una sociedad desconfiada (Fukuyama, 2001), donde además de un cierto desconocimiento entre los usuarios y los diferentes agentes socioeducativos de una misma comunidad se suma el desconocimiento entre los mismos servicios (servicios sociales, psicoeducativos, sanitarios o entre las propias escuelas), es relevante la necesidad de liderar propuestas que incrementen la confianza y el capital social en la comunidad para mejorar los resultados globales.

A su vez, el artículo presenta unas pautas significativas para la gestión de RS que, además de orientar su práctica, suponen un marco valioso para su propia evaluación. El *Modelo de Gestión Transversal de RS* acota y define seis estrategias y

justifica la necesidad de centrar parte de los recursos de estas redes para mejorar su gestión. Este hecho contrasta con la realidad de muchas RS de nuestro territorio, donde profesionales llevan a cabo las tareas de gestión de forma voluntaria e intuitiva. Tal y como hemos expuesto, la especificidad de la gestión de RS requiere profesionales capaces de asumir el complejo reto de gobernar una RS. En futuros trabajos planeamos abordar la concreción de un marco de indicadores para evaluar el modelo y el impacto del mismo en la comunidad.

Finalmente, queremos destacar la importancia de promover el cambio hacia una cultura profesional basada en la colaboración, incluyendo las estrategias necesarias para sacar el máximo rendimiento a la misma. Éste es un aspecto clave, ya que la apertura de fronteras organizacionales y la interacción entre miembros diversos debe ir acompañada tanto de mecanismos para aprovechar y articular sus múltiples recursos, como de mecanismos para llevar a la práctica las nuevas respuestas. La idea de colaboración público-privada como motor de innovación en el ámbito social es lo que Sorensen y Torfing (2011) conocen como Innovación colaborativa. Entendemos que el cambio de la cultura profesional que proponen las RS debe ir más allá de la mejora continua –evaluación y formación–, con el objetivo de llevar a la práctica nuevos proyectos que recojan la interdisciplinariedad y representatividad de la RS. De este modo, la gobernanza socioeducativa debe promover una cultura profesional basada en la innovación colaborativa para aumentar el capital social y responder a los nuevos retos de forma más transversal y dinámica. La innovación colaborativa como valor de las RS es también un concepto a desarrollar en futuros trabajos desde una perspectiva de gestión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGRANOFF, R. y MCGUIRE, M. (1999) Expanding Intergovernmental Management's Hidden Dimensions. *The American Review of Public Administration*, 29 (4), 352-369.
- (2001) Big questions in public network management research. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 11, 295-326.
- (2003) *Collaborative Public Management; new strategies for local governments*. Washington DC, Georgetown University Press.
- BLASCO, J. y CASADO, D. (2011) Avaluació dels Plans Educatius d'entorn. *Ivàlua: Institut Català de Polítiques Públiques*. Consultado el 15 de diciembre de 2011. http://www.ivalua.cat/documents/1/17_05_2011_10_04_09_informe_PEE_def.pdf.
- BOURGAULT, J. y LAPIERRE, R. (2000) Horizontality and Public Management. *Canadian Centre for Management Development*. Consultado el 15 de diciembre de 2011. http://www.csps-efpc.gc.ca/pbp/pub/pdfs/P96_e.pdf.
- BRYSON, J.; CROSBY, B. y STONE, M. (2006) The design and implementation of cross-sector collaboratives: propositions from the literature. *Public Administration Review*, 66 (1), 44-55.
- BURT, R. (2001) *New Directions in Economic Sociology*. New York, Russell Sage Foundation.
- 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. *London, DfE*.

Consultado el 20 de diciembre de 2011. <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DFE-RR016.pdf>.

- CIGLER, B. (1999) Pre-conditions for the emergence of multicomunity collaborative organizations. *Policy Studies Review*, 16 (1), 87-102.
- DENTE, B.; BOBBIO, L. y SPADA, A. (2005) Government or Governance of Urban Innovation. *DIPS*, 162, 1-22.
- DÍAZ-GIBSON, J. y CIVÍS, M. (2011) Redes socioeducativas promotoras de Capital Social en la comunidad: un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación. Fundación Infancia y Aprendizaje*, 23 (3), 415-429.
- DÍAZ-GIBSON, J.; CIVÍS, M. y LONGÁS, J. (2013) Transversal management in Educative Governance Networks: The Challenge of Comprehensive Education. Artículo en revisión (no publicado).
- DÍAZ-GIBSON, J.; CIVÍS, M.; LONGÁS, J. y LÓPEZ, A. (2010) The Study of Educative Network organization in the City of Barcelona, Spain: The Nou Barris District. *International Journal of Knowledge Society Research*, 1 (2), 26-37.
- EDELENBOS, J. y KLIJN, H. (2006) Managing Stakeholder Involvement in Decision Making: A Comparative Analysis of Six Interactive Processes in the Netherlands. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 16 (3), 417-446.
- EGGERS, B. y SINGH, S. (2009) *The Public Innovators Playbook: Nurturing Bold Ideas in Government*. Washington DC, Ash Institute.
- FUCUYAMA, F. (2001) Social Capital, civil society and development. *Third World Quarterly*, 22 (1), 7-20.
- GOLD, E.; SIMON, E. y BROWN, C. (2002) *Strong Neighborhoods, Strong Schools: Successful Community Organizing for School Reform*. Chicago, Cross City Campaign for Urban School Reform.
- GRAY, B. (2000) Assessing inter-organizational collaboration: Multiple conceptions and multiple methods, en FAULKNER, D. y DE ROND, M. (eds.) *Perspectives on collaboration*. New York, Oxford University Press, 243-260.
- HAJER, M. y WAGENAAR, H. (2003) *Deliberative Policy Analysis: Understanding Governance in the Network Society*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HJERN, B. (1992) Illegitimate Democracy: a Case for Multiorganizational Policy Analysis. *Policy Currents*, 2, 1-5.
- KAMENSKY, A.; BURLIN, T. y ABRAMSON, M. (2004) *Collaboration: Using Networks and Partnerships*. Oxford, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- KICKERT, W.; KLIJN, E. y KOPPENJAN, J. (1997) *Managing Complex Networks: Strategies for the Public Sector*. London, Sage.
- KLIJN, E.; EDELENBOS, J. y STEIJN, B. (2010) Trust in Governance Networks: Its Impacts on Outcomes. *Administration and Society*, 42 (2), 193-221.
- KREBS, V. y HOLLEY, J. (2004) Building sustainable communities through social network development. *The Nonprofit Quarterly*, 11, 46-53.
- LIPNACK, J. y STAMPS, J. (1994) *The Age of the Network*. New York, Wiley.
- LÓPEZ, M. (2008) Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: Una revisión de algunos equipos y recursos. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 200-211.
- MANDELL, M. y STEELMAN, T. (2003) Understanding what can be accomplished through interorganizational innovations: The importance of typologies, context and management. *Public Management Review*, 5 (2), 197-224.

- MARSHALL, M. y STOLLE, D. (2004) Race and the City. Neighborhood Context and the Development of Generalized Trust. *Political Behaviour*, 26 (2), 125-154.
- MEDIRATTA, K.; SHAH, S. y MCALISTER, S. (2009) *Community Organizing for Stronger schools: Strategies and Successes*. Cambridge, Harvard Education Press.
- MILWARD, B. y PROVAN, K. (2006) A Manager's Guide to Choosing and Using Collaborative Networks. *IBM Endowment for the Business of Government*. Consultado el 20 de diciembre de 2011. <http://www.businessofgovernment.org/pdfs/ProvanReport.pdf>.
- O'LEARY, R. y BINGHAM, L. (2009) *The collaborative public manager: New ideas for the twenty first century*. Washington DC, Georgetown University Press.
- PROVAN, K.; FISH, A. y SYDOW, J. (2007) Interorganizational Networks at the Network Level: A Review of the Empirical Literature on Whole Networks. *Journal of Management*, 33 (3), 479-516.
- PROVAN, K. y KENIS, P. (2008) Modes of Network Governance: Structure, Management, and Effectiveness. *Journal of Public Administration Research & Theory*, 18 (2), 229-252.
- PROVAN, K. y MILWARD, B. (1995) A Preliminary Theory of Network Effectiveness: A Comparative Study of Four Mental Health Systems. *Administrative Science Quarterly*, 40 (1), 1-33.
- PUTNAM, R. (2000) *Bowling alone, the collapse and revival of American community*. New York, Simon & Shuster.
- RAINEY, H. (2009) *Understanding and Managing Public Organizations*. San Francisco, Jossey-Bass.
- RENÉE, M. y MCALISTER, S. (2011) The Strengths and Challenges of Community Organizing as an Education Reform Strategy: What the Research Says. *Annenberg Institute for School Reform at Brown University*. Consultado el 20 de diciembre de 2011. <http://www.annenberginstitute.org/Products/coe.php>.
- SAZ-CARRANZA, A. y OSPINA, S. (2010) The Behavioral Dimension of Governing Interorganizational Goal-Directed Networks: Managing the Unity-Diversity Tension. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 21 (2), 327-365.
- SCEARCE, D.; KASPER, G. y McLEOD, H. (2010) Working wikily 2.0. *Stanford Social Innovation Review*, 8, 31-37.
- SHIRLEY, D. (2009) Community Organizing and Educational Change: A Reconnaissance. *Journal of Educational Change*, 10, 229-237.
- SCHÖN, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- SKELCHER, C. y TORFING, J. (2010) Improving democratic governance through institutional design: Civic participation and democratic ownership in Europe. *Regulation and Governance*, 4 (1), 71-91.
- SORENSEN, E. y TORFING, J. (2007) *Theories of democratic network governance*. Cheltenham, Edward Elgar.
- (2009) Making Governance Networks effective and democratic through metagovernance. *Public Administration*, 87 (2), 234-258.
- (2011) Enhancing Collaborative Innovation in the Public Sector: An Analytical Framework. *Administration & Society*, 43 (8), 842-868.
- STOLLE, D. y ROCHON, D. (1998) Are all associations alike? Member diversity, associational type and the creation of social capital. *American Behavioral Scientist*, 42 (1), 47-65.
- TOUGH, P. (2008) *Whatever it takes: Geoffrey Canada's quest to change Harlem and America*. New York, Houghton Mifflin Harcourt.
- UBIETO, J. (2009) *El Trabajo en Red. Usos posibles en Educación, Salud Mental y Atención social*. Barcelona, Gedisa.

El Liderazgo y la Gobernanza colaborativa en proyectos educativos comunitarios

Leadership and Collaborative Governance of educational projects in the community

Jordi Díaz-Gibson (Universitat Ramon Llull), Mireia Civís (Universitat Ramon Llull),
Meritxell Cortada-Pujol (Universitat de Vic) y Elena Carrillo (Universitat Ramon Llull)

Resumen

En el contexto socioeconómico actual, la colaboración entre organizaciones educativas y sociales de la comunidad supone un activo clave para la mejora de los resultados educativos. Este artículo pretende describir las estrategias necesarias para liderar proyectos colaborativos, así como las estructuras de toma de decisiones requeridas para sacar el máximo rendimiento a la colaboración interorganizacional. Para ello se toma como referencia el caso de Barcelona (España), donde existe una tradición de colaboración comunitaria mediante el desarrollo de Redes Socioeducativas (RS). El estudio lleva a cabo un análisis de contenido de 30 entrevistas realizadas a profesionales experimentados en el liderazgo y el gobierno de RS. Los resultados muestran como los líderes pretenden tejer sinergias entre las diferentes instituciones y servicios mediante la conexión cualitativa de los diferentes profesionales, generando confianza entre los mismos y fomentando la discusión y el consenso. Además, se destaca la necesidad de adoptar un modelo de gobernanza colaborativa en dichos proyectos, que conjugue criterios de representatividad y operatividad al mismo tiempo.

Palabras clave: Redes Socioeducativas, liderazgo educativo, gobernanza socioeducativa, interdisciplinariedad, colaboración.

Abstract

In the current economic context collaboration between schools and community organizations becomes a key challenge to improve educational outcomes. This paper aims to describe the strategies needed to lead collaborative projects, and also the decision-making structures required to make the most of interorganizational collaboration. The study approaches to the case of Barcelona (Spain), where there is a specific tradition on community collaboratives, what we understand as Educational Collaborative Networks (ECN). The paper carries a content analysis of 30 interviews realized to experienced professionals in the leadership and governance of ECN. Results show how leaders intend to create synergies between different institutions and services by qualitatively connecting their professionals, building trust among them and encouraging discussion and consensus on decision making. Furthermore, it highlights the need to adopt a collaborative governance model in such projects, combining representation and operational criteria simultaneously.

Key words: Educative Governance Networks, educational leadership, governance, interdisciplinarity, collaboration.

Introducción

El sistema educativo español afronta en la actualidad el complicado reto de evolucionar en un contexto de crisis socio-económica y decrecimiento de los recursos públicos. Este hecho supone una tensa y compleja realidad en tanto que los recortes en el presupuesto público y el consiguiente malestar de la comunidad educativa conviven con la exigencia social de hacer frente a grandes retos educativos, tales como la mejora de los resultados académicos de los estudiantes; la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales; la adaptación pedagógica a los cambios sociales promovidos por la revolución tecnológica; o la enseñanza de lenguas extranjeras en un mundo cada vez más globalizado, entre otros.

Ante este escenario, hoy más que nunca el liderazgo educativo aborda el complejo reto de generar sentido, reunir compromisos y construir proyectos educativos sólidos. Si bien el gobierno y el liderazgo de las escuelas son siempre funciones determinantes en el éxito escolar (Coronel, 2003; González, 2003), en la actualidad el liderazgo educativo va más allá de las escuelas y se advierte como uno de los temas más críticos y urgentes de la agenda educativa tanto en nuestro país como a nivel internacional (Bolívar, 2010; Carpenter et al., 2010; Miller, 2008; Ministerio de Educación y Ciencia, 2010). En este contexto, tanto la función de liderazgo como el propio equipo de gobierno de las organizaciones educativas tienen el reto inmediato de sacar el máximo rendimiento de los recursos existentes.

La optimización de los recursos disponibles se convierte en un elemento clave para la efectividad de los centros educativos. En este sentido, emerge la necesidad de buscar conexiones y sinergias tanto a nivel intraescolar como extraescolar o comunitario, subrayando la vertiente relacional y colaborativa del liderazgo educativo. Dichas sinergias pretenden por un lado obtener el máximo beneficio del capital humano de la propia organización, y por otro ampliar el capital humano y social buscando alianzas con el entorno socioeducativo próximo (Castiñeira, 2011; Daly, 2010; Longo, 2008, Mandell y Keast, 2009; Miller, 2008).

En las últimas décadas el concepto de liderazgo educativo ha evolucionado claramente desde concepciones más instructivas a concepciones más distributivas (Barnett y McCormick, 2012; Murillo, 2006). En este sentido, existe una amplia literatura respecto a una concepción del liderazgo educativo dirigido a aprovechar en mayor medida las capacidades del equipo docente, entendiendo que un liderazgo excesivamente centralizado desaprovecha el capital humano

existente en la organización (Barnett y McCormick, 2012; García, 2011; Lopez y Lavié, 2010; Stewart, 1997).

Por otro lado, no son tantos los trabajos que profundizan en un liderazgo capaz de tejer sinergias a nivel extraescolar y comunitario. En los últimos años la complejidad de las problemáticas sociales y la falta de recursos en comunidades desfavorecidas ha dado lugar a casos de buenas prácticas colaborativas entre diferentes organizaciones socioeducativas. Estos proyectos educativos de ámbito comunitario son conocidos en nuestro territorio como Redes Socioeducativas (RS), dónde las escuelas y los agentes educativos y sociales de la comunidad colaboran en la construcción de una estrategia o proyecto compartido entorno a objetivos educativos comunes. Las RS han alcanzado una presencia notoria a nivel internacional obteniendo resultados educativos significativos (Miller, Díaz-Gibson, Miller-Balslev y Scanlan, 2012; Carpenter et al, 2010; Tough, 2008; Ubieto, 2012).

Así, entendemos que las RS asumen un papel relevante en el desarrollo de un enfoque de liderazgo y gobierno colaborativo a nivel comunitario y por tanto, el estudio de buenas prácticas de RS en nuestro país puede describir algunas de las condiciones óptimas y necesarias para liderar en el contexto educativo actual. El presente trabajo se plantea una única pregunta de investigación: ¿Cómo pueden las organizaciones educativas de la comunidad liderar procesos de colaboración para la mejora de su impacto? De esta manera se pretende aportar estrategias para la mejora de la eficiencia educativa de las escuelas y otros agentes socioeducativos mediante la puesta en marcha de proyectos educativos colaborativos de alcance comunitario. Con este foco, el artículo ahonda en los conceptos de liderazgo y gobierno de las RS, y pretende describir tanto las habilidades necesarias para liderar en entornos colaborativos, como las estructuras de toma de decisiones requeridas para sacar el máximo rendimiento a la colaboración interorganizacional. Para ello, el estudio se basa en el caso de la ciudad de Barcelona que cuenta con una notoria tradición en la colaboración comunitaria entre entidades e instituciones educativas y sociales (Díaz-Gibson, Civís y Longás, 2013; Ubieto, 2012). Se plantea una aproximación cualitativa a 30 RS experimentadas en la ciudad, mediante un análisis de contenido en base a entrevistas realizadas a directores y otros profesionales socioeducativos con responsabilidades en el liderazgo y el gobierno de las mismas.

Aproximación conceptual

El liderazgo en las Redes Socioeducativas

Castiñeira (2011) y Coronel (2003) apuntan que en un contexto educativo las funciones de dirección, liderazgo y gestión, aunque puedan ir unidas a una misma persona son esencialmente distintas, cuestión que conviene distinguir para entender la naturaleza misma del liderazgo. La *gestión* comprende las competencias vinculadas a la gestión de personas, de presupuestos, de acciones, etc. a través de la planificación, organización, coordinación y toma de decisiones técnicas. La *dirección* implica mayor capacidad de toma de decisiones y la facultad para elaborar planes y diseñar estrategias con un margen de autonomía considerable. Sin embargo, *liderar* supone un escalón superior, más allá de gestionar y dirigir supone formular fines, trazar horizontes, dibujar un proyecto colectivo y guiar a los equipos a través de él. De este modo, el liderazgo implica el propósito conjunto y común de llevar a la práctica cambios reales en la organización, mientras que la gestión y la dirección implican la coordinación de los miembros y los recursos para desarrollar las actividades de la organización (Coronel, 2003).

Así, los cambios organizacionales promovidos por el liderazgo de RS promueven la apertura de las fronteras institucionales a su entorno, en tanto que las RS son proyectos socioeducativos integrados por escuelas y entidades sociales y educativas de una misma comunidad.

Específicamente, dichas escuelas y entidades desarrollan colaborativamente una programación y una acción estratégica conjunta orientada hacia el logro de metas comunes, como por ejemplo reducir el absentismo escolar, aumentar el éxito educativo, mejorar la transición escuela-trabajo o reducir la obesidad infantil, entre otras (Díaz-Gibson et al., 2013). Las RS suponen una conceptualización de la praxis sociocomunitaria caracterizada por el elemento relacional entre actores, además de por el acento en el liderazgo colaborativo de la acción. Las RS se han convertido en estrategias escolares efectivas para optimizar los recursos de la comunidad para la mejora del impacto educativo (Carpenter et al., 2010; Renée y McAllister, 2011).

A pesar de que existe poca literatura internacional entorno al liderazgo de RS, algunos estudios apuntan que el liderazgo de las relaciones intraescolares y el gobierno de los centros educativos conllevan diferencias importantes respecto al liderazgo de las relaciones extraescolares y el gobierno de RS (Carpenter et al., 2010; Daly, 2010). Si bien existe una regulación y una jerarquía determinada en las relaciones entre profesionales de la escuela, las relaciones entre organizaciones distintas de la comunidad carecen de normas y jerarquías explícitas (Díaz-Gibson y Cívís, 2011). La informalidad inicial de las relaciones extraescolares o comunitarias determina las acciones respecto a su propio liderazgo, así como a su propio gobierno. La colaboración

incorpora una horizontalidad inherente entre los diferentes profesionales, donde nadie reúne un poder superior ni inferior a nadie (Díaz-Gibson y Civís, 2011; Renée y McAllister, 2011; Sorensen y Torfing, 2009).

Por otro lado, las perspectivas de liderazgo organizacional emergentes tienen en común una clara orientación relacional, que pretende ejercer el cambio a partir de potenciar las relaciones entre miembros, extender la influencia sobre el resto, compartir y distribuir el liderazgo, fomentando la aparición de líderes informales (Barnett y McCormick, 2012; Longo, 2008; López y Lavié, 2010; Murillo, 2006). Así mismo, la literatura coincide en señalar que el liderazgo en entornos comunitarios e interorganizacionales demanda unas funciones específicas adecuadas a su realidad interactiva y colaborativa (Mandell y Keast, 2009; Sorensen y Torfing, 2009; Gordó, 2011). De esta manera, la no existencia de jerarquías verticales y la desregulación de las RS implican que un objetivo organizativo prioritario para su sostenibilidad sea la cohesión y la articulación. Saz y Ospina (2009) presentan tres acciones básicas en el liderazgo de RS compartidas por el grueso de la literatura: mediar entre las diferencias de los miembros (*Bridging*), promover una cultura de trabajo común (*Framing*) y capacitar a los miembros para liderar acciones (*Capaciting*). Éstas son claramente acciones que pretenden influenciar a los miembros de la red hacia la construcción de un proyecto organizativo y educativo común.

Por otro lado, un enfoque personalista respecto a la figura del líder de RS, es representado por Miller (2008) con la figura del *-boundary spanner-* o superador de fronteras, que dibuja un líder poseedor de conocimientos contextuales, habilidades sociales, conexiones y confianza, que está dispuesto a atajar los problemas sociales a través de la colaboración estratégica. Además, el rol del líder en las RS se basa en la habilidad para ser un *process catalyst* –o catalizador de procesos– (Mandell y Keast, 2009), teniendo en cuenta las finalidades y actividades de la red, pero centrándose en el proceso como elemento crítico que conducirá a la construcción de una nueva globalidad, generando nuevas maneras de trabajar conjuntamente. En resumen, investigaciones recientes subrayan la importancia de las relaciones sociales, la democratización de la toma de decisiones, la colaboración interdisciplinar y la capacitación de los miembros para asumir cuotas de liderazgo.

Estructuras de Gobernanza de las Redes Socioeducativas

La literatura relaciona el gobierno de redes colaborativas a nivel comunitario con el concepto de gobernanza local, en tanto que la propia colaboración en red trasciende la jerarquía del gobierno y el gobernado (Navarro, 2002). La gobernanza de redes parte de la idea de que ningún actor local o comunitario por sí solo (público o privado) tiene en la actualidad ni el conocimiento ni la información suficientes para dar respuesta a los problemas socioeducativos de nuestras sociedades complejas (Kooiman, 2000; Longo, 2008; López y Lavié, 2010). Esta concepción colaborativa de gobierno ya sea a nivel político, a nivel local o a nivel organizacional está emergiendo con fuerza en la última década (Sorensen y Torfing, 2009). A pesar de ello, existen pocos trabajos empíricos que profundicen en las estructuras necesarias para gobernar una RS hacia el logro de las metas planteadas (Provan y Kenis, 2007). Éste es, sin duda, uno de los aspectos más importantes y complicados al mismo tiempo, en tanto que todas las RS deben pensarse a sí mismas y escoger una estructura de gobierno acorde a sus características, condiciones y recursos.

Provan y Kenis (2007) plantean tres modelos de gobernanza significativamente diferentes, y añaden que cada uno de los modelos posee fortalezas y debilidades distintas que están ligadas al contexto donde desarrollan su acción, a la vez que producen resultados diferenciados tanto en los profesionales como en la comunidad. El primer modelo de gobernanza presentado es el de *Participación compartida* que es el más común y se caracteriza por ser los mismos miembros quienes se encargan del gobierno de la red. Las redes gobernadas bajo este modelo están considerablemente descentralizadas, en tanto que todos los miembros participan voluntaria y equitativamente en su gobierno. De este modo, ellos son los responsables de gestionar las relaciones internas y externas, los aspectos administrativos y la coordinación. Este tipo de gobernanza es común en redes del ámbito social, educativo y de salud principalmente por su capacidad para construir capital social en la comunidad (Chaskin, Brown, Venkatesh y Vidal, 2001). Finalmente, los autores argumentan que este modelo de gobernanza es eficiente en redes con un bajo número de miembros y con relativa facilidad para alcanzar consensos.

Algunas de las dificultades generadas por la descentralización total pueden ser subsanadas con un segundo modelo de gobernanza más centralizado como el de *Organización líder*. Éste se da normalmente cuando una organización posee la legitimidad y los recursos necesarios para ejercer un rol de liderazgo en la red. La literatura nos muestra como en el ámbito social, educativo o de salud, la organización líder acostumbra a ser una institución con una posición central respecto a los recursos comunitarios y los usuarios (Provan y Milward, 1995; Weiner y Alexander, 1998).

Bajo este modelo, las decisiones importantes y las actividades principales son coordinadas desde y por una organización líder, que de este modo asume unas cuotas de poder superior al resto de los miembros de la red, restando horizontalidad y discusión a la red. A su vez, ésta proporcionará el soporte administrativo y de gestión necesario para alcanzar los objetivos de la red, que normalmente estarán muy cerca de los objetivos de la misma organización.

A su vez, un tercer modelo de gobernanza es el de *Organización administrativa de la red*. Este modelo se basa en la creación de una organización independiente del resto con el objetivo específico de gobernar la red y sus actividades. A pesar de que existe una alta interacción entre los miembros, el modelo centraliza sus relaciones a través de la organización administrativa, que juega un papel clave en la coordinación y dinamización de la red. Dicha organización está centrada exclusivamente en la gestión de la red y suele ser una entidad pública o una organización no gubernamental que trabaja en una comunidad concreta. La organización administrativa puede estar constituida por una sola persona (que se le denomina coordinador o facilitador), o puede ser una organización formal que consta de un director ejecutivo, personal y consejo que operan desde una oficina fiscal distinta (McEvily y Zaheer 2004; Provan, Isett, y Milward 2004). Este modelo generalmente acoge estructuras de toma de decisión en las cuales participan equitativamente los miembros de la red, donde se toman las decisiones técnicas y estratégicas, dejando las cuestiones operativas para la organización administrativa. Este modelo de gobernanza se usa para aumentar la legitimidad de la red, gestionando exclusivamente los procesos y problemas de la misma, e intentando reducir la complejidad del modelo de gobernanza de *Participación compartida*.

Así, se constata la necesidad de una concepción colaborativa del gobierno de las RS, la cual adopta distintos modelos más o menos centralizados en función de las propias características de las RS y su contexto.

Método

El presente estudio plantea un análisis de contenido de entrevistas realizadas a 30 profesionales experimentados en el liderazgo de RS que están colaborando en la mejora de los resultados educativos y sociales de diferentes comunidades en Barcelona, España. Barcelona cuenta con un importante número de asociaciones educativas y sociales del tercer sector, contando con una entidad por cada 152 habitantes. Además, la ciudad tiene una larga tradición de colaboración público-privada respecto a temas educativos y sociales (Ubieto, 2012). El éxito de estas

experiencias puede proporcionar información instructiva y relevante para el desarrollo y la mejora de otras RS en el país, así como para orientar a profesionales del sector respecto a cómo liderar estrategias de colaboración entre la escuela y entidades sociales de la comunidad.

La investigación se basa en un enfoque constructivista y una concepción no modelada del conocimiento (Pérez, 2008), e investiga la construcción de la realidad hecha por los participantes (Guba y Lincoln, 1994). El diseño de la investigación utiliza una metodología cualitativa y se centra en la comprensión y descripción de datos en lugar de en su validación (O'Connor, Netting y Thomas 2008). Específicamente se ha optado por la técnica de *análisis de contenido* entendida como el conjunto de procedimientos interpretativos de textos (escritos, visuales, orales,...) procedentes de procesos de comunicación previamente registrados. De este modo, el análisis nos permite mejorar la orientación discursiva de la investigación en su proceso de construcción de significado, a la vez que comprender en mayor profundidad las particularidades del liderazgo y el gobierno educativo en un contexto comunitario y colaborativo.

La selección de la muestra ha respondido al acercamiento intencional a casos de éxito de RS en la ciudad de Barcelona. De este modo, seleccionamos los proyectos comunitarios socioeducativos que responden a una estructura de RS definida con anterioridad, con más de 5 años de experiencia, previamente evaluados y reconocidos por el Instituto Municipal de Educación de Barcelona (IMEB) como experiencias de referencia. Finalmente se obtuvo una muestra de 30 RS, seleccionando a un miembro del equipo de liderazgo de cada proyecto, basándonos en dos criterios principales: haber formado parte del equipo de gestión y liderazgo desde los inicios de la RS, y representar a sus redes en el Área de educación del distrito. Concretamente, estos líderes son directores de centros educativos, profesionales de servicios psicopedagógicos comunitarios, y gestores de programas socioeducativos comunitarios.

Procedimiento

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada uno de los 30 líderes que tenían como objetivo recoger información sobre el rol de liderazgo socioeducativo desempeñado, y sobre la organización de la toma de decisiones para el gobierno de la red. Los procedimientos para la recogida y análisis de datos se iniciaron con la transcripción completa y la creación de 30 documentos de texto. Con el objetivo de incrementar la consistencia del proceso de interpretación se condujeron dos niveles de análisis:

El primer nivel consistía en un análisis de contenido individual de todos los documentos llevados a cabo en paralelo por tres investigadores en el equipo. Para realizar el análisis de contenido se siguió el proceso de comparación constante, descubriendo qué categorías correspondían y encajaban mejor con los datos (Strauss, 2001). El análisis se llevó a cabo con el software informático ATLAS.ti 6.2, concretando una inicial codificación de indicadores de análisis, que fueron agrupadas posteriormente en categorías organizadas en torno a los objetivos de investigación. Así, se contabilizaron las frecuencias en función de la aparición de cada indicador en las distintas redes, de modo que la frecuencia absoluta corresponde al número de RS que incorporan los indicadores y no al número total de veces que aparece la misma a través de los documentos. Un segundo nivel dirigido a garantizar la validez interna de la categorización resultante se basó en la comparación y discusión entre los tres análisis efectuados por cada investigador, contrastando las categorías e indicadores, llegando a consensos como método propio del proceso de construcción de significado (Altheide et al., 2001).

Resultados

Los resultados del análisis de contenido muestran una matriz final compuesta por un total de 31 indicadores distribuidos en 7 categorías. Cinco de ellas están relacionados con las acciones de liderazgo específicas propias de un contexto interactivo-colaborativo como el de las RS, y las 2 restantes con la estructura de gobernanza y los mecanismos de toma de decisiones colectivas a nivel comunitario. Las 5 categorías inferidas respecto al liderazgo son: *participación en las decisiones, tareas administrativas, tareas de dinamización, fomento de la unidad y relación con el entorno* (Tabla I). Estas categorías explican las principales acciones conducidas por los líderes de RS para implementar estrategias educativas en colaboración con otros agentes de la comunidad:

Categorías	Indicadores	Frecuencia	Frecuencia
		Absoluta (n=30)	Relativa
Participación en las decisiones	Se realizan análisis de necesidades	16	53,33%
	La toma de decisiones se realiza en base a la evaluación de las acciones realizadas	14	46,67%

	La toma de decisiones se realiza de manera participativa	26	86,67%
	Se promueve la discusión participativa entre los agentes de la red	15	50,00%
Tareas administrativas	Se promueve la búsqueda de recursos externos	10	33,33%
	Se realizan tareas de gestión de los recursos	17	56,67%
	Se realizan tareas de logística	15	50,00%
Tareas de dinamización	Se promueven las sinergias entre los participantes	23	76,67%
	Se promueve la motivación entre los participantes	11	36,67%
	Se favorece la comunicación interna	26	86,67%
	Se realizan acciones de formación interna	9	30,00%
Fomento de la unidad	Se promueve un sentimiento de compromiso compartido	25	83,33%
	Se promueve el reconocimiento de todos los participantes	21	70,00%
	Se fomenta un clima de confianza	9	30,00%
	Se fomenta un sentimiento de identidad y pertenencia	24	80,00%
Relación con el entorno comunitario	Se facilita la inclusión de entidades de la comunidad no participantes	28	93,33%
	Se realizan acciones de transferencia de conocimiento a la comunidad	28	93,33%
	Se dan situaciones de negociación entre políticos y técnicos	12	40,00%
	Se favorece la comunicación externa de la red	20	66,67%

TABLA I. Frecuencia de indicadores sobre acciones de liderazgo

Fuente: Elaboración propia

Los resultados del análisis muestran el *fomento de la unidad* como un indicador especialmente significativo. Ante un reto compartido donde diferentes organizaciones educativas colaboran con un mismo fin, los líderes afirman que es básico que todos encuentren el sentido a su implicación. Los líderes comparten ampliamente la necesidad de fomentar tanto un *compromiso compartido* -83%-, como un *sentimiento de identidad y pertinencia* -80%-: “Todos los miembros reconocen que la Mesa de Educación está generando una identidad colectiva que nos enriquece a todos y da más fuerza a los planteamientos que se puedan hacer” (Fuente: Líder de una RS en Barcelona).

A su vez, los líderes destacan que en tanto que los diferentes profesionales trabajan normalmente dentro de sus organizaciones, no poseen el conocimiento necesario ni del profesional ni de su organización o el servicio, hecho que entraña ciertas dificultades a la hora de iniciar el trabajo conjunto. Éstos destacan un elemento clave en los procesos de colaboración como es la importancia de generar confianza entre el conjunto de los miembros, a través del *reconocimiento de todos los agentes de la red* -70%- i el *fomento de un clima de confianza*-30%-: “En los inicios de la colaboración es importante dedicar tiempo a que todos nos conozcamos bien, tenemos comprobado que existen muchos prejuicios entre escuelas (y entidades) de una misma comunidad” (Fuente: Líder de una RS en Barcelona).

Además, la *tabla I* muestra el peso específico que tiene la *participación en las decisiones* para el conjunto de los 30 líderes. Cabe destacar en primer lugar la relevancia del liderazgo de la participación, dónde un 50% sitúa la *promoción de la discusión* entre los agentes de la red como estrategia clave, y un 87% destacan que *la toma de decisiones se realiza de manera participativa*. En segundo lugar, son relevantes las alusiones sobre la evaluación como mecanismo de justificación de la toma de decisiones técnicas y estratégicas. En este sentido, un 53% de los líderes asienten que *promueven la evaluación de necesidades en la comunidad*, y un 47% que *las decisiones generales se toman en base a las evaluaciones realizadas*.

También, los líderes señalan holgadamente la importancia de buscar nuevas sinergias en la comunidad, atrayendo al proyecto colaborativo a nuevos agentes interesados en sumarse a la causa, facilitando la *inclusión de agentes no participantes* -97%-, además de *la transferencia de conocimiento a la comunidad* -93%-.

“Trabajamos para la conexión con otras entidades y proyectos del distrito como el Plan Educativo de Entorno (...) para conectar las escuelas de Verdum con todos los recursos

posibles para hacer frente al fracaso escolar de los jóvenes (Fuente: Líder de una RS en Barcelona)”.

Por otra parte, los resultados resaltan las tareas de dinamización de la RS como una acción destacada por los líderes. Son especialmente relevantes las acciones dirigidas a la promoción de las relaciones entre los miembros, generando flujos de interacción e intercambio como son *la comunicación interna -87%-*, *las sinergias y colaboraciones -77%-* o *las formaciones internas -30%-*: “Se intenta que la colaboración en red compense las limitaciones de cada entidad por sí sola (...) para eso hemos creado un espacio para el traspaso de información, apoyo y diálogo” (Fuente: Líder de una RS en Barcelona).

Finalmente, los líderes subrayan entre sus acciones ciertas labores de carácter administrativo como es *la gestión de los recursos de la red -57%-*, entre las que se encuentran la gestión de las reuniones y los grupos de trabajo, y específicamente tareas administrativas relacionadas con la *logística -50%-*, en tanto que se hace necesario gestionar los diversos espacios para los continuos encuentros.

En relación al segundo objetivo (Tabla II), hemos inferido 2 categorías respecto a la gobernanza de estos procesos colaborativos que nos permiten agrupar los indicadores señalados por los líderes en su discurso; en primer lugar aquellos elementos referidos a los *espacios para la toma de decisiones*, y finalmente *los elementos que profundizan en las particularidades del grupo motor*.

Categorías	Indicadores	Frecuencia	Frecuencia
		Absoluta (n=30)	Relativa
Espacios para la toma de decisiones	Existe una asamblea general	18	60,00%
	Existe un comité técnico	15	50,00%
	Existe un comité ejecutivo	12	40,00%
	Existe un comité asesor	3	10,00%
	Hay una persona externa para la gestión administrativa	4	13,33%
Características	El grupo motor está formado por	13	43,33%

del grupo motor representantes de cada entidad		
El grupo motor se escoge por consenso	6	20,00%
Una de las entidades de la red ejerce de grupo motor	10	33,33%
El grupo motor es representativo y además existe una entidad ajena a la red que apoya sus funciones	7	23,33%

TABLA II. Frecuencias de indicadores sobre estructuras de la gobernanza

Fuente: Elaboración propia

Como podemos apreciar en la categoría *espacios para la toma de decisiones*, un indicador especialmente significativo es la existencia de una *asamblea general*. Dicha estructura ha sido nombrada por un 60% de los líderes como estrategia organizativa general, independientemente del número de encuentros anuales que se realicen u otras particularidades propias de cada red. Así, la *asamblea general* ha sido descrita como un espacio ampliamente participativo dónde se rinden cuentas y se aprueban prioridades de carácter global.

Además, en algunas de las redes analizadas encontramos otros órganos de gobernanza que tienen como objetivo agilizar los procesos de toma de decisiones, generalmente formados por un número más reducido de personas que desempeñan funciones ejecutivas, como es el caso del *comité técnico* o el *comité ejecutivo*, o de apoyo o *counseling* en el caso del *comité asesor*.

El *comité técnico* está presente en el 50% de las redes y responde a un espacio constituido por los representantes principales de cada entidad que conforma la RS, y en él se toman decisiones estratégicas, técnicas y ejecutivas de gran relevancia para el futuro del proyecto. Por otro lado, para hacer frente a las decisiones del día a día de cariz más administrativo o ejecutivo puntual, un 40% de las RS cuenta con un *comité ejecutivo* formado por entre dos y tres personas. Un porcentaje importante de líderes aseguran que el nombramiento de un *comité ejecutivo* –también denominado comité permanente- supone un plus de pragmatismo y agilidad a la acción global de la RS, en tanto que facilita la capacidad de reunión, de decisión y de ejecución:

"Nosotros somos una red de más de 15 entidades y se hace difícil y pesado reunirnos para cada decisión que debemos tomar (...) el comité ejecutivo se convoca de forma autónoma y

actúa en base de los criterios establecidos por el comité técnico" (Fuente: Líder de una RS en Barcelona).

En cuanto a la composición del grupo motor, cabe destacar que un 66% de los líderes insisten en que el grupo que lidera el proyecto está compuesto por representantes de todas las entidades miembros de la RS. Este hecho, subraya la naturaleza particular propia de la gobernanza en contextos interactivos como las RS, señalando la importancia otorgada a la representatividad en la toma de decisiones. A su vez, en el 33% restante es una de las entidades quien lleva el peso del gobierno y la gestión de la red.

Discusión

Los resultados confirman la singularidad de un enfoque de liderazgo educativo que trasciende las fronteras escolares (Huxham y Vangen, 2000; Mandell y Keast, 2009; Miller, 2008; Gordó, 2011), describiendo acciones que pueden orientar a los equipos directivos escolares hacia la mejora del impacto educativo mediante la colaboración con otros agentes de la comunidad. En este contexto, la informalidad de las relaciones entre los profesionales de las distintas instituciones participantes fundamenta un liderazgo basado en el fomento de dichas relaciones para generar unidad y confianza, así como en la facilitación de la toma de decisiones conjunta, promoviendo el consenso a la vez que la discusión para guiar los avances. Además, se constata la importancia del fomento del equilibrio entre representatividad y operatividad para la efectividad de los espacios de toma de decisiones colaborativas.

Los resultados muestran ampliamente la importancia que los líderes destinan a dinamizar las relaciones entre los profesionales de la RS, subrayando la promoción activa de la comunicación interna, la generación de oportunidades para compartir y colaborar, y la formación de los miembros. De este modo, el liderazgo se muestra como el responsable de la conexión cualitativa de los agentes de la comunidad tanto para un mejor funcionamiento global como para una mayor efectividad (Daly, 2010). Tal y como apuntan Moolenaar y Sleegers (2010), los recursos destinados a la interacción y la conexión entre los profesionales educativos generan conocimiento y capacidad de innovación educativa. En este sentido, se evidencian los esfuerzos de los líderes destinados a cohesionar unas relaciones especialmente diversas, lo que autores como Saz y Ospina (2009) conocen como *framing*. Una gran mayoría de los líderes destaca la importancia de *fomentar la unidad y generar un clima de confianza entre los miembros de una*

estructura que carece de la formalidad a la que estamos acostumbrados. Las RS son altamente heterogéneas (Díaz-Gibson, et al., 2013; Saz y Ospina, 2009) y aglutinan varios profesionales generalmente desconocidos, de disciplinas socioeducativas diversas y de instituciones diferentes. Las acciones apuntadas, tales como la promoción *de un compromiso compartido, de un sentimiento de identidad o del reconocimiento entre profesionales* constituyen una evidencia de la necesidad de destinar esfuerzos y recursos concretos para cohesionar la propia estructura y activar los flujos de comunicación e intercambio entre profesionales, promoviendo así procesos colaborativos paulatinamente.

También, los líderes otorgan una clara importancia a los procesos de evaluación para justificar la toma de decisiones de la red. De este modo, entendemos que la ausencia de jerarquías y la existencia de relaciones de poder equitativas requieren una justificación contrastada que secunde la toma de decisiones. Así, los líderes de RS no tienen suficiente con una amplia expertise, un amplio conocimiento contextual o su capacidad de influencia para tomar decisiones en un contexto colaborativo, tal como concluyen investigaciones previas (Miller, 2008), de manera que el líder de RS promueve de forma activa una cultura evaluativa, contribuyendo así a la mejora de la calidad de los procesos.

Por otro lado, si bien son mayoritarias las alusiones a la importancia de mediar y buscar consensos en la toma de decisiones en la red, es relevante como la mitad de los líderes comparten la idea de que para la generación de consensos es también necesaria la promoción de la discusión. Éste no es un hecho menor, en tanto que la óptica de un líder que busca consensos y otro que promueve la discusión para generar consensos es significativamente diferente. En este sentido, tal como apuntan Sorensen y Torfing (2011), la búsqueda de consensos *per se* puede conducir a decisiones simples y poco contrastadas; sin embargo, la dinamización activa de la discusión interdisciplinar es más susceptible de producir procesos y soluciones creativas. Así, entendemos que el hecho que el líder promueva activamente la discusión para conseguir acuerdos es una manera brillante de sacar rendimiento al capital humano y social disponible, y por tanto una importante fuente de innovación colaborativa a nivel educativo.

Finalmente, cabe señalar que los resultados obtenidos no hacen alusiones relevantes entorno a acciones dirigidas a la distribución del liderazgo. Si bien un 86% de los líderes mencionan la participación como metodología habitual en la toma de decisiones, y algunos de ellos destacan la importancia de expandir responsabilidades como estrategia para corresponsabilizar a los

profesionales, no encontramos indicadores directamente relacionados con la capacitación (Bryston y Crosby, 1992; Saz y Ospina, 2009; Stewart, 1997; Longo, 2008). En este sentido, entendemos que el conjunto de las acciones priorizadas por los líderes de RS configuran un modelo de liderazgo más cercano al *liderazgo relacional* o catalizador de procesos de Mandell y Keast (2009), poniendo el énfasis en las relaciones como foco principal de la red, liderando procesos dirigidos a nutrir, inspirar y favorecer las interacciones, generando confianzas, sinergias y nuevas maneras de trabajar conjuntamente.

Por otro lado, en relación al segundo objetivo planteado respecto a la organización de los mecanismos de toma de decisiones colectivas, entendemos que *los espacios diseñados para la toma de decisiones* contribuyen a nutrir empíricamente la organización y la concreción de la gobernanza de RS. De este modo, se establece un embudo representativo que pretende articular las necesidades de representatividad con las de operatividad, concretando las decisiones de más generales a más específicas: la *asamblea general* se convierte en un espacio ampliamente participativo donde se aprueban las líneas generales de actuación; el *comité técnico* comprende un representante de cada entidad y discute cuestiones técnicas y estratégicas del proyecto, y el *comité ejecutivo* reúne a aquellos miembros más implicados en los objetivos de la red y conduce acciones operativas ya aprobadas.

Así mismo, cabe destacar que el análisis de contenido refleja claramente los 3 modelos de gobierno de redes desarrollados por Provan y Kenis (2007). De esta manera, el análisis confirma la teoría y da consistencia a dichos modelos en un ámbito socioeducativo. Así mismo, la estructura de gobernanza mayormente descrita por los líderes –con un 43,33%– corresponde a un órgano de gobierno o grupo motor constituido por un miembro representante de las diferentes entidades que conforman la RS - *el grupo motor está formado por representantes de cada entidad*–, lo que Provan y Kenis (2007) conocen como el modelo de *Participación compartida*. A su vez, en un 33,33% de las redes analizadas es una de las entidades integrantes la que en mayor medida gobierna la red –*una de las entidades de la red ejerce de grupo motor*–, sirviendo de base para los encuentros y generalmente, destinando recursos propios a la gestión de la RS, en lo que la teoría reconoce como *Organización líder*. Así, es importante reseñar que esta organización no siempre posee una posición central respecto a los recursos comunitarios y los usuarios, tal y como afirman Provan y Milward (1995) o Weiner y Alexander (1998), sino que a veces simplemente se trata de la persona o las personas más comprometidas con la acción colaborativa y comunitaria. Por último, un 23,33% de las redes recurre a un equipo de personas -entre una y

tres- ajenas a la propia red para que asuman parte de las funciones de liderazgo –representado por la categoría de *el grupo motor es representativo y además existe una entidad ajena a la red que apoya sus funciones-* y nombrado por Provan y Kenis (2007) como *Organización administrativa de la red*.

A pesar de este encaje, en el modelo *Organización administrativa de la red* encontramos tres variantes respecto a la procedencia de la o las personas que realizan el apoyo, siendo éstas: un miembro del equipo directivo de una escuela que dedica parte de sus labores a dicha causa, una entidad del tercer sector dedicada exclusivamente al proyecto, o un profesional contratado específicamente para realizar dichas funciones. Así mismo, podemos resumir que esta figura administrativa pretende en todo caso dar un apoyo de gestión al grupo motor y a los profesionales de la comunidad para facilitar el liderazgo técnico y compartido de la red. Sin duda, la presencia de una figura de soporte a la gestión puede maximizar la acción del equipo de liderazgo, liberando a los profesionales de tareas más administrativas y operativas que, tal y como muestran los resultados, son propias en las acciones de dichos líderes. Por tanto, la opción del soporte y promoción de la representatividad técnica de la RS se convierte en una pieza interesante para la operatividad y la efectividad del propio liderazgo, así como para la sostenibilidad de la RS.

Conclusiones

El presente artículo profundiza en el liderazgo de estrategias colaborativas en el ámbito escolar y educativo para gobernar de forma exitosa proyectos socioeducativos de ámbito comunitario. De este modo, la optimización de los recursos de la comunidad y la mejora del impacto educativo pasan por el liderazgo y el gobierno adecuado de este tipo de iniciativas colaborativas. Así, las prioridades de los líderes se centran en la generación de confianza entre participantes, la conexión cualitativa de los profesionales y el fomento de la discusión y el consenso. Además, se destaca la necesidad de adoptar un modelo de gobernanza colaborativa adaptada a la realidad de la estrategia iniciada, que conjugue criterios de representatividad y operatividad al mismo tiempo.

Así mismo, entendemos que la aproximación presentada complementa y enriquece la función de liderazgo educativo en el contexto actual. Los resultados obtenidos muestran como la visión de la figura del líder o líderes va más allá de las propias fronteras escolares, proyectando una

apertura organizacional hacia la generación de nuevos procesos de relación creativa con su entorno que buscan mejorar su impacto educativo. Finalmente, cabe resaltar que la contextualización del estudio se centra exclusivamente en la experiencia de RS de la ciudad de Barcelona. Este hecho, a pesar de ofrecernos una perspectiva detallada y en profundidad sobre buenas prácticas de liderazgo y gobierno de estrategias colaborativas a nivel comunitario, demanda una futura contrastación a nivel estatal e internacional con el objetivo de dar mayor validez al modelo presentado. Futuros trabajos pueden aportar una mayor descripción respecto a la función de liderazgo educativo ante los retos de optimizar los recursos existentes y generar sentido de proyecto en el contexto actual.

Bibliografía

- Altheide, D., Gray, B., Janisch, R., Korbin, L., Maratea, R., Neil, D., Reaves, J. y Van Deman, F. (2001). News Constructions of Fear and Victim: An Exploration Through Triangulated Qualitative Document Analysis. *Qualitative Inquiry*, 7(3), 304-322.
- Barnett, K. y McCormick, J. (2012). Leadership and team dynamics in Senior executive leadership teams. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(6), 653-671.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 18(1),15-20.
- Bryson, J. M. y Crosby, B. C. (1992). *Leadership for the common good: Tackling public problems in a shared-power world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Castiñeira, A. (2011). Prolegòmens al lideratge educatiu a Catalunya. *Escola catalana*, 46(468), 3-11.
- Carpenter, H., Cummings, C., Dyson, A., Jones, L., Laing, K., Oseman, D., Papps, I., Peters, M. y Todd, L. (2010). *Extended services evaluation: End of year one report. Research report*, DfE-RR016. (London, DfE). Recuperado de:
<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DFE-RR016.pdf>

- Chaskin, R. J., Brown, P., Venkatesh, S., y Vidal, A. (2001). *Building Community Capacity*. New York: Aline De Gruyter.
- Coronel, J. M. (2003). Liderazgo y gestión en las organizaciones educativas: algunas tareas pendientes de resolver, algunas propuestas para desarrollar. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(6), 9-13.
- Daly, A. (2010). *Social network theory and educational change*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Díaz-Gibson, J. y Civís, M. (2011). Redes Socioeducativas promotoras de Capital Social en la comunidad: Un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación*, 23(3), 415-429.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M. y Longás, J. (2013) (en prensa). La Gobernanza de Redes Socioeducativas: claves para una gestión exitosa. *Teoría de la Educación*.
- García, E. (2011). La planificación estratégica: una herramienta para hacer realidad el proyecto educativo, *Aula de innovación educativa*, 200, 61–66.
- González, M. T. (2003). El liderazgo en tiempos de cambios y reformas. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(6), 4-8.
- Gordó, G. (2011). Lideratge i xarxes educatives. *Escola catalana*, (46)468, 23–27.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Huxham, C., y Vangen, S. (2000). Leadership in the shaping and implementation of collaboration agendas: How things happen in a (not quite) joined-up world. *Academy of Management journal*, 43(6), 1159–1175.
- Kooiman, J. (2000). Societal governance: Levels, models, and orders of social-political interaction. *Debating governance*, 138, 66.
- 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.

- López, J. y Lavié, J.M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1), 71-92.
- Mandell, M., y Keast, R. (2009). A new look at leadership in collaborative networks: process catalysts, en Raffel, J., Leisink, P. Y Middlebrooks, A. (eds.), *Public Sector Leadership: International Challenges and Perspectives* (pp. 163–178). Cheltenham, UK: Edward Elgar
- Mcevely, B. y Zaheer,A. (2004). Architects of trust: The role of network facilitators in geographical clusters, en Kramer, R. Y Cook, K. (eds.), *Trust and distrust in organizations*. (pp.189–213). New York: Russell Sage.
- Miller, P. (2008). Examining the work of boundary spanning leaders in community contexts. *International Journal of leadership in Education*, (11)4, 353-377.
- Miller, P., Díaz-Gibson, J., Miller-Balslev, G. y Scanlan, M. (2012). Looking beyond Harlem. International Insights for Area-based Initiatives. *Middle School Journal*, 44(1), 16-24.
- Moolenaar, N. y Slegers, P. (2010). Social Networks, Trust and Innovation. How Social Relationships Supports Trust and Innovative Climates in Dutch Schools, en DALY A. J. (ed.) *Social Network Theory and Educational Change* (pp. 97-115). Cambridge: Harvard Education Press.
- Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación. (2010). *PISA 2009 Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español*. Recuperado de: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio; del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Navarro, C. (2002, octubre). *Gobernanza en el ámbito local*. VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal.

- O'Connor, M.K., Netting, F.E. y Thomas, M.L. (2008). Grounded Theory: Managing the Challenge for Those Facing Institutional Review Board Oversight. *Qualitative Inquiry*, 14(1): 28-45.
- Pérez, M. (2008). Inserción laboral, los jóvenes con discapacidad. Análisis de prácticas laborales, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 99-110.
- Provan, K. G., Isett, K. R. y Milward, H. B. (2004). Cooperation and compromise: A network response to conflicting institutional pressures in community mental health, *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 33(3), 489-514.
- Provan, K. G. y Kenis, P. (2007). Modes of Network Governance: Structure, Management, and Effectiveness, *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(2), 229-252.
- Provan, K. y Milward, B. (1995). A Preliminary Theory of Network Effectiveness: A Comparative Study of Four Mental Health Systems, *Administrative Science Quarterly*, 40(1), 1-33.
- Renée, M. y McAlister, S. (2011). *The Strengths and Challenges of Community Organizing as an Education Reform Strategy: What the Research Says*. Recuperado de <http://www.annenberginstitute.org/Products/coe.php>
- Saz, A. y Ospina, S. M. (2009). The Work of Leadership in Formal Coalitions - Embracing Paradox for Collaboration, en Zwanenberg, Z. V. (ed.), *Leadership in Social Care*. (pp. 103-128). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Sorensen, E. y Torfing, J. (2009). Making Governance Networks effective and democratic through metagovernance, *Public Administration*, 87(2), 234-258.
- Sorensen, E. y Torfing, J. (2011). Enhancing Collaborative Innovation in the Public Sector: An Analytical Framework, *Administration & Society*, 43(8), 842-868.
- Stewart, M. (1997). Partnership and Power, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 6, 219-225.
- Strauss, A.L. (2001). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tough, P. (2008). *Whatever it takes: Geoffrey Canada's quest to change Harlem and America*. New York, NY: Houghton Mifflin Harcourt.

Ubieto, J. (2012). *La construcción del caso en el Trabajo en Red. Teoría y práctica*. Barcelona: Editorial UOC.

Weiner, B. J. y Alexander, J. A. (1998). The Challenges of Governing Public-Private Community Health Partnerships, *Health Care Management Review*, 23(2), 39–55.

This article was downloaded by: [Jordi Díaz-Gibson]

On: 18 December 2013, At: 08:48

Publisher: Routledge

Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954 Registered office: Mortimer House, 37-41 Mortimer Street, London W1T 3JH, UK



School Leadership & Management: Formerly School Organisation

Publication details, including instructions for authors and subscription information:

<http://www.tandfonline.com/loi/cslm20>

Strengthening education through collaborative networks: leading the cultural change

Jordi Díaz-Gibson^a, Mireia Civís-Zaragoza^a & Joan Guàrdia-Olmos^b

^a Department of Educational Science, Ramon Llull University, Barcelona, Spain

^b Department of Methodology and Behavioral Science, University of Barcelona, Barcelona, Spain

Published online: 16 Dec 2013.

To cite this article: Jordi Díaz-Gibson, Mireia Civís-Zaragoza & Joan Guàrdia-Olmos, School Leadership & Management (2013): Strengthening education through collaborative networks: leading the cultural change, School Leadership & Management: Formerly School Organisation, DOI: [10.1080/13632434.2013.856296](https://doi.org/10.1080/13632434.2013.856296)

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2013.856296>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

Taylor & Francis makes every effort to ensure the accuracy of all the information (the "Content") contained in the publications on our platform. However, Taylor & Francis, our agents, and our licensors make no representations or warranties whatsoever as to the accuracy, completeness, or suitability for any purpose of the Content. Any opinions and views expressed in this publication are the opinions and views of the authors, and are not the views of or endorsed by Taylor & Francis. The accuracy of the Content should not be relied upon and should be independently verified with primary sources of information. Taylor and Francis shall not be liable for any losses, actions, claims, proceedings, demands, costs, expenses, damages, and other liabilities whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with, in relation to or arising out of the use of the Content.

This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Any substantial or systematic reproduction, redistribution, reselling, loan, sub-licensing, systematic supply, or distribution in any form to anyone is expressly forbidden. Terms &

Strengthening education through collaborative networks: leading the cultural change

Jordi Díaz-Gibson^{a*}, Mireia Civís-Zaragoza^a and Joan Guàrdia-Olmos^b

^aDepartment of Educational Science, Ramon Llull University, Barcelona, Spain; ^bDepartment of Methodology and Behavioral Science, University of Barcelona, Barcelona, Spain

Educational partnerships with area-based approaches comprise an increasingly well-grounded and internationally extended strategy for equitable improvement. However, literature shows a lack of focused inquiry on the assessment of these educational collaborative programmes. This article aims to develop and validate an instrument to assess these types of programmes across countries. Two successful programmes were assessed in Spain and the USA in order to test the validity of the measurement model. Results confirm that the model provides a valid tool to assess the effectiveness of collaborative performance, helping school principals, district leaders and policy-makers to enact evidence-based decision-making.

Keywords: educational collaborative networks; educational leadership; social capital; innovation; collaborative culture

Introduction

The implementation of community-based partnerships that provide comprehensive social, educational and health services has become an emergent strategy in Western countries to tackle complex educational challenges in child development (Miller et al. 2012; Tough 2008; Ubieta 2012). These partnerships are mainly formed in low-income communities with a specific purpose that would likely be difficult for organisations to achieve alone (Díaz-Gibson and Civís 2011; Renée and McAlister 2011). The premise of initiatives is to build networks of formal collaboration between schools and multiple and interdisciplinary agents such as families, hospitals, community organisations, and neighbourhoods, among others, and in this way go beyond traditional school boundaries in transforming what is meant by an 'educational community'. In an attempt to address these interlocking elements in educational settings, there has been an increased interest in collaborative enquiry and networking as a basis for professional development and school improvement (Sammons et al. 2007).

Most of the core research around networked initiatives has been developed by the public management field, involving multiple social challenges such as health, employment, social care and also education. Scholars from different disciplines have examined this collaborative practice with different foci, including *organisational networks* focusing on public management (Milward and Provan 2006), *governance networks* analysing democratic decision-making (Kickert, Klijn, and Koppenjan 1997), *collaborative networks* examining the underlying collaborative processes (Mandell and Keast 2009),

*Corresponding author. Email: jorgedg@blanquerna.url.edu

community organising (Shirley 2009) and *federations* (Chapman et al. 2010), both based on a comprehensive community perspective. However, the common thread in each of these descriptors is the comprehensive and collaborative community perspective to a particular pressing public issue. Thus, these extended practices address significant social problems and share a core focus on a networked approach, public–private collaboration and the engagement of community agents working together on a collective project.

The idea of networks in support of educational improvement, while still in its infancy, is gaining momentum in education (Daly 2010). This research uses the term Educational Collaborative Networks (ECNs) to gather these networked collaboratives specifically facing educational issues at a community level. Hence, ECN are formal and long-term partnerships based on collaboration between schools and community organisations, claiming to create an interconnected approach to major educational issues such as persistent academic underperformance, students' transition from school to work or childhood obesity.

In the last several decades, scholars have observed positive ECN outcomes and outputs, for instance, increased student learning in low-income communities in England and the USA was reported (Carpenter et al. 2010; Gold, Simon, and Brown 2002; Tough 2008; Renée and McAlister 2011), as well as improved innovative capacities of the educational public sector in Denmark (Sorensen and Torfing 2011) and optimised organisational processes and educational resources in communities in Australia and Spain (Díaz-Gibson et al. 2010; Keast and Brown 2002; Ubieto 2012). Consequently, this success has impacted the governments' priorities for developing social and educational policies in this area; resources have been allocated to fund the ECN programmes, for instance, in the cases of *The Extended Schools* (2006) in the UK, the *CLIPS Project – Collaborative Innovation in the Public Sector* (2010) in Denmark, and *The Promise Neighborhoods* (2011) in the USA.

Thus, ECNs have established new perspectives on social and educational programmes, as their key focus is not exclusively to develop strategies to solve problems but rather to achieve strategic alignment among community professionals that will eventually produce innovative solutions (Agranoff and McGuire 2003; Mandell and Keast 2009; Sorensen and Torfing 2009). Therefore, ECN claims to solve current educational challenges by empowering community connections and professional capacities. Scholars conclude that network collaborative processes empower community capacities to efficiently achieve goals, provide better-tailored solutions and allow the network to tackle large problems (Edelenbos and Klijn 2007; Kamensky, Burlin, and Abramson 2004; Moolenaar and Sleegeers 2010; Scarce, Kasper, and Grant 2010). ECN programmes are providing specific outcomes that empower the professionals and organisations embedded in a particular community. This new focus based on network collaboration is enhancing public value at the community level, resulting in improvements in social capital, learning processes and trust among professionals (Agranoff and McGuire 2003; Daly 2010; Gray 2000).

Moreover, there is an existing international debate regarding the effectiveness of these programmes. Beyond the success noted, several studies based on the accomplishment of final results have concluded that ECN programmes are largely ineffective in achieving their final goals (Benebou, Kramarz, and Farty 2009; Blasco and Casado 2011; Curto, Fryer, and Howard 2011; Halpin et al. 2004). In response, some authors have noted the limitations of ECN measurement, which consists only of the final outputs; those authors have concluded that the assessment of ECN programmes should be long-term oriented

and must consider outcomes that are related to social capital and community change (Carpenter et al. 2010; Miller et al. 2012). Accordingly, some of the impact assessments applied showed qualitative evidence of certain outcomes related to community strength that were noted by professionals but were not well measured (Carpenter et al. 2010; Blasco and Casado 2011). Consequently, traditional assessment methods have become insufficient to describe ECN programme effectiveness.

In addition, in the last few decades, we have witnessed the emergence of social capital studies that claim to measure community cohesion, which results from horizontal networks in the voluntary, state and personal spheres and the density and networking between these spheres (Putnam 1993). Although a wide variety of instruments aim to measure social capital dimensions at the community meso-level (Díaz-Gibson and Civis 2011), accepted, comparable and repeatable dimensions and measures of social capital have been difficult to construct, due to cultural differences when establishing functional equivalence (Fucuyama 2001; Halpern 2005). Nevertheless, the assessment of ECN programmes demands specific social capital dimensions that are adapted to the features of social-educational environments, variables that could be generalised across modern Western societies.

Finally, most of the efforts made to assess these programmes in a comprehensive manner, that is, in terms of both performance and impact, are based on social analysis tools (see Daly 2010; Sandstrom and Carlsson 2008). Network theory provides an accurate approach to analyse and track organisations' relationships in social and educative contexts. This theory departs from the view of the network as a unity of analysis by identifying the structural variables, such as density and centralisation, and the relational variables, such as trust (Borgatti and Ofem 2010), of a hypothetical network of organisations. However, the problem with the analysis of ECN programmes arises from the fact that network development is a key goal of these programmes; we assume that we already have a dense and decentralised network with a formally established and interconnected arena. Thus, we miss the leadership strategies that enable the organisational outcomes and their specific incidences in the community.

We understand that the current assessment methods and tools are failing to inform the effectiveness of the ECN programmes, ignoring their focus on organisational processes that enable social capital development. These initiatives face a crucial goal based on nurturing a collaborative culture oriented to innovation that strengthens the whole community. Accordingly, there is a need for measurement models that capture the ECN focus, providing accurate feedback to community leaders and policy-makers across Western countries and allowing organisations to lead social-educative improvements and implement evidence-based decisions regarding programme funding and support.

This paper claims to develop a valid assessment model of ECN performance, providing double measures for network organisational performance and its impact on community social capital. Specifically, we pose two hypotheses:

- (1) Hypothesis 1 (H1) assumes that the ECN programmes studied have built dense and decentralised networks of organisations within communities;
- (2) Hypothesis 2 (H2) posits that the ECN measurement model is valid and reliable, including sub-models of both organisational factors (H2a) and social capital factors (H2b).

Variables of the measure

The validation process

ECNs' relational performances and their social capital focus entail a renewed approach to educational leadership and organisational performance at the community level (Chapman et al. 2010; Earl and Katz 2007). Indeed, there is currently a lack of research regarding how organisational contexts and climates can influence network outcomes (Coburn, Choi, and Mata 2010). Hence, it becomes important to determine the specific strategies needed to lead comprehensive issues across organisations to enhance organisational and community outcomes (Dering, Cunningham, and Whitby 2006; Daly 2010).

To build the measurement model, we developed an initial approach to the ECN's organisational strategies that were indicated by international literature. This effort ended with a comprehensive framework that linked the specific ECN leadership strategies to specific indicators of social capital at the community level (Díaz-Gibson and Civis 2011). Then we started a validation process in order to provide feedback to the initial approach with an international overview. The process was aimed at reworking a model adapted to educational scenarios and capable of leading a cultural change towards the enhancement of social capital and innovation.

The validation was conducted by a pool of seven experts in education with prior experience in ECN leadership (median = 7 years): five scholars and two network managers, from both Europe and the USA. The scholars had published papers on ECNs' impact in journals during the last few years and were working in research departments focused on network research with an international overview, as well as in managerial positions as professionals in ECN leadership, working on a recognised ECN with success in achieving objectives within the community.

The experts were asked to comment on the appropriateness and clarity of the variables and indicators, to identify additional indicators not listed, to underline irrelevant indicators and also to comment on the relations established between strategies and outcomes. The objective was to establish a common theoretical body from a practical perspective. In summary, if two or more reviewers considered an indicator to be confusing, it was modified according to their comments; if two or more reviewers agreed on an alternative wording for a variable, it was renamed; if two or more reviewers considered an indicator to be irrelevant, it was eliminated; and if one or more of the reviewers added an indicator, it was generally accepted.

In sum, all of the reviewers commented that the correlations between network strategies and the social capital outcomes were appropriate; most of the comments made suggested modifying an indicator, unifying two of them and adding others. Additionally, the main disagreements between the experts' perspectives were regarding the use of terminology. Thus, the variable *cooperation* was renamed as *collaboration*, while others were retained, including *co-responsibility*, which was listed in different ways, such as joint responsibility, shared responsibility and joint commitment. The strategy of *proximity* and several of its indicators were eliminated, as experts noted its low correlation with network leadership.

Additionally, we added several indicators regarding *conflict management*, *community engagement* and *collaborative innovation*. Some social capital variables were reformulated; for instance, *inclusion and diversity* became *participation and diversity*, and *community organisation* and *affiliation and voluntarism* were combined into the new

variable of *community connections*. Finally, *knowledge generation* and *collaborative innovation* were added as new social capital variables.

A comprehensive measurement: organisational and community outcomes

The results of the validation process showed a comprehensive frame of 43 items composing an ECN leadership approach that enhances social capital in the community (Table 2). Specifically, the 43 items inform about the five variables of leadership strategies completing the organisational approach, namely, *co-responsibility*, *transversality*, *horizontality*, *collaboration* and *projection*. At the same time the items also inform around the six social capital variables of *trust*, *community connections*, *commitment with education*, *participation and diversity*, *knowledge generation* and *collaborative innovation* (Table 3) (see Díaz-Gibson and Civís 2011). Therefore, the comprehensive model intends to assess ECN effectiveness in terms of both organisational performance and social capital impact in the professional community. Next we delve into the model, describing the leadership strategies and their relation to the social capital dimensions mentioned.

The strategy of *co-responsibility* intends to build a joint commitment and shared purpose across the network. Regarding member diversity, specific effort is needed to feed the common goal and to integrate individual perspectives (Mandell and Keast 2009; Renée and McAlister 2011). Additionally, scholars note the importance of nurturing a collective vision and purpose (Lipnack and Stamps 1994; Sorensen and Torfing 2009), such as framing a common focus based on what members share and their mutual obligations (Kamensky, Burlin, and Abramson 2004; McGuire and Silva 2009). Thus, explicit participation mechanisms are developed to improve trust and the social commitment of the community (O’Leary and Bingham 2009). Moreover, the enhancement of joint ownership of ideas and projects arising from the network is essential for engaging professionals in programme goals (Skelcher and Torfing 2010). *Coresponsibility* is partly linked to the social capital variable of *commitment with education*, as it claims to bring together a wide variety of actors.

Transversality aims to integrate diversity across project planning and implementation. Diversity becomes an important organisational asset, and its inclusion empowers the whole community’s potential action. However, to develop a networked and comprehensive approach, the establishment of interdisciplinary collaborative teams is needed (Miller et al. 2012; Mediratta, Shah, and McAlister 2009). Thereby, other efforts are focused on environmental or political management (Moore 1995; Milward and Provan 2006; Paletta, Candal, and Vidoni 2009) by integrating parallel projects within a territory, searching for community alliances and linking with new partners (Carpenter et al. 2010; Gold, Simon, and Brown 2002), such as working highly interdependently with local policies (Agranoff and McGuire 1999). Consequently, *transversality* is directly related to the social capital variable of *participation and diversity*, based on the idea that associations with more heterogeneous memberships constitute platforms for forming ties between socio-economic cleavage lines (Marshall and Stolle 2004; Putnam 2000).

The strategy of *horizontality* pursues equity through democratic governance and a shared leadership across network members. To build a common project based on members’ trust and commitment, democratic governance is needed, with an equal distribution of power (Hjern 1992; Kickert, Klijn, and Koppenjan 1997; Milward and Provan 2006; Sorensen and Torfing 2009). Sorensen and Torfing (2009) use the concept

of *metagovernance* to describe deliberate attempts to facilitate, manage and direct relatively self-regulating processes of collaborative interaction without reverting to traditional hierarchical styles of government. Additionally, the strategy involves the capacity for building a dynamic role of leadership, based on the added value and resilience provided by the existence of multiple leaders throughout the network process (Earl and Katz 2007; Kamensky, Burlin, and Abramson 2004; Lipnack and Stamps 1994; Mandell and Keast 2009). Accordingly, *horizontality* is also thereby linked to the social capital measure of *trust*. Scholars added that trust and commitment among professionals, in turn, reinforce and facilitate the organisational efficiency of the programme (Klijn, Edelenbos, and Steijn 2010).

In addition, the strategy of *collaboration* intends to build collaborative relationships among members. A growing body of network research suggests that nurturing collaborative relationships within a system is important for enacting change (Daly 2010). Critical to the development of creative responses and innovation is a supportive organisational climate that stimulates opportunities to engage in discussion and collaboration (Ainscow and Howes 2007; Chapman and Fullan 2007; Moolenaar and Slegers 2010). To that effect, this strategy is connected to the social capital variable of *collaborative innovation*. Scholars share the idea that a collaborative culture is needed for network objectives to be achieved (Kickert, Klijn, and Koppenjan 1997; Milward and Provan 2006; Renée and McAlister 2011; Sorensen and Torfing 2009). Cigler (1999) defines *collaboration* as the existence of intense links, including actions, as the foundation of increases in shared resources, common tasks and collective purposes. Therefore, it becomes highly important that positive conflict management occurs (O’Leary and Bingham 2009), as conflict is common in network discussion; thus, managers need to understand and manage such conflicts as constructive processes (Milward and Provan 2006).

Finally, *projection* promotes a strategic and innovative approach, providing a preventive component that drives the network to sustainability and continuous improvement. *Projection* is also directly related to the social capital variables of *knowledge generation* and *collaborative innovation*, providing tacit value to community professionals (Dering, Cunningham, and Whitby 2006) and enhancing the network’s capacity to solve current problems. Hence, an increase in the cohesion and connectivity of social relationships among professionals may facilitate the generation, application and diffusion of new knowledge and evidence, as well as shape an innovative climate (Moolenaar and Slegers 2010). Sorensen and Torfing (2011) suggest that the establishment of proactive spaces to share new ideas and projects between network members is necessary to enhance innovation and promote qualitative changes in a particular context. Shirley (2009) adds that training processes and the development of research committees within the network to analyse community needs and triangulate data on performance are also important.

Method

The sample

To validate the ECN-Q as a cross-cultural tool, we required two sustainable ECN programmes from different regions. We focused our search on Europe and the USA, as both regions are current references in ECN development (see Miller et al. 2012; Tough

2008; Ubieto 2012). The participants chosen were the *Interxarxes Program* in the district of Horta-Guinardó in Barcelona, Spain (Europe) and *The Schools of Hope Project* in Madison, Wisconsin (USA), both with sufficient experience in the area to show sustainable influences on organisational and social capital outcomes. Also, the programmes are located in two urban cities that prioritise collaborative networks and partnerships in their City Strategic Educational Planning units (The Educational Institute of Barcelona and the Madison Metropolitan School District).

These ECN initiatives are both formal and long-term partnerships aimed at achieving social-educative goals at the community level, taking action based on public-private collaboration through joint strategic planning (Díaz-Gibson and Civís 2011). Specifically, both networks (1) face educational inequalities within their communities; (2) have undergone more than 10 years of development in the area; (3) comprise more than seven organisation members from both the public and the private sectors; (4) serve communities with similar population sizes (around 200,000); and (5) receive funding from diverse agencies, including governmental and non-governmental sources (local, state and federal agencies).

The educational collaborative network questionnaire

The Educational Collaborative Network Questionnaire (ECN-Q)¹ is aimed at capturing professionals' perceptions of the entire programme's performance and impact at the community level; thus, the ECN-Q addresses all of the professionals involved in collective performance. The ECN-Q intends to obtain data regarding the variables of the model using 31 items. The questionnaire structure is divided into two parts: a Likert scale and multiple-choice items with four response options each. The Likert items focus on the participant's level of agreement with perceptive indicators (ranging from strongly disagree to strongly agree), and the four-option multiple-choice items involve several dichotomous indicators.

The ECN-Q was initially constructed in Spanish and was reviewed by two methodological experts to validate its content consistency. Later, it was translated into English by a bilingual expert and revised by two English-speaking scholars. The reviewers introduced a few changes related to the items' wordings and the order of the multiple-choice responses. The main disagreements concerned the order of the items; two of the reviewers opted to place the Likert scale items before the multiple-choice section, arguing that the original organisation would be more difficult for respondents to understand. We reworked a final version in both languages and initiated a final review to adapt the vocabulary to the two specific contexts studied. This part was performed by six ECN managers; three were from the *Interxarxes Program* and three were from *The Schools of Hope Project*. The managers were asked to revise the vocabulary to ensure clarity of the wording. The most important changes between the English and Spanish versions involved contextual wording referring to the types of social-educative organisations, governmental structures, the names of various positions within the network and the concept of ECN, as *The Schools of Hope* program is considered to be a partnership, while the *Interxarxes Program* is a network. Finally, the ECN-Q was converted into a soft format to be sent and completed over the Internet, facilitating greater response volume and data recruitment.

Procedures and statistical analysis

The data were initially collected in Madison, Wisconsin and later in Barcelona, Spain, between May and September 2011. Identical procedures were used, and the professionals were first informed of the process by programme managers in a global meeting. They then received the surveys by email, with an institutional letter attached and signed by the directors of their educational districts.

H1 assumed that organisational performance in sustainable ECN programmes has a dense and rough network structure. The sample used to test H1 included all the members of the governance committee of each programme: 7 from *The Schools of Hope Project* and 11 from the *Interxarxes Program*. As the social network analysis claimed to study organisational connections, we needed professionals that could individually respond representing their institution. In governance committees within ECN programmes, all the organisations are represented by one professional that ensures that his organisation takes part in discussions and final decisions. These professionals have a key position in the ECN and are usually involved in the board of directors of their own organisation. Also professionals were specifically asked to provide an institutional view in their responses, encouraging them to share and discuss the items with their organisation colleagues that were also participating in the ECN. However, we understand that while the limited participation of ECN professionals on the social analysis survey restricts a wider community vision, it also provides a more institutional and less individual analysis. Thus, these committees form a representative sample that can qualitatively inform about the wide institutional interactions between community members.

H1 was tested by applying the PARTNER tool as a social network analysis survey. The tool is specifically addressed to community collaboratives; it visualises networks in terms of the strength and direction of relationships (Varda et al. 2008). We analysed each general network's scores on measures of network density, degrees of centralisation, and trust. Here, density refers to the percentage of ties present in the network in relation to the total number of possible ties. The degrees of centralisation score show similarities between members in terms of their numbers of connections with others. Finally, trust refers to how much members trust one another and is reported as percentages.

H2 examined the validity of the ECN measurement model. The sample included all of the professionals involved in the ECN programme. The ECN-Q was sent to 50 professionals from *The Schools of Hope* of whom 46 responded; additionally, 55 were sent to *Interxarxes*, obtaining 44 responses, forming a total sample of 90 surveys. To test H2, we conducted a confirmatory factor analysis (CFA) using SPSS.20 statistical software. To study the consistency of the organisational (H2a) and social capital factors (H2b), we conducted two independent CFAs on the sub-models. To support H2 and the concurrent validity of the models, we examined the internal correlation among factors. Additionally, to ascertain the models' fits, different complementary measures were

Table 1. Network measures.

Measures	Schools of Hope Project	Interxarxes Program
Density	100.0%	85.5%
Degree of centralisation	0.0%	17.8%
Trust	81.5%	77.7%

Table 2. Structural matrix of the organisational measurement model (λ_{ij}).

Co-responsibility: Promoting a Shared Commitment	
Bentler-Satorra Reliability: 0.81	
1. Shared vision and approach to community problems (CE)	0.744
2. Joint ownership of new ideas and projects	0.658
3. Sense of unity among members	0.721
4. Commitment to network goals (TR) (CE)	0.883
5. Perceiving education as a community shared responsibility (CE)	0.722
6. Voluntarism and affiliation mechanisms (CC) (CE)	0.661
7. Communication channels to inform the community (CC)	0.523
Transversality: Integrating Diversity	
Bentler-Satorra Reliability: 0.78	
8. Involvement of members from public, private and societal sectors (CE) (DP)	0.657
9. Participation by politicians, social-educative professionals and citizens (CE) (DP)	0.823
10. Involvement of professionals from different disciplines (CE) (DP)	0.921
11. Involvement of members from different educational arenas (CE) (DP)	0.547
12. Involvement of representatives from different levels of public administration (local, state, and federal) (DP)	0.882
13. Identifying the citizen at the centre of the network's action	0.654
14. Comprehensive analysis of community needs	0.444
15. Inclusion of potential members of the community (CC)	0.567
16. Integration of parallel programs implemented in the community (CC)	0.491
17. Interdisciplinary work lines (DP)	0.558
Horizontality: Building Equity	
Bentler-Satorra Reliability: 0.79	
18. Consensus on decision-making processes (TR) (DP)	0.644
19. Government/funding representatives with equal power in decision-making (TR) (DP)	0.832
20. Focus on decisions affecting network interests	0.477
21. Distribution of resources based on needs (TR)	0.652
22. Empowerment to lead activities and actions (TR)	0.721
23. Acceptance of asymmetric responsibilities (TR)	0.823
24. Democratisation of social-educative decision-making within the community (TR)	0.745
Collaboration: Feeding Discussion	
Bentler-Satorra Reliability: 0.85	
25. Discussion of different perceptions of problems (TR)	0.569
26. Conflict as an opportunity to grow (TR)	0.732
27. Connections among members (CC)	0.667
28. Mutual understanding between members (CC)	0.832
29. Information flow among members (CC)	0.673
30. Exchange of new ideas (CI)	0.845
31. Resource sharing between members (CC) (CI)	0.567
32. Use of community public resources as an asset to face common objectives (CC) (CI)	0.722
33. Community collaborative professional culture (TR)	0.739
34. Community collaborative inter-organisational culture (TR)	0.662

(continued)

Table 2. (Continued).

Projection: Promoting Systematic Improvements	
Bentler-Satorra Reliability: 0.72	
35. Systematic assessment mechanisms of results and processes (KG)	0.882
36. Training of members (KG) (CI)	0.645
37. Learning collaborative strategies (KG)	0.732
38. Learning social-educative content knowledge (KG)	0.721
39. Learning opportunities for families and/or other members of the community (KG)	0.647
40. Applying lessons learned from the network in their own organisations (KG)	0.833
41. Ideas implemented in actions or projects (TR) (CI)	0.672
42. Space and time to share new ideas (CI)	0.564
43. Applied research shared with the community (KG)	0.751

Notes: TR, trust; CC, community connections; CE, commitment with education; PD, participation and diversity; KG, knowledge generation; and CI, collaborative innovation. All cases $p < 0.001$.

conducted to guarantee their acceptability (Lévy, Martín, and Román 2006). We used three absolute indices: the adjusted goodness of fit index (AGFI), the Bentler-Bonnet normed fit index (BBNFI) and the Bentler-Bonnet non-normed fit index (BBNNFI). Furthermore, three increasing adjustment indices were used: the goodness of fit index (GFI), the standardised root mean standard error of approximation (SRMSEA), chi-square; and also the ratio between chi-square and the degrees of freedom and the last, the Comparative Fit Index (CFI) to test the improvement in the fit of each model in relation to the null model. Finally, two criteria were used to decide which sub-model best fit the data (Jöreskog and Sörbom 1993): Akaike information criterion (AIC; Akaike 1978) and Bayesian information criterion (BIC; Schwarz 1978). All the parameters were estimated by Maximum Likelihood (ML) technique following the usual Newton–Raphson algorithm in EQS software. The modification indices or other adjustment improvement systems were not used to increase the adjustment values of the proposed models.

Results

The social network analysis confirms H1. As is shown in Table 1, both programmes show highly relevant densities of interactions and numbers of ties between educational organisations in the community, ranging from 85.5% to 100% (with 100% being the highest level possible). In addition, we observed a significantly low degree of centralisation, with high similarities on the number of members' connections to others (between 0.0% and 17.8%), suggesting that non-organisations have strong influences on others. Additionally, the results show that relevant levels of trust among individuals have been achieved by these ECN programmes, ranging from 77.7% to 81.5%. Community organisations have noted that, in addition to the dense structure, professionals' interactions are also based on and sustained by high levels of trust.²

These results therefore demonstrate that both the ECN programmes have built dense and decentralised network structures within the professionals' community. Thus, this results note that their performances have been widely capable of building a stable educational network in the community.

Table 3. Structural matrix of the social capital measurement model (λ_{ij}).

Trust	
Bentler-Satorra Reliability: 0.69	
4. Commitment to network goals	0.732
19. Government/funding representatives with equal power in decision-making	0.554
21. Distribution of resources based on needs	0.549
22. Empowerment to lead activities and actions	0.611
23. Acceptance of asymmetric responsibilities	0.628
24. Democratisation of social-educative decision-making within the community	0.681
25. Discussion of different perceptions of problems	0.566
33. Community collaborative professional culture	0.553
34. Community collaborative inter-organisational culture	0.499
41. Ideas implemented in actions or projects	0.582
Community connections	
Bentler-Satorra Reliability: 0.76	
6. Voluntarism and affiliation mechanisms	0.554
7. Communication channels to inform the community	0.661
15. Inclusion of potential members of the community	0.601
16. Integration of parallel programmes implemented in the community	0.551
27. Connections among members	0.499
28. Mutual understanding between members	0.602
29. Information flow among members	0.611
31. Resource sharing between members	0.521
32. Use of community public resources as an asset to face common objectives	0.553
Commitment with educational affairs	
Bentler-Satorra Reliability: 0.83	
1. Shared vision and approach to community problems	0.628
4. Commitment to network goals	0.611
5. Perceiving education as a community shared responsibility	0.621
6. Voluntarism and affiliation mechanisms	0.711
8. Involvement of members from public, private and societal sectors	0.702
9. Participation by politicians, social-educative professionals and citizens	0.599
10. Involvement of professionals from different disciplines	0.648
11. Involvement of members from different educational arenas	0.594
Diversity participation	
Bentler-Satorra Reliability: 0.83	
8. Involvement of members from public, private and societal sectors	0.602
9. Participation by politicians, social-educative professionals and citizens	0.611
10. Involvement of professionals from different disciplines	0.549
11. Involvement of members from different educational arenas	0.621
12. Involvement of representatives from different levels of public administration (local, state and federal)	0.638
17. Interdisciplinary work lines	0.663
18. Consensus on decision-making processes	0.609

(continued)

Table 3. (Continued).

Knowledge generation	
Bentler-Satorra Reliability: 0.85	
35. Systematic assessment mechanisms of results and processes	0.543
36. Training of members	0.654
37. Learning collaborative strategies	0.506
38. Learning social-educative content knowledge	0.605
39. Learning opportunities for families and/or other members of the community	0.662
40. Applying lessons learned from the network in their own organisations	0.599
43. Applied research shared with the community	0.607
Collaborative innovation	
Bentler-Satorra Reliability: 0.79	
30. Exchange of new ideas	0.721
31. Resource sharing between members	0.673
32. Use of community public resources as an asset to face common objectives	0.599
36. Training of members	0.432
41. Ideas implemented in actions or projects	0.539
42. Space and time to share new ideas	0.551

Note: All cases $p < 0.001$.

The H2 results found that, more specifically, in terms of the relationships between constructs and indicators, the factor loadings obtained from the sub-models analysed (organisational and social capital) were globally significant (see Tables 2 and 3). These values should be interpreted as the saturation that each observable indicator has in relation to the corresponding factor. Tables 2 and 3 show the values of each factor loading coefficient defined as free values in each of the indicators of the whole model, including the reliability estimation under the Bentler-Satorra algorithm. All of the results obtained were statistically significant ($p < 0.001$). Specifically, in the case of the organisational model, these coefficients fluctuated between 0.444 and 0.921, whereas for the social capital model they oscillated between 0.432 and 0.732.

The results related to the relationships between factors on the organisational model (Table 4) showed that almost all of the correlations comprising the model were positive and therefore significant ($P < 0.5$). We only found a slight correlation between the factors of co-responsibility and transversality (0.22). These results suggest the non-existence of relevant orthogonal relationships between the latent variables. Moreover, the relationships between the factors of the social capital model suggest a high number of correlations

Table 4. Factors of correlation matrix of organisational model (ρ_{ij}).

	Co-responsibility	Transversality	Horizontality	Collaboration	Projection
Co-responsibility	1.00				
Transversality	0.22*	1.00			
Horizontality	0.12	0.11	1.00		
Collaboration	0.05	0.09	0.08	1.00	
Projection	0.11	0.08	0.04	0.08	1.00

* $p < 0.05$.

Table 5. Factors of correlation matrix of social capital model (ρ_{ij}).

	Trust	Community C.	Commitment E.	Diversity P.	Knowledge G.	Collaborative I.
Trust	1.00					
Community C.	0.32*	1.00				
Commitment E.	0.42*	0.31*	1.00			
Diversity P.	0.35*	0.39*	0.48*	1.00		
Knowledge G.	0.41*	0.45*	0.39*	0.51*	1.00	
Collaborative I.	0.55*	0.48*	0.44*	0.47*	0.44*	1.00

* $p < 0.01$.

(Table 5). These findings can be explained by the fact that social capital factors share some of the indicators, a situation that does not occur in the organisational model.

Indices of goodness of adjustment were performed to examine whether our entire proposed model was adjusted to the data collected (Table 6). The absolute indices used (GFI, RMSEA, χ^2 and Ratio χ^2/df) determined the degree of accuracy with which the global models satisfactorily predict the correlation matrix. As seen in Table 6, the GFI index surpassed 0.90 in both models, reaching 0.93 in the organisational model and 0.92 in the social capital model. The index based on residual RMSEA reached values below 0.5 (0.002 and 0.002), indicating that the results derived from the model's adjustment were a close fit. The χ^2 values obtained exceeded the maximum value necessary to claim that the estimated models had reached perfect adjustment, as a significant χ^2 would indicate an unacceptable fit of the model to the data. Additionally, the ratio (χ^2/df) index showed remarkable results; the organisational model had a highly significant value (1.84, <2), and the social capital model showed a moderately adjusted value (2.11).

The coefficients obtained for AGFI, BBNFI and BBNNFI indices were, in all cases, over 0.90, indicating good adjustment. Specifically, the organisational model had some values between 0.94 and 0.95, while the social capital model's values fell between 0.91 and 0.92. Taking into account the BBNNFI, the general values varied along a continuum of 0 to 1; values > 0.90 are typically considered to be reflective of an acceptable fit, with values greater than 0.95 being ideal. Therefore, the organisational model showed an especially significant value (0.95), whereas the social capital model obtained an acceptable value (0.92).

Table 6. Global fit measurement model.

Indicator	Estimation organisational M.	Estimation social capital M.
Goodness of Fit Index (GIFI)	0.931	0.922
Adjusted Goodness of Fit Index (GIFI)	0.945	0.921
Bentler-Bonnet Normed Fit Index (BBNFI)	0.942	0.911
Bentler-Bonnet Non-Normed Fit Index (BBNNFI)	0.951	0.921
Comparative Fit Index (CFI)	0.944	0.919
Standardised Root Mean Standard Errors	0.002	0.002
χ^2 with $df = 240$	441.01 ($p = 0.11$)	548.22 ($p = 0.08$)
Ratio χ^2 / df	1.84	2.12

Table 7. Comparative models.

Models	Akaike information criterion	Bayesian information criterion
Organisational	-234.23	-278.44
Social capital	-221.12	-211.49

Finally, [Table 7](#) shows the results regarding the comparison of the two models. The AIC and the BIC information criteria noted that, although both models obtained close fits to the data, the organisational model was more adequate.

Conclusions

First, the empirical results allowed us to conclude that sustainable ECN programmes are inherently dependent on the development of a dense network of educational professionals in the community. These results were expected in terms of the collaborative nature of the programmes added to their maturity and enable us to ascertain that ECNs' organisational displays in communities are a topic of great interest regarding their effective capacities to build dense, decentralised and trustworthy networks of relationships between community organisations. Additionally, we confirm that to better examine programme effectiveness, specific assessments that embrace an organisational approach are needed beyond social network analyses in order to conduct in-depth investigations of strategies that lead organisational efforts and promote specific outcomes within communities.

Second, based on our statistical results, we conclude that the ECN-Q is a valid and reliable instrument for assessing the effectiveness of ECN programmes, in terms of their incidence on nurturing a collaborative culture oriented to innovation that strengthens the whole community. Thus, the measurement model proposed provides valid information about its organisational performance and the social capital outcomes enhanced. The questionnaire becomes a specific tool that addresses the noted lack of operational directives within ECNs, providing an approach to improving the effectiveness of these programmes.

This model provides an international asset to inform technicians and politicians in various countries about ECN programme effectiveness. First, the model notably contributes to providing information for educational leaders and policy-makers in communities, as well as a specific and accurate guideline for efficiently developing and assessing their tasks as they work towards systematic enhancement of ECN effectiveness. Also, politicians and funders can obtain accurate information regarding ECN effectiveness, and decisions regarding programme support and funding can be sustained or complemented by the grounded evidence provided by our model.

The empirical validation process and sample were both set in two unique contexts, Barcelona and Madison, posing inherent limitations related to the wide extrapolation of results. Thus, although the two contexts offer diverse representations, a wider replication of the results is needed to enrich and generalise the assessment approach. Indeed, our next challenge is to involve other ECNs from different countries in the assessment process, to provide an operational and formative use of the ECN-Q. Also, in order to capture contextualised data to analyse specific differences across networks, the future of the model must consider the inclusion of qualitative items.

In sum, this research provides an instrument that can play a significant role in the paradigm shift promoted by ECN programmes. Thus, school principals, community

leaders, policy-makers and politicians can facilitate and encourage network collaboration and educational innovation processes, which are meant to improve social and educational results at the community level. However, more research is needed to improve the ECN-Q's international and comprehensive capacities.

Notes

1. The ECN-Q can be found in Appendix 1.
2. Individual network scores can be found in Appendix 2.

Notes on contributors

Jordi Diaz-Gibson is professor and researcher in Educational Science at Ramon Llull University, Barcelona, Spain.

Mireia Civís-Zaragoza, PhD, is professor and researcher in Educational Science at Ramon Llull University, Barcelona, Spain.

Joan Guàrdia-Olmos, PhD, is professor and researcher in the Faculty of Psychology at University of Barcelona, Spain.

References

- Agranoff, R., and M. McGuire. 1999. "Expanding Intergovernmental Management's Hidden Dimensions." *The American Review of Public Administration* 29 (4): 352–369. doi:10.1177/02750749922064472.
- Agranoff, R., and M. McGuire. 2003. *Collaborative Public Management: New Strategies for Local Governments*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Ainscow, M., and A. Howes. 2007. "Working Together to Improve Urban Secondary Schools: A Study of Practice in one City." *School Leadership & Management* 27 (3): 285–300. doi:10.1080/13632430701379578.
- Akaike, H. 1978. "A Bayesian Analysis of the Minimum AIC Procedure." *Annals of the Institute of Mathematical Statistics* 30 (1): 9–14. doi:10.1007/BF02480194.
- Benebou, R., F. Kramarz, and C. Farty. 2009. "The French Zones D' Education Prioritaire: Much Ado about Nothing?" *Economics of Education Review* 28 (3): 345–356. doi:10.1016/j.econedurev.2008.04.005.
- Blasco, J., and D. Casado. 2011. *Avaluació dels Plans Educatius d'Entorn* [Assessment of Community Educational Plans]. Ivàlua: Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques [Catalan Institute for the Assessment of Public Policy]. Accessed May 2011. http://www.ivalua.cat/documents/1/17_05_2011_10_04_09_informe_PEE_def.pdf
- Borgatti, S., and B. Ofem. 2010. "Overview: Social Network Theory and Analysis." In *Social Network Theory and Educational Change*, edited by A. J. Daly, 17–30. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carpenter, H., C. Cummings, A. Dyson, L. Jones, K. Laing, D. Oseman, and L. Todd. 2010. *Extended Services Evaluation: End of Year One Report*. Research report DfE-RR016. London: Department for Education. Accessed December 2011. <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DFE-RR016.pdf>
- Chapman, C., and M. Fullan. 2007. "Collaboration and Partnership for Equitable Improvement: Towards a Networked Learning System." *School Leadership & Management* 27 (3): 207–211. doi:10.1080/13632430701379354.
- Chapman, C., G. Lindsay, D. Muijs, A. Harris, E. Arweck, and J. Goodall. 2010. "Governance, Leadership, and Management in Federations of Schools." *School Effectiveness and School Improvement* 21 (1): 53–74. doi:10.1080/09243450903569734.
- Cigler, B. 1999. "Pre-conditions for the Emergence of Multi-community Collaborative Organizations." *Policy Studies Review* 16 (1): 87–102. doi:10.1111/j.1541-1338.1999.tb00842.x.

- Coburn, C., L. Choi, and W. Mata. 2010. "I Would Go to Her Because Her Mind is Math: Network Formation in the Context of a District-Based Mathematics Reform." In *Social Network Theory and Educational Change*, edited by A. J. Daly, 33–50. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Curto, V., R. Fryer, and M. Howard. 2011. "It May Not Take a Village: Increasing Achievement among the Poor." In *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*, edited by G. Duncan and R. Murnane, 483–506. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Daly, J., ed. 2010. *Social Network Theory and Educational Change*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dering, A., S. Cunningham, and K. Whitby. 2006. "Developing Leadership Teams within an EAZ Network: What Makes Success?" *School Leadership & Management* 26 (2): 107–123. doi:10.1080/13634230600589626.
- Díaz-Gibson, J., and M. Civís. 2011. "Redes Socioeducativas promotoras de Capital Social en la comunidad: Un marco teórico de referencia [Educational Collaborative Networks Promoting Social Capital in the Community: A Reference Framework]." *Cultura y Educación. Fundación Infancia y Aprendizaje* 23 (3): 415–429.
- Díaz-Gibson, J., M. Civís, J. Longás, and A. López. 2010. "The Study of Educative Network Organization in the City of Barcelona, Spain: The Nou Barris District." *International Journal of Knowledge Society Research* 1 (2): 26–37. doi:10.4018/jksr.2010040103.
- Earl, L., and S. Katz. 2007. "Leadership in Networked Learning Communities: Defining the Terrain." *School Leadership & Management* 27 (3): 239–258. doi:10.1080/13632430701379503.
- Edelenbos, J., and E. Klijn. 2007. "Trust in Complex Decision-Making Networks: A Theoretical and Empirical Explanation." *Administration and Society* 39 (1): 25–50. doi:10.1177/0095399706294460.
- Fucuyama, F. 2001. "Social Capital, Civil Society and Development." *Third World Quarterly* 22 (1): 7–20. doi:10.1080/713701144.
- Gold, E., E. Simon, and C. Brown. 2002. *Strong Neighborhoods, Strong Schools: Successful Community Organizing for School Reform*. Chicago, IL: Cross City Campaign for Urban School Reform.
- Gray, B. 2000. "Assessing Inter-Organizational Collaboration: Multiple Conceptions and Multiple Methods." In *Perspectives on Collaboration*, edited by D. Faulkner and M. de Rond, 243–260. New York: Oxford University Press.
- Halpern, D. 2005. *Social Capital*. Cambridge: Polity Press.
- Halpin, D., M. Dickson, S. Power, G. Whitty, and S. Gewirtz. 2004. "Area-based Approaches to Educational Regeneration." *Policy Studies* 25 (2): 75–85. doi:10.1080/0144287042000262170.
- Hjern, B. 1992. "Illegitimate Democracy: A Case for Multiorganizational Policy Analysis." *Policy Currents* 2 (1): 1–5.
- Jöreskog, K., and D. Sörbom. 1993. *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Kamensky, A., T. Burlin, and M. Abramson. 2004. *Collaboration: Using Networks and Partnership*. Oxford: Rowman and Littlefield.
- Keast, R., and K. Brown. 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.
- Kickert, W., E. Klijn, and J. Koppenjan. 1997. *Managing Complex Networks: Strategies for the Public Sector*. London: Sage.
- Klijn, E., J. Edelenbos, and B. Steijn. 2010. "Trust in Governance Networks: Its Impacts on Outcomes." *Administration and Society* 42 (2): 193–221.
- Lévy, J., M. Martín, and M. Román. 2006. "Optimización según estructuras de covarianzas [Optimisation as Covariance Structures]." In *Modelización con Estructuras de Covarianzas en Ciencias Sociales. Temas Esenciales, Avanzados y Aportaciones Especiales* [Modeling with Covariance Structures in Social Sciences. Essential Topics, Advanced and Special Contributions], edited by J. Lévy and J. Varela, 11–30. A Coruña: Netbiblo.
- Lipnack, J., and J. Stamps. 1994. *The Age of the Network*. New York: Wiley.
- Mandell, M., and R. Keast. 2009. "A New Look at Leadership in Collaborative Networks: Process Catalysts." In *Public Sector Leadership: International Challenges and Perspectives*, edited by J. Raffel, P. Leisink, and A. Middlebrooks, 163–178. Cheltenham: Edward Elgar.

- Marshall, M., and D. Stolle. 2004. "Race and the City. Neighborhood Context and the Development of Generalized Trust." *Political Behavior* 26 (2): 126–153.
- McGuire, M., and C. Silva. 2009. "Does Leadership in Networks Matter?" *Public Performance and Management Review* 33 (1): 34–62. doi:10.2753/PMR1530-9576330102.
- Mediratta, K., S. Shah, and S. McAlister. 2009. *Community Organizing for Stronger Schools: Strategies and Successes*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Miller, P. M., J. Diaz-Gibson, G. M. Balslev, and M. Scanlan. 2012. "Looking beyond Harlem. International Insights for Area-based Initiatives." *Middle School Journal* 44 (1): 16–24.
- Milward, B., and K. Provan. 2006. "A Manager's Guide to Choosing and Using Collaborative Networks." IBM Endowment for the Business of Government. Accessed January 2011. <http://www.businessofgovernment.org/pdfs/ProvanReport.pdf>
- Moolenaar, N., and P. Sleegers. 2010. "Social Networks, Trust and Innovation. How Social Relationships Support Trust and Innovative Climates in Dutch Schools." In *Social Network Theory and Educational Change*, edited by A. J. Daly, 97–115. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Moore, M. 1995. *Creating Public Value: Strategic Management in Government*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- O'Leary, R., and L. Bingham. 2009. *The Collaborative Public Manager: New Ideas for the Twenty First Century*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Paletta, A., C. Candal, and D. Vidoni. 2009. "Networking for the Turnaround of a School District. The Boston University–Chelsea Partnership." *Education and Urban Society* 41 (4): 469–488. doi:10.1177/0013124508329794.
- Putnam, R. 1993. *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Putnam, R. 2000. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York, NY: Simon and Shuster.
- Renée, M., and S. McAlister. 2011. "The Strengths and Challenges of Community Organizing as an Education Reform Strategy: What the Research Says." Annenberg Institute for School Reform at Brown University. Accessed January 2011. http://annenberginstitute.org/pdf/nmf_report.pdf
- Sammons, P., T. Mujtaba, L. Earl, and Q. Gu. 2007. "Participation in Network Learning Community Programs and Standards of Pupil Achievement: Does It Make a Difference?" *School Leadership & Management* 27 (3): 213–238. doi:10.1080/13632430701379412.
- Sandstrom, A., and L. Carlsson. 2008. "The Performance of Policy Networks: The Relation between Network Structure and Network Performance." *Policy Studies Journal* 36 (4): 497–524. doi:10.1111/j.1541-0072.2008.00281.x.
- Scarce, D., G. Kasper, and H. Grant. 2010. "Working Wikily." *Stanford Social Innovation Review* 8 (3): 30–37.
- Schwarz, G. 1978. "Estimating the Dimension of a Model." *Annals of Statistics* 6 (2): 461–464. doi:10.1214/aos/1176344136.
- Shirley, D. 2009. "Community Organizing and Educational Change: A Reconnaissance." *Journal of Educational Change* 10 (2–3): 229–237. doi:10.1007/s10833-009-9112-3.
- Skelcher, C., and J. Torfing. 2010. "Improving Democratic Governance through Institutional Design: Civic Participation and Democratic Ownership in Europe." *Regulation and Governance* 4 (1): 71–91.
- Sorensen, E., and J. Torfing. 2009. "Making Governance Networks Effective and Democratic through Metagovernance." *Public Administration* 87 (2): 234–258. doi:10.1111/j.1467-9299.2009.01753.x.
- Sorensen, E., and J. Torfing. 2011. "Enhancing Collaborative Innovation in the Public Sector." *Administration and Society* 43 (8): 842–868. doi:10.1177/0095399711418768.
- Tough, P. 2008. *Whatever It Takes: Geoffrey Canada's Quest to Change Harlem and America*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Ubieto, J. 2012. *La construcción del caso en el Trabajo en Red. Teoría y práctica* [The Construction of the Case in Social-educational Networking. Theory and Practice]. Barcelona: Editorial UOC.
- Varda, D., A. Usanov, A. Chandra, and S. Stern. 2008. *PARTNER: Program to Analyze, Record, and Track Networks to Enhance Relationships*. Santa Monica, CA: RAND.

Appendix 1. Educational Collaborative Network Questionnaire

Notes:

Thank you for completing this questionnaire regarding Educational Networks. It should take you 25 minutes or less to finish this survey. The questionnaire aims to capture individual perceptions from members regarding their position in the Network. Network questions are related to the whole program in general, and Network leadership questions refer to the group that moves and leads the Network. There are two parts (a Likert scale and multiple choice) as well as an opportunity at the end to write in specific comments.

All answers are confidential and will not be identified by respondent. Thanks again for your participation.

- Your home Institution is...:

- Your home Institution belongs to the...: Public sector/ Private or Philanthropic sector/ Societal sector

If it's public, the level of the administration is...: local/ state/ federal

- Your home Institution's scope is the: Educational sector/ Health sector/ Social sector/ Sports sector/ Media sector/ Labor sector/ University or research sector/ Others

- You as a member are involved in the network as a: social-educative professional/ Politician/ Citizen

If you are a social-educative professional, which is your specific discipline: Teacher/ Psychologist/ Social educator/ Others

- The position in the Network of responding member is...: *District wide/ Local School based*

Note for Likert scale:

Strongly disagree/Disagree Somewhat/Agree Somewhat/Strongly agree

1. The Network leadership promotes a joint ownership (we all feel creators) of new ideas and projects that arise.

2. You as a member are committed to the Network goals.

3. Network Members understand Education as a shared social responsibility of the whole community

4. The Network collective action is structured around the child/youth and their social-educative needs

5. Network objectives are carried out operatively by Interdisciplinary work teams

6. Consensus is the current decision-making process in your space or work level in the Network

7. Network members that represent the administration (local, state and/or federal) and program funders participate in the Network discussion with equal power on decision-making

8. Network leadership promotes and facilitates members to lead actions and projects that emerge in the Network

9. Network leadership gives special attention to increasing connections among members

10. You as a member identify the Network as a discussion space where you express your perceptions (also disagreements)

11. Network leadership makes sure that all members are properly informed

12. The Network takes advantage of and uses some of the community's public resources with social-educative objectives

13. You as a member extend the knowledge learned in the Network to your own organizations

14. Network leadership allocates specific spaces and time to share new ideas

15. New and creative ideas arising from the Network are implemented in actions or projects

16. The Network experience during these years has contributed to an increase in the voice of social-educative institutions, making community social-educative decision making more democratic

17. In the Network, social-educative community needs are...:

A – Commonly identified by members

B – Formally assessed by members (following predetermined steps)

C – Both A and B

D – Identified and assessed informally by members

18. The Network gives satisfactory attention to the inclusion of...:

A – All potential members in the community (government, non-profit and private agencies)

B – Only representatives from government agencies

C – Programs implemented in the community that share goals with the Network

D – Both A and C

19. The Network establishes mechanisms to connect with the community as...:

A – Communication channels to inform the public (TV, newspapers, online media...)

B – Volunteer and affiliation opportunities

C – Both A and B

D – Only targets people who show some interest in Network issues

20. The Network leadership generates a sense of unity among members by...:

A – Taking into account explicitly the common goals in the Network

B – Promoting shared spaces for mutual understanding between members

C – Both A and B

D – Both A and B, plus promoting a shared vision and approach to community problems

21. In the Network, responsibilities are assumed...:

A – In rotation by members

B – Depending on members' willingness and availability

C – Depending on members' willingness, availability and also the appropriateness between the issue and members' expertise

D – Always by the same members

22. The Network leadership promotes and facilitates the exchange of new and creative ideas:

A – Yes, new ideas are welcome at any moment in the Network

B – Yes, assigning specific resources to the purpose (meetings to create new projects, groups to exchange ideas, virtual forums...)

C – B, and also new ideas are implemented in actions and projects

D – Occasionally

23. Network leadership focuses on Network priorities by...:

A – Focusing the common action on decisions affecting Network interests

- B – Making sure that resources are distributed on the basis of identified needs
- C – Both A and B
- D – Only by setting meetings with all members

24. Network leadership mediates differences between partner members by...:

- A – Frequent reminding of the common goals
- B – Focusing on the positive part of conflict and discussion
- C – Both A and B
- D – Accepting differences but not really mediating between them

25. The Network has a web and/or virtual space used to...:

- A – Release info and inform members about Network internal work or issues of interest
- B – A, and to share work documents between members
- C – A, and also to inform the Network and the community about individual activities of the institutions' members
- D – Both A and C

26. Members collaborate to meet Network objectives by sharing or providing some of their own resources, such as...:

- A – Spaces for meetings, activities or/and other events
- B – Ideas and projects only
- C – Professionals' expertise to lead Network actions
- D – Both A and C

27. Network develops defined assessment mechanisms as part of work culture:

- A – Yes, of final results achieved in each project
- B – Yes, of final results achieved and of collaborative program processes (methodology, dynamics...)
- C – Both A and B
- D – Some assessment of final results and/or collaborative program processes but this is not systematic

28. You as a member learn substantially in the Network...:

- A – Yes, diverse social-educative content knowledge
- B – Yes, but nothing of real substance
- C – Yes, collaborative strategies
- D – Both A and C

29. The Network facilitates training or learning opportunities to...:

- A – Network members/staff
- B – Families and/or other members in the community
- C – Both A and B
- D – No one generally

30. The Network develops research related to its purpose:

- A – Only to identify needs
- B – Via specific research objectives but we don't know really see the results
- C – Via specific research objectives and the results are shared with the community
- D – Via action research from some professionals but this is not systematic

31. The Network experience during these years has contributed to a progressive change in the social-educative culture in our community:

- A – I don't really perceive this progressive change
- B – Towards a collaborative professional culture
- C – Towards a collaborative inter-organizational culture
- D – Both B and C

In this section please add any comments that you think will clarify or complement any of your responses:

Appendix 2. Individual scores – Schools of Hope Project

Organisations	Centrality/connectivity/redundancy				Value (1–4)				Trust (1–4)			
	Degree centrality (max. 6)	Non-redundant ties	Closeness centrality	Relative connectivity	Overall value (1–4)	Power/influence (1–4)	Level of involvement (1–4)	Resource contribution (1–4)	Total trust (1–4)	Reliability (1–4)	In support of mission (1–4)	Open to discussion (1–4)
United Way of Dane County	6	2.12	1.00	100%	3.78	3.67	3.67	4.00	3.72	3.67	4.00	3.50
Madison Metropolitan School District	6	2.12	1.00	91%	3.67	3.67	3.33	4.00	3.44	3.33	3.50	3.50
Urban League of Greater Madison	6	2.44	1.00	81%	3.61	3.50	3.67	3.67	3.22	2.83	3.67	3.17
Centro Hispano Madison	6	1.99	1.00	87%	2.83	2.50	3.17	2.83	3.28	2.50	3.50	3.83
Madison School Community Rec	6	1.89	1.00	92%	3.44	3.17	3.83	3.33	3.44	3.67	3.00	3.67
City of Madison	6	2.22	1.00	96%	2.44	2.50	2.33	2.50	3.44	3.67	2.83	3.83
Dane County	6	2.22	1.00	99%	2.78	3.00	2.67	2.67	3.56	3.83	3.00	3.83

Individual scores – Interxarxes Program

Organisations	Centrality/connectivity/redundancy				Value (1–4)				Trust (1–4)			
	Degree centrality (max. 10)	Non-redundant ties	Closeness centrality	Relative connectivity	Overall value (1–4)	Power/influence (1–4)	Level of involvement (1–4)	Resource contribution (1–4)	Total trust (1–4)	Reliability (1–4)	In support of mission (1–4)	Open to discussion (1–4)
Serveis Socials Basics Vall d'Hebron	10	4.10	1.00	86%	3.87	3.80	4.00	3.80	3.67	3.60	3.60	3.80
Serveis Socials Basics Carmel	9	3.38	0.91	93%	3.58	3.63	3.63	3.50	3.63	3.50	3.63	3.75
Serveis Socials Basics Guinardo	7	2.36	0.77	68%	3.48	3.57	3.57	3.29	3.33	3.43	3.29	3.29
ABS Lisboa	7	2.06	0.77	54%	2.50	2.50	2.67	2.33	2.72	2.67	2.33	3.17
Equip de Salut Comunitaria	8	2.68	0.83	73%	2.93	3.00	3.00	2.80	3.47	3.40	3.40	3.60
Equip d'Atenció a la Infància i l'Adolescència	10	4.05	1.00	87%	3.25	3.38	3.38	3.00	3.29	3.13	3.50	3.25
Centre de Salut mental Infantil i Juvenil	10	3.74	1.00	99%	3.67	3.63	3.75	3.63	3.67	3.63	3.63	3.75
Equip d'Assessorament Psicopedagògic	10	4.11	1.00	100%	3.59	3.56	3.67	3.56	3.56	3.56	3.56	3.56
Fundació ADSIS Educació	7	1.81	0.77	65%	2.62	2.57	2.86	2.43	3.14	2.86	3.14	3.43
Escola Aprenents	7	1.92	0.77	60%	2.47	2.40	2.60	2.40	3.13	3.00	3.00	3.40
Escola Martí Codolar	9	3.18	0.91	77%	2.50	2.25	2.88	2.38	3.04	2.75	3.00	3.38

3. CONCLUSIONS

“The most powerful force ever known on this planet is human collaboration, a force for construction and destruction.”

Jonathan Haidt

3.1. Educational collaborative networks: A renewed focus for educational programs

The conclusions of the dissertation attempt to respond to the research questions posed at the beginning of the process. We intend to both synthesize some of the key findings and conclusions explained in the papers presented and provide new thoughts and considerations that embrace the Doctoral Thesis as a whole. In addition, we describe some of the research limitations found and propose new research lines and ideas regarding the foreseeable future of the project.

An initial research question was *‘How are educational collaborative networks specifically organized?’* To go in depth into the organization of educational collaborative networks (ECNs), we developed a progressive approach to the nature of ECN programs, defining them as specific programs that intend to achieve social and educational goals at a community level by building long-term collaborations between community organizations. Specifically, ECN establishes a substantially new approach to social problems, relying on a community-based scheme and an ecological and collaborative philosophy. Thus, we believe that the ecological perspective and collaborative performance of ECNs provide a renewed focus for social and educational programs.

ECN programs are not exclusively aimed to develop strategies to solve problems but rather to achieve strategic alignment among organizations that will eventually lead to innovative solutions. Thus, an ECN focus empowers the community capacities to overcome complex educational challenges in modern societies, claiming to achieve better results by enhancing community connections. Therefore, ECNs are focused on the qualitative process of transforming the community by enhancing interactions between professionals and creating a new way of working together based on trust, providing a new *know-how* grounded in interdisciplinary discussion between social and educational professionals in the community.

The analysis of ECN performance allowed us to obtain a deeper understanding of their complex organization. We conclude that ECN performance is based on the comprehension of three key dimensions that take place at the same time and are completely interdependent: a structural, a cultural and an operational dimension. Thus, ECN performance and organization cannot be fully comprehended by focusing on only one of them. First, these programs involve a structural dimension based on nurturing a collaborative scenario through a networked design. In the process of building and empowering connections among organizations, a specific structure is built, enabling opportunities for social interaction and exchange. Second, the new scenario involves new professional and organizational values that explain a cultural dimension. This dimension is based on interdisciplinarity and collaboration, demanding large amounts of trust and joint commitment among professionals. Third, an operational dimension based on program implementation includes the project activities to respond to educational challenges on a local basis. In this sense, the network structure and collaborative culture are primarily aimed at planning and implementing innovative ideas and sustainable projects in the territory.

Moreover, these findings help rectify the lack of literature concerning the nature of an emergent networked approach in educational settings in Western countries. In this sense, the results contribute to describing in-depth and specifically the concept of educational networking, which was initially identified as fuzzy and imprecise. Therefore, educational networking becomes a concept related to the ECN operational dimension that cannot be fully understood without a structural and a cultural overview.

Investigating organizational issues in depth, we have seen that the renewed focus provided by ECN programs allows a renewed way of organizing and managing social and educational resources. We conclude that for program success, the ECN must grow and evolve consciously and harmonically in the structural, cultural and operational dimensions. In consequence, we have identified three organizational roles that lead the ECN towards their goals, providing a deeper understanding of their organizational insights: 1) a *governance* structure adapted to program characteristics, 2) an active and sustainable *leadership* and 3) *management* assistance that supports network operations.

First, we relate the ECN *governance* to the institutional board of directors of the program in which organization members are represented, creating a collaborative space designed to accommodate the strategic decision-making around the future of the project.

Therefore, a suitable design of the *governance* structure is essential for the balance between members' representativeness and program efficiency. With this purpose, it must be adapted to the specifics of the ECN, such as the number of members, resources, funding, objectives, professionals' collaborative competencies and level of commitment and trust, among others. Additionally, a *governance* structure requires members' involvement in decision-making, a leadership team to encourage collaborative performance and managerial support to run the administrative processes.

Second, we relate the *leadership role* to the capacity of generating collaborative innovation to achieve sustainable social and educational outcomes in the community. Thus, *leadership* efforts need to focus on encouraging qualitative connections between professionals, pursuing the simultaneous improvement of the ECN structural, cultural and operational dimensions to obtain social-educational outcomes.

We lastly link the ECN *management* with the administrative and logistic assistance for the ECN leadership and governance, creating an operational support to execute the decisions made. The results show that administrative tasks are assumed by the leaders when the ECN has a low number of members, low activity or a lack of funding. Currently, large and successful programs have either a half-time professional or a group of community professionals partly in charge of managing administrative issues. In consequence, *management* support is essential for ECN efficiency and growth.

3.2. Networked leadership: Nurturing the change of the status quo through collaborative innovation

A second research question in the work was '*How does leadership unfold in sustainable educational collaborative networks?* We have found that leadership is especially crucial for the success of an ECN program. The leadership exerts a strong influence on members across all spaces of the program, from the governance team to project activities, and is responsible for creating the specific conditions for goal achievement.

In our studies, ECN leaders have noted some barriers embedded in the educational enterprise that restrict the collaborative performance of ECNs. In addition, these hurdles to collaboration in both regions studied (namely, Barcelona, Spain, and Madison, WI, USA) are mainly experienced by schoolteachers and principals. Although the schools

that participated in our studies have progressively increased community connections and collaborative efforts, they have encountered more difficulties than other social and educational organizations when engaging in ECN. We conclude that two key hurdles hinder school participation in ECN: 1) the high regulation of school systems, promoting hierarchical organizations, hierarchical leadership styles and an inflexible schedule for teacher tasks and 2) the prevalence of a silo organization and thus silo thinking, encouraging individualist procedures within schools and strongly orienting actions within school boundaries. These barriers impact on teachers practices and beliefs, inhibiting a wider approach to educational issues and hampering the opportunities for collaboration across boundaries.

In this sense, we understand that ECN leaders face the ambitious challenge of changing the status quo. They must attempt to move from an isolated and inflexible scenario to one that is interconnected and capable of producing continuous change and innovation through. We conclude that *networked leadership* primarily attempts to build a new entity capable of improving educational results. Thus, ECN leaders focus on promoting a cultural change in the professional community towards a collaborative innovation culture.

To this end, ECN leaders seek interdependency and balance between structure and action, building a networked structure, an innovative action to achieve sustainable results in the community. Specifically, networked leadership is engaged with relational and vertical strategies: 1) an active guide of relational strategies aimed to build communication flows and qualitative links based on trust, joint commitment and initiative as well as collaborative decision-making, developing the structural dimension, and 2) the active leadership of vertical strategies aimed at aligning the action with the community needs, building interdisciplinary teams and innovative climates, nurturing the operational dimension. Thus, the combination and balance between relational and vertical strategies are addressed to empower community capacities in a sustainable way to efficiently respond to social and educational needs.

As an example of the balance needed, we have seen that a lack of leadership in the structural dimension leads to less impact on the quality of community connections as trust or joint commitment and therefore less closeness between professionals, less sustainability of the interactions and impaired action. In the other hand, a lack of operational focus can reduce the effectiveness of the practices and in turn the

sustainability of the professionals' involvement, as they perceive that there is no effect of the collective action in their territory.

3.3. The assessment of the effectiveness of educational collaborative networks:

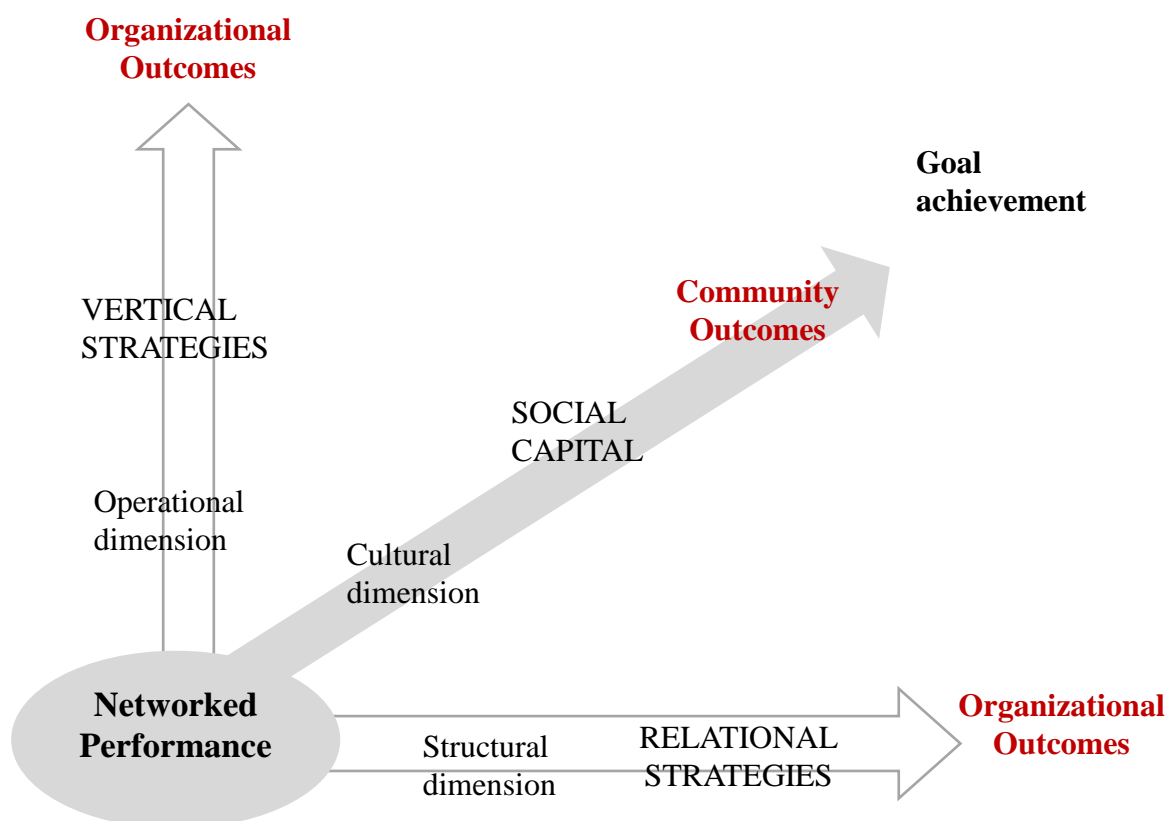
Organizational performance and social/educational outcomes

Regarding the research question '*How can we assess the effectiveness of educational collaborative networks?*', we conclude that the complete focus of the ECNs must be considered, as they aim to provide the community with new capital to improve social and educational outcomes. Thus, a precise assessment needs to take into account organizational as well as educational measures to assess program effectiveness. At the same time, we have seen that these community organizational outcomes are needed for ECN sustainability and success; thus, educational outcomes are totally dependent on organizational outcomes.

We have also found that these organizational outcomes need investments of time and effort to grow and evolve. In consequence, an assessment that attempts to measure significant and sustainable ECN outcomes must be long-term oriented. Specifically, we have noted that relevant data can be obtained beginning in the second year of an ECN program, understanding that outcomes must increase over time.

Thus, we conclude that ECN measurements must take into account a networked performance explained by structural, operational and cultural dimensions. *Figure 4* shows the measurement model, in which the enhancement of the structural dimension is represented by the promotion of relational strategies, the operational dimension is developed by the promotion of vertical strategies and the construction of a cultural dimension is represented by the promotion of social capital in the community. In synthesis, the development of a networked performance across the community provides specific organizational outcomes, promoted by relational and vertical strategies, and community outcomes, related to community social capital, which that in turn empower goal achievement.

Figure 4. Educational collaborative network measurement model



In this sense, the model captures the ECN perspective and focuses on leadership strategies that have been theoretically and empirically validated. Thus, the organizational outcomes include data concerning the accomplishment of the relational strategies of *horizontality*, *collaboration* and *co-responsibility* and the vertical strategies of *transversality* and *projection*, all of which are fully explained in the papers. Community outcomes also involve information concerning the community social capital variables of *trust*, *community connections*, *commitment with education*, *participation and diversity*, *knowledge generation* and *collaborative innovation*.

In summary, the measurement model is a valid approach to assessing the innovative and complex features of ECN programs, contributing to the measurement of its networked performance across the community and its effectiveness. The results show a remarkable internal consistency for the questionnaire after international validation was conducted. Therefore, this model is a tool for overcoming the noted lack of operational directives around ECN performance as a whole.

Based on these results, the model is an international asset that could inform technicians and politicians about ECN program effectiveness. First, the model

contributes notably to informing social educational leaders in the community, providing a specific and accurate guideline to efficiently develop and assess their tasks. The results have shown that ECN leaders often act by intuition, relying exclusively on their social and organizational competencies. We understand that personal abilities are important, but a professional guide is needed to support professional practices towards the systematic enhancement of ECN effectiveness. Second, politics and funders have a valid means to obtain accurate information about ECN effectiveness. As we have shown, current assessments of these practices have failed to capture the ECN focus, ignoring organizational and community outcomes. Thus, decisions regarding program support and funding can be sustained or complemented by the grounded evidence provided by our model.

3.4. The impact of educational collaborative networks in the educational arena

Responding to research question of ‘*What community outcomes are provided by educational collaborative networks?*’, we have identified a notable impact on the professional community in terms of the enhancement of trust, community connections, participation and innovation capacity. Moreover, the research results shed some light on the size and sustainability of changes provided by the emergence of a networked focus on the social and educational context.

Initially, we understand that the international presence of ECN programs and their continuous growth across Western countries reflects a global need to connect the levels of the educational system and a general commitment to ecological and collaborative practices. These findings allow us to assert that the ECN focus is far from being a methodological trend and is actively responding to some of the current global deficiencies in the educational enterprise. Accordingly, abandoning these collaborative efforts and returning to other individual and disconnected forms would eventually lead us again to the initial point of fragmentation described in the introduction.

Although we do not yet have information to determine the capacities of an ECN focus to transform the inflexible logics of the social and educational system, we can introduce some specific changes that ECNs are progressively providing to the educational enterprise. As the literature highlights and as we have seen in the cases of Barcelona (Spain) and Madison (WI, USA), some of the changes produced by the ECN are:

1. The resulting new professional demands related to interdisciplinary collaboration and other relational abilities, starting to overcome professional silos and departmental procedures.
2. The appearance of organizational roles based on democratic governance, challenging hierarchical structures.
3. New competencies for educational leadership focused on generating trust and enhancing internal as well as external connections.
4. Community outcomes directly related to ECN action, such as increased trust and connections in the community, more frequent discussion and consensus in decision-making, the development of a specific collaborative culture on a community level and an increase in professional learning related to educational contents and collaborative strategies.
5. A collaborative innovation approach that demonstrates how interorganizational and interdisciplinary teams are particularly capable of producing continuous innovation in the social and educational sector.

The development of the ECN focus in different communities around the world demonstrates its notable impact on educational practices, affecting structures, organization and professional values within the educational system. Accordingly, we also understand that ECN is contributing to expanding a network perspective across the educational enterprise, influencing educational policies to increase connections between needs and resources at a community level. The depth of these influences on the educational culture supports our belief in the sustainability and transferability of the outcomes achieved.

In conclusion, regarding the dimension of the changes provided by the ECN focus, we believe that we could be at the forefront of the emergence of a new social-educational paradigm capable of transforming mainstream institutional logics, as its impact is currently affecting professionals' performance as well as their beliefs around its practice within the system. The networked paradigm intends to respond to social problems by departing from a substantially different epistemological approach grounded on a systemic, collaborative and community-based perspective and using methods able to organize social educational resources in the community through collaborative

innovation. However, more research is needed to define the social-educational paradigm in detail and to specify the impact of the ECN focus within the educational enterprise.

3.5. Limitations and future of the project

As we have observed, the assessment model departs from the implicit hypothesis that the accomplishment of organizational outcomes and the development of social capital facilitate the improvement of educational results in the community. In this sense, we believe that although it seems obvious that a community with professionals who are more and better connected, trained, exhibiting higher levels of trust and committed to common goals is more capable of responding to educational challenges, we need more evidence that positively correlate outcomes and outputs. Along these lines, Elementary Schools of Hope have demonstrated a positive impact on student academic achievement in literacy in their recent evaluation (Good, 2013), showing a positive correlation between the partnership and educational achievement. Despite considering outcomes by themselves as desirable achievements, we believe that contrasting these variables could empower the validity of the model. Therefore, we believe that the evolution of our research must advance in this direction to improve the comprehensive approach to ECN effectiveness and increase the validity of the model.

Moreover, this line of research has a global value, as its main focus has been to develop an assessment model that can be used in Western countries. However, the initial steps of the research were based on a deep qualitative approach to ECN programs in the city of Barcelona. Accordingly, we developed a contextualized grasp of our object of study that could be limited regarding our international inquiry. However, this initial process allowed us to widely gain insights into the nature of ECNs. We included several specific methodological steps to establish the international approach, such as identifying the emergence of ECN programs within Western countries throughout the literature, noting similar challenges, strategies and outcomes; realizing a theoretical validation developed by experts from Europe and the United States; and performing an empirical validation of the ECN questionnaire in the regions of Barcelona, Spain, and Madison, WI, USA.

In addition, the empirical validation process and sample situated our study in two unique contexts of action, Barcelona and Madison, involving inherent limitations related to a wide extrapolation of results. In this sense, although the two contexts offer a

diverse representation, we believe that a wider replication is needed to enrich and generalize the assessment approach. Thus, our next challenge is to involve other ECN experiences from different countries in an assessment process based on an operational and formative use of the questionnaire. We understand that empowering the international focus of the ECN questionnaire will increase its usefulness in different contexts across the globe. This questionnaire could be subject to a continuous evolution process.

Although our model offers a specific approach to the assessment of ECN key attempts, we would like to emphasize the complexity involved in the assessment of these programs. In this regard, we believe that complementary methods can contribute to comprehensively assessing program efficiency. Specifically, a qualitative approach with interviews and focus groups may be useful for obtaining a deep understanding of and triangulating members' perceptions, and social analysis tools may be useful for assessing individual connections. To increase the capacity of the ECN questionnaire to capture specific and contextualized data, we are considering the inclusion of open responses to be added by program managers for each specific context.

When envisioning the future of this work, two specific research outlets come to mind. The first one is related to the construction of a specific software application to virtually respond to the questionnaire, including a statistical package to automatically analyze and display results. This tool would greatly facilitate the survey administration and data recruitment, becoming an assessment tool that could be easily used by program managers. Thus, the application software would contribute to enhancing professionals' autonomy to assess their collaborative performance and encourage an evaluative culture in a social and educational field.

Finally, the second research outlet aims to stabilize the international network of professionals and institutions that have collaborated with us and extend this research to other research groups, public administrations and private and philanthropic entities with the specific goal of empowering a networked collaborative approach in educational settings. To this end, a webpage could be used to gather participants who are involved in ECN programs across the globe, establishing a platform to deliver the questionnaire application and other network assessment tools, exchange assessment data and conclusions and publish best ECN practices, among other tasks, nurturing an international discussion around the topic.

REFERÈNCIES

- Agranoff, R. i McGuire, M. (1999). Expanding Intergovernmental Management's Hidden Dimensions. *The American Review of Public Administration*, 29(4): 352-369.
- Agranoff, R. i McGuire, M. (2001). Big questions in public network management. *Journal of Public Administration Research and Theory*. 11(3): 295-327.
- Agranoff, R. (2003). Leveraging Networks: A Guide For Public Managers Working Across Organizations. *IBM Endowment For The Business of Government*. Recuperat a l'agost de 2011 a <http://academic.udayton.edu/richardghere/org%20theory%202009/major%20readings/AgranoffReport.%20networkspdf.pdf>
- Agranoff, R. i M. McGuire (2003) *Collaborative Public Management; new strategies for local governments*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Agranoff, R. (2007). *Managing within Networks: Adding Value to Public Organizations*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Ainscow, M. i Howes, A. (2007). Working together to improve urban secondary schools: A study of practice in one city. *School Leadership and Management*, 27 (3): 285-300.
- Akaike, H. (1978). A Bayesian analysis of the minimum AIC procedure. *Annals of the Institute of Mathematical Statistics*, 30(A): 9-14.
- Altheide, D., Gray, B., Janisch, R., Korbin, L., Maratea, R., Neil, D., et al. (2001). News Constructions of Fear and Victim: An Exploration Through Triangulated Qualitative Document Analysis. *Qualitative Inquiry*, 7(3): 304-322.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Barnett, K. i McCormick, J. (2012). Leadership and team dynamics in Senior executive leadership teams. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(6): 653-671.
- Baron, S., Field, J. i Shuller T. (2000). *Social Capital. Critical Perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Bauman, Z. (2007). *Els reptes de l'educació en la Modernitat líquida*. Barcelona: Arcàdia.
- Bavelas, A. (1950). Communication patterns in task-oriented groups. *Journal of the Acoustical Society of America*, 22(6): 723-730.
- Benebou, R., Kramarz, F., i Farty, C. 2009. The French Zones D' Education Prioritaire: Much ado about nothing? *Economics of Education Review*, 28(3): 345–356.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Bertalanffy, L. (1969). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller.
- Blasco, J. i Casado, D. (2011). Avaluació dels Plans Educatius d'Entorn. *Ivàlua: Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques*. Recuperat al maig de 2011 a http://www.ivalua.cat/documents/1/17_05_2011_10_04_09_informe_PEE_def.pdf
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 18(1):15-20.
- Borgatti, S. i Ofem, B. 2010. "Overview: Social network theory and analysis". In *The ties of change: Social network theory and application in education*, edited by A. J. Daly, 17-30. Cambridge, MA: Harvard Press.
- Bourgault, J. i Lapierre, R. (2000). Horizontality and Public Management. *Canadian Centre for Management Development*. Recuperat a l'abril de 2010 a http://www.cspc-efpc.gc.ca/pbp/pub/pdfs/P96_e.pdf
- Bryson, J. i Crosby, B. (1992). *Leadership for the common good: Tackling public problems in a shared-power world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bryson, J., Crosby, B. i Stone, M. (2006). The design and implementation of cross-sector collaboratives: propositions from the literature. *Public Administration Review*, 66 (1): 44-55.
- Burt, R. (2001). *New Directions in Economic Sociology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Butterfoss, F. i Kegler, M. (2009). Toward a comprehensive understanding of community coalitions: Moving from practice to theory. In DiClemente, R.,

- Crosby, L., and Kegler, M. C. (Eds.) *Emerging Theories in Health Promotion Practice and Research*, (2nd ed.). (San Francisco: Jossey-Bass).
- Carpenter, H., Cummings, C., Dyson, A., Jones, L., Laing, K., Oseman, D., ... Todd, L. (2010) *Extended services evaluation: End of year one report*. Research report. *DfE-RR016*. (London, DfE). Recuperat al desembre de 2011 a <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DFE-RR016.pdf>
- Castells, M. (1996). *The Information Age. Economy, Society and Culture*. Malden, MA: Blackwell.
- Castells, M. (2000). *The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society and Culture (Vol. 1)*. Malden, MA: Blackwell.
- Castiñeira, A. (2011). Prolegòmens al lideratge educatiu a Catalunya. *Escola catalana*, 46(468): 3-11.
- Chapman, C i Fullan, M. (2007). Collaboration and Partnership for equitable Improvement: Towards a Networked Learning System. *School Leadership and Management*, 27 (3): 207-213.
- Chapman, C., Lindsay, G., Muijs, D., Harris, A., Arweck, E., and Goodall, J. (2010). Governance, leadership, and management in federations of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1): 53-74.
- Chaskin, R. J., Brown, P., Venkatesh, S., i Vidal, A. (2001). *Building Community Capacity*. New York: Aline De Gruyter.
- Civís, M. (2005). Els projectes educatius de ciutat com a praxi de desenvolupament comunitari de gènesi socioeducativa: Anàlisi i interpretació de la dimensió socioeducativa i sociocomunitària de tres projectes educatius de ciutat de Catalunya. Tesis doctoral. Universidad Ramon Llull. Barcelona, Espanya.
- Civís, M. i Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria. Un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional*. València: Nau Llibres.
- Civís, M., Longás, E., Longás, J. i Riera, J. (2007). Educación, territorio y desarrollo comunitario. Prácticas emergentes. *Revista Educación Social. Fundación Pere Tarrés*. 36:13-25.
- Cigler, B. (1999). Pre-conditions for the emergence of mutlicommunity collaborative organizations. *Policy Studies Review*, 16(1): 87-102.
- Coburn, C., Choi, L. i Mata, W. (2010). "I would go to her because her mind is math: Network formation in the context of a district-based mathematics reform". In *The*

- ties of change: Social network theory and application in education*, edited by A. J. Daly, 33-50. Cambridge, MA: Harvard Press.
- Collet, J. (2009). El treball socioeducatiu en xarxa: una breu proposta de marc conceptual. Congrés de Formació per al Treball en Xarxa a la Universitat. Complexitat, corresponsabilitat i construcció del coneixement. Recuperat al desembre de 2010 a http://www.fbofill.cat/trama/pdfs/congres/marc_conceptual_treball_xarxa-collet.pdf
- Coronel, J. (2003). Liderazgo y gestión en las organizaciones educativas: algunas tareas pendientes de resolver, algunas propuestas para desarrollar. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(6): 9-13.
- Crosby, R. i Kegler, M. 2002. *Emerging theories in health promotion practice and research: Strategies for improving public health*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Curto, V., Fryer, R., i Howard, M. 2011. "It may not take a village: Increasing achievement among the poor". In *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances*, edited by G. Duncan and R. Murnane, 483–506. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Daly, A. (2010). *Social network theory and educational change*. Cambridge: Harvard University Press.
- Daly, A. (2012). Data, Dyads, and Dissemination: Exploring Data Use and Social Networks in Educational Improvement. *Teachers College Record*, 114(11): 1-38.
- Dente, B., Bobbio, L. i Spada, A. (2005), Government or Collaborative of Urban Innovation, *DIPS*, 162: 1-22.
- Dering, A., Cunningham, S. i Whitby, K. 2006. Developing Leadership Teams within an EAZ network: What makes success? *School Leadership and Management*, 26(2): 107-123.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Longás, J. i López, A. (2010). The Study of Educative Network organization in the City of Barcelona, Spain: The Nou Barris District. *International Journal of Knowledge Society Research*, 1(2), 26-37.
- Díaz-Gibson, J. i Civís, M. (2011). Redes Socioeducativas promotoras de Capital Social en la comunidad: Un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación. Fundación Infancia y Aprendizaje*. 23(3), 415-429.

- Díaz-Gibson, J., Civís, M. i Longás, J. (2013). La Gobernanza de Redes Socioeducativas: claves para una gestión exitosa. *Teoría de la Educación*. 25(2), 213-230.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M. i Guàrdia, J. (2013). Strengthening education through collaborative networks: leading the cultural change. *School Leadership and Management*, 34(2): 179-200.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Longás, J. i Daly, A.(En revisió). Networked management in Educational Collaborative Networks. *Journal of Educational Change* (Enviat al juny de 2013).
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Cortada, M. i Carrillo, E.(En revisió). El Liderazgo y la Gobernanza colaborativa en proyectos educativos comunitarios. *Cultura y Educación* (Enviat al maig de 2013).
- Earl, L. i Katz, S. (2007). Leadership in Networked Learning Communities: Defining the Terrain. *School Leadership and Management*, 27 (3): 239-258
- Edelenbos, J. i Klijn, E. (2007). Trust in complex decision-making networks: A theoretical and empirical explanation. *Administration and Society*, 39:25–50.
- Eggers, B. i Singh, S. (2009). *The Public Innovators Playbook: Nurturing Bold Ideas in Government*. Washington: Ash Institute.
- Emerson, K. (2009). Synthesizing Practice and Performance in the Field of Environmental Conflict Resolution. In O’Leary, R. and Bingham, L. B. (Eds.), *The Collaborative Public Manager: New ideas for the twenty first century* (pp. 215-231). Washington: Georgetown University Press.
- Essomba, M. (Ed.). (2009). *Treball en xarxa a la formació dels professionals en educació*. Col·lecció Finestra Oberta, 52. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Finley, M. (1977). The Ancient City: From Fustel de Coulanges to Max Weber and Beyond. *Comparative Studies in Society and History*, 19: 305-327.
- Fucuyama, F. (2001). Social Capital, civil society and development. *Third World Quarterly*. 22 (1): 7-20.
- Gadamer, H. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Technos.
- García, E. (2011). La planificación estratégica: una herramienta para hacer realidad el proyecto educativo, *Aula de innovación educativa*, 200: 61-66.
- Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

- Gold, E., Simon, E. and Brown, C. (2002). *Strong Neighborhoods, Strong Schools: Successful Community Organizing for School Reform*. (Chicago: Cross City Campaign for Urban School Reform).
- González, M. (2003). El liderazgo en tiempos de cambios y reformas. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(6): 4-8.
- Gordó, G. (2011). Lideratge i xarxes educatives. *Escola catalana*, (46)468, 23–27.
- Gray, B. (2000). Assessing inter-organizational collaboration: Multiple conceptions and multiple methods. In D. Faulkner and M. de Rond (Eds.), *Perspectives on collaboration* (pp. 243-260). New York: Oxford University Press.
- Grundstein, M. (2009). GAMETH®: A Constructivist and Learning Approach to identify and locate crucial knowledge. *International Journal of Knowledge and Learning*, 5(3/4): 289–305.
- Guba, E. i Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Halpern, D. (2005). *Social Capital*. Cambridge: Polity Press
- Halpin, D., Dickson, M., Power, S., Whitty, G., i Gewirtz, S. 2004. Area-based approaches to educational regeneration. *Policy Studies*, 25(2): 75–85.
- Halvorsen, T. et al. (2005), On the differences between public and private sector innovation. *Publin Report, D9*.
- Hjern, B. (1992). Illegitimate Democracy: A Case for Multiorganizational Policy Analysis. *Policy Currents*. No. 2: 1–5.
- Huxham, C., i Vangen, S. (2000). Leadership in the shaping and implementation of collaboration agendas: How things happen in a (not quite) joined-up world. *Academy of Management journal*, 43(6), 1159–1175.
- Jöreskog, K. i Sörbom, D. 1993. *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Kamensky, A., Burlin, T. i Abramson, M. 2004. *Collaboration: Using Networks and Partnership*. Oxford: Rowman and Littlefield Publishers.
- Kant, I. (1999). *Critique of Pure Reason*. Cambridge University Press.

- Keast, R. i 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.
- Kenis, P. i Provan, K. (2006). The control of public networks. *International Public Management Journal*, 9(3): 227-247.
- Kickert, W.; Klijn, E. i Koppenjan, J. (1997), *Managing Complex Networks: Strategies for the Public Sector*. London: Sage.
- Klijn, E. (1996). Analyzing and Managing Policy Processes in Complex Networks: A Theoretical Examination of the Concept of Policy Network and Its Problems. *Administration and Society*, Vol. 28 (1): 90-119.
- Klijn, E. i Koppenjan, J. (2000), Public Management and Policy Networks. Foundations of a Network Approach to Governance. *Public Management*, 2 (2): 135-158.
- Klijn, E., Edelenbos, J., i Steijn, B. (2010). Trust in Community Networks : Its Impacts on Outcomes. *Administration and Society*, 42(2): 193-221.
- Kilduff, M. i Tsai, W. (2003). *Social Networks and Organizations*. London: Sage Publications.
- Kooiman, J. (2000). Societal governance: Levels, models, and orders of social-political interaction. *Debating governance*, 138, 66.
- Lévy J., Martín M. i Román M. 2006. "Optimización según estructuras de covarianzas". In *Modelización con Estructuras de Covarianzas en Ciencias Sociales. Temas Esenciales, Avanzados y Aportaciones Especiales*, edited by J. Lévy and J. Varela, 11-30. A Coruña: Netbiblo.
- Lieberman, S. et al. (2010). Effects of comprehensive educational reforms on academic success in a diverse student body. *Medical Education*, 44: 1232-1240.
- Lipnack, J. i Stamps J. (1994). *The Age of the Network*. New York: Wiley.
- Longás, J., Civís, M., i Riera, J. (2008). Asesoramiento y desarrollo de redes socioeducativas locales. Funciones y metodología. *Cultura y Educación*, 20: 303–324.
- 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.

- López, J. i Lavié, J.M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1): 71-92.
- Lytras, M., i Sicilia, M. A. (2005). The Knowledge Society: a manifesto for knowledge and learning. *International Journal of Knowledge and Learning*, 1(1/2): 1–11.
- Mandell, M. i Steelman, T. (2003). Understanding what can be accomplished through interorganizational innovations: The importance of typologies, context and management. *Public Management Review*, 5(2): 197–224.
- Mangione, G., Anna, P., i Salerno, S. (2009). A collaborative vision for generating available learning experiences. *International Journal of Knowledge and Learning*, 5(3/4): 306–317.
- Marshall, C. i Rossman, G. (1995). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Marshall, M. i Stolle, D. 2004. Race and the city. Neighborhood context and the development of generalized trust. *Political Behavior*, 26(2): 126–153.
- Mediratta, K., Shah S. i McAlister S. 2009. *Community Organizing for Stronger schools: Strategies and Successes*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Mcevely, B. i Zaheer, A. (2004). Architects of trust: The role of network facilitators in geographical clusters, en Kramer, R. Y Cook, K. (eds.), *Trust and distrust in organizations*. (pp.189–213). New York: Russell Sage.
- McDurham, D. (2007). *Strengthening the Communities In Schools Network's Effectiveness in Increasing Family Engagement*. Communities in Schools. Robert H. B. Baldwin Fellows Program. Recuperat al març de 2011 a http://communitiesinschools.org/static/media/uploads/attachments/Doug_McDurham_Fellows_Report.pdf
- McGuire, M. i Silva, C. (2009). Does leadership in networks matter? *Public Performance and Management Review*, 33 (1): 34-62.
- Miller, P. (2008). Examining the work of boundary spanning leaders in community contexts. *International Journal of leadership in Education*, (11)4, 353-377.
- Miller, P., Díaz-Gibson, J., Miller, G. i Scanlan, M. (2012). Looking beyond Harlem. International Insights for Area-based Initiatives. *Middle School Journal*, 44(1):16-24.

- Miles, M. i Huberman, M. (1984). Drawing Valid Meaning from Qualitative Data: Toward a Shared Craft. *Educational Researcher*, 13 (5): 20-30.
- Milward, B. i Provan, K. (2006). *A Manager's Guide to Choosing and Using Collaborative Networks*. IBM Endowment for the Business of Government. Recuperat al juny de 2010 a <http://www.businessofgovernment.org/pdfs/ProvanReport.pdf>
- Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación. (2010). *PISA 2009 Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español*. Recuperat al juny de 2011 a <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>
- Moolenaar, N. i Slegers, P. (2010). "Social Networks, Trust and Innovation. How Social Relationships Supports Trust and Innovative Climates in Dutch Schools". In *Social Network Theory and Educational Change*, edited by A. J. Daly, 97-115. Cambridge: Harvard Education Press
- Moore, M. (1995). *Creating public value: Strategic management in government*. Cambridge: Harvard University Press.
- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio; del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4): 11-24.
- Narayan, D. (1998). *Social Capital Survey in Ghana – Preliminary Results-*. Washington, DC: The World Bank. Processed.
- Narayan, D. i Cassidy, M. (2001). A Dimensional Approach to Measuring Social Capital: Development and Validation of a Social Capital Inventory. *Current Sociology*. Sage Publications. Vol. 49(2): 59-102.
- Navarro, C. (2002, octubre). *Gobernanza en el ámbito local*. VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal.
- O'Connor, M., Netting, F. i Thomas, M. (2008). Grounded Theory: Managing the Challenge for Those Facing Institutional Review Board Oversight. *Qualitative Inquiry*, 14(1): 28-45.

- O'Leary, R. i Bingham, L. B. (Eds.), (2009). *The collaborative public manager: New ideas for the twenty first century*. (Washington: Georgetown University Press).
- O'Toole, L. (1997). Treating Networks seriously: Practical and research-based agendas in Public Administration. *Public Administration Review*, 57(1): 45-52.
- Paletta, A., Candal, C. i Vidoni D. (2009). Networking for the turnaround of a school district. The Boston University-Chelsea partnership. *Education and Urban society*, Vol. 41 (4): 469-488.
- Pérez, M. (2008). Inserción laboral, los jóvenes con discapacidad. Análisis de prácticas laborales, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15: 99-110.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa I: Retos e interrogantes: métodos*. Madrid: La Muralla.
- Phillips, S. (2006). The Intersection of Governance and Citizenship in Canada: Not Quite the Third Way. *IRPP Policy Matters*, 7(4). Recuperat a l'agost de 2009 a <http://www.irpp.org/assets/research/strengthening-canadian-democracy/the-intersection-of-governance-and-citizenship-in-canada/pmvol7no4.pdf>
- Piaget, J. (1945). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Heinemann.
- Pierre, J. i B. Peters, G. (2000). *Community, Politics and the State*. (London: Macmillan Press).
- Piñuel J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1): 1-42.
- Powell, W. (1990). Neither Market Nor Hierarchy: Network Forms of Organization. *Research In Organizational Behavior*. Vol. 12: 295-336.
- Provan, K. i Milward, B. (1995). A Preliminary Theory of Network Effectiveness: A Comparative Study of Four Mental Health Systems. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 40(1): 1-33.
- Provan, K., Isett, K. i Milward, B. (2004). Cooperation and compromise: A network response to conflicting institutional pressures in community mental health, *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 33(3), 489-514.
- Provan, K., Fish, A. i Sydow, J. (2007). Interorganizational Networks at the Network Level: A Review of the Empirical Literature on Whole Networks. *Journal of Management*, Vol. 33 (3): 479-516.

- Provan, K. i Kenis, P. (2008). Modes of Network Governance: Structure, Management, and Effectiveness. *Journal of Public Administration Research & Theory*, Vol. 18(2):229-252.
- Putnam, R. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone, the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Shuster.
- Renée, M. i McAlister, S. (2011). *The Strengths and Challenges of Community Organizing as an Education Reform Strategy: What the Research Says*. Annenberg Institute for School Reform at Brown University. Recuperat al juny de 2011 a <http://www.annenberginstitute.org/Products/coe.php>
- Rhodes, R. (1997). *Understanding governance - policy networks: Governance, reflexivity and ac- countability*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Røste, R. (2005), Studies of innovation in the public sector: A theoretical framework, *Publin Report*, D16.
- Ruiz, O. (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Madrid: Deusto.
- Sammons, P., Mujtaba, T., Earl, L. i Gu, Q. 2007. Participation in network learning community programs and standards of pupil achievement: does it make a difference? *School Leadership and Management*, 27(3): 213-238.
- Sandstrom, A. i Carlsson, L. (2008). The Performance of Policy Networks: The Relation between Network Structure and Network Performance. *Policy Studies Journal* 36(4): 497-524.
- Sáez, J. (1993). La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad. *Pedagogía Social*, 8: 89-105.
- Saz-Carranza, A. (2007). *Managing Interorganizational Networks: Leadership, Paradox and Power. Cases from the U.S. Immigration Sector*. Tesis Doctoral. Universidad Ramon Llull. Barcelona, Espanya.
- Saz-Carranza, A. i Ospina, S. (2010). The Behavioral Dimension of Governing Interorganizational Goal-Directed Networks: Managing the Unity-Diversity Tension. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 21(2): 327-365.
- Scearce, D., Kasper, G. i Grant, H. 2010. Working wikily. *Standford Social Innovation Review*, 8(3): 30-37.

- Schwarz, G. (1978). Estimating the dimension of a model. *Annals of Statistics*, 6: 461-464.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Spain: Paidós.
- Skelcher, C. i Torfing, J. (2010). Improving democratic governance through institutional design: Civic participation and democratic ownership in Europe. *Regulation and Governance*, 4: 71-91.
- Shirley, D. (2009). Community Organizing and Educational Change: A Reconnaissance, *Journal of Educational Change*, 10: 229–237.
- Sorensen, E. i Torfing, J. (Eds.), (2007). *Theories of democratic network Community*. (Cheltenham: Edward Elgar).
- Sorensen, E. i Torfing, J. (2009). Making Community Networks effective and democratic through metagovernance. *Public Administration*, 87(2): 234-258.
- Sorensen, E. i Torfing, J. (2011). Enhancing Collaborative Innovation in the Public Sector: An Analytical Framework. *Administration and Society*, 43(8): 842-868.
- Stewart, M. (1997). Partnership and Power, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 6: 219-225.
- Strauss, A. (2001). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Subirats, J. i Albaigés, B. (coords.) (2006). Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius. *Col·lecció finestra oberta*. No. 48. Fundació Jaume Bofill: Barcelona.
- Taylor, S. i Bodegan, R (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torralba, F. (2006) La responsabilitat asimètrica dels agents educatius sustenta la pedagogia de la coresponsabilitat. *I Tribuna: Bases per a una pedagogia de la coresponsabilitat*. Barcelona. Recuperat al setembre de 2009 a http://www.edu21.cat/old/arxiu/Sintesi_breu.pdf
- Tough, P. (2008). *Whatever it takes: Geoffrey Canada's quest to change Harlem and America*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Ubieto, J. (2009) *El Trabajo en Red. Usos posibles en Educación, Salud Mental y Atención social*. Barcelona: Gedisa.

- Varda, D., Usanov, A., Chandra, A. i Stern, S. (2008). *PARTNER: Program to Analyze, Record, and Track Networks to Enhance Relationships*. Santa Monica: RAND.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. *Cultura y Educación*, 20: 249-259.
- Weiner, B. i Alexander, J. (1998). The Challenges of Governing Public-Private Community Health Partnerships. *Health Care Management Review*, 23(2): 39–55.
- Woolcock, M. i Narayan, D. (2000). Social capital: Implications for development theory, research and policy. *The World Bank Research Observer*, Vol. 15(2): 225-249.
- World Bank (2000). *Attacking poverty: opportunity, empowerment, and security*. Sitesource Report. *Recuperat al juny de 2009 a* <http://siteresources.worldbank.org/INTPOVERTY/Re-sources/WDR/overview.pdf>



Universitat Ramon Llull

Aquesta Tesi Doctoral ha estat defensada el dia ____ d _____ de 200

al Centre _____

de la Universitat Ramon Llull

davant el Tribunal format pels Doctors sotasignants, havent obtingut la qualificació:

President/a

Vocal

Secretari/ària

Doctorand/a
