

## LA ESCUELA EFICAZ EN LA SOCIEDAD RED: EL USO DE INTERNET Y LA GENERACIÓN DE CAPITAL SOCIAL EN LA RELACIÓN DE LA ESCUELA CON LA COMUNIDAD Y EL TERRITORIO<sup>1</sup>

*Julio Meneses, Josep Maria Mominó y Olivia Muñoz-Rojas*

### 1. INTRODUCCIÓN: EFICACIA, COMUNIDAD Y SOCIEDAD RED.

El presente trabajo tiene por objeto el análisis del sistema educativo no universitario catalán por lo que tiene que ver a su capacidad para generar capital social en su transición a la sociedad red (Castells, 2000). Si bien nuestros primeros análisis en el ‘Projecte Internet Catalunya: L’escola a la societat xarxa<sup>2</sup>’ arrojaron algunos datos interesantes acerca de la penetración y los usos de la red en este contexto (Mominó, Sigalés, Fornieles, Guasch & Espasa, 2004), decidimos darle el protagonismo a la relación de la escuela con la comunidad, ya sea interna o externa, como factor clave para promover la calidad de la actividad desarrollada en nuestros centros. A partir de este interés, nace una línea de investigación específica sobre el papel del capital social en el funcionamiento de las escuelas catalanas de la cual presentamos hoy nuestros primeros resultados.

Si bien para la teoría de la eficacia la clave para la mejora del funcionamiento de las escuelas es la búsqueda del “progreso de los estudiantes que va más allá de lo esperable a partir de sus condiciones iniciales” (Mortimore, 1991, p. 9), un creciente debate ha salpicado la reflexión en torno a la imposibilidad de promover o recomendar un modelo genérico de eficacia realmente funcional (Bezirtzoglou, 2004). Las escuelas no tienen todas las mismas características, ni comparten las condiciones socioeconómicas en las que se insertan, de manera que los retos específicos para la mejora resultan muy diversos. Es en función de estas características contextuales, políticas, económicas y sociales, donde la eficacia puede volver a tomar un papel crucial más allá de las poco realistas recetas mágicas, genéricas e instantáneas, a través de su estudio como contexto en el que la práctica educativa se desarrolla (Mortimore & Whitty, 1997).

Por lo que tiene que ver con la relación de la escuela con la comunidad, ya sea a través de la generación de comunidad interna como de su apertura a la comunidad local, algunos autores han comenzado a tratar aspectos como la promoción de la participación de los diferentes colectivos integrados en la escuela o la apertura a la comunidad en la que se ubican, estableciendo interesantes relaciones con la mejora del funcionamiento de las escuelas (Bryk & Schneider, 2002; Subirats, 2002;

---

<sup>1</sup> Amb el suport del Departament d’Universitats, Recerca i Societat de la Informació i del Fons Social Europeu.

<sup>2</sup> El Proyecto Internet Catalunya en el ámbito educativo no universitario [ <http://www.uoc.edu/in3/pic/>], dirigido por los profesores Carles Sigalés [csigales@uoc.edu] y Josep Maria Mominó [jmomino@uoc.edu] con la financiación de la Generalitat de Catalunya y la colaboración del Departament d’Ensenyament y de la Fundació Jaime Bofia, pretende identificar y analizar la incorporación de internet a los centros educativos de Catalunya (educación primaria y secundaria), observando en qué transformaciones está presente y en qué medida contribuye a la aparición de una nueva cultura educativa adaptada a las necesidades que se van configurando en la sociedad informacional.

Ainscow, Hopkins, Soutworth & West, 2001; Rudduck, 1999; Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Russell, 1988; Seeman & Seeman, 1976). Como indican Ainscow *et al.* (2001, p. 55):

*“En los trabajos de investigación que se han publicado se encuentran pruebas evidentes que demuestran que el éxito está asociado a un sentimiento de identidad y de participación entre los alumnos, el profesorado, los padres y la comunidad en su sentido más amplio. La imagen que se nos muestra es la de una comunidad bien integrada en la que todos los que están implicados en ella tienen un intenso sentimiento de compromiso con el éxito de la escuela.”*

Aún más, en el marco de una sociedad como la nuestra en que el industrialismo como paradigma tecnológico ha sido sustituido por el informacionalismo (Castells, 2000), las escuelas continúan configurándose como instituciones capaces de contribuir de manera decisiva a conseguir una educación de calidad para todos los alumnos en condiciones de igualdad. En una estructura social hecha de redes de información, sin embargo, las escuelas, como disposiciones organizativas, deberían ser vistas menos que nunca como un conglomerado de individualidades que se dirigen, de forma independiente, a conseguir objetivos educativos, incluso cuando estos, en el mejor de los casos, son compartidos. En todo caso, la escuela debería entenderse probablemente como uno de los nodos críticos de una sociedad que se articula en forma de red, donde la competitividad se vincula directamente a la capacidad de procesar información de forma eficiente, pero sobretudo a la potencialidad de generar i compartir el conocimiento. Los centros educativos integran colectivos distintos en este nodo que pueden interactuar a niveles diferentes para responder a marcos organizativos específicos, formas de dirección y liderazgo concretas y, en definitiva, culturas institucionales propias.

Una de las lecciones más firmemente establecidas en la investigación sobre las escuelas eficaces nos dice que éstas “están más estrechamente relacionadas –estructural, simbólica y culturalmente- que las menos efectivas” (Marchesi & Martin, 2000). La cuestión es que, en la sociedad red, las escuelas capaces de no funcionar como una suma de partes aisladas, serán también las que consigan incorporar la potencialidad de internet en favor de la consistencia de la comunidad escolar, para actuar como un todo y ganar, de este modo, en efectividad.

Además, la capacidad de integración y participación, en el marco del nuevo paradigma tecnológico a que nos referimos (Castells, 2000), puede circunscribirse menos que nunca, de forma restrictiva, a los límites del centro educativo. Por el contrario, debe “extenderse más allá de las puertas de la escuela para incluir a los padres y por supuesto a los miembros de la comunidad local y incluso a los gobernantes” (Ainscow *et al.*, 2001, p. 56). Internet, en este sentido, constituye un potente instrumento en manos de los centros con capacidad de buscar colaboración de todos los sectores de la comunidad educativa, más allá incluso del ámbito local. En una sociedad como la actual, en que la educación recibe demandas progresivamente mayores y diversas, parece cada vez más injustificable querer aislar el proceso educativo en las paredes de los centros. En la sociedad red, la idea de creación de comunidad entorno del hecho educativo, adquiere una nueva fuerza.

Como veremos a continuación, partiendo de la teoría del Capital Social (Putnam, 2002) desarrollaremos un modelo de análisis que nos permitirá prestar atención a la complejidad de todos los fenómenos comunitarios que tienen que ver con la colaboración, la cooperación y la participación, ya sea en un contexto presencial o mediados por el uso de las nuevas tecnologías. Curiosamente, la primera formulación conocida del concepto de capital social proviene precisamente de la investigación sobre estos fenómenos en el contexto de las escuelas rurales a principios del siglo XX (Hanifan, 1916), y fue gracias a los estudios de James S. Coleman tratando de relacionar las reservas de capital social con la creación de capital humano en el contexto educativo (Coleman, 1988) cuando comenzó a

desarrollarse como campo específico de análisis para la sociología (Coleman, 1990). Incluso a partir de las transformaciones sociales y económicas derivadas de la introducción del informacionalismo, se han presentado ya propuestas alrededor del papel de la escuela como contexto de regeneración de la comunidad local a través del fomento del capital social (Carnoy, 1999). Pero no nos adelantemos. Tomemos por un instante el concepto de comunidad como punto de partida para nuestro análisis antes de desarrollar el concepto de capital social.

## 2. EL CONCEPTO DE COMUNIDAD

A pesar de ser uno de los conceptos más atractivos para la investigación de la sociología moderna (Christensen & Levinson, 2003), el concepto de comunidad es a la vez uno de los más dificultosos de definir, operativizar y estudiar (Cohen, 1985). Un concepto que esconde una multiplicidad de sentidos en función de los intereses de quien lo utiliza (Smelser, 1967), a la vez que ha estado íntimamente relacionado con la preocupación por el devenir de la sociedad –principalmente la estadounidense– desde el boom participativo y de implicación de los años 50 y 60 (Putnam, 2002). Pero, como probablemente éste no es el lugar para una discusión conceptual acerca del término que nos ocupa, quizá la mejor manera de acercarnos a la realidad que tratamos de describir es la que nos ofrece Sennett (2001, p. 71):

*“Comunidad es un término social engañoso. La gente habla de comunidad de intereses, por ejemplo, individuos que realizan la misma clase de trabajo o dependen unos de otros para ganar dinero. También hay comunidades de sentimientos, como iglesias o grupos étnicos cuyos miembros poseen vínculos sentimentales entre sí. No obstante, incluso en el lenguaje cotidiano, la idea de una comunidad no es canjeable con la idea de un grupo social. Una comunidad es una particular variedad de un grupo social en la que los hombres [y mujeres] creen que ellos comparten algo juntos. [...] El vínculo de comunidad es el de percibir identidad común, un placer en reconocernos a nosotros y a lo que somos.”*

Como muestra Sennett acertadamente, el término comunidad sufre además de una cierta indefinición fruto de su uso cotidiano en el lenguaje común, pero más allá de la utilización intuitiva es en ésta sensación de compartir algo juntos, de formar parte de una misma cosa, de compartir identidad, de reconocer un nosotros en la que las personas construimos una sensación de pertenencia, una comunidad. Un concepto relacional, en tanto en cuanto se define tanto por la similitud para con los que conforman la comunidad como por la diferencia con respecto a aquellos que están fuera de sus fronteras simbólicas (Cohen, 1985).

A pesar de la proliferación de la investigación en torno a este aparatage conceptual, la ausencia de uniformidad en el lenguaje ha hecho que se extienda una revisión de la comunidad y de los procesos de participación y pertenencia desde un renovado punto de vista: el marco teórico del capital social. La alerta de Putnam (2002) acerca de la inminente crisis de la comunidad norteamericana, sentimiento que se ha vinculado a una creciente individualización de la sociedad fruto de la promoción liberal de los derechos individuales por encima de la autoridad de cualquier comunidad existente (Fukuyama, 1998), ha reintroducido en el lenguaje de las ciencias económicas, políticas y sociales una noción basada en la interacción social y los beneficios o externalidades (tanto individuales o directos, como grupales o indirectos) que son la base necesaria para el desarrollo de la comunalidad de valores o intereses siguiendo la definición de Sennett (2001).

“La gente construye la comunidad simbólicamente, convirtiéndola en una fuente de sentido, un referente en su identidad”, concluye Cohen (1985, p. 118), de forma que las redes sociales no son únicamente interesantes como meros contactos o interacciones, sino por el entramado de relaciones de

confianza y reciprocidad que generan. Si el estudio etimológico del término comunidad nos la revela compuesta originariamente a partir de la yuxtaposición de las palabras ‘cum’ (preposición que significa con, juntos, conjuntamente) y ‘munus’ (sustantivo que significa servicio, regalo, favor), el interés por la interacción social y la obtención de beneficios (tanto individuales o directos, como grupales o indirectos) a través del análisis del capital social, esto es, de las redes y normas para la colaboración (Woolcock & Narayan, 2000), ha permitido establecer una importante y fructuosa línea de investigación transdisciplinaria (Ostrom & Ahn, 2003; Putnam, 2002) y comparada (Putnam, 2003; Fukuyama, 2000). Así, desde el punto de vista de la acción conjunta, la asociación, el intercambio, la confianza y la reciprocidad, las diversas realidades que subyacen al fenómeno de comunidad pueden estudiarse desde el marco del capital social.

### 3. EL CONCEPTO DE CAPITAL SOCIAL

Nuestro marco de análisis se basa en una premisa muy sencilla: las redes sociales tienen un valor, cuentan. Aún a riesgo de simplificar excesivamente, una forma sencilla de definir el concepto de capital social es relacionándolo precisamente con los vínculos y relaciones entre los individuos que antes aludíamos. Formalmente, su representación ha sido propuesta como el conjunto de redes sociales y las normas de reciprocidad y confianza que se derivan de ellas como marco para la coordinación y la cooperación en beneficio mutuo (Putnam, 2002; Fukuyama, 2000). Por comparación a otros tipos frecuentes de capital, así como lo que uno sabe (capital humano) o lo que uno tiene (capital físico) crean valor tanto individual como colectivo, las redes de relación que uno tiene también lo aportan, especialmente para los que forman parte de ellas.

Y lo hacen en virtud de dos diferencias fundamentales con respecto a los demás tipos de capital. Por un lado, así como el capital físico y humano son considerados bienes –sean tangibles o no– con un único propietario, por su naturaleza relacional, el capital social solamente puede existir en tanto en cuanto es compartido, construido a partir de la comunión de las distintas partes de la relación, y es a partir de su cultivo cuando puede ofrecernos sus beneficios en forma de colaboración u obtención de nuevos recursos (Burt, 1992). Por otro lado, una segunda diferencia fundamental con estos dos tipos de capital consiste en que es a través de la movilización del propio capital social cuando se puede acceder a los recursos disponibles en nuestra red en forma de capital físico y humano.

Visto de este modo, el capital social puede ser entendido también como el conjunto de recursos a los que uno puede acceder a través de la red de contactos que tiene, ya sea información, ideas, orientaciones, apoyo emocional, dinero, poder, etc. (Baker, 2000). Tomando el capital social como horizonte de análisis, lo que con otro lenguaje la sociología ha definido como una provisión de apoyo, o si queremos, lo que la economía tradicionalmente ha considerado una transacción o un intercambio de bienes, no es otra cosa que una movilización concreta de los actores y recursos insertos en la red personal entretejida con nuestros vínculos.

Sin embargo, limitar las manifestaciones de capital social a aquellas formas de asociación que buscan la satisfacción de los propios intereses sería perderse una parte importante de su potencialidad. Desde una perspectiva más global, esta tendencia a la asociación comporta una serie de beneficios que trascienden a los implicados revirtiendo sobre aquellos que le rodean. Por ejemplo, el establecimiento de una adecuada red de relaciones puede permitirnos encontrar trabajo con mayor facilidad (Granovetter, 1973), pero a su vez la cohesión desarrollada por una densa red de relaciones en el seno de una comunidad comporta la reducción de los índices de criminalidad (Jacobs, 1973), de maltrato

infantil (Korkin & Coulton, 1997), el incremento del bienestar infantil o del propio rendimiento escolar (Putnam, 2002, pp. 403-404):

*“Los efectos beneficios del capital social persisten incluso después de tener en cuenta una multitud de otros factores que podrían afectar al éxito educativo de cada estado: composición racial, prosperidad y desigualdades económicas, niveles de estudios de los adultos, índices de pobreza, gasto educativo, salarios docentes, número de alumnos por aula, estructura familiar y afiliación religiosa, así como las dimensiones del sector privado (que podría rebañar a los mejores estudiantes de las escuelas públicas). [...] Sorprendentemente, el capital social fue el factor explicativo [del rendimiento] individual más importante”.*

Un lector interesado por la investigación social reconocerá prontamente, y en cada una de sus diferentes manifestaciones, semejanzas con fenómenos antes estudiados por la sociología clásica, la epidemiología o más recientemente la teoría de redes, la economía o la psicología comunitaria, como son la integración y la participación comunitaria o los diferentes tipos de apoyo social: instrumental, emocional o de información (Gracia, Herrero & Musitu, 2002). Y no estará mal encaminado, ya que la característica fundamental que hace interesante a la teoría del Capital Social como marco de análisis es precisamente la ductilidad que tiene para ofrecer una nueva perspectiva muy fértil donde la interacción, las redes sociales que la permiten y las normas de reciprocidad y confianza que a partir de ella se generan puedan ser estudiadas en muy distintos ámbitos de la vida cotidiana.

No se trata simplemente de “un buen marketing para viejas ideas” (Woolcock, 2001, p. 13), sino de un nuevo lenguaje que nos permite avanzar en una misma dirección, reduciendo la oscuridad de la jerga académica con que la sociología clásica (y la no tan clásica) se ha aproximado a estos fenómenos. Un lenguaje que, haciendo uso de paso de una premisa sencilla e intuitiva, fácilmente comprensible por la población, ha producido no sólo una explosión en la investigación acerca del tema, sino una rápida introducción en el lenguaje no académico: las redes sociales cuentan, y el capital social se hace cargo de ellas.

#### **4. DIMENSIONES DEL CAPITAL SOCIAL PARA EL ESTUDIO DEL BINOMIO ESCUELA-COMUNIDAD**

Todos los ejemplos introducidos hasta el momento, desde los más genéricos a los más concretos, nos permiten introducirnos ahora en el estudio de los diferentes tipos de capital social que pueden resultar interesantes. Aunque en la definición del concepto es posible encontrar un cierto consenso acerca de los fenómenos que representa, básicamente las normas compartidas y las redes sobre las que los individuos pueden interrelacionarse para cooperar, en la literatura al uso aún no hay un acuerdo explícito acerca de los tipos que deberían ser considerados. Más allá de grandes clasificaciones que atienden a la disciplina en la que se enmarcan (Woolcock & Narayan, 2000), partiremos de la caracterización de Putnam (2002) para interesarnos por dos de las características de entre las que propone que resultan fundamentales para nuestro análisis: el capital social según su finalidad, y de acuerdo a su intensidad.

Desde el punto de vista de su finalidad, y adaptando la propuesta original de Gittel & Vidal (1998), las diversas expresiones de capital social podrían dividirse en dos grupos fundamentales: capital social vinculante y capital social que tiende puentes. Por un lado, el capital social vinculante, (del inglés "bonding", es decir, que une, que pega, que ata, que vincula), se haría cargo de la interacción que se produce entre individuos similares conduciendo a la homogeneidad en la relación, entre componentes de grupos de referencia establecidos a partir de aspectos importantes como la etnia, el sexo, la edad, la clase social, etc. En el otro extremo de la dimensión, y siempre teniendo presente

que como en toda distribución dimensional los tipos puros no suelen ser los más frecuentes, el capital social que tiende puentes (del inglés "bridging", es decir, que tiende puentes, que llena huecos, que reduce distancias entre puntos no comunicados por otros medios) se haría cargo de la interacción entre individuos diferentes conduciendo a la heterogeneidad en la relación, componentes de grupos de referencia diferentes como decíamos más arriba.

Por otro lado, atendiendo ahora a las diferencias en la intensidad de la relación, en su calidad, podríamos hablar de lazos fuertes y lazos débiles (Granovetter, 1973), para hacernos cargo de todas las expresiones que podríamos ir desde la mera difusión de información o de una innovación, hasta la conformación de colectivos a través de la cooperación en la consecución de objetivos conjuntos. Esta distinción tampoco es banal, y más que referirse al grado de homogeneidad de las redes de relación, pone de relevancia el tipo de recursos a los que se puede tener acceso. Siguiendo a Briggs (1998), en una exposición coetánea a la vez que complementaria a la de Gittel & Vidal (1998) que antes aludíamos, hablaríamos básicamente de las formas que permiten "salir del paso" –del inglés "get by", que tiene que ver con las formas convencionales con que se describe el apoyo social– o por el contrario "salir adelante" –del inglés "get ahead", que tiene que ver con el efecto palanca para el cambio de las propias condiciones, para establecer enlaces activos externos a la red cercana, para la difusión de información, etc.

A pesar de que ambas distinciones han tenido, y aún tienen, mucho que ver con la investigación aplicada a la promoción del desarrollo en zonas y colectivos "desconectados", veremos que pueden resultar de mucha ayuda en el estudio de los procesos comunitarios de las escuelas. De forma complementaria, así como podemos hacernos cargo de las diferencias observadas en la calidad de las relaciones y el tipo de recursos a los que se accede, la distinción entre el capital social vinculante y el que tiende puente, nos permite introducirnos en el estudio de las normas generadas para la colaboración por la perspectiva de procedencia de la restitución del esfuerzo (Putnam, 2002). Así, podríamos decir que mientras que el capital social vinculante promueve la especificidad en la reciprocidad hacia una literalidad en el intercambio que articula nuestra relación con nuestro ámbito reducido de confianza, el capital social que tiende puentes promueve una reciprocidad más generalizada hacia un intercambio más flexible que articula nuestra cooperación con otros miembros de la sociedad con quienes tenemos menos relación y confianza.

Apostar por la teoría del Capital Social como marco de análisis de los fenómenos relacionados con la relación con la comunidad no implica deshacernos de todos los retos para su evaluación. Si bien tradicionalmente los estudios empíricos sobre capital social se han centrado sobre todo en la consideración de sus versiones más formales por la simplificación del proceso de medida en el marco de un estado o una sociedad (análisis cuantitativo de estadísticas y registros de afiliación y participación en organizaciones formales de todo tipo), las evidencias acerca de la limitación de este enfoque en la medición cada vez son más evidentes (Putnam, 2003; Fukuyama, 2000).

Más allá de las ventajas que indudablemente pueden suponer las medidas formales para la comparación internacional, es necesaria la combinación de esta perspectiva con una aproximación más cualitativa, más próxima al reverso informal de este fenómeno. Así, más que reducir la perspectiva de análisis al seguimiento de los porcentajes de afiliación por ejemplo a las asociaciones de padres, a los sindicatos por parte de los profesionales de la educación, o al número de proyectos de colaboración entre centros desarrollados en un determinado periodo de tiempo, es necesaria la consideración de la importancia del capital social en aspectos tan dispares como la coordinación y cooperación de los implicados en la gestión de los centros (perspectiva organizacional), el desarrollo del trabajo de equipo en el aula como competencia básica en detrimento del modelo de competitividad (perspectiva de la

práctica pedagógica) o la participación de los diferentes agentes comunitarios en la escuela (perspectiva social y comunitaria). Pero es necesario hacerlo, y en nuestro estudio así lo hemos planteado, tratando de avanzar más allá de los estudios de caso y de las profundas etnografías ya que, a pesar de su gran atractivo para explorar nuevos campos de estudio, tienen un limitado alcance a la hora de extraer conclusiones acerca de un sistema educativo se tengan o no intenciones comparativas.

## 5. MODELO DE ANÁLISIS

Introducidas las dimensiones a partir de las cuales analizaremos los indicadores de presencia de políticas que generan capital social así como de su desarrollo efectivo en la práctica diaria, ya sea para la actividad desarrollada de forma presencial o mediante el uso de la conexión a internet, presentamos la información recogida a través de entrevistas y cuestionarios tanto de la dirección del centro (integrantes del equipo directivo como los propios directores de los centros, los responsables de etapa o los de TIC) como del profesorado del sistema educativo no universitario catalán a través del siguiente modelo (ver tabla 1). Un modelo que, una vez descartado el estudio de los aspectos más formales por reducir la riqueza informativa que requiere un estudio como el nuestro, nos permite presentar cuatro ámbitos fundamentales que sirven de representación a todas las formas posibles de acuerdo a nuestro marco teórico. Cuatro ámbitos que nacen como veremos de la intersección entre la distinción de los procesos de creación de comunidad en la escuela y de apertura a la comunidad en la que se integra, así como de la distinción entre capital social vinculante (bounding) y aquel que tiende puentes (bridging).

Tabla 1. Modelo de análisis de la relación Escuela – Comunidad.

	Capital social vinculante (unir a iguales: adhesivo)	Capital social que tiende puentes (unir a diferentes: lubricante)
Creación de comunidad (contexto interno)	Formación de colectivos en el centro	Participación de colectivos internos en la gestión del centro
Apertura a la comunidad (contexto externo)	Desarrollo de proyectos educativos compartidos entre centros	Participación de colectivos externos en la gestión del centro

Fuente: Elaboración propia.

Por un lado, teniendo en cuenta que nuestro estudio ha de identificar tanto las relaciones que se establecen entre los diferentes colectivos que forman parte del contexto interno de la escuela como las que se establecen con otros interlocutores enclavados en la comunidad donde se ubica, nuestro modelo organiza las relaciones genéricas con la comunidad en torno a la idea de creación de comunidad dentro de la escuela (Sergiovanni, 1994), como de apertura a la comunidad (Decker & Richardson, 1998). El trabajo cooperativo dentro del aula, la promoción de la colaboración entre el profesorado o el desarrollo de tecnologías que faciliten la comunicación entre los diferentes colectivos de la escuela, serían contemplados desde el punto de vista de la creación de comunidad, así como la promoción de la participación de los padres en la gestión de la práctica docente, la participación en

proyectos educativos conjuntos con otras escuelas o la incorporación de programas de servicio a la comunidad al funcionamiento de la escuela, lo serían desde la apertura.

Y por otro, siendo necesario recoger tanto las densas y frecuentes interacciones que tratan de unir más a los iguales a través de la colaboración, como aquellas débiles y menos frecuentes que tratan de relacionar a los individuos o colectivos que son distintos a través de la participación (Granovetter, 1973), nuestro modelo distingue tanto el capital social vinculante como aquel que tiende puentes. Lo que Putnam (2002, p. 21) describe como un “superadhesivo” y un “superlubricante” sociológicos que también podemos intuir en los ejemplos anteriormente presentados a partir del eje creación de comunidad - apertura a la comunidad.

Así, nuestro modelo (ver tabla 1) se propone el estudio de cuatro ámbitos, representados para el nivel de la escuela por la formación de colectivos en la escuela, la participación de esos colectivos en la gestión del centro, la participación de colectivos externos y el desarrollo de proyectos educativos conjuntos con otros centros. Para cada uno de ellos, de acuerdo con las diferentes formas en que se puede expresar, exploramos la existencia de evidencias acerca de todos los gradientes que podemos establecer en función de su complejidad desde la mera comunicación hasta la cooperación, tanto por lo que tienen que ver con las políticas de los centros como con evidencias de la práctica docente habitual, estén mediadas o no por el uso de internet en el ámbito educativo. Si bien pareciera razonable establecer una secuencia temporal implícita en el modelo, la división en estas cuatro etapas responde más bien a criterios expositivos, no siendo incompatible entre sí el desarrollo de ninguna de las cuatro áreas.

## 6. METODOLOGÍA

El proyecto de investigación “L’escola a la societat xarxa: Internet en l’àmbit educatiu no universitari” [<http://www.uoc.edu/in3/pic/cat/pic3.html>] está basado en una encuesta, compuesta por cinco cuestionarios (uno por cada tipo de responsable, uno para el profesorado y uno para el alumnado), administrada a una muestra representativa de todos los centros docentes de Catalunya (España) a través de una entrevista personal con cada uno de los actores implicados en el funcionamiento de las escuelas. Así, para cada uno de los centros seleccionados en la muestra, se entrevistó al director, al responsable pedagógico de la etapa seleccionada, al responsable de TIC del centro, así como al profesorado y al conjunto de alumnos de la etapa seleccionada. De forma complementaria, una ficha de centro permite recoger también todos los datos referidos a la institución.

El universo de estudio es por tanto el alumnado, el profesorado y los equipos directivos de los 2.726 centros con sede en Catalunya donde se imparten estudios de educación primaria, educación secundaria obligatoria (ESO), bachillerato y ciclos formativos de grado medio (CFGM) o superior, durante el curso 2002 – 2003 de acuerdo a las estadísticas facilitadas por el Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Teniendo en cuenta este universo, se fija el tamaño muestral en 350 centros aceptando un margen de error de  $\pm 5\%$  en los resultados globales de los centros, un nivel de confianza del 95,5% con el supuesto de máxima indeterminación ( $p = q = 50$  y  $k = 2$ ). Con el objetivo de obtener la máxima representatividad ante la diversidad del universo, el diseño muestral fue aleatorio, estratificado y multietápico, teniendo en cuenta las siguientes variables: niveles o ciclos formativos, distribución territorial, ámbito rural / urbano y titularidad pública / privada.



El trabajo de campo fue realizado entre los meses de diciembre de 2002 y abril de 2003 por un equipo de encuestadores formados específicamente en la administración de estos cuestionarios mediante entrevista personal a un total de 6.612 alumnos (2.918 de primaria, 1.883 de secundaria obligatoria, 1.269 de bachiller y 542 de CFGM o Superior), 2.163 profesores (785 de primaria, 673 de secundaria obligatoria, 533 de bachillerato y 127 de CFGM o Superior), 1.050 responsables de TIC (525 de primaria, 246 de secundaria obligatoria, 177 de bachillerato y 102 de CFGM o Superior), obteniendo 830 variables d'análisis (578 directas y 252 generadas).

## **7. RESULTADOS (I): FORMACIÓN DE COLECTIVOS EN EL CENTRO**

En cuanto a las evidencias que podemos ofrecer para el caso del sistema educativo no universitario de Catalunya, por lo que tiene que ver con la creación de comunidad dentro de la escuela mediante el fomento del capital social vinculante, tanto las políticas de promoción de la colaboración como las evidencias informadas resultan de interés para tratar de arrojar algunos datos acerca de la formación de colectivos en los centros.

Así, en el terreno de las políticas impulsadas en los centros educativos no universitarios catalanes, algo más de la mitad de los directores entrevistados nos indican que el establecimiento de objetivos compartidos que permitan la cooperación es una prioridad (55,9%). Teniendo en cuenta las diez principales prioridades señaladas por el conjunto de directores, entre las que podemos encontrar a modo de ejemplo el establecimiento de sistemas para mejorar el aprovechamiento del tiempo, el establecimiento de sistemas innovadores para atender a la diversidad, la formación del profesorado, la mejora de los sistemas de comunicación o la promoción de procesos de evaluación del centro, solamente el establecimiento de objetivos que permitan mejorar el funcionamiento del centro resulta ser una prioridad más frecuentemente informada.

Presumiblemente como resultado de esta política de centro, por lo que tiene que ver con la colaboración sin mediación de internet, alrededor de dos tercios del profesorado entrevistado (64%) indica que el trabajo en equipo en su centro forma parte de su práctica habitual. Un resultado interesante, sobre todo si ponemos en consideración los usos de internet informados por este colectivo, donde encontramos un patrón de evolución paralelo con una pequeña diferencia cuantitativa en la frecuencia de los dos tipos de usos identificados en función de su intensidad: el uso de internet para la comunicación, probablemente más frecuente por ser un tipo de relación menos exigente, o para el desarrollo del trabajo en equipo.

Así, tres cuartas partes del profesorado (70%) indican que la introducción de internet en su práctica habitual no ha supuesto ninguna mejora en la comunicación ni en el trabajo cooperativo con el resto del equipo, dato esperable si analizamos la presencia explícita de estos usos en la propuesta educativa. Tal y como informan los responsables de TIC de los centros estudiados, el uso de internet siguiendo estas finalidades está habitualmente poco presente (16,3% y 19%, respectivamente) o no lo está en absoluto (35,8% y 44%), de manera que como cabía esperar pocos son los que consideran que en la práctica este objetivo está implementado en sus centros (3,8% y 1,8%) o lo está de manera avanzada (7% y 5%).

Si bien parece que la formación de colectivos a través de la cooperación es un objetivo clave desde el punto de vista de las políticas promovidas por los centros, la colaboración informada, y sobre todo aquella mediada a través de internet, parece indicar que aún queda mucho por progresar en la redefinición de la cultura del trabajo individual.

## **8. RESULTADOS (II): PARTICIPACIÓN DE COLECTIVOS INTERNOS EN LA GESTIÓN DEL CENTRO.**

Situando ahora nuestra vista en el segundo cuadrante del modelo de análisis, aquel que contempla la colaboración de los colectivos internos como indicador de la capacidad de las escuelas para la generación de capital social que tiende puentes, las evidencias parecen mostrar de nuevo una cierta contradicción con las intenciones reportadas por el equipo directivo de los centros.

A pesar de que la promoción de los sistemas de comunicación que mejoren la relación entre los diferentes colectivos del centro ha sido un tema habitualmente tratado por un tercio de los directores entrevistados (37%), y teniendo en cuenta que una gran mayoría confía en que internet pueda resultar un promotor de la participación del profesorado (83%), los usos informados por parte de los propios directores nos sitúan en una perspectiva muy diferente. Mientras que tres cuartas partes del total afirman que no utilizan la red nunca para comunicarse con el equipo de profesores (75%), resulta casi anecdótico comprobar que es realmente una minoría la que lo hace para contactar con los alumnos (8,3%).

Ahora bien, cuando pasamos de la comunicación entre colectivos donde internet parece una herramienta idónea para incrementar las interacciones a la colaboración, el contexto presencial cobra todo el protagonismo. Así, el incremento de la participación del profesorado en la gestión de los centros resulta ser un tema tratado frecuentemente en las reuniones de aproximadamente la mitad de los equipos directivos (49,3%). Pero, lejos de las abstracciones, ¿qué tipo de participación está siendo impulsada? De acuerdo a lo que nos dicen los directores, la participación del profesorado se circunscribe mayoritariamente a los procesos de organización del centro (96,3%) y en cuestiones estrictamente académicas como el desarrollo del proyecto educativo de centro (95,4%) o la incorporación de las TIC e internet a los centros (81,7%), quedando las cuestiones administrativas o económicas (50,9%) en un discreto segundo plano.

En el caso del alumnado de los centros analizados, la participación en cuestiones académicas como su propio proceso de evaluación (48,2%) o la definición de su propio ritmo de aprendizaje (42%) es uno de los ámbitos en los que menor desarrollo, resultando ser de nuevo las cuestiones organizativas la joya de la participación del alumnado. De acuerdo a la información obtenida de los directores entrevistados en nuestro estudio, dos tercios de los centros contemplan su participación en la elaboración de normas de convivencia y funcionamiento (69,9%) así como en la decisión de las actividades a desarrollar en el centro (70,8%).

A pesar de que las participaciones informadas por los directores entrevistados podrían considerarse elevadas, parece claro que emerge un patrón acerca de los temas que se espera sean tratados mediante la participación de los colectivos implicados en los centros, a saber: cuestiones educativas y organizativas para el profesorado, únicamente las segundas para el alumnado. Mucho queda por recorrer en este terreno, más si cabe teniendo en cuenta que si en lugar de preguntarle a los equipos directivos trasladamos nuestra interrogación a los propios implicados, solamente un tercio del profesorado dice participar habitualmente en las decisiones que se toman a nivel de centro (31,7%).

## **9. RESULTADOS (III): PARTICIPACIÓN DE COLECTIVOS EXTERNOS EN LA GESTIÓN DEL CENTRO**

En este punto, por lo que tiene que ver con la generación de capital social que tiende puentes con colectivos externos en la creación de comunidad, exploraremos brevemente la relación con estos colectivos a nivel de centro para después abordar el caso específico de la participación de las madres y padres.

Así, a pesar de que los directores entrevistados nos informan de una relación frecuente con colectivos externos, la mayoría de las ocasiones hace referencia a la relación con servicios de soporte educativo (95,7%) como los EAP (equipos de atención primaria), los CRP (centros de recursos pedagógicos) o incluso los servicios sociales, siendo menos frecuente la desarrollada con fundaciones y asociaciones (57,8%) o con empresas (44,2%). Centrándonos en el primero, el contacto con los servicios de soporte educativo a través de internet para establecer esta comunicación en el desarrollo de la actividad de los directores de los centros parece una práctica extendida (90,4%), demostrando una penetración mucho mayor que en el caso del profesorado (15,7%).

Por otro lado, por lo que tiene que ver con la participación de los padres, en tres cuartas partes de los centros su participación es habitual en la organización de las actividades extraescolares (73,6%), proporción que de acuerdo a los equipos directivos entrevistados se reduce a una cuarta parte cuando hablamos de temas educativos como el desarrollo de actividades educativas en el aula (28,2%) o la política de incorporación de las TIC e internet en los centros (27%). Profundizando en el tipo de demandas más frecuentes por parte de los padres y madres en la actualidad, parece que en la mayoría de los casos su interés se circunscribe al reforzamiento del papel tradicional de la escuela, quedando relegada la demanda de incorporación de las innovaciones. Así, mientras que la mitad de los directores entrevistados informan de la concentración de las demandas en la transmisión de conocimientos (51,5%) y una cuarta parte hacen énfasis en la promoción de la disciplina (27,2%), es pequeña la proporción que informa del interés de los padres y madres por la incorporación de la informática a la formación (10,7%), el aprendizaje de idiomas (8,3%) o, curiosamente y en un triste último puesto, el uso de internet (3%).

Para acabar, observando los usos de internet que tienen que ver con la comunicación con el colectivo de padres y madres, la penetración es limitada ya que apenas el 13,3% de los directores y un escasísimo 1,8% del profesorado afirma hacerlo en su actividad en el centro. Un dato interesante que nos permite dar luz a la percepción que el profesorado tiene de las nuevas tecnologías como medio para comunicarse con los padres y madres. En su opinión, la introducción de internet en las escuelas no ha mejorado las oportunidades de participación de los padres (90,8%) aunque algo más de una cuarta parte (29,4%) espera que pueda hacerlo en el futuro.

## **10. RESULTADOS (IV): DESARROLLO DE PROYECTOS EDUCATIVOS COMPARTIDOS ENTRE CENTROS**

Ya, para finalizar con los resultados de nuestra investigación, presentaremos los datos que hemos recogido en la relación con otros centros como ámbito de desarrollo del capital social vinculante en la apertura de la escuela a la comunidad, centrandó especialmente nuestra atención en el papel que juega la penetración de internet en este ámbito.

Los directores de los centros estudiados parecen tener una especial sensibilidad por la innovación en sus políticas de centro, informando de esta manera de un importante impulso de la innovación tecnológica (89,7%), pedagógica (88,6%) o en la organización de la dinámica de los centros (77,7%). Incluso, consideran que la formación del profesorado en el uso de las TIC (77,7%) o la promoción del uso de internet por parte del alumnado (76,3%) deben ocupar un lugar importante, aquel que curiosamente no tiene la promoción del uso de internet en la relación con otros centros o instituciones. En el último lugar de las prioridades, tan sólo una tercera parte de los directores

considera el uso de las TICs para la comunicación y el intercambio con otros centros o instituciones sobre temas educativos (35,7%).

De forma coherente, en el terreno de la práctica, una tercera parte de los directores entrevistados informa de la existencia de una colaboración habitual con otros centros educativos (34%), mientras que aproximadamente la mitad del profesorado (50,2%) dice no haber participado nunca en una experiencia de este tipo. A pesar del potencial de internet como herramienta práctica de comunicación y colaboración, los indicadores revelan una escasa penetración, que sin lugar a dudas debería ser reforzada a través de la promoción de políticas de centro hacia la apertura. Para muestra un botón: algo más de tres cuartas partes del profesorado (79,8%) indica que no utiliza nunca internet para comunicarse con profesores de otros centros. Sin duda, también nos queda camino que recorrer en el establecimiento de relaciones cooperativas entre centros basadas en la proximidad tanto en los problemas y retos a resolver como en las soluciones a proponer.

## 11. A MODO DE CONCLUSIÓN

Lejos de proponernos la simplificación de la información que este estudio puede ofrecernos desde el punto de vista de la creación de capital social como indicador de eficacia en las escuelas de la sociedad red, querríamos terminar centrando la atención sobre dos aspectos transversales fundamentales, a saber: la discrepancia manifiesta entre las políticas y las evidencias de la práctica informadas, así como la imposibilidad de considerar un “efecto palanca” en la introducción de internet per se.

Por un lado, a pesar de que existen claros esfuerzos para avanzar en el establecimiento de políticas y acciones que fomenten la comunicación y la cooperación, nuestros resultados muestran en repetidas ocasiones que las buenas intenciones no son suficientes a la hora de generar capital social: es imprescindible remitirse a la práctica. Recuperando la etimología del término ‘comunidad’ que desgranamos más arriba, cum (con, conjuntamente) + munus (regalo, favor), es a través del ejercicio y la actualización de las redes y normas para la colaboración en busca del beneficio mutuo cuando es posible la generación de una comunalidad en la identidad y los objetivos. La comunidad es simbólica, y las políticas juegan un importante papel en su definición, pero su construcción se produce a partir de la concurrencia efectiva de fenómenos como la formación de colectivos, su participación junto a los externos en la gestión de los centros, así como el establecimiento de proyectos educativos compartidos a nivel de centro.

Por otro lado, y centrándonos ahora en el papel que las nuevas tecnologías pueden adquirir en la generación de capital social en la escuela de la sociedad red, nuestros resultados muestran que la escasa difusión del uso de la red en el sistema educativo no universitario de Catalunya ya observada con anterioridad en el marco de nuestro proyecto (Mominó *et al.*, 2004), tiene en la generación de capital social como indicador de eficacia un importante correlato. La introducción de las nuevas tecnologías en general, y de internet en particular, lejos de suponer un “efecto palanca” innovador per se como muchos charlatanes y futurólogos han tratado de atribuirle mágicamente, lo que supone es un medio, un instrumento para la facilitación y la amplificación de las prácticas preexistentes o que con la adecuada programación pueden desarrollarse.

Como hemos visto en nuestros resultados, parece poco plausible la idea de que se esté produciendo una revolución comunitaria gracias a la mera introducción de internet en nuestras escuelas. Probablemente, aquellas que ya tienen como objetivo la creación de capital social, serán las

mismas que con mayor facilidad incorporen el uso de la red para el desarrollo de la comunicación y la colaboración, para el desarrollo la “vinculación estructural, simbólica y cultural” que tienen las escuelas eficaces (Marchesi & Martin, 2000). Pero esto, lo dejaremos para otra ocasión.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. & West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Varcea.
- Christensen, K. & Levinson, D. (2003). *The Encyclopedia of Community*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Baker, W. (2000). *Achieving success through Social Capital: Tapping the Hidden Resources in Your Personal and Business Networks*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bezirtzoglou, M. (2004, September). *Reconsidering school effectiveness for the needs of future school*. Paper presented at the Annual Conference on Educational Research, University of Crete.
- Briggs, X. (1998). Brown kids in white suburbs: housing mobility and the many faces of social capital. *Housing Policy Debate*, 9(1), pp. 177-221.
- Bryk, A. S. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools. A core resource for improvement*. New York: Russell Sage.
- Burt, R. S. (1992). *Structural holes: the social structure of competition*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Carnoy, M. (1999). *Sustaining flexibility. work, family, and community in the Information Age*. New York: Russell Sage.
- Castells, M. (2000). *The Rise of the Network Society* (2nd ed). Malden (MA): Blackwell Publishers.
- Cohen, A. P. (1985). *The symbolic construction of community*. London: Routledge.
- Larry Decker and Mary Richardson Boo (1998). *Community schools: serving children, families, and communities*. Boca Ratón (FL): Florida Atlantic University.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital and the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, pp. 95-120.
- Coleman, J. S. (1999). *Foundations of social theory*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Fukuyama, F. (1998). *La confianza*. Barcelona: Ediciones B.
- Fukuyama, F. (2000). *La gran ruptura. La naturaleza humana y reconstrucción del orden social*. Barcelona: Ediciones B.
- Gittell, R. & Vidal, A. (1998). *Community organizing: building social capital as a development strategy*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Gracia, E., Herrero, J. & Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78, pp. 1360-1380.
- Hanifan, L. J. (1916). The rural school and community center. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67, pp. 130-138.
- Jacobs, J. (1973). *Muerte y vida en las grandes ciudades*. Madrid: Península.

- Korbin, J. E. & Coulton, C. J. (1997). Understanding the neighborhood context for children and families: combining epidemiological and ethnographic approaches. In J. Brooks-Gunn, G. J. Duncan & J. L. Aber (Eds.), *Neighborhood poverty*, vol. II, pp. 65-79. New York: Russell Sage Foundation.
- Marchesi, A. & Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Mominó, J. M., Sigalés, C., Fornieles, A., Guasch, T. & Espasa, A. (2004). *L'escola a la Societat Xarxa: internet en l'àmbit educatiu no universitari. Informe de recerca*. Retrieved January 3rd, 2005, from Universitat Oberta de Catalunya Website <http://www.uoc.edu/in3/pic/cat/pic3.html>
- Mortimore, P. (1991). The nature and findings of research on school effectiveness in the primary sector. In S. Riddell & S. Brown (Eds.), *School effectiveness research: its messages for school improvement*. Edinburgh: HMSO.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Russell, E. (1988). *School matters: the junior years*. Wells: Open Books.
- Mortimore, P. & Whitty, J. (1997). *Can school improvement overcome the effects of disadvantage?* London: Institute of Education.
- Ostrom, E. & Ahn, T. K. (2003). *Foundations of social capital*. Cheltenham (UK): Edward Elgar Publishing.
- Putnam, R. (2002). *Solo en la bolera. Colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Puntam, R. (2003). *El declive del capital social. Un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Rudduck, J. (1999). *Innovación y cambio: el desarrollo de la participación y la comprensión*. Sevilla: MECP.
- Seeman, A. N., & Seeman, M. (1976). Staff processes and pupil attitudes: A study of teacher participation in educational change. *Human Relations*, 29(1), 25-40.
- Sennett, R. (2001). *Vida urbana e identidad personal*. Barcelona: Ediciones Península.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco (CA): Jossey-Bass Publishers.
- Smelser, N. J. (1967). *Sociología*. Madrid: Euramerica, S.A.
- Subirats, J. (2002). *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel Social.
- Woolcock, M. (2001) The place of social capital in understanding social and economic outcomes . *ISUMA: The Canadian Journal of Policy Research*, 2 (1), pp. 11–17.
- Woolcock, M. & Narayam, D. (2000). Social capital: implications for development theory, research and policy. *The World Bank Research Observer*, 15(2), pp. 225-249.