

LA COOPERACIÓN ENTRE AGENTES DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: FORMAS Y ELEMENTOS BÁSICOS

José Miguel Nieto Cano

Antonio Portela Pruaño

Universidad de Murcia

E-MAIL: nietos@um.es

E-MAIL: aportela@um.es

Resumen

El objeto de este artículo es sistematizar las formas que puede adoptar la cooperación entre múltiples agentes involucrados en contextos de innovación educativa. La atención a esta clase de relaciones relevantes que se producen entre agentes adopta una perspectiva general que no afecta a situaciones de cambio particulares –por otro lado, prácticamente inabarcables–, sino que hace hincapié en aquellos escenarios educativos que, por su propia naturaleza cooperativa, poseen una enorme presencia e importancia para promover la innovación a partir de la contribución de diversos agentes, ya sean conceptualizados estos como individuos, grupos o entidades organizativas. Con este propósito se identifican tres tipos fundamentales de estructuras de cooperación (formalizadas y jerarquizadas, de mercado, solidarias) que, a modo de marco global, permiten clarificar, a su vez, dos modelos básicos de cooperación cada vez más en boga en el ámbito educativo: las redes y las comunidades. Finalmente, se aborda la cuestión del papel del Estado en este entramado de relaciones profesionales.

Abstract

This article aims to systematize cooperation among agents involved in educational innovation. Cooperation is approached from a broad perspective which doesn't neglect concrete settings, though it rather emphasizes those settings, cooperative in essence, whose presence and relevance are high enough to foster innovations involving a number of agents (individuals, groups or organizations). Three categories of cooperation structures are identified (formal and hierarchical, market, and solidarity ones). They outline an overall framework relevant for understanding two increasingly popular models of cooperation: networks and communities. The paper concludes by focusing on the role of States in these intermingled professional relationships.

Introducción

Nadie cuestionaría que las experiencias educativas que los alumnos viven en el centro escolar o en la familia, en interacción directa con sus profesores o sus padres, constituyen un destino decisivo de innovación. Esos agentes serían, metafóricamente hablando, los actores principales de esta “función”. No obstante, sin menoscabo de tal protagonismo, sería igualmente acertado asumir que en el resultado final intervienen otros actores, en papeles secundarios o extras, y que, todos ellos en conjunto, operan bajo ciertas condiciones de producción donde, además, intervienen otros agentes en apariencia más difusos o, si se quiere, menos notorios.

Ciertamente hay múltiples acciones educativas innovadoras que pueden ser llevadas a cabo autónomamente por algún individuo (un profesor, un orientador, un apoyo,...) bien actuando aisladamente o bien interactuando con su entorno relevante de forma independiente. Su efecto no tiene por qué ser insignificante. Al contrario, pueden producir resultados con una significativa repercusión

educativa. Sin embargo, es común que los cambios educativos que se vienen acometiendo se caractericen por ser *complejos y multidimensionales*, así como *de gran envergadura o magnitud*. De este modo, pueden identificarse contenidos y procesos innovadores, de enorme relevancia socio-educativa, que desbordan la capacidad de cualquier agente considerado aisladamente y, en consecuencia, hacen precisa la intervención de multitud de profesionales, organizaciones u otras entidades.

En resumidas cuentas, frecuentemente nos hallamos frente a complejas aspiraciones colectivas que resultan irrealizables para agentes separados o aislados. Más bien, tales innovaciones educativas requieren un contexto de relación que es altamente comprensivo: las *relaciones cooperativas*. Su presencia y relevancia son determinantes de la atención que hay que dedicar a ellas, asumiendo por descontado que las *relaciones competitivas* constituirían un contrasentido no sólo con respecto al esfuerzo de promover mejora (cualidad sometida a criterios de valor previos), sino también, y fundamentalmente, en relación con lo que implica la esencia de una educación pública orientada a la construcción de una sociedad democrática.

1. El concepto de cooperación

El propio concepto de cooperación en modo alguno es unívoco, con un contenido homogéneo capaz de suscitar un acuerdo generalizado: antes bien, admite sentidos significativamente diferentes e igualmente relevantes. Por lo demás, la cooperación en el ámbito de las relaciones interprofesionales o interorganizativas no está muy distante de otras nociones que presentan una complejidad semejante, hasta el punto de llegar a ser consideradas virtualmente equivalentes: coordinación, concertación, colaboración, ... Como poco, estamos ante términos que aún carecen de una definición suficientemente precisa y diferenciada que susciten un consenso suficientemente amplio.

Por ejemplo, Hall y Wallace (1993) optan por un continuo de conductas y modos de relación donde la coordinación, la cooperación y la colaboración se distinguen por el grado en que distintos agentes comparten una determinada cantidad de recursos y se comprometen con respecto a unas metas mutuas desde posiciones equiparables.

<i>Implican relaciones positivas entre las partes</i>		<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración • Cooperación • Coordinación
<i>Implican relaciones negativas entre las partes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Competición • Conflicto 	
	<i>Requieren estrategias de resolución de conflictos</i>	<i>Requieren estrategias de resolución de problemas</i>

En este continuo, la coordinación evocaría la idea de compatibilidad entre órdenes. Así, puede ser empleado para designar la simple presencia de coherencia y articulación entre diferentes agentes, o incluso, entre determinados aspectos o dimensiones ligadas a los mismos (Alexander, 1995). En las situaciones de cooperación y colaboración, lo requerido no sería la mera intervención de múltiples agentes. Más concretamente, tales contextos de relación demandan su acción concertada o conjunta. Pero, entonces, podríamos encontrarnos desde agentes que se ayudan entre sí para conseguir metas propias, hasta agentes que trabajan juntos por un mismo fin. De ahí que, en ocasiones, la cooperación se identifique con un conjunto o unidad de acción, mientras que la colaboración se caracterice, además, por constituir un conjunto o unidad de destino.

De cualquier modo, estos matices pueden resultar muy difusos cuando se trata de combinar varios agentes diferentes y/o similares en el marco de una innovación que exige acción conjunta y/o cumplimiento de una meta común. Es perfectamente factible que no podamos separar fines (metas) de medios (acciones), o que no exista contradicción entre lograr fines particulares y fines comunes. Es igualmente posible identificar tanto relaciones de transferencia como de intercambio de recursos, y es frecuente encontrar agentes coordinados entre sí en torno a un proyecto de mejora o área educativa objeto de política innovadora, sin que tenga sentido negar que los agentes involucrados, en principio independientes o dispersos y con intereses particulares, cooperan o colaboran con el propio esfuerzo a un mismo fin.

En consecuencia, podemos convenir que el concepto de cooperación es perfectamente viable, en el contexto de la interrelación profesional y la promoción de la innovación educativa, como punto central de un continuo. Su proximidad con los conceptos de coordinación y colaboración podría ofrecer rasgos atribuibles a éstos sin distorsionar o forzar en exceso su significado. En suma, destacable de los contextos de cooperación sería que ciertas circunstancias (ligadas a dimensiones sustantivas de una innovación) hacen aconsejable plantear metas de cambio y mejora cuyo logro exige la participación de varios agentes educativos (individuos, grupos, entidades organizativas). Éstos asumen como propias esas metas y perciben que sólo las pueden alcanzar si los demás también lo hacen, poniendo al servicio de ese esfuerzo unos recursos cuya mayor virtud es su complementariedad.

Por lo demás, será común que la cooperación tenga lugar en el entorno de un ordenamiento institucionalizado en cuyo seno es ejercido el poder y el control (el caso del Estado). Pero resultaría difícil poder hablar de interacciones relevantes o efectivas si éstas, en lugar de ser promovidas o facilitadas por una entidad superior, implicaran una sumisión o dominación no aceptada voluntariamente por parte de los agentes involucrados. Obviamente, la cooperación no tiene por qué suponer una pérdida de la identidad diferencial de cada agente, ni significa que éstos no puedan tomar decisiones o actuar de forma autónoma en otros ámbitos que les sean propios. Efectivamente también, no todos los problemas y tareas precisan de cooperación. Al menos, la necesidad de ésta no es igualmente acuciante en todas las circunstancias. Pero en todos los entramados de relaciones, desde los más simples hasta los más complejos, prima la idea de que este tipo de interacción –aún tendiendo a ser compleja y dinámica– constituye una respuesta necesaria y apropiada a múltiples desafíos que plantea el desarrollo de innovaciones educativas.

2. Estructuras generales de cooperación

A los contextos de cooperación es inherente la noción de *estructura*. Dicho con otras palabras: las relaciones cooperativas necesitan algún tipo de estructura para existir. Una estructura cooperativa puede ser definida como la forma mediante la cual son concertados agentes relevantes en un determinado entorno. Podrían utilizarse otras denominaciones (formatos, sistemas, esquemas, mecanismos,...) pero, en definitiva, lo que merece ser destacado es que, prácticamente en todos los casos, se hace referencia a la naturaleza de las interacciones y, concretamente, al medio que permite transformar esas interacciones que acaecen en un contexto multiprofesional o multiorganizativo en decisiones y acciones concertadas (Jennings, 1994; Alexander, 1995; Sarason y Lorentz, 1998)

Es normal observar estructuras informales que surgen casi de forma espontánea como resultado de la interacción cotidiana. Llamadas telefónicas, correspondencia, distribución de información o encuentros, por ejemplo, contribuyen a crear canales informales de comunicación y, en consecuencia, vínculos entre las personas. Y al igual que pueden identificarse dentro de las organizaciones, también cabe hacerlo fuera de ellas, particularmente cuando interactúan informalmente individuos que ocupan una posición significativa dentro de las mismas, lo cual puede conducir a concertar decisiones y acciones no ya sólo entre esos individuos, sino también entre los grupos u organizaciones a las que representan por filiación. En tales casos, estamos ante agentes que

están vinculados, no por lazos de autoridad formal, sino por contactos interpersonales e intercambio informal de información. Cuando la interacción establecida tiene un carácter muy elemental es común recurrir a estas redes informales de forma exclusiva, mientras que suele ser preciso recurrir a otras estructuras formales e incluso jerárquicas cuando la interdependencia es elevada y hay una clara conciencia de la existencia de intereses comunes.

Ciertamente, una importante característica respecto de la que es posible clasificar las estructuras de cooperación es su grado de jerarquización (Alexander, 1995). En tal caso, este criterio viene a constituir un continuo de referencia al cual suelen quedar contrapuestos, el mercado, de una parte, y la organización formal, de otra: estas constituirían, pues, las posiciones extremas de dicho continuo. Esta diferenciación plantea, sin embargo, el problema de no alcanzar a reflejar adecuadamente la diversidad de estructuras cooperativas. La realidad es, a juicio de este mismo autor, que el mercado y la organización jerárquica difieren por la naturaleza de los mecanismos en que, en cada caso, están basadas las relaciones establecidas y que, a su vez, permiten el control de éstas. Más aún, atendiendo exclusivamente a estos mecanismos y no otros, difícilmente conseguiremos dar cuenta de la totalidad de las estructuras de cooperación identificables. Para que esto sea posible, será necesario recurrir a un mecanismo adicional. Cabe hablar entonces de tres mecanismos (precio, autoridad y confianza) que definen respectivas estructuras generales de cooperación, las cuales se corresponderían con tres modelos organizativos básicos.

Estructuras básicas	Carácter de interacción	Mecanismo de base	Modelo organizativo
<i>Jerarquía</i>	Ordenes y mandatos	Autoridad	Organización formal
<i>Mercado</i>	Intercambio de recursos	Precio	Mercado
<i>Solidaridad</i>	Consenso y acuerdo	Confianza	Comunidad

Así, nos encontraríamos ante otro continuo que refleja el grado relativo de jerarquía o solidaridad: a) en un extremo del mismo, que representaría el polo de máxima jerarquía, estaría situada la organización formal; b) al otro extremo, que representaría el polo de máxima solidaridad, estaría situada la comunidad orgánica; c) el centro del continuo estaría ocupado por el mercado perfecto, caracterizado por la ausencia tanto de jerarquía como de solidaridad.

Lo normal será que sistemas interprofesionales, interorganizativos o incluso agentes concretos combinen las tres estructuras de cooperación de modo particular, por lo que dichas combinaciones serán múltiples y variadas. No obstante, dependiendo del grado en que cada tipo de interacción, con su correspondiente mecanismo, esté presente y el modo en que sean combinados, prácticamente cualquier estructura de cooperación entre agentes educativos podrá ser ubicada en dicho continuo.

2.1. Estructuras formalizadas y jerárquicas

Si aumenta la interdependencia entre los agentes de innovación educativa y hay conciencia de la existencia de unos intereses comunes, lo normal es recurrir a la formalización de unos vínculos y, de este modo, a estructuras de cooperación cada vez más jerarquizadas que tienen como modelo de referencia a la organización formal. Con un grado máximo de formalización y jerarquía, tales estructuras están asentadas sobre un conjunto de derechos y obligaciones basados en la autoridad. En efecto, la cooperación viene determinada por alguna forma de autoridad impuesta, que, a su vez, puede ser resultado bien de algún tipo de acuerdo voluntario previo, bien de algún tipo de acuerdo o consenso general.

En el caso de estructuras de cooperación con un grado incipiente o débil de formalización y jerarquización, pueden ser destacadas dos categorías generales:

- *Redes*. Una red es un sistema de agentes débilmente articulado, alguno(s) de cuyos integrantes tienen mayor estabilidad que los demás (por ejemplo, un conjunto de profesionales pertenecientes a una misma organización con un centro de poder). Algunos autores han definido las redes como conglomerados de agentes formalmente separados entre los cuales no hay relaciones jerárquicas establecidas. Lo cierto es que, si bien estos términos son aplicables a algunas redes, hay otras entre cuyos agentes se establecen vínculos jerárquicos, para lo que pueden recurrir a otras estructuras de coordinación. Así, pues, pueden combinar, en todo caso, vínculos formales e informales.
- *Asociaciones Mutuas*. La asociación mutua tiene unas reglas y cuenta con unos recursos. Los agentes integrados participan en ella por acuerdo mutuo, basado este acuerdo en las relaciones solidarias que existe entre ellos o en la interdependencia respecto a unos recursos. Esta estructura se constituye, precisamente, a partir de unos intereses compartidos y el intercambio de recursos que se produce entre los agentes. Pero, una vez que ha adquirido entidad, dentro de ella se establecen, por acuerdo, unas reglas, las cuales sirven de base al ejercicio de la autoridad.

De otra parte, hay una serie de estructuras jerárquicas que alcanzan la cooperación a través de un marco normativo o legal que se caracteriza por regir modalidades de intercambio de recursos. Por ejemplo:

- *Regulación comprehensiva*: regulación general de amplias áreas o sectores como el sistema educativo.
- *Gobierno bilateral*: estructuras legales o reguladoras que controlan las interacciones entre dos partes interdependientes, cada una de las cuales tiene unos intereses propios, como un estatuto funcional que regula las relaciones entre Estado y el colectivo de funcionarios.
- *Relaciones contractuales*: marcos de carácter contractual negociados y acordados que regulan las relaciones entre clases o grupos sociales, como los convenios entre una patronal y los trabajadores.

Finalmente, pueden ser identificados marcos reguladores basados en un conjunto de normas y reglas, establecidas por decisiones socio-políticas, que pueden adoptar la forma de legislación, de regulación administrativa, o de asignación sistemática de recursos, a menudo en forma de incentivos o sanciones. A estos marcos pueden venir incorporadas estructuras generales de cooperación como las siguientes:

- Por un lado, *las políticas, programas y proyectos* son estructuras que pueden ser caracterizadas como iniciativas emprendidas conjuntamente por diferentes agentes para el logro de unas metas comunes. Por tanto, la concertación de decisiones y acciones se alcanzará directamente a través de la planificación, que, a su vez, requerirá el sometimiento a una supervisión y control. No varían entre sí más que respecto a su grado de abstracción, siendo más generales las políticas y más específicos y concretos los proyectos.
- Por otro lado, *el uso de estímulos adecuados* (básicamente, incentivos o sanciones) puede contribuir a que el comportamiento de un conjunto de agentes siga una determinada dirección. Este es el caso de lo que se ha denominado 'programa no administrado'. Estas circunstancias conducen a que la concertación de decisiones y acciones operado por el marco regulador (que establecería el sistema de asignación de incentivos y/o sanciones) llegue a alcanzarse indirectamente.

2.2. Estructuras de Mercado

Una estructura de mercado consiste en intercambios y ajustes mutuos basados en el precio. La cooperación se consigue aquí a través de la adaptación espontánea de agentes con intereses particulares (individuales, grupales, organizativos) a su entorno, tal como éste es percibido, o –si se prefiere– a la información relevante disponible sobre los demás agentes. En efecto, la cooperación viene a considerarse el resultado de decisiones adoptadas libremente por los agentes y, por tanto, no impuestas externamente, pese a que estuvieran determinadas por tal grado de interdependencia entre ellos que las opciones entre las que poder elegir fueran escasas.

Pueda o no existir el mercado perfecto, lo cierto es que sí es posible identificar mercados creados deliberadamente, en el sentido de que se puede llegar a establecer un conjunto de normas y reglas de conducta (reglas de decisión y acción), acordadas o prescritas, que introduzcan incentivos y/o limitaciones que contribuyan a la concertación de las decisiones y acciones de los agentes por medio de un intercambio de una naturaleza similar al característico del mercado. En ciertas ocasiones, esta cooperación revestirá carácter voluntario; en otras, sin embargo, no ocurrirá así: los intercambios tendrán lugar entonces en el marco de una normativa cuyo cumplimiento previsiblemente será objeto de control a través de algún dispositivo, sin que, por ello, queden establecidos vínculos jerárquicos directos.

2.3. Estructuras Solidarias

Una estructura de solidaridad consiste en acuerdos o consensos basados en la confianza. Aquí, la cooperación viene determinada, esencialmente, por el sentido de obligación mutua que experimentan los agentes vinculados, que, a su vez, puede ser resultado de varios factores operando individual o conjuntamente: filiación compartida, interacción recíproca a lo largo de un periodo prolongado de tiempo, valores compartidos,... No obstante, este último factor es el más importante entre ellos, siendo particularmente frecuente su combinación con el primero.

De una parte, los vínculos asociativos pueden llegar a ser tan fuertes que sus efectos sobre la conducta pueden llegar a no ser superados por ningún otro tipo de vínculo, elicitando en los individuos un sentido de adhesión y obligación altamente resistentes. La singularidad a destacar de estos vínculos reside en su carácter adscriptivo: la pertenencia o afiliación ocurre por adscripción del individuo (esto es, ocurre en virtud de quién es y no tanto en virtud de lo que es, lo que ha hecho o lo que sabe). Normalmente toman como punto de partida atributos personales y atienden a unas reglas, que son, no obstante, variables. Así, por ejemplo, las relaciones de parentesco adscriben al individuo en virtud de una determinada consanguinidad. Otra característica que puede ser resaltada de estos vínculos es su naturaleza afectiva, en el sentido suscitan fuertes emociones que los reafirman. Son ejemplos de vínculos asociativos la familia y la relación de parentesco, pero también la tribu, el clan o la etnia, si bien estas formas presentan ya un carácter más comprensivo.

De otra parte, los vínculos solidarios están basados en unos valores compartidos. A establecer vínculos solidarios pueden contribuir: una misma asociación o afiliación; ideologías comunes (por ejemplo, ideologías políticas o sociales); religión; una orientación cultural; un estilo de vida común; unas metas e intereses comunes; formación, socialización profesional y experiencias de trabajo comunes,... No obstante, conviene matizar que, en ocasiones, esos valores compartidos (particularmente, una ideología) constituyen una expresión de una asociación o filiación común. Con todo, valores comunes pueden también establecer vínculos entre grupos que carecen precisamente de filiación común.

Pueden ser destacadas las siguientes estructuras de cooperación, no jerárquicas y basadas en vínculos solidarios:

- *Profesionalización*. Aunque basada principalmente en una filiación común y unos valores compartidos que son resultado de una intensa socialización, los miembros de una misma profesión comparten, además, otros aspectos, como la formación o el lenguaje. Disponer de una experiencia y unas normas profesionales comunes constituye, a menudo, la base de vínculos informales entre agentes. El intercambio de información y apoyo entre profesionales puede ser un incentivo adicional para la creación de redes interprofesionales o interorganizativas informales.
- *Colegialidad*. Caracteriza a aquellos grupos de iguales (por ejemplo, colegas o compañeros) que comparten unos valores profesionales o disciplinarios (organizaciones profesionales, tribunales de justicia, organizaciones académicas), así como un mismo lenguaje. En estos grupos, el consenso (o sea, la concertación de acciones y decisiones) es alcanzado como consecuencia de esos valores comunes. Sin embargo, dicho consenso suele ser, a su vez, consecuencia de conflictos y discusiones que, no obstante, ocurren dentro de un universo de discurso mutuamente aceptado y, con frecuencia, en un marco de carácter más formal.
- *Clanes*. Es más frecuente dentro de una organización que entre organizaciones y hace referencia a grupos vinculados por unos valores compartidos que, dentro de un mismo ambiente de trabajo, participan cotidianamente en unas tareas también compartidas. Cultura, ambiente y experiencias comunes en ocupaciones donde la implicación en tareas creativas es muy intensa, generan unos vínculos interpersonales que, aunque inicialmente informales, llegan a ser muy estrechos.
- *Coaliciones partidarias*. Pese a que es frecuente atribuir el fenómeno de las coaliciones al mero intercambio de recursos entre grupos con intereses particulares, responden estas agrupaciones no sólo a unos intereses o preocupaciones comunes, sino también a unos valores compartidos y una ideología común.

Los vínculos solidarios pueden constituir la base de relaciones y redes informales, pero también pueden institucionalizarse, siendo la primera circunstancia prácticamente tan frecuente como la segunda, precisamente por la frecuencia con que se recorre el tránsito de una a la otra. A su vez, la institucionalización puede incluso llegar a hacer emerger vínculos jerárquicos e incluso a la organización formal. Es de este modo que los vínculos solidarios llegan a constituir no sólo la base de redes, sino incluso la base de organizaciones jerárquicas: no es difícil identificar redes y organizaciones basadas en valores comunes (por ejemplo, aquellas que comparten valores relativos a ideologías políticas o religiones).

3. Modelos básicos de cooperación profesional

Naturalmente, los modelos que acaban de ser esbozados encuentran presencia en ámbitos ajenos al de la educación. No obstante, presentan aquí sus particularidades y es precisamente su concreción lo que seguidamente pasa a ser objeto de atención.

Su caracterización es mínimamente rigurosa, pero no exhaustiva, lo que requeriría una extensión mucho mayor. Con ello no se persigue más que resaltar los rasgos básicos que cada uno de dichos modelos reviste en el ámbito escolar y, al hacerlo, presentar asimismo referencias con arreglo a las cuales poder confrontarlos. Conviene tener presente desde este momento que no es fácil discriminar entre unos modelos mejores y otros peores para el campo de la innovación educativa. Ciertamente, algunos rasgos pueden ser considerados más adecuados que otros, dada la singularidad asociada al mismo. Pero no puede omitirse que no están absolutamente excluidas las concomitancias entre ellos y que, en cualquier caso, lo más común es que se produzcan combinaciones.

3.1. Red

El ámbito educativo no es, en absoluto, ajeno a esta noción, que ha sido aplicada, principalmente, a determinadas relaciones que se establecen entre organizaciones educativas (por ejemplo, redes de centros), a determinadas relaciones que se establecen entre los profesionales que trabajan en ellos (por ejemplo, redes de profesores) e incluso a determinadas relaciones que se establecen entre centros escolares y sus sistemas de apoyo, así como entre éstos mismos (lo que ha llegado a recibir la denominación de redes de apoyo, de acuerdo con la conceptualización propuesta por Stainback y Stainback, 1990).

No puede afirmarse que sea abundantes los trabajos que en ellos han analizado y/o estudiado específica, y sistemáticamente, esta forma de cooperación, pero sí que cada vez han sido más frecuentes. En particular, merece ser destacada la labor realizada, en Europa, por Busher (Busher y Hodgkinson, 1995, 1996), Huberman (1990, 1995), Lunt y otros (1994), O'Neill (1995/96, 1996), Parrilla (1996) y Wallace (Hall y Wallace, 1993; Wallace y Hall, 1994; Wallace, 1998), así como, en Estados Unidos, por Lieberman (Lieberman y Grolnick, 1996; Lieberman y Miller, 1999) y Pennell y Firestone (1996).

Especial interés tiene llamar la atención por la siguiente circunstancia: a menudo, las iniciativas para crear o consolidar redes se han producido, siquiera en parte, precisamente como respuesta a las exigencias de competición derivadas de aquellas otras iniciativas encaminadas a introducir un cuasi-mercado en este contexto. Wallace (1998) llega a referirse a ellas como una “contra-política”, explícita y/o implícita: el modo en que agentes relevantes de un determinado contexto local responden a una política externa que perciben como amenaza a sus creencias y valores, empleando coordinadamente sus recursos para intervenir en la puesta en práctica de dicha política, desafiando e incluso socavando las metas originales.

Con todo, hay que tener presente que, en el ámbito de la educación, la utilización de esta noción (a veces empleando términos equiparables) no es completamente consistente, aunque suele ser aplicada a determinadas relaciones que se establecen bien entre profesionales o entre organizaciones (Lunt y otros, 1994). Más aún, resulta frecuente que el término comience a ser empleado tan sólo esbozando una definición que carece de plena correspondencia con los significados normalmente asociados al mismo, o incluso en ausencia de definición expresa alguna del mismo. En todo caso, el uso que de él se hace tiende a presentar concomitancias suficientemente significativas.

Para contribuir a la clarificación de esta noción, conviene empezar destacando que, en general, es común emplearla en un sentido altamente comprensivo. En efecto, no es infrecuente asimilarla a la categoría de *modelo* o *enfoque* de cooperación, situándola virtualmente al mismo nivel que el mercado y la organización jerárquica, ya sea como modelo híbrido de ambos o como modelo cualitativamente distinto de ellos; o incluso, considerándola capaz de subsumir a ambos (Frances y otros, 1991; Armson y otros, 1995). No es de extrañar que siga siendo considerada una noción compleja y ambigua.

Es relativamente común emplear esta noción para hacer referencia tanto a una serie de nodos, o posiciones, como a las conexiones identificables entre ellos: la red es entonces conceptualizada como un conjunto de nodos, o posiciones (en el caso que aquí nos ocupa, ocupadas por personas, grupos o incluso organizaciones), ligados por una serie de interacciones. Esta es, sin embargo, una definición muy general, aplicada en numerosas disciplinas, que no alcanza a reflejar los significados que normalmente son asociados a esta noción en el ámbito de las organizaciones. Así, su caracterización puede hacer aconsejable tratar de poner de relieve los caracteres básicos asociados normalmente a la misma, unos más ligados a los agentes que la integran y otros a las relaciones que entre ellos se establecen.

Una red puede ser considerada como un “enfoque de cooperación” entre agentes, entendido este término en sentido amplio (Frances y otros, 1991; Grandori y Soda, 1995). Más aún, es preciso

destacar que los elementos de que consta una red (esto es, los agentes en ella insertos) son *autónomos*. Pueden incluso llegar a estar separados entre sí, siquiera en dos sentidos: carecerán tanto de propiedad común como de un único (y homogéneo) marco legal. Por consiguiente, la constitución de una red puede no implicar modificación alguna en la propiedad o en los límites formales de las entidades insertas en ella (Powell, 1991; Grandori, 1997). Asimismo, hay que destacar que, básicamente, tales elementos tienen *igual* consideración dentro de la red: las relaciones se establecen, pues, entre una serie de agentes que son esencialmente iguales unos con respecto a otros. Así, ha llegado a afirmarse que representa una *forma organizativa plana*, particularmente al ser comparada con la organización jerárquica. El control sería ejercido por sus miembros, no emanando de ninguna fuente de poder centralizado (Frances y otros, 1991).

Entre los elementos insertos en una red se establecen entre ellos relaciones de *interdependencia*, o dependencia mutua: más que haber elementos que dependen de otro(s), todos vendrían a depender entre sí. Una red puede incluso ser considerada como un modo de regular la interdependencia entre agentes, diferente al modo en que es regulada dentro de una organización o en el mercado. Pues bien, tales relaciones de interdependencia demandan, a su vez, la realización de intercambios entre las partes involucradas, en el curso de los cuales algunas de ellas proporcionarán algo de valor, mientras otras lo recibirán a cambio (Ouchi, 1991). Como consecuencia de estos intercambios, las relaciones establecidas reportarán beneficios mutuos y, por tanto, serán mutuamente ventajosas –o, al menos, están en condiciones de serlo– (Armson y otros, 1995).

Congruentemente, la *reciprocidad* (o correspondencia mutua entre las partes) se convierte en una característica central de este enfoque de coordinación. Sin embargo, esta reciprocidad característica de las redes ha sido entendida, básicamente, de dos formas marcadamente diferentes (Powell, 1991):

- bien implicando la realización de intercambios de valor sustancialmente equivalente en el curso de una secuencia claramente delimitable, en cuyo caso la reciprocidad podría ser asimilada a la equivalencia de beneficios entre las partes involucradas en el intercambio y acabaría siendo congruente con la búsqueda del interés particular,
- bien implicando la realización de transacciones cuya continuidad, que se prolonga durante extensos periodos de tiempo e incluso indefinidamente, depende más bien de la existencia de desequilibrios entre las contribuciones de las partes involucradas: en estos casos, intercambios inicialmente desproporcionados generan un sentido de obligación entre las partes con relación a los futuros intercambios, sentido de obligación (y, en definitiva, unas determinadas referencias normativas) que es lo que las mantiene conectadas entre sí. Más aún, aquí la exigencia de equivalencias precisas previsiblemente llegaría a deteriorar este tipo de relaciones. Son los desequilibrios existentes los que mueven a que se produzcan nuevos intercambios.

Naturalmente, estas condiciones favorecen la *cooperación* entre los agentes insertos en la red. Ahora bien, pese a que la cooperación suele considerarse un rasgo asociado a las redes, las relaciones de competición no quedan en absoluto excluidas dentro de este enfoque. En efecto, no es extraño que, en el contexto de una red, se produzca cooperación entre agentes que sean competidores unos con respecto a los otros (Powell, 1991; Armson y otros, 1995).

Llegados a este punto, es preciso destacar que otro rasgo considerado definitorio de esta forma de cooperación reside en que las interacciones que se establecen entre los agentes insertos en una red terminan estando *basadas en la confianza*. Incluso no han faltado los autores que le confieran un papel decisivo en la caracterización de esta modalidad de cooperación, con capacidad para articularla (Frances y otros, 1991; Armson y otros, 1991; Alexander, 1995)

Precisamente un problema que ha afectado particularmente a esta noción es haber quedado a menudo confundida con la cooperación, hasta el punto de llegar a constituir sinónimos una de otra

(Mayer, Davis y Schoorman, 1995; Rousseau y otros, 1998). Sin embargo, hay que tener presente que, aun siendo común que la confianza conduzca a la cooperación, no es menos cierto que ésta puede ocurrir en ausencia de aquélla (o sea, es posible cooperar con alguien sin confiar en él), por lo que la confianza no constituye una condición necesaria para que la cooperación ocurra.

La noción de confianza es altamente comprensiva y, como cabe suponer, carece de reflejo en una definición que suscite una aceptación generalizada. Puede incluso ser considerada una noción multidimensional (Tschannen-Moran y Hoy, 1997). Con todo, de ella merecen ser destacados aquí los dos rasgos siguientes:

- La confianza comporta tener una expectativa positiva relativa a la conducta de otra persona o entidad, expectativa que mitiga el temor a una conducta oportunista por parte de otro –u otra entidad–: confiar implicará aceptar que la probabilidad de que aquel –o aquello– en lo que confiamos actúe en beneficio –o, al menos, no en perjuicio– nuestro es suficientemente alta como para cooperar con él (Bradach y Eccles, 1991).
- Atendiendo a tales expectativas, la confianza implica la exposición a las acciones finalmente llevadas a cabo por la otra parte, con independencia de su capacidad para supervisarla o controlarla. En otras palabras, confiar implicará asumir la vulnerabilidad con respecto a esa otra parte y, consecuentemente, disponerse a correr un riesgo (Mayer, Davis y Schoorman, 1995).

Esta caracterización de las redes lleva, finalmente, a hacer referencia a la importancia que adquieren las *relaciones informales* en esta modalidad de cooperación. A fin de cuentas, “*tienden a cobrar existencia en los intersticios de las relaciones sociales*” (Frances y otros, 1991: 15). En definitiva, pues, la cooperación suele adoptar un carácter informal en ellas. Como consecuencia de ello, es más penetrante y generalizada, aunque frecuentemente operando a pequeña escala, sin que ello suponga menoscabo alguno de su importancia. Al tiempo, ocurre de modo menos transparente, llegando incluso a quedar oculta por su opacidad, de forma que algunas redes llegan a ser altamente excluyentes de todo aquello que no participa de ella.

3.2. Comunidad

Este es otro modelo al que a menudo se ha recurrido no ya sólo para hacer referencia y comprender determinados contextos educativos, sino también para proponer cómo habrían de ser. No obstante, puede observarse, una vez más, que su uso ha sido considerablemente heterogéneo. Puede ser conveniente empezar destacando que uno de los aspectos respecto de los que varía el uso dado a este concepto es el ámbito por él comprendido. ¿Qué abarcan nociones como *comunidad educativa* o *comunidad escolar*? Las respuestas a esta cuestión habrían sido múltiples, no necesariamente incompatibles entre sí. Merz y Furman (1997) han tratado de sistematizarlas, e identifican los siguientes usos:

- *Comunidad como entorno social*. En este caso, la noción de comunidad suele utilizarse en dos sentidos:
 - Como zona local geográficamente delimitada (por ejemplo, un barrio) con un alto grado de cohesión, en el seno de la cual estaría incardinada la escuela, desempeñando un papel crecientemente importante.
 - Como entorno o ambiente relevante del centro, especialmente aquellas instancias sociopolíticas con intereses en el centro y/o en las que éste tiene intereses (por ejemplo, instituciones u organismos públicos, empresas, asociaciones,...).
- *Comunidad como grupo*. Este concepto sirve también para designar agrupaciones constitutivas de la vida de los centros que integran a personas con unos valores compartidos: es el caso, por ejemplo, de las agrupaciones que se establecen entre quienes tienen una misma profesión

(comunidades profesionales) o unas mismas creencias religiosas (centros educativos confesionales).

- *Comunidad como atributo*. Esta noción es también empleada para hacer referencia a un atributo, propiedad o cualidad que presenta una organización: en la medida en que incorpore un conjunto coherente de rasgos, podrá ser considerado como comunidad.

Naturalmente, estas acepciones no carecen de relaciones significativas entre sí. Tal como afirman expresamente estas autoras, cada una de ellas no hace sino concentrar su atención en determinados atributos de la comunidad. Ello demanda prestar atención al contenido de esta noción. Antes es preciso aclarar, no obstante, que este modelo y el anterior presentan concomitancias que merecen ser tenidas en cuenta: entre ambos hay coincidencias, hasta el punto de poder considerar que la *comunidad* queda subsumida, siquiera parcialmente, dentro de la *red*. En efecto, una comunidad participa significativamente de los rasgos que permiten identificar a una red (Alexander, 1995). Sin embargo, hay que introducir una precisión concerniente a lo que, según quedó puesto de manifiesto anteriormente, es frecuente considerar como la base de las relaciones características de las redes: la confianza. Naturalmente, ésta puede emanar de fuentes diversas, no necesariamente incompatibles entre sí (Bradach y Eccles, 1991). Pues bien, cuando son un conjunto de creencias, valores y normas comunes las que generan esa confianza, la noción de red se aproxima tanto a la noción de comunidad que no es fácil localizar rasgos significativos que permitan distinguir entre ambas.

Debe así quedar claro que tales elementos normativos no constituyen la única fuente de confianza. Las propias relaciones personales y profesionales que cotidianamente se establecen también lo son. No obstante, extremadamente difícil resultará especificar qué produce la confianza en un determinado contexto. Lo más común será que múltiples condicionantes se combinen para contribuir a su desarrollo.

¿Pero, en cualquier caso, cómo suele ser conceptuada específicamente una comunidad, modelo al que ha sido común recurrir para hacer referencia a contextos de interrelación profesional? Otra vez el principal problema reside en que hay múltiples significados asociados a dicho término, que, como consecuencia de ello, carece de una definición precisa lo bastante consensuada. Con todo, hay una serie de temas comunes (Shields y Seltzer, 1997; Furman, 1998; Strike, 1999), a los que seguidamente se hará referencia para completar una mínima clarificación del concepto.

Ante todo, hay que poner de relieve que el postulado más común y más relevante es considerar que la condición más importante que permite asimilar una colectividad a una comunidad es la existencia de alguna identidad entre sus miembros (Furman, 1998). En efecto, para que cualquier individuo sienta que forma parte de una comunidad es preciso tener algo en *común* con los demás individuos de esa colectividad: entre todos ellos, ha de haber algo en común. En términos muy básicos, ello puede ocurrir de dos maneras: bien congregando a individuos entre los que ya existe esa identidad, o bien creándola en una colectividad ya existente.

Ahora bien, no menos importante es atender al contenido de esa identidad. Una comunidad no está basada en la mera constatación de rasgos comunes entre sus agentes miembros, cualesquiera sean. Es también frecuente considerar que quienes forman parte de una comunidad acabarán teniendo en común un conjunto de *valores y normas*. En su revisión sobre las connotaciones asociadas al concepto, Beck (1999) llega a afirmar de modo casi categórico: *‘prácticamente todas las definiciones de comunidad hacen referencia a la presencia de normas o valores comunes como característica distintiva’*. Merece llamar la atención sobre la circunstancia de que no es infrecuente hacer extensible esa unidad en cuanto a valores a una unidad en cuanto a creencias o a conducta.

Más aún, a tales elementos estarían asociados unos propósitos o finalidades con capacidad para guiar la actividad desplegada. En efecto, es igualmente frecuente atribuir carácter *intencional* a la comunidad, lo que contribuye a conferir singularidad a este modelo. A este respecto, tiene interés

hacer referencia a la precisión introducida por Strike (1999). A juicio de este autor, no todo lo que es valorado en un colectividad resulta decisivo para alcanzar la categoría de comunidad. Desde esta perspectiva, el mero acuerdo con relación a ciertos valores ni siquiera sería, considerado en sí mismo, suficiente. Antes bien, tales valores habrían de tener carácter *constitutivo*; es decir,...

- tendrían que suscitar unos fines compartidos los agentes de esa colectividad (por tanto, tales valores y normas permitirían que los agentes de la colectividad estuvieran unidos por unos mismos fines), y
- tendrían que promover proyectos comunes dirigidos al logro de esos fines (por tanto, tales valores y normas permitirían también que los agentes de la colectividad estuvieran unidos por unas mismas tareas).

En todo caso, la constitución de una comunidad no está estrictamente ligada a valores y normas con un determinado contenido. Beck (1999) considera que, con independencia de que puedan ser identificadas grandes tendencias favorecedoras de unos valores (en particular, valores positivos y edificantes, como la crítica y la justicia) en detrimento de otros, la mayor parte de los expertos en este tema reconocen que pueden ser de cualquier tipo, hasta el punto de haber entre ellos “amplia” coincidencia a este respecto. ¿Significa todo esto que valores y normas adquieren tal importancia para la constitución de una comunidad que cualquier otro aspecto queda postergado? Ofrecer una respuesta afirmativa a esta cuestión no sería adecuado, y en modo alguno ha de colegirse de lo expuesto hasta ahora.

La cohesión característica de una comunidad vendrá determinada, en último término, por las interacciones que se establecen entre quienes, perteneciendo a ella, comparten un conjunto de rasgos, entre los que valores y normas adquieren particular relieve (Louis, Kruse y Bryk, 1995). Las relaciones que tienen lugar entre los agentes que forman parte de una comunidad tienen un carácter singular. De ellas merecen ser destacados siquiera los rasgos siguientes (Shields y Seltzer, 1997; Strike 1999):

- a) son continuas y múltiples, produciéndose en escenarios diversos y, a la vez, complementarios;
- b) es común que revistan carácter informal;
- c) desarrollan vínculos personales, e incluso afectivos o emocionales;
- d) están presididas por la búsqueda de consenso.

Naturalmente, el aglutinante de este tipo de relaciones sería, tal como anteriormente quedó puesto de manifiesto, la confianza. Otros términos, muy próximos al de confianza, han sido también empleados: lealtad, seguridad en los demás, sentido de pertenencia,... De cualquier modo, estos rasgos, como cualquier otro atribuible a este modelo, pueden considerarse fruto de la presencia de unos valores y normas comunes. Éstos representan a menudo una condición previa para conseguir constatar otros rasgos significativos de la comunidad.

4. A modo de conclusión: el papel del estado

Los esfuerzos de promover innovación educativa por medio de contextos interprofesionales e interorganizativos ha operado sobre la idea de que ningún agente considerado aislada o separadamente, puede dar respuesta a las necesidades múltiples e interconectadas, generadas por problemas –también multidimensionales e interrelacionados– que afectan a los alumnos y a su educación. Tales problemas, demandan soluciones que, con frecuencia, desbordan la capacidad y posibilidades de respuesta de centros y profesores particulares. Por tanto, puede afirmarse que la naturaleza de dichos problemas hace aconsejables, incluso necesarias, respuestas igualmente

comprensivas y coordinadas por parte de múltiples agentes, adquiriendo la innovación un carácter también sistémico.

Las formas y elementos básicos de cooperación considerados en este artículo configuran opciones válidas, no necesariamente excluyentes, para que múltiples agentes (profesionales, entidades semi-organizadas, organizaciones) interactúen de modo relevante en iniciativas llevadas a cabo conjuntamente para el logro de unas metas mutuas que tienen que ver con diseñar, desarrollar o promover innovación educativa. Empero, no podemos obviar el hecho de que tales esfuerzos están referidos, por lo general, a un marco normativo o regulador que define un conjunto de normas y reglas a las que han de ajustarse los agentes implicados para coordinarse, cooperar o colaborar. En otras palabras, la cooperación suele depender de un marco regulador.

Ello puede ser caracterizado en dos sentidos que normalmente se complementan (Anderson, 1993; Alexander 1995). Por un lado, la concertación de decisiones y acciones de los agentes involucrados adquiere un carácter indirecto; son concertadas mediante un sistema de distribución de recursos que opera como fuente de incentivos y sanciones: la perspectiva de acceder a unos recursos induce a los agentes a ajustarse a las normas y reglas establecidas, mientras que su eventual supresión u otras medidas disuaden de su incumplimiento. Estas expectativas orientarían las decisiones y acciones de los agentes en la dirección deseada. Por otro lado, es fácil identificar la tendencia a recurrir también a la planificación, regulación y control de su comportamiento. Suelen tener carácter prescriptivo bien el propósito perseguido, bien las actividades emprendidas o ambos aspectos a la vez, como también es común el interés por garantizar que la puesta en práctica se ajusta a lo establecido. La concertación de decisiones y acciones adquiere así un carácter más directo.

En este sentido, el Estado desempeña un papel fundamental en los contextos de relación creados para que varios y/o diversos agentes puedan promover la innovación educativa. En efecto, la educación puede verse como un ámbito reconocido de actividad técnica y de vida institucional, esto es, un entorno consolidado que está regulado por el Estado, al tiempo que muchos agentes llamados a interactuar en aquél dependen de éste. El sistema educativo funciona como un *campo inter-organizativo*, integrado por un conjunto de centros escolares (que podríamos denominar la población focal) y otras organizaciones (organismos y unidades estatales en materia educativa, asociaciones de madres y padres de alumnos, sindicatos de enseñanza, otras organizaciones educativas, empresas de material educativo, etc.) que tienden a interactuar entre sí más que con otras entidades situadas fuera de ese entorno.

El Estado puede ser definido como una organización estructurada burocráticamente con capacidad para gobernar en un territorio delimitado geográficamente. Como tal, posee reglas internas y reglas que limitan su autoridad (y, en definitiva, sus decisiones y acciones). Pero el Estado es *algo más*. De él dependen la configuración y supervivencia de otras organizaciones y profesionales porque de él obtienen recursos y legitimación. Este hecho trascendental para lo que nos ocupa, tiene que ver con dos funciones básicas, de naturaleza y alcance diferentes, que rigen el comportamiento externo del Estado moderno: la coerción y la prestación de servicios (Zhou, 1993; Vanberg, 1994).

Al Estado, en su función de agente coercitivo, le corresponde asegurar el cumplimiento de las reglas sobre las que se asienta el orden social. Dispone de autoridad (poder legítimo) para hacer uso de la coerción (legítima) sobre las organizaciones y otros agentes sociales con el propósito de que ajusten su comportamiento (externo) a las reglas establecidas. En este sentido, el Estado monopoliza la coerción legítima a través del *mecanismo de la regulación* (normas legales, regulación administrativa, procedimientos formales), y todos sus miembros se ven sujetos a la misma. Por este motivo, el Estado es fuente de institucionalización, especialmente para aquellas organizaciones y profesionales cuya permanencia está ligada al mismo.

En la medida en que los agentes inmersos en innovación educativa, actúan y se relacionan en el entorno de unas mismas expectativas institucionales (reglas informales, regulaciones legales) y dependen de un poder o autoridad coercitiva fuertemente consolidados, tienden a ser homogéneos o equivalentes, al menos en lo que concierne a su forma o estructura. Es decir, están sometidos a un mismo proceso compulsivo que los fuerza a parecerse entre sí. Esto, que se conoce como *isomorfismo*, tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Por un lado, facilita el intercambio y movilidad de recursos (rebajando costes), fomenta una lógica de la confianza y crea oportunidades de relación entre partes al compartir condiciones similares. Por otro, consolida la pauta de adoptar estructuras y procesos por obligación o imposición y dificulta afrontar creativamente problemas prácticos, en especial, cuando las estructuras existentes no son capaces de responder satisfactoriamente a la ambigüedad y la incertidumbre propias tanto de la tarea educativa como de su cambio y mejora.

Por otra parte, el Estado puede funcionar también como agente de prestación de servicios. En este caso, la autoridad del Estado está restringida al control de una cantidad limitada de recursos, materiales y personales, confiada al mismo para que puedan ser prestados unos determinados servicios, operando como un agente más y no desde una posición de monopolio. Sus miembros, pues, no están sujetos, necesariamente, a la autoridad estatal en lo que concierne a esta función puesto que también pueden usar o generar recursos a tal fin, siempre dentro de las reglas generales que el Estado tiene obligación de hacer cumplir. En este sentido, el Estado operará sobre las organizaciones y otros agentes educativos principalmente a través del *mecanismo de la distribución de recursos*; vía, mediante la cual, a su vez, los gratificará o sancionará.

En suma, se hace cada vez más patente la necesidad de afrontar problemas socio-educativos de enorme complejidad y envergadura, que precisan ser abordados con acciones a gran escala y, particularmente, desde marcos interprofesionales e interorganizativos. Pero el Estado dispone de una capacidad cada vez más limitada. No sólo está sometido a una creciente sobrecarga de cometidos y responsabilidades, sino que su legitimidad para ejecutarlas es continuamente desafiada. A ello hay que agregar que la propia interdependencia reduce su capacidad para actuar, puesto que las acciones llevadas a cabo por otras organizaciones limitan las acciones que emprende y llegan a tener efectos significativos en ellas. Así, organismos centrales del Estado encargados de acometer o promover determinadas innovaciones deben delegar responsabilidad en un conjunto de agentes, entre los que podrán estar incluidos no ya sólo otros organismos, unidades o profesionales situados en otros niveles de la administración estatal, sino incluso organizaciones privadas, profesionales autónomos y partes afectadas.

Se constituyen, en estas coordenadas, entramados de relaciones, cambiantes a través del tiempo en función de las innovaciones que es preciso desarrollar, fruto de una iniciativa concertada de decisiones y acciones. Como consecuencia de todo ello, el diseño y puesta en práctica de políticas innovadoras por parte del Estado no pueden producirse sin la intervención de sus múltiples organismos y, además, de otros agentes no vinculados directamente al mismo; más aún, esa intervención, necesaria, con frecuencia habrá de realizarse al mismo nivel y estar concertada, lo que, consecuentemente, desdibujará o incluso eliminará los límites y jurisdicciones tradicionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, E.R. (1995) *How organizations act together: interorganizational coordination in theory and practice*. Luxembourg: Gordon and Breach
- Anderson, R.C. (1993) *The interorganizational community*. Lewiston: Edwin Mellen
- Armson, R. y otros (T245 Course Team) (1995) *Managing in organizations. Block IV: Interorganizational relations*. Milton Keynes: Open University Press
- Beck, L.G. (1999). Metaphors of educational community: An analysis of the images that reflect and influence scholarship and practice. *Educational Administration Quarterly*, 35 (1), 13-45

- Bradach, J.L. y Eccles, R.G. (1991). Price, authority and trust: from ideal types to plural forms. En G. Thompson, J. Frances, R. Levacic y J. Mitchell (Eds.) *Markets, hierarchies and networks: The coordination of social life* (pp. 276–292). London: Sage (publicado originalmente en 1989)
- Busher, H. y Hodgkinson, K. (1995). Managing interschool networks: Across the primary/secondary divide. *School Organization*, 15 (3), 329–340
- Busher, H. y Hodgkinson, K. (1996). Co-operation and tension between autonomous schools: A study of inter-school networking. *Educational Review*, 48 (1), 55–64
- Frances, J., Levacic, R., Mitchell, J. y Thompson, G. (1991), Introduction. En G. Thompson, J. Frances, R. Levacic y J. Mitchell (Eds.) *Markets, hierarchies and networks: The coordination of social life* (pp. 1–19). London: Sage
- Furman, G.C. (1998). Postmodernism and community in schools: Unraveling the paradox. *Educational Administration Quarterly*, 34 (3), 298–328
- Grandori, A. (1997). An organizational assessment of interfirm coordination modes. *Organization Studies*, 18 (6), 897–925
- Grandori, A. y Soda, G. (1995). Inter-firm networks: Antecedents, mechanisms and forms. *Organization Studies*, 16 (2), 183–
- Hall, V. y Wallace, M. (1993). Collaboration as a subversive activity: A professional response to externally imposed competition between schools. *School Organisation*, 13 (2), 101–117
- Huberman, A.M. (1990). Un nuevo modelo para el desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 5, 43–58
- Huberman, A.M. (1995). Networks that alter teaching: conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1 (2), 193–211
- Jennings, E.T. (1994). Building bridges in the intergovernmental arena: coordinating employment and training programs in the american states. *Public Administration Review*, 54 (1), 52–60
- Lieberman, A. y Grolnick, M. (1996). Networks and reform in American education. *Teachers College Record*, 98 (1), 7–45
- Lieberman, A. y Miller, L. (1999). *Teachers – Transforming their world and their work*. New York: Teachers College Press
- Louis, K.S., Kruse, S.D. y Bryk, A.S. (1995). Professionalism and community: What is it and why is it important in urban schools?. En K. S. Louis, S. D. Kruse et al. (eds.) *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools* (pp. 3–22). Thousand Oaks, CA: Corwin,
- Lunt, I., Evans, J., Norwich, B. y Wedell, K. (1994). *Working together: Inter-school collaboration for special needs*. London: David Fulton
- Mayer, R.C., Davis, J.H. y Schoorman, F.D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20 (3), 709–734
- Merz, C. y Furman, G. (1997). *Community and schools: Promise and paradox*. New York: Teachers College Press
- O'Neill, J. (1995/96). Inter-school collaboration. *High School Journal*, 79 (2), 129–133
- O'Neill, J. (1996). Living networks. *Educational Leadership*. November. 72–75
- Ouchi, W.G. (1991). Markets, bureaucracies and clans. En G. Thompson, J. Frances, R. Levacic y J. Mitchell (Eds.) *Markets, hierarchies and networks: The coordination of social life* (pp. 246–255). London: Sage (publicado originalmente en 1980)
- Parrilla, A. (1996) *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Ediciones Mensajero
- Parrilla, A. y otros (1996) Atención a la diversidad. Una experiencia de apoyo colaborativo interprofesional. *La Escuela en Acción*, IV, 28–34
- Pennell, J.R. y Firestone, W.A. (1996). Changing classroom practices through teacher networks: Matching program features with teacher characteristics and circumstances. *Teachers College Record*, 98 (1), 46–76
- Powell, W. W. (1991). Neither market nor hierarchy: Network forms of organization. En G. Thompson, J. Frances, R. Levacic y J. Mitchell (Eds.) *Markets, hierarchies and networks: The coordination of social life* (pp. 265–276). London: Sage (publicado originalmente en 1990).
- Rousseau, D.M., Sitkin, S.B., Burt, R.S. y Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23 (3), 393–404

- Sarason, S.B. y Lorentz, E.M. (1998) *Crossing boundaries. Collaboration, coordination, and the redefinition of resources*. San Francisco: Jossey-Bass
- Shields, C.M y Seltzer, P.A. (1997). Complexities and paradoxes of community: Toward a more useful conceptualization of community. *Educational Administration Quarterly*, 33 (4), 413–439
- Stainback, S. y Stainback, W. (1990). Facilitating support networks. En W. Stainback y S. Stainback (Eds.) *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education* (pp.27–36). Baltimore, MD: Brookes
- Strike, K.A. (1999). Can schools be communities? The tension between shared values and inclusion. *Educational Administration Quarterly*, 35 (1), 46–70
- Tschannen-Moran, M. y Hoy, W. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36 (3–4), 334–352
- Vanberg, V.J. (1994) *Rules and choice in economics*. London: Routledge
- Wallace, M. (1998). A counter-policy to subvert education reform? Collaboration among schools and colleges in a... *British Educational Research Journal*, 24 (2), 195–214
- Wallace, M. y Hall, V. (1994). Promoting collaboration among schools and colleges. En I. Lawrence (Ed.) *Education tomorrow* (pp. 100–115). London: Cassell
- Zhou, X. (1993) The dynamics of organizational rules. *American Journal of Sociology*, 98 (5), 1134–1166