

Tipo de documento: Tesis de maestría



Escuela de Gobierno. Maestría en Administración de la Educación

Trabajo en Redes de Escuelas

La experiencia en un distrito de la Provincia de Buenos Aires

Autoría: González Fernández, Pilar

Año: 2023

¿Cómo citar este trabajo?

González Fernández, P. (2024). "Trabajo en Redes de Escuelas La experiencia en un distrito de la Provincia de Buenos Aires". [Tesis de maestría. Universidad Torcuato Di Tella]. Repositorio Digital Universidad Torcuato Di Tella.

<https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/13069>

El presente documento se encuentra alojado en el Repositorio Digital de la Universidad Torcuato Di Tella bajo una licencia Creative Commons Atribución-No comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional
Dirección: <https://repositorio.utdt.edu>



Escuela de Gobierno
Área de Educación

MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

TRABAJO EN REDES DE ESCUELAS

La experiencia en un distrito de la Provincia de Buenos Aires

Tesista: Pilar González Fernández

Directora: Dra. Gabriela J. Krichesky

Diciembre 2023

Dedicatoria y agradecimientos

En primer lugar quiero expresar mi agradecimiento a mi directora de tesis, Dra. Gabriela J. Krichesky, por su dedicación, orientación y atención a mi trabajo durante todo el proceso de la elaboración de la tesis, por el respeto mostrado por mis ideas y por el rigor científico que me impulsó a sostener en todo momento.

A la Universidad Torcuato Di Tella por permitirme desenvolverme en el marco de un clima de apertura, generosidad y exigencia académica.

Asimismo, agradezco a la Dra. Claudia Romero, al Dr. Jorge Gorostiaga, y a mis compañeros del Taller de tesis por su acompañamiento y sugerencias aportadas siempre con el mayor de los respetos a lo largo del proceso de construcción de la tesis. Gracias por compartir sus trabajos con generosidad.

Quiero agradecer especialmente a todas las personas que con total generosidad confiaron en mí y compartieron sus experiencias profesionales que fueron insumo fundamental de este trabajo. ¡Muchísimas gracias por su invaluable aporte!

Agradezco a mi esposo, Mariano, por su lectura, sugerencias y correcciones de este trabajo que me ayudaron aportando otra mirada a mi trabajo. A mis hijos por su aliento y apoyo incondicional para que pueda concretar este desafío.

A mi madre, mis hermanos y a mi padre que siempre me acompaña en el corazón.

A todas las personas e instituciones que me permitieron con su colaboración hacer posible el desarrollo de esta tesis.

Gracias a todos.

ÍNDICE GENERAL

Resumen	5
1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. OBJETIVOS.....	9
3. MARCO TEÓRICO	9
4. ESTADO DEL ARTE	27
5. METODOLOGÍA.....	33
6. CONTEXTO: Red de escuelas de Aprendizaje.....	37
7. RESULTADOS	42
8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	78
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Tabla general de entrevistas</i>	37
Tabla 2. <i>Áreas de abordaje y Ejes de innovación</i>	40
Tabla 3. <i>Matrícula, secciones y establecimientos educativos en San Antonio de Areco. División de la matrícula por sector de gestión por Municipio (San Antonio de Areco). Provincia de Buenos Aires. Año 2017</i>	43
Tabla 4. <i>División de matrícula por nivel y modalidad por Municipio (San Antonio de Areco). Provincia de Buenos Aires. Año 2017</i>	43
Tabla 5. <i>Establecimientos por sector de gestión por Municipio (San Antonio de Areco). Provincia de Buenos Aires. Año 2017</i>	43
Tabla 6. <i>Matrícula que recibe algún servicio alimentario por sector de gestión por Municipio (San Antonio de Areco). Provincia de Buenos Aires. Año 2017</i>	43
Tabla 7. <i>Matrícula que recibe servicio alimentario por tipo y Municipio (San Antonio de Areco). Provincia de Buenos Aires. Año 2017</i>	43
Tabla 8. <i>Tabla de escuelas por nivel y año calendario</i>	45
Tabla 9. <i>Cantidad de inscriptos en los postítulos</i>	49
Tabla 10. <i>Escuelas y áreas de abordaje trabajadas</i>	54

Resumen

Los sistemas educativos enfrentan una creciente demanda por garantizar el acceso a una educación de calidad para todas las personas. Frente a este desafío distinguimos a la modalidad de trabajo en redes de escuelas como una posible estrategia de mejora para acercar buenas prácticas educativas a los alumnos y alumnas en las escuelas. Esta tesis se centra en la investigación del programa **Redes de Escuelas de Aprendizaje** implementado en la Provincia de Buenos Aires a través del análisis de las características, los dispositivos y las condiciones en las que se desarrolló esta iniciativa. Hemos utilizado una metodología cualitativa realizando un estudio de caso instrumental con un diseño descriptivo. Para el relevamiento de datos se administraron entrevistas semi-estructuradas individuales a distintos actores locales. También se relevaron fuentes documentales oficiales para realizar una triangulación de datos. A partir de nuestro análisis consideramos que el programa mostró algunas de las características de la modalidad de trabajo en redes de escuelas con cualidades particulares en cada nivel educativo. Finalmente, presentamos diez lecciones aprendidas derivadas de nuestro análisis.

Palabras claves: Educación universal. Redes de escuelas. Inclusión social. Gestión de la educación. Estudio de casos.

1. INTRODUCCIÓN

No resulta infrecuente escuchar voces que plantean el estado de crisis que atraviesa a ciertos sistemas educativos (Aguerrondo, 2002; Aragay Tusell, 2018; Melgarejo, 2016; Prats, Raventós, Robert, Creemers, Gauthier, Maes, Schulte y Standaert, 2005) a la vez que se observan crecientes intentos de mejorar la educación, tanto a nivel de las escuelas como desde los organismos centrales (Munby y Fullan, 2016; Murillo y Krichesky, 2015; Aragay Tusell, 2018). Estos intentos de mejora se sustentan en el hecho de que la educación se visualiza “como motor central y herramienta básica para mejorar la humanidad” (Aragay Tusell, 2018, p. 12). En un mundo donde la creciente desigualdad de oportunidades vitales, recursos materiales y de acceso a oportunidades se observa tanto entre los distintos países como hacia adentro de cada una de las naciones (Beck y Beck-Gemsheim, 2008), adherimos a la idea de que la mejor herramienta para revertir dicha desigualdad es la democratización del acceso a la educación de calidad para

todos (ONU, 2015; Romero 2018) y la promoción de una escuela que trabaje de manera cooperativa por una sociedad más justa (Murillo y Krichesky, 2015).

Con el objeto de dar respuesta al desafío de lograr equidad en el acceso a una educación que asegure que las personas puedan desarrollar sus potencialidades y logren estándares básicos de educación (OCDE, 2007), se han observado distintos tipos de abordajes. A partir del análisis de las distintas experiencias que intentan responder a la crisis que atraviesa la educación, varios autores tales como Murillo Torrecilla (2009), Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2013), Munby y Fullan (2016) y Ainscow (2012), Azorín (2017; 2019; 2022) proponen el trabajo en redes de escuelas. Esta modalidad organizativa tiene como objetivo construir de manera cooperativa un camino a través del cual las escuelas se vinculan entre ellas y con otras instituciones. Así, buscan reflexionar, compartir experiencias, innovaciones e información valiosa para la comunidad que las nuclea (Ainscow, 2016a; Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2013; Aragay Tusell, 2018; Azorín Abellán, 2017; Azorín, 2019; Chapman y Hadfield, 2010; Chapman, 2019; Munby y Fullan, 2016; Murillo Torrecilla, 2009; Light, 2005).

Numerosas investigaciones han demostrado que la modalidad de trabajo en análisis -redes de escuelas- incide positivamente en la búsqueda de democratización y justicia educativa ya que, a partir de una vinculación y colaboración activa de los actores educativos, se adquiere un mayor acceso a la *expertise* existente, favoreciendo que el conocimiento sea asequible allí donde se lo necesita (Ainscow, 2012; Muijs, 2015; Arnaiz, De Haro y Azorín, 2018; Azorín, 2022). Es así que las escuelas, siendo parte de una comunidad educativa mayor, a través de diversas formas de relación con otras escuelas, universidades y diversos ámbitos de organización de una comunidad, potencian y enriquecen su propia capacidad de desarrollo, a la vez que colaboran con la comunidad educativa toda (Fullan, 2000; Azorín, 2022). De esta manera, esta iniciativa de trabajo permitiría entenderse como una posible aproximación al acceso a estándares básicos de educación para todos.

Nuestra investigación se propone analizar la experiencia de la **Red de escuelas de aprendizaje**, un programa implementado en la provincia de Buenos Aires durante el período 2018-2019. Dicha red se orientó hacia el fortalecimiento de los distintos actores de las comunidades educativas -directivos y docentes- con el objetivo de que las

instituciones generen entornos para que ocurra una sana convivencia y un aprendizaje significativo (Blanco, en Cameron y Steeb, 2019).

A partir de la definición de "redes de escuela" propuesta por Muijs, West y Ainscow (2010) nos proponemos analizar las características, los dispositivos y las condiciones en las que se desarrolló esta Red. Para ello abordaremos la experiencia a una escala micro, realizando nuestro recorte en 16 escuelas participantes de la red en un distrito del interior de la provincia de Buenos Aires¹. Comenzaremos nuestro análisis desde el momento de la toma de decisión institucional de cada una de las escuelas de participar en la red, así como los actores y los factores implicados en esta decisión. Luego analizaremos la dinámica de la participación de las 16 escuelas, los dispositivos de colaboración y aprendizaje utilizados, y las condiciones que facilitaron y obstaculizaron la experiencia. Como estrategia para conocer este caso, realizaremos entrevistas a los distintos participantes -jefa distrital, docentes, directivos, y otros actores locales- que nos permitan recuperar diferentes perspectivas y miradas sobre el desarrollo y funcionamiento de esta red.

En relación con la propuesta teórica en la que se enmarca nuestra investigación resulta relevante referirnos a los intentos de reforma orientados a mejorar la calidad de la educación que pueden clasificarse en dos grupos. Por un lado, las reformas *top-down*, elaboradas a nivel central desde la visión de la realidad educativa de los propios organismos centrales o ministerios. Estas propuestas de cambio o mejora en general han fracasado a nivel local (Bolívar, 2012), debido a que han sido elaboradas desde fuera de las escuelas y al margen de lo que sucede en ellas (Fullan, 2002; Hopkins y Reynolds, 2001; Bolívar, 2014).

Por otro lado, y ante el fracaso de estas experiencias, comenzaron a generarse propuestas de cambio *bottom-up*, elaboradas por las mismas escuelas -docentes y directivos- que se orientan a las situaciones y problemas de las aulas y de la propia escuela. Si bien muchas escuelas lograron mejoras, se comprobó la dificultad de sostener la mejora en el tiempo (Fullan, 2000), haciendo notar la importancia de "gestionar el cambio" (Hopkins y Lagerweij, en Murillo y Krichesky, 2015, p.74) o "la capacidad para

¹ Esta distinción sobre su ubicación en el interior de la provincia resulta relevante dadas las diferencias socioeconómicas y culturales que se observan entre las regiones del conurbano y Buenos Aires resto.

el cambio” (Fullan en Murillo y Krichesky, 2015, p.74). Aunque existe evidencia de que en muchas experiencias las mejoras a nivel escuela fueron fructíferas, se presenta un problema central: cómo lograr que dichas mejoras se extiendan a todo el sistema educativo (Munby y Fullan, 2016; Chapman, 2019), especialmente al observar que, en ocasiones, las escuelas con mejoras o innovaciones tienden a “cerrarse en sí mismas” como una forma de protegerse. En consecuencia, se obstaculiza la extensión de las mejoras (Aguerrondo, 2008).

Por otra parte, las escuelas están insertas dentro de una realidad social, económica, administrativa y política que las excede. Frente a este contexto, cuando la responsabilidad de la mejora recae exclusivamente en los directivos de cada escuela en particular, esto resulta frustrante ya que en muchas ocasiones los directivos no pueden, no saben o no cuentan con los recursos necesarios para desarrollar la mejora (Munby y Fullan, 2016). Frente a la realidad de que la escuela, por sí sola, no puede abordar esta complejidad, varios autores (Murillo Torecilla, 2009; Ainscow, *et al.*, 2013; Munby y Fullan, 2016; Azorín Abellán, 2017; Chapman, 2019) proponen el trabajo en redes de escuelas. Sostienen que se necesita de una estrecha colaboración entre “escuelas e instituciones sociales y educativas en una estrategia de redes de aprendizaje” (Murillo Torecilla, 2009, p.4), que permitan compartir experiencias y recursos, formando redes de cooperación con un enfoque centrado en mejorar las propuestas que las escuelas ofrecen a los estudiantes (Azorín Abellán, 2017).

La colaboración entre escuelas se presenta entonces como un factor clave para la transferencia de aprendizajes de casos exitosos al resto del sistema y como herramienta para incentivar el trabajo colaborativo de docentes, directivos y de las escuelas en tanto organizaciones (Munby y Fullan, 2016). En el mismo sentido, Bolívar (2008, en Murillo Torecilla, 2009) sostiene que los “grupos de escuelas trabajando juntas permiten diseminar el conocimiento y las buenas prácticas, son un medio para promover el aprendizaje profesional y [brindar] una estructura de apoyo a la innovación, rompiendo con el tradicional aislamiento entre escuelas” (p.4). Al trabajar en colaboración en las redes, las distintas escuelas, sus miembros y los distintos actores -alumnos y alumnas, cuerpos docente y directivo- se desafían, apoyan, innovan y aprenden unos de otros, de forma que, no solo mejoran los resultados de cada uno de ellos (Munby y Fullan, 2016), sino que también las transformaciones y adaptaciones que las distintas prácticas sufren

en este proceso de intercambio y adaptación, promueven una constante innovación y mejora (Hargreaves, 2003). En palabras de Chapman (2019), los fundamentos que subyacen a las redes de escuelas se orientan a lograr sistemas educativos más equitativos y buscan potenciar el aprendizaje profesional y los aprendizajes del alumnado.

2. OBJETIVOS

Objetivo general

Analizar las características, los dispositivos y las condiciones en las que se desarrolló el programa **Red de escuelas de aprendizaje** en el distrito escolar de San Antonio de Areco, Región 13, de la Provincia de Buenos Aires durante el período 2018-2019, a la luz de lo que la literatura especializada define y describe como “trabajo en redes de escuelas”.

Objetivos específicos

- Conocer los fundamentos por los cuales las escuelas del distrito decidieron participar en la red.
- Analizar la estructura de trabajo y el funcionamiento de la red a nivel distrital, sus características y condiciones de desarrollo.
- Conocer los dispositivos mediante los cuales se promovió la colaboración y el aprendizaje entre los miembros de la Red del distrito.
- Identificar las condiciones externas u otros apoyos presentes a lo largo de la experiencia.
- Identificar los resultados y productos del trabajo en red en el distrito.
- Analizar los logros y dificultades que se presentaron en la experiencia.

3. MARCO TEÓRICO

Para abordar el estudio del presente caso y contrastar la teoría con lo observado, nos hemos apoyado principalmente en el marco teórico construido por Muijs, West y Ainscow (2010). Estos autores han destacado la importancia de brindar un marco teórico que permita analizar las distintas y variadas experiencias de trabajo en redes que se desarrollan en el ámbito de la educación y, asimismo, describir las relaciones que se dan

entre los distintos aspectos que componen y fortalecen estas redes. De esta manera es posible conocer y valorar los factores fundamentales que se han de tener en cuenta al momento de implementar este tipo de estrategias (Muijs *et al.*, 2010).

Dado que la propuesta de trabajo en redes de escuela es un intento de reforma orientado a mejorar la calidad de la educación, resulta conveniente precisar la definición del concepto de calidad que tomamos de Aguerrondo (2002). Esta autora sostiene que la calidad se mide en referencia a un determinado criterio y por ello es necesario construir criterios amplios que se apliquen al universo total, a la vez que permitan reconocer y respetar las diversidades entre sus partes. En tal sentido la calidad de la educación es un concepto complejo, totalizante y abarcador -calidad del docente, de los aprendizajes, de los procesos, de la infraestructura- que permite ser pensado en términos de múltiples dimensiones, y a la vez, permite una síntesis. La construcción de este criterio debe respetar la complejidad de los sistemas sociales y acordar con los patrones históricos y culturales situados “en una realidad específica, con una formación social concreta, en un país concreto y en un momento determinado” (Aguerrondo, 2002, p. 9). El criterio de calidad de la educación, así construido, funciona como “imagen-objetivo” hacia donde se orientan las innovaciones-transformaciones de la educación, así como patrón de comparación “para juzgar los impactos, ajustar decisiones y reajustar procesos” (p. 9).

En la perspectiva del presente estudio, que analiza el fenómeno de trabajo en redes de aprendizaje orientado a la mejora escolar, desarrollaremos este concepto en primer lugar.

a. Mejora Escolar

Los intentos de reforma y mejora escolar ocurren ya hace tiempo en una búsqueda centrada en lograr equidad y en asegurar aprendizajes de calidad para todos los alumnos (Romero, 2018; Bolívar, 2010; Bolívar, 2014). Desde el movimiento de mejora escolar, el intento de mejora manifiesta un **interés práctico** que procura conocer cómo se realiza la misma y cuáles son las condiciones y capacidades que una escuela debe tener, o desarrollar, para construirla (Romero, 2018).

En la búsqueda de una definición que nos permita entender la mejora escolar, nos apoyamos en la que brindan los autores Murillo y Krichesky (2015) a partir de propuestas de otros autores (Miles y Ekholm, 1985; Hopkins, Ainscow y West, 1994; Stoll y Fink,

1999 y Murillo, 2002; en Murillo y Krichesky, 2015). Ellos entienden a la mejora escolar como:

Una serie de procesos concurrentes y recurrentes por los cuales una escuela optimiza el desarrollo integral de todos y cada uno de los estudiantes, mediante el incremento de la calidad del centro docente en su conjunto y de los docentes. Con las siguientes características: es asumido y coordinado por el centro [;] implica, o busca implicar, a la comunidad escolar en su conjunto [;] aborda tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje, como la organización, y especialmente la cultura del centro [;] busca mejorar la capacidad del centro para el cambio, [y] tiene un enfoque de mejora sostenible. (Murillo, y Krichesky, p. 70-71)

Hopkins, Ainscow y West (1994) postulan que la mejora escolar se enfoca en el cambio educativo que promueve y trabaja para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Por ello se concentra en el núcleo donde suceden los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, el aula de clase (Bolívar, 2014) y debe apoyarse y sostenerse en lo que los docentes piensan y hacen en el aula (Fullan, 2002).

Para explicar y fundamentar el desarrollo del proceso de mejora escolar, Romero (2018) toma de Hammond (en Romero 2018) su modelo basado en la equidad y en la construcción de capacidades. Este modelo propone un enfoque sistémico apoyado en el desarrollo de una docencia de alta calidad que se centra en que todos los alumnos obtengan aprendizajes de alto nivel y que cuenten con recursos suficientes y equitativamente distribuidos. Por su parte, el modelo toma la motivación intrínseca de las escuelas en transformarse en buenas escuelas y en el desarrollo de capacidades de los estudiantes, los docentes y los directivos para lograr esa transformación.

En relación al desarrollo de capacidades, Romero (2018) plantea que este proceso implica des-aprendizaje y re-aprendizaje de la escuela, docentes y directivos. Para que esto tenga lugar, el modelo de desarrollo de capacidades de Mitchell y Sackney (en Romero 2018) distingue tres capacidades: la capacidad personal, la capacidad interpersonal -fundamental para “generar equipo”-, y la capacidad organizativa. Esta última resulta soporte e integra a las dos primeras, ya que debe generar la estructura de una sistema que confía en las capacidades de cada uno de sus miembros, de los colegas entre ellos y de la escuela como organización. Es la escuela quien tiene que incrementar su propia capacidad de aprendizaje y de gestionar su propio cambio (Romero, 2018), para así desarrollar las condiciones internas que permitan promover los procesos de mejora y

lograr su sostenimiento en el tiempo (Murillo y Krichesky, 2015), desarrollando una organización capaz de aprender y renovarse a sí misma (Romero, 2018). Por otra parte, Romero (2018) enfatiza que los procesos de mejora no deben focalizarse sólo en la capacitación docente, sino también en las condiciones en que se desarrolla el trabajo docente en las escuelas. Y advierte que la mejora transitará por ciertos niveles de conflicto, que no solo tienen que ver con lo natural a todo proceso de cambio, sino que también aquellos que derivan del esfuerzo cognitivo que implica reestructurar el conocimiento y las prácticas docentes y escolares (Romero, 2018).

Resulta claro que el desarrollo de capacidades debe ser abordado por estrategias adecuadas y pertinentes. Murillo y Krichesky (2015) toman de Joyce (en Murillo y Krichesky, 2015) que la mejor estrategia es usar varias estrategias que se complementen, refuercen y apoyen mutuamente.

Varios autores postulan la importancia de la capacidad de liderazgo frente a la mejora escolar (Bolívar, 2010; Harris, 2004; Leithwood, Louis, Wahlstrom, Anderson, Mascal y Gordon, 2009; Romero, 2018): un liderazgo centrado en el aprendizaje, así como también un liderazgo distribuido que trabaje a partir de las competencias de los miembros de la comunidad y promueva e impulse el desarrollo profesional de cada uno de sus miembros (Elmore, 2010; Leithwood *et al.*, 2009); el desarrollo de un buen clima escolar -en la escuela y en las aulas de clase- (Romero y Krichesky, 2011); el trabajo en equipo y trabajo en redes profesionales; una buena comunicación y uso adecuado de distintos canales de comunicación; y la construcción de capacidades de la escuela como organización (Romero, 2018). En el mismo orden de ideas, Murillo, y Krichesky (2015) sostienen que los cambios no sólo han de afectar a los procesos de enseñanza aprendizaje, sino a la cultura escolar, promoviendo el desarrollo de una escuela innovadora. Por otro lado, dado que las escuelas están insertas en una comunidad y tienen con ella una relación de mutua influencia, la mejora escolar debe ser abordada desde un enfoque que se ajuste a la realidad específica de la comunidad que la escuela atiende (Romero, 2018). Así mismo los autores Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla (2010) manifiestan la importancia de un liderazgo para la Justicia Social que promueva el trabajo en las organizaciones educativas por y para el desarrollo de una sociedad más justa y se apoye en la idea de que “los líderes educativos tienen la obligación social y moral de fomentar prácticas, procesos y resultados escolares más equitativos para [todos los estudiantes sin

importar su] procedencia socioeconómica, cultural, étnica, de capacidad, género u orientación sexual” (Murillo y Krichesky, 2015, p. 86).

Para concluir, aun cuando la escuela se visualiza como el centro del cambio, recuperamos la idea de Murillo y Krichesky (2015) quienes afirman que dar por supuesto que todas las escuelas están en condiciones de liderar sus procesos de cambio por propia iniciativa y a partir de sus propios recursos, es una irrealidad. Es por ello que la Administración educativa es quien debe, no sólo promover los procesos de mejora brindando los recursos y servicios que cada escuela particular necesite, sino incluso intervenir en aquellas escuelas que así lo necesiten.

b. Teoría del trabajo en redes y su articulación en el ámbito educativo

En los últimos años se observa una tendencia al trabajo en redes de escuelas. En atención a que esta tendencia ha tenido un abordaje desde la práctica, Muijs, West y Ainscow (2010) consideraron importante brindar un marco teórico que permita comprender qué se entiende por trabajo en redes en educación. A partir de una primera definición brindada por Hadfield, Jopling, Noden, O’Leary y Stoll (en Muijs, *et al.*, 2010) donde se entiende por red a “un grupo o sistema de personas u organizaciones (incluidas las escuelas) interconectados cuyos objetivos o propósitos incluyen la mejora del aprendizaje y otros aspectos notoriamente reconocidos por afectar el aprendizaje” (p. 5), Muijs y otros sugieren ampliar esta concepción de manera que incluya otras variedades de redes que se encuentran en el ámbito de la educación. Es así como definen “trabajo en redes como al menos dos organizaciones trabajando juntas con un propósito en común durante al menos cierto período de tiempo” (Muijs *et al.*, 2010, p. 6). Los autores destacan que el término organización aplica no sólo a escuelas sino también a otro tipo de organizaciones que trabajan en la consecución de un propósito, donde la “colaboración se describe como acciones conjuntas entre actores de distintas organizaciones dentro de la red” (Muijs, *et al.*, 2010, p. 6).

Si bien el trabajo en redes ha tomado impulso en el ámbito de la educación en los últimos años, es un concepto que tiene sus orígenes en las ciencias sociales, la psicología y las ciencias empresariales o la administración de empresas (Muijs, *et al.*, 2010). A partir del análisis de la construcción de la teoría de redes desde una perspectiva sociológica, Revoir (1999) nos dice que existen diferentes corrientes con orientaciones metodológicas,

incluso epistemológicas distintas, que abordan esta cuestión. Un recorrido exhaustivo sobre ellas excede los propósitos de este trabajo, por lo que nos limitaremos a mencionar los principales aspectos y características de las redes desde una perspectiva sociológica-antropológica general.

La característica principal de las redes sociales es que “se trata siempre del estudio de las relaciones interpersonales” (Revoir, 1999, p. 52) que poseen un carácter laxo, flexible, horizontal y donde los actores involucrados son múltiples con débil o ninguna institucionalización. Revoir (1999) sostiene así que las redes sociales informales son la forma natural de organización de los seres humanos y sus componentes característicos son la horizontalidad, la creatividad como capacidad de adaptación, la participación voluntaria y la solidaridad entre sus miembros. Desde la misma perspectiva psicológica-social, Borgatti y Foster (2003), definen a una red como un grupo de actores (personas u organizaciones) conectados por lazos que pueden ser más o menos formales.

Por otra parte, Molina (2004) concluye que el análisis de redes sociales (ARS en castellano o SNA, *Social Network Analysis* en inglés), llamadas actualmente Ciencias de las Redes², brindan una perspectiva amplia que permite superar algunas oposiciones clásicas de las ciencias sociales como los pares micro-macro, cuali-cuanti, acción-estructura y construir así una poderosa herramienta para abordar el objeto de estudio. Desde esta perspectiva se busca detectar, a través de un análisis empírico, las relaciones “reales” entre los actores y se estudian los sistemas de relaciones y las consecuencias de ellos. Es así que el entramado de las relaciones sociales dan forma a la sociedad, de manera tal que las redes se estructuran en lazos (*ties*) entre los actores o nodos. En otras palabras, las redes son un conjunto de lazos entre nodos (Revoir, 1999; Borgatti y Foster, 2003).

Los campos de aplicación de las Ciencias de Redes son varios (Molina, 2004), en el presente trabajo mencionaremos aquellos relacionados con el objeto de nuestra investigación. En primer lugar el llamado **apoyo social**, es decir los recursos sociales con los que cuentan los individuos ya sea para apoyo emocional, información laboral, ayuda económica, etc. En segundo lugar, otro campo interesante es el de **capital social**: teoría

² Es un campo interdisciplinar -Antropología y Sociología, Ciencias Políticas, Ciencias de la Salud, Física, Economía y otros- que estudia las redes sociales. Esta convergencia de estudio en el ARS tiene su origen en la Teoría de Grafos de Euler (1875) (Molina, 2004).

que sostiene que las personas tienen a su alrededor un núcleo fuerte de lazos que le proporcionan apoyo emocional, recursos e información que necesitan. Este grupo de personas es reducido y mantiene con ellas un contacto frecuente. Al lado del núcleo fuerte hay una miríada de contactos con los que la relación es más débil y especializada, son los conocidos que forman parte de la red personal (Molina, 2004). Dentro del campo del **capital social** Molina (2004) agrega el aporte de Burt (1992) y los agujeros estructurales, es decir aquellos “contactos no redundantes que confieren más poder e influencia a los nodos necesarios para establecer conexiones en la red” (p. 41). Es así que, cuanto mayor sea el grado de intermediación -o sea la capacidad de ser puentes en una red y de conectar grupos de forma exclusiva-, mayor será el **capital social**. Lógicamente este concepto también puede aplicarse a las redes de organizaciones (Molina, 2004).

Desde la perspectiva de las ciencias empresariales en la actual economía mundial, caracterizada por su capacidad de generar conocimiento y gestionar la información, -ya sea de empresas, regiones o países-, y su carácter global, Castells (2001) distingue el carácter del funcionamiento en red de la economía. Esta nueva forma de organización económica, la empresa en red, se caracteriza por su capacidad de conexión global y su flexibilidad de producción. Castells (2001) hace hincapié en que no se trata de una empresa en red, sino de distintas empresas -segmentos de grandes empresas, medianas o pequeñas empresas-, que se conectan a través de redes para desarrollar determinados proyectos, para cambiar sus conexiones a otras redes cuando el proyecto finaliza. Lo interesante aquí es que las empresas participan de estas redes cooperando y compartiendo información en un proceso orientado por un **proyecto empresarial** que las excede y a la vez cada una mantiene su propia unidad legal como empresa. “La unidad de este proceso no es la empresa [sino] el proyecto” (Castell, 2001, p. 46).

En esta misma perspectiva, Borgatti y Foster (2003) destacan las características de esta forma de organización donde se observa un liderazgo distribuido, trabajadores empoderados, equipos de trabajo autónomos, uso intensivo de estructuras temporales orientadas a la consecución de proyectos y/o *tasks*, y una fuerte comunicación horizontal basada en el intercambio de conocimiento. Los autores enfatizan la importancia del aprendizaje que el trabajo en red promueve y facilita a los distintos actores, ya que brinda acceso a información y conocimiento difícil de obtener de otro modo, que a su vez promueve el desempeño de cada uno de los actores y favorece la innovación.

Como hemos señalado los sistemas educativos enfrentan una siempre creciente demanda por obtener mejores logros a su vez que presentan una mayor intolerancia al fracaso y una creciente preocupación por las inequidades socioeconómicas que el sistema educativo no logra revertir (Ainscow, 2016a). En este contexto las escuelas hacen frente a nuevos y crecientes desafíos que demandan innovaciones y búsqueda de nuevas formas y modos de organización que colaboren en lograr la mejora de los aprendizajes (Azorín y Arnaiz, 2018).

Frente a estos importantes y complejos objetivos el trabajo en redes se presenta como tendencia inspiradora (Aragay Tusell, 2018; Azorín, 2020; Muijs, 2015).

Muijs y otros (2010) proponen un análisis del trabajo en redes a partir de distintas dimensiones. En primer lugar, distinguen objetivos y actividades. Los objetivos de una red educativa pueden agruparse en: i) mejora escolar; ii) ampliar oportunidades -donde se incluyen las redes con organizaciones no escolares como servicios sociales, empresas, etc.-; iii) compartir recursos. En segundo lugar, abordan la dimensión temporal de las actividades propuestas. Desde esta perspectiva encontramos algunas redes de corto plazo, que son aquellas que se organizan en torno a un objetivo puntual que las convoca, donde el potencial de lograr impacto a largo plazo es muy bajo. Por otro lado, algunas redes se plantean lograr cambios profundos en las escuelas -cambio en la cultura escolar, etc.-, que lógicamente requieren varios años para que los resultados sean observados. A su vez hay otras redes que combinan corto y largo plazo, buscando un pronto impacto y un desarrollo de la escuela a largo plazo. Los autores (Muijs, *et al.*, 2010) destacan que la importancia de las acciones no está determinada por su duración en el tiempo -corto, mediano o largo plazo-, sino que la duración de una acción de trabajo colaborativo debe estar articulada con el objetivo propuesto.

Con el objeto de articular los aportes teóricos de la sociología, la psicología y las ciencias empresariales, Muijs y otros (2010) proponen tomar algunos conceptos de la teoría organizacional constructivista, la teoría de capital social, la teoría de Nuevos Movimientos Sociales y la teoría de Durkheim, para construir categorías de análisis que permitan abordar el análisis del trabajo en redes o *networking* en educación.

La teoría organizacional constructivista sostiene que las organizaciones construyen la imagen de sí mismas en relación con cómo perciben e interpretan su realidad. Esta construcción está anclada en su propio contexto y no puede separarse del

mismo. Este rasgo que embebe la percepción de las organizaciones sobre sí mismas, en ocasiones puede conducir a la *miopía organizacional*, impidiendo o dificultando que la organización pueda acercarse a otras percepciones de la realidad y a otras visiones del contexto. La propuesta de Muijs y otros (2010) para corregir esa “miopía organizacional” es precisamente el trabajo colaborativo con otras organizaciones. Un trabajo que estimule el desarrollo de las capacidades organizacionales que les permitan lidiar con y en la realidad compleja en la que están insertas. El poder abordar la realidad, desde una perspectiva de la complejidad, es central para el trabajo educativo especialmente para las escuelas que reciben alumnos de poblaciones vulnerables (Fullan, 2009).

La teoría constructivista de las organizaciones está obviamente conectada con la teoría de aprendizaje de Lev Vigotsky. Este reconocido autor aporta la noción de zona de desarrollo proximal, “que se define como la distancia entre el desempeño autónomo de un sujeto frente a un problema y el potencial desempeño ante el mismo problema bajo la guía o andamiaje de un adulto o de un par más capaz” (Vygotsky, Vygotsky y John-Steiner, 1978) p. 86). El conocimiento se construye así a partir de las acciones e interacciones con otros y con el medio en el que el sujeto está inserto.

En este sentido, las organizaciones serán mejores aprendices cuando formen comunidades de práctica en redes de trabajo o participen de otras prácticas colaborativas y se involucren en un proceso de aprendizaje socialmente situado donde los actores, interesados en un tema común o en la resolución de un problema, colaboren compartiendo ideas, buscando soluciones y creando innovaciones. (Muijs, *et al.*, 2010, p. 9)

Es así como el nuevo conocimiento se construye a partir del trabajo en comunidades de práctica donde un grupo de personas u organizaciones trabajan juntas, orientadas en la consecución de un objetivo en común (Borgatti y Foster, 2003; Wenger, 2001).

Si bien el trabajo colaborativo entre organizaciones que poseen distintos conocimientos y una visión distinta de la realidad, posibilita el desarrollo y crecimiento de cada una de ellas, hay ciertas condiciones que es menester que se den para que esto ocurra. En primer lugar las organizaciones deben tener conocimiento diferente para poder nutrirse una de la otra; pero a la vez es necesario que tengan puntos en común que les permitan entrar en un diálogo que posibilite una comunicación auténtica (Muijs, *et al.*, 2010). Por otro lado los autores advierten sobre la posibilidad de que la colaboración tenga como consecuencia que las organizaciones se tornen similares y se produzca la miopía en el trabajo colaborativo.

Del análisis precedente se desprende que la teoría de constructivismo organizacional claramente puede relacionarse con la formación de comunidades de aprendizaje en las escuelas. Muijs y otros (2010) sugieren que los esfuerzos del trabajo en comunidades son más exitosos cuando implican a varias escuelas trabajando juntas en red, en vez de escuelas trabajando solas. El trabajo en redes de escuelas, con el objetivo de construir aprendizaje, requiere de un trabajo abierto y colaborativo. Para lograr un desarrollo profesional continuo de los distintos actores de la red se requiere que las comunicaciones entre sus miembros, en todos los niveles de jerarquía, sean fluidas; y que se parta de la premisa de que todas las escuelas y sus miembros tienen aportes valorables para hacer a la red. Este rasgo se presenta como una característica central en las redes de trabajo.

En relación a la capacidad de creación de **capital social** a través del trabajo en redes, resulta pertinente traer a colación la definición de Lin (1999). Según este autor los sujetos participan de interacciones sociales y trabajan en redes para obtener ganancias: Lin (1999) describe al capital social como los “recursos integrados al tejido social a los que se puede acceder y/o movilizar a través de acciones intencionales” (p. 35), con el objetivo de mejorar los rendimientos esperados. El capital social posee tres elementos o características: i) recursos integrados en el contexto social, ii) que pueden ser movilizados, iii) en una acción intencionada (Lin, 1999). Desde esta perspectiva, el trabajo en redes puede aprovechar los recursos de los distintos actores para que éstos los vuelquen en la red y así lograr una mayor circulación del conocimiento (Chapman, 2019; Muijs *et al.*, 2010), de modo que el capital social pueda propagar las innovaciones con mayor facilidad y rapidez a través de las redes de escuelas y conectar a los innovadores con las escuelas.

Dado que el conocimiento está en las personas y en las organizaciones, es necesario lograr una buena comunicación que permita que el conocimiento llegue a donde se necesita. Uno de los objetivos principales del trabajo en redes es llegar a la mayor cantidad de personas, para que cada uno actúe como agente transmisor del conocimiento (Muijs, *et al.*, 2010). Otro aspecto central, desde la teoría del capital social, es determinar quién se beneficia o acumula mayor conocimiento: las personas individualmente, las organizaciones, la red en su conjunto o la sociedad en general. Idealmente, en los casos exitosos, todos deberían beneficiarse de este intercambio y trabajo colaborativo. En los

casos en los que el beneficio es sólo para las organizaciones o la red en su conjunto, las personas individualmente suelen desmotivarse y esto lógicamente repercute en la red. Por otro lado, cuando el beneficio es sólo para los individuos, suele perderse la confianza en la capacidad de la red y tiende a finalizar (Lin, 1999). Desde esta perspectiva, los beneficios que las escuelas obtendrán de su participación de la red de escuelas se expresan de manera explícita. Por ejemplo, cuando el objetivo del trabajo en red es la transferencia de conocimiento, las escuelas perciben sus fortalezas y debilidades, y aprecian los beneficios de aprender de las fortalezas de las otras escuelas o trabajar colaborativamente en objetivos que por sí solas no pueden abordar (Muijs, *et al.*, 2010).

Muijs (2015) además relaciona el trabajo en redes con el concepto de “nuevos movimientos sociales” que surge en los años 60 para referirse a las nuevas formas de acción social caracterizadas por su fluidez, flexibilidad y por la adhesión transitoria de sus miembros. En acuerdo con lo expresado, Hadfield (2007) sostiene que las redes de escuelas pueden ser caracterizadas como nuevos movimientos sociales a partir de ciertos aspectos que tienen en común: son transitorias, complejas, deben crear nuevas identidades a partir del objetivo que las nuclea y debe distinguirse de la identidad de cada escuela en particular. Los aportes de la Teoría de Nuevos Movimientos Sociales y sus categorías de análisis abren una visión al interior de las redes de escuelas y permiten abordar los valores que las orientan, el rol de la conducción política, el trabajo o cooperación transitoria que la caracteriza, la posibilidad de participar en distintas redes de escuelas con características y propósitos diferentes de manera simultánea, y la posibilidad de que no todos los actores miembros de la red compartan sus valores, ni sus propósitos.

Los autores (López Fernández, 2009; Muijs, *et al.*, 2010) toman de Durkheim (2015) el concepto de anomia definido como el sentimiento de frustración o malestar en los individuos, y caracterizado por la ausencia o disminución de logros frente a un alto grado de expectativas asociados a sentimientos de alienación y falta de sentido. La anomia suele ocurrir cuando existen rápidos procesos de cambio, cuando los valores de la sociedad y los individuos difieren, y cuando los lazos que conforman la cohesión social se ven debilitados.

En la actualidad muchas escuelas se enfrentan a una tensión contrapuesta o *trade off*, a la que resulta difícil dar respuesta. Por un lado, se les demanda a las escuelas trabajar a partir de los valores de inclusión social, justicia social y respeto a la heterogeneidad y,

por el otro, se les impone mostrar altos logros de rendimiento y desempeño académico. Frente a esta situación, el trabajo en redes de escuela no sólo puede colaborar a la mejora escolar, sino también brindar alivio del sentimiento de anomia, proveyendo lazos de integración con otras escuelas miembros de la red, que trabajen orientadas en los mismos valores y estén atravesadas por las mismas tensiones (Muijs, *et al.*, 2010).

Al mismo tiempo, la teoría de trabajo en redes asociada a los aportes de Durkheim atiende a un aspecto central de la educación: el propósito moral (Muijs, *et al.*, 2010). Tanto la investigación educativa como su abordaje teórico postulan al propósito moral como un factor clave en el desempeño y rendimiento de las escuelas. A partir de una red de escuelas fuertemente involucradas en la mejora, se logra permear en aquellas donde existe un sentimiento de anomia, e impulsar y entusiasmar a sus miembros a involucrarse y comprometerse con la mejora escolar.

A partir de los aportes de esta teoría, la colaboración y el trabajo en redes puede asociarse a valores morales y propósitos compartidos más que a beneficios instrumentales como postula la teoría de capital social.

Factores críticos del trabajo en redes de escuelas

En relación con la creación de redes de escuelas, Munby y Fullan (2016) postulan un conjunto de factores críticos de éxito respecto a la colaboración escolar. Los autores afirman que estos factores parten del aprendizaje constante que se realiza a partir de la creación de las redes, las innovaciones que se producen y la comprensión del funcionamiento de las propias redes. Sostienen que estos factores son “dinámicos e interdependientes y se refuerzan entre sí de [manera] que significa que todos son esenciales [para] lograr la colaboración de todo el sistema” (Munby y Fullan, 2016, p.7).

A partir de lo propuesto por Munby y Fullan (2016) y de los aportes de otros autores tales como Murillo Torecilla (2009), Ainscow y otros (2013), Azorín Abellán (2017) y Chapman (2019), exponemos los factores a tomar en consideración para el análisis de las redes de escuelas:

- I. El propósito y la orientación de la colaboración debe ser la mejora en los aprendizajes de los estudiantes.

- II. Desarrollo de un propósito moral compartido por los actores. El compromiso para hacer una diferencia en la vida de los estudiantes que busca responder a la diversidad de estudiantes y realizar una propuesta inclusiva.
- III. Transparencia, confianza y honestidad. Los autores destacan este punto como central, ya que brinda las condiciones para una adecuada retroalimentación que resulta fundamental para que se genere y se adquiera conocimiento y, naturalmente, tiene que basarse en la empatía y el respeto por el otro.
- IV. Compromiso y capacidad para un modelo de revisión entre pares. Se ha observado que la revisión entre pares construye confianza, promueve el establecimiento de apoyo entre pares y entre escuelas, desarrolla la capacidad de las personas y la de la escuela, mejora las relaciones entre pares y el capital decisional del grupo. También promueve el cambio cultural hacia una cultura de colaboración, desarrollando apoyo entre las escuelas que comparten necesidades y oportunidades, y desarrollan acciones conjuntas.
- V. La revisión por pares debe desarrollarse dentro de una relación a largo plazo, a partir de un compromiso de mejora continua de la práctica y a través de ciclos de sistemas de investigación colaborativa. Se destaca aquí la formación del profesorado en el propio centro educativo (Vezub, 2010; Vezub, 2013), donde se trabaja a partir del aprendizaje entre pares y de las diferencias. El intercambio inter-escuelas ayuda a conocer distintos puntos de vista ante problemas similares, mejora la comprensión del contexto donde las escuelas están insertas, permite conocer y analizar distintas realidades, y fortalece los procesos de mejora al aumentar la variedad de conocimientos y experiencias disponibles. Los autores destacan especialmente este punto como el cambio cultural que se considera necesario hacia una nueva cultura de colaboración entre pares, orientada en la mejora dentro de un clima de investigación y aprendizaje. Se distingue aquí un importante potencial para lograr mejoras a nivel sistema, especialmente en los contextos urbanos complicados (Ainscow, *et al.*, 2013).
- VI. La asociación de escuelas debe tener un plan para pasar de la colaboración a la corresponsabilidad y a una posición de responsabilidad compartida. Este punto no resulta sencillo. Pero se observa que la rendición de cuentas

(*accountability*) entre pares tiende a ser más explícita, y por lo tanto más convincente, que la rendición de cuentas hacia arriba. En este punto se presenta la necesidad de formular objetivos, pocos y claros, desarrollar estrategias y construir instrumentos que permitan “medir” la eficacia de lo implementado, analizar el progreso y el impacto en la resolución de problemas con el fin de lograr un mejor desempeño.

- VII. La asociación debe ir más allá de los líderes y comprometer a los docentes, los estudiantes e involucrarse de una manera activa con las familias y las comunidades. Para asegurar el cambio cultural profundo, se necesita involucrar a todos los actores: promover una estrecha colaboración con la administración central y la comunidad, “fomentar nuevas uniones, desarrollar cauces para la colaboración y enlazar los recursos comunitarios del entorno” (Azorín Abellán, 2017, p.33).
- VIII. Las redes de escuela dan la bienvenida a la observación y el apoyo de otras redes. Los autores advierten del peligro de que los grupos de escuelas se aislen. De allí la importancia de abrirse a otras redes y permitir también la posibilidad de que otros se inspiren en las experiencias exitosas del sistema. En relación a las redes de colaboración entre escuela-universidad, Azorín Abellán (2017) menciona varios trabajos que exponen propuestas interesantes de enorme valor para el enriquecimiento y aprendizaje de los implicados. Sin embargo, también advierte acerca de las distintas lógicas que orientan a la universidad -la investigación- y a la escuela -la intervención a través de la enseñanza- .

Sumando a los factores expuestos, diversos autores (Azorín Abellán, 2017; Light, 2005; Munby y Fullan, 2016; Murillo Torrecilla, 2009) destacan el rol de los líderes de la red de escuelas. Ellos crean la capacidad de liderazgo en los demás participantes, a través del estímulo y la autonomía brindada para que cada nivel de la red tome protagonismo; facilitan el conocimiento compartido y buscan que la visión de la red también sea compartida por sus miembros. Su visión está orientada al largo plazo y los líderes comprenden que una visión ambiciosa necesita estar acompañada de una actitud paciente, que avance en pequeños pasos pero sostenidos, para conseguir un cambio profundo y permanente (Light, 2005). Murillo Torrecilla (2009) observa el rol del

“liderazgo de las redes como un ejercicio de negociación” (p.6), donde se procuran acuerdos y acercamientos entre personas, se crean espacios de trabajo conjunto y aprendizaje compartido, con estructuras que promuevan la colaboración tornándola habitual, y también se negocian recursos. Aparece nuevamente, como lo mencionamos antes, “el liderazgo como una pieza clave para el cambio educativo” (p.6) y la idea de liderazgo compartido, distribuido, con más fuerza aún.

Por otro lado, las redes de escuelas necesitan disponer de un respaldo político que favorezca su creación y promueva la apertura de la escuela a la comunidad (Azorrín Abellán, 2017). En un sentido similar, Ainscow y otros (2013) puntualizan aspectos claves que es preciso tener en cuenta, más allá de la mejora que se centra puntualmente en la escuela y en las redes de escuela. Los autores hacen foco en la existencia de factores sociales y políticos que impactan en los intentos de mejora, y afirman que los esfuerzos en la mejora educativa deben ser parte de un plan global mayor, que debe incluir a todas las partes interesadas a nivel nacional, regional, institucional y local. A su vez, reafirman el papel clave de los gobiernos, no solo para generar las condiciones, sino para actuar como promotor, favoreciendo el desarrollo de las escuelas y las redes de escuelas “dentro de un marco político nacional que estimule a las escuelas para orientarse hacia cuestiones de equidad más amplias” (Ainscow, *et al.*, 2013, p. 54).

El financiamiento de las redes se presenta como una necesidad permanente (Light, 2005; Murillo Torrecilla, 2009) para su creación y para lograr la sostenibilidad en el tiempo. Dado que las redes están mostrando ser una estrategia eficaz, se puede considerar lógico que el Estado apoye su creación con financiamiento (Murillo Torrecilla, 2009). En la búsqueda de nuevas formas de financiamiento, Light (2005) menciona que algunas redes han buscado apoyo privado y empresarial. Eso lo convierte en un punto central en el contexto actual de la sociedad del conocimiento donde las TIC -que conllevan importantes erogaciones en hardware, software y conectividad entre otros-, constituyen una plataforma necesaria para las comunicaciones, registro y conservación de experiencias, poseen la ductilidad necesaria para el proceso de la revisión por parte de pares y, asimismo, sirven como soporte y repositorio para compartir experiencias y realizar investigaciones que promuevan la mejora (Maggio, 2012).

Dimensiones de análisis de trabajo en redes

En el presente apartado tomamos algunas dimensiones clave de análisis de redes de escuelas propuestas por Muijs y otros (2010).

La primera dimensión a analizar es el **grado de consentimiento** con el que se ha entrado a participar de la red. Podemos decir que va en un *continuum* desde una adhesión completamente voluntaria a una coerción ejercida por otro. En el abordaje empírico encontramos que la mayoría de las redes se encuentran en un punto entre estos dos extremos. En general suele haber algún tipo de incentivo para promover la colaboración y participación en las redes (Muijs, *et al.*, 2010). Por otro lado, estos autores sostienen que en ocasiones es necesario algún grado de coerción para lograr que las escuelas mejoren y permite tener un mejor control del proceso. A su vez advierten que esa coerción puede tener desventajas. La más clara es la reluctancia de los miembros de las escuelas a involucrarse y participar de la red y, lógicamente, la falta de confianza que esto genera, deteriorando los lazos que la red espera construir.

La segunda dimensión de análisis posee un grado similar, más no equivalente, a la coerción o el voluntarismo en una red, se trata de la dimensión **de las relaciones de poder entre sus miembros**. En ocasiones las relaciones se dan en base a la igualdad entre ellos y, en otras, en el dominio de uno de ellos sobre otros (Muijs, *et al.*, 2010). Desde una perspectiva teórica, en una red donde la adhesión es voluntaria, sus miembros se relacionan sobre la premisa de la igualdad en la búsqueda de soluciones a los problemas o situaciones. Por otro lado, desde la coerción, uno de los miembros de la red tiende a dominar la relación.

La tercera dimensión de análisis de las redes de trabajo es su **densidad**, que refiere a la cantidad y la jerarquía de los miembros de una escuela involucrados en la red (Muijs, *et al.*, 2010). A modo de ejemplo: directivos y algunos docentes; sólo los directivos con poca o ninguna participación del cuerpo docente, incluso sin conocimiento siquiera de la existencia de la red; docentes de algunas áreas en particular -ciencias, matemática-. Desde esta perspectiva, la densidad máxima de una red sucede cuando todos están conectados con todos (Muijs, *et al.*, 2010). La cuestión de quienes están involucrados en las redes de trabajo se relaciona, especialmente, con la posición que los actores ocupan dentro de sus escuelas. La evidencia sugiere que personas con modos de ser similares suelen relacionarse de manera positiva, asimismo personas ocupando posiciones similares tienden a trabajar de manera más enfocada en la problemática que comparten relacionada

con su posición. Es por ello que algunos autores sugieren formar grupos de trabajo a partir de las posiciones jerárquicas de las personas en sus escuelas (Brass, en Muijs, *et al.*, 2010). En este punto encontramos algunas consideraciones contrapuestas. Por un lado, una alta densidad no es deseable debido al gran trabajo y coordinación que implica e incluso algunos autores afirman que una gran cantidad de contactos resultan redundantes (Nootenboom, en Muijs, *et al.*, 2010). Por otra parte, otros autores sugieren que la redundancia de contactos es un correlato necesario para lograr efectividad en el trabajo en red (Hadfield, 2007).

La cuarta dimensión de análisis es la existencia o no, de **otras agencias u organismos oficiales** involucrados en la red y el grado de dicho involucramiento. Suele ocurrir que se forman redes junto a agencias de servicios sociales o también de servicio a la primera infancia (Chapman, 2019). En los casos donde las redes de trabajo se orientan a la mejora escolar, la asociación suele darse con universidades o agencias de consultoría externas. El grado de involucramiento con el agente externo puede ir desde un rol de intermediario a uno de miembro activo de la red. Muijs y otros (2010) afirman que, si bien es posible la formación de redes y su existencia sin ningún apoyo externo, en la práctica suele haber un actor que funciona como intermediario entre los miembros de una red. Por otro lado, la relación de involucramiento entre la red de escuelas y la/las comunidades donde las redes están insertas o se desenvuelven, puede variar ampliamente, desde un profundo involucramiento a otro casi nulo. Finalmente, el rol principal de los agentes externos suele apoyarse en la promoción de un entendimiento común entre los distintas escuelas y actores de la red, a la vez que un rol de acercamiento y desarrollo de confianza mutua entre los miembros de la red (Chapman, 2019).

La quinta dimensión de análisis es el **marco temporal**, ya que la colaboración en las redes de escuelas pueden tener marcadas diferencias en este aspecto. Algunas redes de trabajo colaborativo esperan tener un carácter cuasi permanente; esto suele ser el caso de las federaciones de escuelas, como también en los casos en que se fusionan dos o más instituciones. En otros casos la relación se limita a la colaboración alrededor de un tema específico en un tiempo acotado. Desde luego, entre estos dos extremos hay numerosas posibilidades de duración. Otro aspecto que influye en la duración temporal, es la fluidez que la relación entre escuelas adquiere; ya que en ocasiones una red diseñada en términos de colaboración en el corto plazo, desarrolla lazos que producen una mayor duración de

la relación en el tiempo (Muijs, *et al.*, 2010). En numerosas ocasiones, la duración temporal de la red no está claramente especificada, y esto puede ser un problema ya que el trabajo en colaboración no siempre es deseable que se prolongue indeterminadamente.

La sexta dimensión es la **territorial**. La literatura tiende a suponer que las redes de escuelas funcionan en un marco local o bajo la órbita de una autoridad local (Muijs, *et al.*, 2010). Los autores sostienen que las redes de escuelas se observan en el ámbito local, regional, nacional e internacional. Esta mayor extensión geográfica de las redes se facilita a partir del avance de las tecnologías de la información y comunicación que hacen posible y brindan soporte a una comunicación fluida y ubicua a nivel global. Las redes locales poseen la ventaja de articular la resolución colaborativa de problemas locales, y en general cuentan con el apoyo de la autoridad local (Muijs, *et al.*, 2010). Por otro lado, las redes de escuelas regionales, en general comparten valores y se asocian a partir de características similares a las analizadas para los nuevos movimientos sociales. Este tipo de trabajo colaborativo basado en valores, suele mostrar una mayor coherencia entre sus miembros (Hadfield, 2007).

La séptima dimensión de análisis de red de escuelas toma en consideración la **cantidad de escuelas** o establecimientos que la componen. Si bien casi toda la literatura referida a redes de escuelas alude a relaciones diádicas, en la empírea se verifica que éstas no son para nada las más frecuentes (Notteboom, 2004, en Muijs, *et al.*, 2010). Evidentemente las redes de escuelas pueden diferir en cuanto a su densidad, aumentar o disminuir su tamaño a lo largo del tiempo. La contracción del tamaño de las redes suele ocurrir cuando alguna escuela abandona la red. Esta situación es frecuente en las redes densas donde un núcleo de escuelas toma el liderazgo de la red, desplazando en las actividades a las otras. Por otra parte, cuando las redes pequeñas en su densidad, incorporan nuevos miembros, en ocasiones esto produce cambios en las relaciones entre las escuelas más antiguas y los nuevos miembros de la red (Simmel, 1950, en Muijs, *et al.*, 2010). En las redes de gran densidad, la colaboración entre las distintas escuelas depende de la cantidad y calidad de intercambios entre cada miembro de la red. Si bien un alto grado de intercambio resulta deseable desde la óptica de profundizar la colaboración y ampliar las oportunidades, el manejo de un alto grado de interconexión puede resultar complejo (Muijs, *et al.*, 2010). Es por ello que los autores plantean la

necesidad de lograr un equilibrio entre el alto grado de conexión y la capacidad de gestionarlo.

4. ESTADO DEL ARTE

El presente apartado recoge los resultados de investigaciones recientes sobre el trabajo en redes de escuela desde la perspectiva de mejora escolar. En nuestra indagación hemos recopilado, entre otras, investigaciones de los académicos Azorín Abellán y Muijs quienes se distinguen como principales referentes en la temática del trabajo en redes de escuelas.

Rincón-Gallardo y Fullan (2016) postulan que para ser eficaces las redes de trabajo en educación deben lograr: primero, incrementar el aprendizaje del alumnado; segundo, aumentar el capital profesional del cuerpo docente y directivos o líderes escolares; y tercero, convertirse en una fuerza positiva de mejora para todo el sistema. Con el propósito de identificar las características que promueven la eficacia del trabajo en redes, los autores diseñaron un estudio de análisis teórico de la literatura existente y seleccionaron doce casos prácticos de iniciativas y desarrollo de redes de trabajo educativas. Dicha selección casuística ponderó ya sea el impacto positivo en los aprendizajes del alumnado o una mejora en el desarrollo de capacidades en los docentes vinculada con la mejora en los aprendizajes de los estudiantes. A partir de su investigación, los autores (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016) distinguen ocho aspectos fundamentales que se observan en las redes de trabajo eficaces: (1) poseen un propósito de mejora de los aprendizajes de los estudiantes vinculados a una pedagogía eficaz; (2) desarrollan relaciones de confianza y responsabilidad interna; (3) promueven la mejora continua de las prácticas educativas a través de ciclos de investigación colaborativa; (4) operan a partir de un liderazgo distribuido; (5) estimulan la colaboración interna y el aprendizaje colaborativo; así como (6) la conexión con el afuera para aprender de otros; (7) estimulan los vínculos entre los estudiantes, docentes, familias y la comunidad más allá de la escuela; y finalmente (8) aseguran los recursos que posibiliten la sostenibilidad del trabajo.

Podemos relacionar el propósito de mejora en los aprendizajes de los estudiantes postulado por Rincón-Gallardo y Fullan (2016) con la investigación de Azorín y Muijs (2018). A partir del análisis del funcionamiento de una red de escuelas orientada a la

mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, Azorín y Muijs (2018) describen las siguientes cualidades de esta modalidad de trabajo: (i) proporcionan canales de comunicación y colaboración que promueve el intercambio de experiencias e información; (ii) mejoran la gestión de los recursos poniéndolos al alcance de las escuelas. A su vez, los autores (Azorín y Muijs, 2018) enfatizan que (iii) la organización estructural de la red debe ser consistente con los propósitos que ésta se plantea; a modo de ejemplo, en el caso analizado los autores identifican una estructura transversal donde los grupos y miembros participantes se encuentran interconectados entre sí. Finalmente Azorín y Muijs (2018) hacen notar que llevar a práctica procesos de colaboración en el ámbito educativo requiere un cambio cultural que se presenta como un desafío. Cabe señalar como limitación del estudio el contexto del caso analizado, el Reino Unido, donde las escuelas poseen autonomía pedagógica, de gestión, de recursos y de contratación del profesorado, características que no se observan en otros países.

Hernández de la Torre y Navarro Montaña (2018) analizan el concepto de trabajo en redes de escuela en lo que se refiere a la estructura de trabajo, la comunicación y el intercambio entre escuelas. Con estos objetivos realizan una investigación de una red de nueve situadas en una misma localidad. Su estudio utiliza una metodología participativa y colaborativa, así como descriptivo-narrativa. A continuación presentamos los resultados obtenidos tanto en lo referido a las contribuciones de la red a nivel organizativo como aquellas relacionadas con el trabajo en las aulas de clase. En primer lugar, se produce una comunicación horizontal entre los docentes y se observa que actúan de manera colaborativa. Estas acciones brindan oportunidades de aprendizaje docente entre pares, evitando el aislamiento docente dentro de las aulas y promoviendo la cohesión grupal docente. Las escuelas intercambian prácticas a partir de un trabajo basado en problemas o dificultades similares; esta modalidad promueve procesos de mejora e innovación a partir de la búsqueda de soluciones. La red muestra un impacto positivo en las escuelas en relación a temas concretos como atención a la diversidad, formación docente, trabajo en equipo, desarrollo de competencias, metodología, materiales y resolución de conflictos. La red también promueve la implicación de las familias con el objeto de garantizar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Por otra parte, se aprecia que la modalidad de trabajo en red no logra atraer a todos los docentes de las escuelas. A modo de conclusión los autores (Hernández de la Torre y Navarro Montaña, 2018) presentan

tres ideas generales: (i) “las redes son organizaciones vivas y dinámicas que aprenden” (Hernández de la Torre y Navarro Montaña, 2018, p. 84); (ii) promueven la mejora de los procesos de trabajo tanto en el aula como en las escuelas; (iii) favorecen la formación docente, estimulan la innovación y buscan corregir el aislamiento profesional a través de procesos formativos grupales.

En su investigación Rincón-Gallardo, Villagra, Mellado y Aravena (2019) abordan la cuestión de las redes de escuelas en cuanto a su capacidad de construir una cultura de colaboración. A partir de un estudio de caso cualitativo, los investigadores afirman que es posible construir una cultura de colaboración eficaz en redes de escuelas cuyas prácticas y hábitos, en un principio, muestran una cultura escolar tradicional. Esto supone un proyecto de cambio cultural. Es por ello que se hace necesario hacer visible, para los propios actores de la escuela, los discursos y prácticas que perpetúan la cultura escolar tradicional y cambiarlas por aquellas que promuevan el diálogo, el trabajo colegiado y la colaboración centrada en la reflexión crítica y la mejora de la práctica profesional. La estrategia utilizada para promover este cambio, en esta investigación en particular, fue principalmente el trabajo con “amigos críticos” que ayudaran a identificar y distinguir las contradicciones entre el discurso y las prácticas pedagógicas.

Parrilla Latas, Sierra Martínez y Fiuza Asorey (2018) analizan el inicio y desarrollo de una red de escuelas desde la perspectiva del profesorado, con el propósito de contribuir a la creación de conocimiento sobre las redes de aprendizaje colaborativas. Su investigación es de carácter cualitativo y se centra en el desarrollo de la estructura inter-escuelas bajo la forma de red de escuelas. A partir de la investigación realizada, las autoras aportan diez lecciones aprendidas acerca de los elementos fundamentales en la construcción, mantenimiento y desarrollo de una cultura en red inter-escolar. Postulan, en primer lugar, que el cambio precisa de un proyecto de grupo y es un proceso que se construye progresivamente en el tiempo; el trabajo en red colaborativo requiere de procesos flexibles y cíclicos; en las distintas actividades de la red se pueden encontrar distintos niveles de participación de los actores; las redes de escuela brindan un punto de encuentro común para pensar y actuar colaborativamente; los procesos de aprendizaje en la red están mediados por las culturas escolares; el trabajo entre las instituciones muestra una orientación práctica e innovadora; es un ámbito de participación e investigación

democrática; moviliza las capacidades sociales de las escuelas participantes y, finalmente, es una estrategia que vincula a las escuelas con la comunidad.

A partir del propósito planteado en torno a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos (ONU, 2015; Romero 2018), recuperamos la investigación de Azorín Abellán (2017) quien indaga si las escuelas pueden ser más inclusivas y de esa manera responder eficazmente a la diversidad del alumnado mediante el involucramiento en redes de colaboración con otras instituciones del mismo ámbito geográfico. Para responder esta pregunta, la autora realiza un estudio de caso de naturaleza descriptiva en el que participan tres escuelas inglesas que mantienen alianzas con otros centros educativos del entorno con los que establecieron redes de apoyo. Los criterios de selección de las escuelas fueron: 1) accesibilidad; 2) escuelas referentes de buenas prácticas en materia de educación inclusiva y trabajo en red. Los resultados de la investigación muestran que la red desarrolla enfoques de enseñanza-aprendizaje innovadores en las escuelas; comparte procesos de apoyo escolar y de formación del profesorado en las escuelas. La red cuenta con la colaboración de investigadores de la Universidad de Manchester quienes actúan como asesores externos colaborando en el desarrollo de acciones orientadas a la mejora de la inclusión socioeducativa. Las escuelas se proponen altas expectativas para todos y cada uno de los estudiantes, y los docentes transmiten esto a los alumnos. Los estudiantes y docentes de las escuelas de la red tienen acceso a recursos humanos, materiales y tecnológicos de todas las instituciones asociadas al proyecto, siendo esto un aspecto positivo desde el propósito de la atención a la diversidad. Se observa un destacado convencimiento de los participantes de la existencia de una cultura colaborativa que propicia la búsqueda de nuevas maneras de mejora en la inclusión. Otro aspecto destacado es el rol que otorga a las familias: se las invita a participar de manera activa en las actividades de las escuelas dentro del horario escolar así como en actividades extraescolares. A partir de las entrevistas, observaciones y resultados encontrados, Azorín Abellán (2017) concluye que las escuelas no pueden superar las barreras y las desigualdades por sí solas y sostiene que la inclusión necesita de responsabilidades educativas, políticas y sociales compartidas. En este sentido afirma que para lograr la inclusión educativa es fundamental trabajar a un mismo tiempo por la inclusión social. Es así que la autora (Azorín Abellán, 2017) describe el esfuerzo y el desempeño colectivo como condiciones primordiales para el éxito del trabajo en redes, y

sostiene, en coincidencia con otros autores (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014), que el liderazgo y la colaboración son aspectos clave en la gestión de la diversidad y en la promoción de prácticas hacia una cultura inclusiva. Por otra parte plantea que, si bien algunos trabajos ofrecen propuestas interesantes de redes de colaboración entre escuela-universidad, existen críticas a esta modalidad apoyadas en que la universidad se orienta hacia la investigación y la escuela hacia la enseñanza, por lo que los intercambios entre las instituciones no serían los necesarios ni deseables por parte de cada una de las instituciones en función de lo diverso de sus objetivos específicos (Álvarez y Osoro, 2014; Azorín, 2017; en Azorín Abellán, 2017).

Las investigaciones que se presentarán a continuación estudian particularmente la implementación de redes de escuela en los sistemas educativos de Inglaterra y España. En primer lugar, abordamos las investigaciones de Ainscow (2012), y Hadfield y Ainscow (2018) quienes trabajan sobre experiencias en Inglaterra y, para concluir, el trabajo de Azorín (2021) que describe las posibilidades, fortalezas, limitaciones y debilidades que esta modalidad adopta en el sistema educativo español.

En su estudio Ainscow (2012) analiza el proyecto *Greater Manchester Challenge*, proyecto orientado a la búsqueda de formas más efectivas de promover la equidad. Como resultado de su implementación las escuelas primarias de *Greater Manchester* mostraron mejores resultados que el promedio nacional en pruebas administradas a todos los niños y niñas ingleses. Además, en las pruebas administradas a jóvenes de 16 años (2010), las escuelas secundarias mostraron una mejora más rápida que el resto de Inglaterra. En el mismo período las escuelas sobresalientes fueron de 17 a 22 % en las escuelas primarias y de 12 a 18 % en las secundarias (Ainscow, 2012). Este proyecto tuvo como punto de partida el análisis del contexto local y, a través de la implementación de procesos de *networking* y colaboración, buscó que las mejores prácticas educativas fueran accesibles a un mayor rango de niños y jóvenes. Al comenzar su análisis Ainscow (2012) advierte sobre la limitación de la información estadística para establecer cuáles fueron las estrategias que favorecieron estos resultados, considerando la gran escala del proyecto y la complejidad social de este proceso. Es por ello que utiliza como metodología de análisis la combinación de los datos estadísticos con observaciones, conversaciones informales y entrevistas formales a actores locales. Sus hallazgos recuperan de manera significativa el desarrollo de nuevas y más fructíferas relaciones entre los distintos actores

del sistema educativo: el gobierno central con los gobiernos locales; administradores con quienes desarrollan las prácticas educativas; las relaciones dentro y entre las escuelas, y entre las escuelas y la comunidad en las que están insertas. Ainscow (2012) explica que esta combinación de estrategias fortaleció el capital social en la región o ciudad donde operó la red. Es decir, las estrategias crean caminos y vínculos por donde la energía, la *expertise*, las innovaciones y las lecciones pueden diseminarse a todos los actores del sistema. Por otro lado, el autor (Ainscow, 2012) advierte sobre la fragilidad de estos logros y la necesidad de reconocer que las tensiones continúan existiendo entre los distintos actores. Por ello, aboga por desarrollar estrategias que respondan a los distintos intereses y prioridades, incluso por momentos contrapuestos, buscando avanzar en la construcción de una mejora sostenible. A su vez, refiere que en algunas escuelas se observó una mejora en los aprendizajes de todo el alumnado, mientras que en otras aún existían variaciones de resultados en los aprendizajes. Por esta razón Ainscow (2012) sostiene la importancia de continuar en la búsqueda de modos de trabajo que colaboren en la reducción de estas variaciones dentro y entre las escuelas, a la vez que fortalecer la capacidad del sistema educativo en hacer circular el conocimiento entre sus distintos actores.

Hadfield y Ainscow (2018) analizan dos cuestiones del proceso de transformación de un sistema educativo centralizado a uno conducido por “grupos y redes de trabajo de escuelas” (p. 442). Para ello realizan una investigación de carácter mixto (cuali-cuantitativa) sobre la experiencia *Central South Wales Challenge* (Hadfield y Ainscow, 2018). La primera pregunta que orienta el análisis es cuál sería la combinación entre colaboración y competencia que promueva y favorezca el desarrollo de mejora escolar de un sistema educativo. La segunda pregunta indaga sobre el rol que las estructuras intermedias desempeñan en las iniciativas de mejora colaborativa; y es por ello que los autores indagan acerca de las características que dichas estructuras deben desplegar para favorecer que el sistema educativo promueva y desarrolle su propia mejora. Como respuesta los autores describen cuatro estructuras y procesos que las organizaciones intermedias deben desplegar para promover y facilitar el proceso de transición. A saber: 1) análisis continuo del contexto local y su capacidad existente para la colaboración orientada a la mejora escolar; 2) capacidad de negociación dentro y entre las redes de escuelas, así como también entre los distintos profesionales y distintos contextos

socioeconómicos; 3) capacidad de desarrollo de liderazgo en todos los niveles del sistema; 4) la creación y sostenimiento de un mandato político fuerte, tanto a nivel nacional como local, orientado a crear las condiciones que brinden soporte a las acciones de colaboración entre los distintos actores y niveles del sistema.

A partir del análisis de las formas que adopta el trabajo en redes en el sistema educativo español, tanto en la política educativa como en la práctica, Azorín (2021) describe las posibilidades y fortalezas de esta modalidad de trabajo, así como las limitaciones y debilidades que derivan de la puesta en acción de las redes de escuelas. En su investigación la autora utiliza una metodología cualitativa que combina estudio de casos -seis comunidades autónomas: Cataluña, Murcia, Andalucía, País Vasco, Madrid y Galicia-, y análisis documental. En primer lugar, Azorín (2021) postula que el trabajo en redes de escuelas requiere de la apertura de las escuelas y de los profesionales de la educación a la comunidad que atienden, así como también a la comunidad ampliada, incluyendo otros grupos, servicios e instituciones que sean partícipes, de una u otra manera, del proceso educativo. Esta modalidad de trabajo brinda una mejor gestión y accesibilidad de los recursos disponibles para las escuelas y los educadores; y promueve la libre circulación del conocimiento dentro, entre y más allá de las escuelas (Ainscow, 2016b). En cuanto a la estructura de las redes de escuelas, la autora (Azorín, 2021) refiere que no se encuentra un patrón común sino que hay tantas estructuras como redes. Ahora bien, en relación a este punto se observa que las redes procuran estructuras de trabajo orientadas a favorecer las relaciones e intercambios horizontales entre sus miembros, así como también a una lógica de trabajo que hace foco en los procesos en un marco de colaboración entre personas y organizaciones. Por otra parte, Azorín (2021) sostiene que tanto para estudiantes, docentes como directivos resulta difícil trabajar colaborativamente en entornos competitivos donde la cultura escolar se caracteriza por el trabajo individual. Se presenta en este punto una de las principales barreras que encuentra el trabajo en redes. Otra cuestión que la autora (Azorín, 2021) plantea como una debilidad, es la evaluación de los resultados del trabajo en redes de escuelas en tanto a su efectividad e impacto en los aprendizajes de los estudiantes. Es por ello que aboga para que quienes promueven esta modalidad de trabajo ponderen los resultados producidos desde el punto de vista de la mejora escolar y del aprendizaje de los estudiantes.

5. METODOLOGÍA

5.1. Enfoque metodológico

El presente estudio se propone analizar las características, los dispositivos y las condiciones en las que se desarrolló el programa **Red de escuelas de aprendizaje** en el distrito escolar de San Antonio de Areco, Región 13, de la Provincia de Buenos Aires durante el período 2018-2019, a la luz de lo que la literatura especializada define y describe como “trabajo en redes de escuelas”. En particular buscamos conocer los fundamentos por los cuales las escuelas del distrito decidieron participar en la red; analizar la estructura de trabajo y el funcionamiento de la red a nivel distrital, sus características y condiciones de desarrollo; conocer los dispositivos mediante los cuales se promovió la colaboración y el aprendizaje entre los miembros de la red del distrito; identificar las condiciones externas u otros apoyos presentes a lo largo de la experiencia; identificar los resultados y productos del trabajo en red en el distrito, así como analizar los logros y dificultades que se presentaron en la experiencia.

Nuestra investigación es de carácter cualitativa. Se trata de un estudio de caso instrumental (McMillan y Schumacher, 2005; Stake, 1998), con diseño descriptivo que busca ilustrar el fenómeno de trabajo en redes de escuelas (Chetty, 1996).

A través de esta investigación buscamos comprender “una situación social desde la perspectiva de los participantes” (McMillan y Schumacher, 2005, p.18), analizando el caso de la Red de Escuelas de Aprendizaje realizada en los años 2018-2019, en particular su implementación en el distrito escolar de San Antonio de Areco -distrito escolar 94, Región 13-. Nos interesa abordarlo desde un recorte micro social de la realidad, centrándonos en interacciones, interpretaciones y experiencias subjetivas de los participantes (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005). En atención a la recomendación de Yin (1984/1989) de garantizar la validez de la investigación, recurrimos a múltiples fuentes de datos. Realizamos entrevistas en profundidad a distintos actores de la experiencia y cotejamos documentación propia de la red, buscando verificar, precisamente, si los datos obtenidos de las distintas fuentes guardan relación entre sí.

5.2. Técnica de obtención de datos

La investigación tuvo un carácter interactivo, en la cual se utilizó principalmente la técnica de entrevista para recoger los datos en el contexto natural de las personas (McMillan y Schumacher, 2005). Se administraron entrevistas semi-estructuradas y en

profundidad a los actores participantes de la experiencia (McMillan y Schumacher, 2005; Sautu, *et al.*, 2005), entre ellos jefa distrital (al momento de la implementación del programa), docentes, directivos y otros participantes del distrito escolar.

En lo referido a las vivencias personales de los actores, las entrevistas se orientaron a conocer:

- Cómo se tomó la decisión de participar de la experiencia, motivaciones y expectativas.
- Los niveles de participación de los actores, su nivel de involucramiento y su grado de identificación con los propósitos de la red.
- Las interacciones entre distintos actores participantes: calidad, frecuencia y utilidad.
- Las percepciones y experiencias subjetivas de los actores.
- El funcionamiento de la red a partir de la experiencia de los actores.

En lo referido a la documentación analizamos el libro que narra la experiencia global **Red de escuelas de aprendizaje** (Cameron y Steeb, 2019) y dos informes: **Primer informe de Evaluación de Procesos Diciembre 2018** (DGCE, 2018b) e **Informe 2019** (DGCE, 2019), ambos de libre acceso en internet (Sautu, *et al.*, 2005). Si bien dicho material se refiere a la red desde una perspectiva macro, nosotros lo utilizamos para contrastar esta información con nuestro análisis micro.

A partir del análisis de documentación de la red se procuró obtener información acerca de:

- La organización y estructura de la Red.
- Los programas implementados.
- Los recursos utilizados.
- La comunicación interna formal de la red.

También hemos relevado documentación interna de la Red de escuelas de aprendizaje que nos fue facilitada por los actores participantes del distrito.

Para validar los datos obtenidos se utilizaron dos estrategias de triangulación (Stake, 2010/1998): (i) triangulación de fuentes de datos a través de los relatos de distintos actores de la experiencia, y (ii) triangulación metodológica donde se cotejaron los datos obtenidos de las distintas fuentes consultadas.

5.3. Resultados esperados

A partir del desarrollo de la presente investigación buscamos aportar cierto conocimiento sobre el funcionamiento de la **Red de Escuelas de Aprendizaje** a nivel distrital (Martínez Carazo, 2011). Buscaremos indagar acerca de la dinámica y desarrollo de la red, los dispositivos utilizados y las condiciones de implementación. Asimismo abordaremos los logros y las dificultades encontradas en sí mismas. Al contrastar estos hallazgos con la teoría sobre trabajo en redes de escuelas, queremos además comprender hasta qué punto esta experiencia funcionó bajo los parámetros que la literatura señala como esenciales para este modelo. Finalmente esperamos recuperar las lecciones aprendidas, desde un punto de vista micro, que permitan orientar nuevas experiencias en el futuro.

5.4. Instrumentos utilizados

Se utilizaron guías conceptuales para realizar las entrevistas a los distintos actores locales participantes de la red de modo que se pudiera recuperar la experiencia y vivencia personal de los protagonistas propiciando la expresión de sus distintas miradas.

Las guías conceptuales recuperaron las categorías de análisis propuestas por Muijs y otros (2010): el grado de consentimiento con que las instituciones y los distintos actores entraron a participar en la red; las relaciones de poder entre los distintos miembros; la densidad de la red; existencia o no de otras agencias u organismos oficiales involucrados; el marco temporal de participación; y la cantidad de escuelas o instituciones que la componen.

En lo que respecta a la **dimensión de análisis territorial**, como ya dijimos, nuestro recorte aborda el distrito escolar de San Antonio de Areco -distrito escolar 94, Región 13.

5.5. Población y muestra

El número total de escuelas participantes de la experiencia **Red de escuelas de aprendizaje** en el distrito escolar de San Antonio de Areco -distrito escolar 94, Región 13- fueron 17: 6 de nivel inicial, 7 de nivel primario y 4 de nivel secundario (3 urbanas y 1 agraria).

En este estudio se administraron 30 (treinta) entrevistas semiestructuradas a: la jefa distrital (al momento de la implementación del programa), docentes, directivos y otros participantes de los tres niveles educativos. Es importante mencionar que se entrevistó al menos a un miembro de cada una de las escuelas participantes.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas en su totalidad. En tres de ellas se utilizó la herramienta PinPoint de Google para realizar la desgrabación cruda. En todo momento se cumplieron las normas éticas relativas al consentimiento informado y la preservación del anonimato. En la Tabla 1 se detalla la cantidad de entrevistas realizadas diferenciando cargo y nivel donde se desempeñaba cada uno de los entrevistados durante la experiencia.

Tabla 1. *Tabla general de entrevistas*

Nivel o área	Actores entrevistados		
Jefe distrital	1		
Nivel inicial, primario y secundario	1 Capacitador/a CIIE ³		
	Director/a Vicedirector/a	Docente	Otros
Nivel Inicial	6	2	1 Orientador/a Educativo 1 Preceptor/a
Nivel Primario	6	7	1 Bibliotecario/a
Nivel Secundario	4	1	-----

Fuente: Elaboración propia

6. CONTEXTO: Red de escuelas de Aprendizaje

A continuación, presentamos una caracterización del Programa **Red de escuelas de Aprendizaje** a partir de las fuentes documentales: libro “Red de escuelas de aprendizaje” (Cameron y Steeb, 2019), “Primer informe de Evaluación de Procesos, Diciembre 2018” (DGCE; 2018b) y “Red de escuelas de Aprendizaje, Informe 2019” (DGCE, 2019). Allí se describe que el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, en el año 2017, identificó importantes desafíos que enfrentaba su sistema educativo a partir de los resultados de las evaluaciones Aprender⁴. La documentación relevada no refiere el

³ CIIE: Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa. Dependen de la **Dirección de Formación Docente Permanente** (dentro de DGCE) que trabaja en el desarrollo de propuestas de formación para los y las docentes en el territorio de la provincia de Buenos Aires.

⁴ Aprender: Dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de sistematización de información acerca de algunas condiciones en las que ellos se desarrollan. Ministerio de Educación de

año de la evaluación Aprender que fue tomado como referencia para construir este diagnóstico, pero considerando que el programa fue presentado a los jefes/as regionales y distritales en agosto de 2017 (Jefa distrital), y las evaluaciones **Aprender 2017** se realizaron el 17 de noviembre de dicho año (Ministerio de Educación, 2017), estimamos que los resultados de **Aprender 2016** fueron insumo para el diagnóstico mencionado.

En la presentación del Programa el entonces Director General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2017-2019) destacó, como los principales desafíos, aquellos referidos a los aprendizajes de Prácticas del Lenguaje y Matemática, y a la retención de los estudiantes en el nivel secundario (Cameron y Steeb, 2019). En consecuencia, la Dirección General de Cultura y Educación (en adelante DGCE) propuso la creación del programa **Red de Escuelas de Aprendizaje**, cuya Dirección general estuvo a cargo de la **Directora Provincial de Evaluación y Planeamiento** de la DGCE (DGCE, 2018b).

El propósito central de la red fue fortalecer a las escuelas participantes, sus procesos de mejora, y promover el desarrollo de las capacidades y las motivaciones de los educadores. El programa se desarrolló a partir de una visión que sitúa en el centro el desarrollo integral de los estudiantes y entornos que promuevan el aprendizaje con sentido.

Los objetivos de la generales de la red fueron:

1. Fortalecer la capacidad de gestión y conducción pedagógica de los directores.
2. Mejorar el clima escolar.
3. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes en Prácticas del Lenguaje y en Matemática.
4. Mejorar los indicadores de egreso, repitencia y abandono (Blanco, en Cameron y Steeb, 2019, p. 13).

Al mismo tiempo la propuesta buscó iniciar un cambio en la cultura escolar promoviendo una cultura de aprendizaje (Blanco, en Cameron y Steeb, 2019).

El programa planteó como estrategia central el aprendizaje colaborativo, tanto de directivos, docentes y otros educadores, y como metodología propuso un trabajo en microrredes que contribuyan a la formación de comunidades profesionales de aprendizaje

donde cada escuela aprenda constantemente, desarrolle y fortalezca sus equipos colaborando así al fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje (Blanco, en Cameron y Steeb, 2019).

Las acciones tendientes a lograr los objetivos propuestos por la red fueron:

- Capacitación a directores en gestión y conducción pedagógica.
- Capacitación a docentes referentes que asumen el rol de agentes multiplicadores en sus escuelas sobre las áreas de abordaje que elijan. Se espera así lograr capacitar al cuerpo docente a través de un liderazgo pedagógico distribuido.
- Colaboración, aprendizaje e intercambio de buenas prácticas entre las escuelas compartiendo fortalezas y desafíos.
- Apertura a la innovación a través de Aprendizaje Basado en Proyectos y otros ejes de innovación en grupos.

(Cameron y Steeb, 2019).

En lo que respecta a las áreas de abordaje trabajadas, según lo relevado en las fuentes documentales de Cameron y Steeb (2019) y de los informes de la Red de Aprendizaje (DGCE, 2018b; DGCE, 2019), observamos que hubo cambios entre los dos años. La propuesta inicial, en 2018, mostró cinco áreas de abordaje: Prácticas del Lenguaje, Medios Digitales, Matemática, Clima escolar y Aprendizaje basado en proyectos (DGCE, 2018b; Cameron y Steeb, 2019). De acuerdo con el primer informe de proceso (DGCE, 2018b) los referentes de los territorios manifestaron falta de recursos tecnológicos y de soporte en las escuelas, y sumado a esto, la mayoría de las escuelas presentaba falta de conectividad a internet. En base a esta devolución se decidió abordar el área de Medios Digitales de manera transversal, y trabajarla en relación a los contenidos y temas de las otras áreas (Cameron y Steeb, 2019). Asimismo en 2019 se realizó entrega de celulares en comodato para ser utilizados como herramienta pedagógica en el aula (DGCE, 2018b; Cameron y Steeb, 2019).

Otros dos cambios que se observaron en 2019 fueron: (i) a partir del desafío que las escuelas primarias planteaban en relación a alfabetización se agregó el área de Fortalecimiento de Alfabetización con el acompañamiento del Instituto Nacional de

Formación Docente⁵ (INFoD). (ii) Paralelamente, el nivel secundario planteó la problemática de deserción escolar en 2º y 4º año, es así que se sumó el área de Acompañamiento de trayectorias escolares cuyo objetivo fue fortalecer el rol de los preceptores para lograr intervenciones pedagógicas acordes a esta problemática (Cameron y Steeb, 2019).

La siguiente tabla muestra cómo quedaron conformadas las áreas y ejes de innovación hacia el final de la experiencia:

Tabla 2. *Áreas de abordaje y Ejes de innovación*

Áreas de Abordaje	Ejes de Innovación
Matemática	Directores Estratégicos
Prácticas del Lenguaje	Proyecto #35
Clima escolar y Educación Emocional	Red de Tutorías
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	Proyecto de Vida
Fortalecimiento de la Alfabetización (nivel primario)	Barrios Estratégicos
Trayectorias escolares (nivel secundario)	

Fuente: Cameron y Steeb, 2019, p. 6.

Asimismo, se plantearon cinco ejes de innovación y acompañamiento dentro de la Red de escuelas de aprendizaje. De acuerdo con los informes (DGCE, 2018b; DGCE, 2019) y la fuente documental de Cameron y Steeb (2019) encontramos que los ejes de innovación fueron los siguientes: **Proyecto de vida**, implementado en 95 escuelas del Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires; **Directores Estratégicos**, implementado en escuelas ubicadas en los distritos de González Chávez, Benito Juárez, Coronel Dorrego, Coronel Pringles y Tres Arroyos, en la región 21-sur de la provincia de Buenos Aires- ; **Redes de Tutoría** que se trabajó en escuelas que pertenecientes al distrito de Baradero. Si bien la bibliografía refiere que **Proyecto de vida** tuvo lugar en escuelas del conurbano bonaerense (Cameron y Steeb, 2019), encontramos que este eje se trabajó en una escuela secundaria del distrito. Finalmente, el eje **Proyecto #35** trabajó con

⁵ INFoD: Instituto Nacional de Formación Docente creado en 2007 con la función de direccionar, planificar, desarrollar e impulsar políticas para la formación docente inicial y continua. (Ministerio de Educación, 2023).

escuelas de modalidad agraria incorporando tecnologías aplicadas a la producción agropecuaria (Cameron y Steeb, 2019). Es así que los ejes de innovación que se implementó en el distrito escolar 94 fueron **Proyecto #35** en la escuela agraria (Directora escuela secundaria) y **Proyecto de vida** (Directora de escuela secundaria).

El inicio de la andadura de la red fue en agosto de 2017 cuando la DGCE convocó a los jefes/as regionales y distritales a la presentación de la Red en la Universidad de San Andrés (Jefa distrital). Luego se realizó la convocatoria a las escuelas donde se las invitó a sumarse de manera voluntariamente a la propuesta (Cameron y Steeb, 2019). De acuerdo con el cronograma de presentación al que tuvimos acceso, la etapa de difusión, reuniones informativas y postulaciones de escuelas comenzó el 19 de septiembre del 2017 (DGCE, 2017). La invitación a las escuelas se hizo por correo electrónico y también se realizaron reuniones en 25 de los 135 distritos de la provincia de Buenos Aires donde se brindaron detalles de la propuesta a las escuelas (Cameron y Steeb, 2019). La fecha límite de postulaciones de las escuelas fue el 4 de octubre. A continuación, se realizó la selección; y finalmente, el 24 de octubre de 2017 comenzó la comunicación a las escuelas seleccionadas (DGCE, 2017).

De acuerdo con DGCE (2017) la selección de distritos invitados a participar se debió a una “decisión estratégica” (p. 9). En nuestro relevamiento de documentación no se especifica el/los criterios utilizados para la toma de decisión, tampoco encontramos esa información en las entrevistas realizadas.

En cambio, para la selección de escuelas se utilizaron los siguientes criterios: compromiso de los equipos directivos, vulnerabilidad socioeducativa y distribución estratégica territorial (DGCE, 2017; Cameron y Steeb, 2019). Inicialmente el número de escuelas proyectado para integrar la red era de 2.000 escuelas como máximo. Se propuso este número límite dada la capacidad para realizar un acompañamiento responsable y cercano acorde con los recursos materiales y humanos puestos a disposición. Pero finalmente quedaron seleccionadas 2.108 escuelas, en su mayoría estatales, y solo participaron 24 escuelas agrarias privadas para trabajar ejes de innovación específicos (DGCE, 2018b; Blanco, en Cameron y Steeb, 2019). Las escuelas participantes representaban el 20 % de las escuelas de gestión estatal y el 25 % de los estudiantes de la provincia. Las escuelas tenían diversas características: escuelas del conurbano y del

interior de la provincia, escuelas grandes y pequeñas, y escuelas urbanas y rurales (Cameron y Steeb, 2019).

7. RESULTADOS

7.1 La red en el distrito

La elección del distrito de San Antonio de Areco para realizar nuestra investigación se debió, en primer lugar, a que el distrito fue seleccionado para participar del programa **Red de Escuelas de Aprendizaje**; y en segundo lugar, a la factibilidad para entrevistar a los actores participantes para conocer su experiencia dentro del programa.

San Antonio de Areco es uno de los 135 partidos de la provincia de Buenos Aires. Se encuentra al noroeste de la provincia. La ciudad cabecera es homónima del partido y posee tres localidades: Villa Lía, Duggan y Vagues. Su población es de 23.138 habitantes⁶. La actividad económica del distrito, considerada desde el empleo, se distribuye entre agricultura, construcción, comercio y reparaciones. En cambio, al tomar en consideración el producto bruto, es decir la suma final de los bienes y servicios producidos, encontramos que las actividades primarias (agricultura y ganadería) son las principales fuentes de ingreso del distrito (Lampon, 2016).

Posee una oferta educativa de gestión pública, gestión privada y también de gestión municipal. Debido a que la ley de educación de la Provincia de Buenos Aires N°:13.688 establece que allí prevalece “un único sistema de educación pública, existiendo en su interior dos modos de gestión de las instituciones educativas que lo componen: educación de gestión estatal y educación de gestión privada” (Art. 64), las escuelas pertenecientes al Municipio de San Antonio de Areco se enmarcan en el ámbito de gestión privada y son supervisadas por la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada (DIPREGEP).

De acuerdo con el CENSO Provincial de Matrícula Educativa de 2017 (Ministerio de Economía, 2017) la mayor parte de la matrícula asiste a escuelas de gestión estatal (Tabla 3). Resulta pertinente referir que hemos tomado este censo en particular ya que es el último anterior a la implementación de la Red en el distrito.

⁶ Fuente INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina, 2021): Censo 2010. La investigación toma los datos del censo próximo pasado al diseño de **Red de escuelas de Aprendizaje**.

				Subtotal (almuerzo)	Sólo almuerzo	Desayuno y almuerzo	Almuerzo y merienda Desayuno	Almuerzo y merienda
2.591	501	1.032	18	1.040	31	455	54	500

Fuente: CENSO Provincial de Matrícula Educativa de 2017 (p. 77)

De acuerdo a los datos relevados se advierte que las escuelas de gestión estatal provincial atienden a más de la mitad (58, 17 %) de la matrícula total del distrito.

Uno de los criterios para la selección de las escuelas fue la **vulnerabilidad socioeducativa** (Blanco, en Cameron y Steeb, 2019). Sin embargo no hemos encontrado en las fuentes documentales cuáles son los parámetros que se utilizaron para la construcción de ese universo. A nuestro parecer es posible considerar a la matrícula que recibe algún tipo de servicio alimentario como una variable proxy cuantificable de la vulnerabilidad socioeducativa. Desde ya, hacemos la salvedad de que éste es un criterio elegido por nosotros. Atendiendo a estas consideraciones encontramos que el 75,33 % de la matrícula de gestión estatal provincial accede a algún servicio alimentario, lo que representa el 43,82 % de la matrícula total del municipio. Por otro lado, si tomamos el servicio de almuerzo total, observamos que el 30,42 % matrícula de gestión estatal provincial recibe el almuerzo, lo que representa a su vez el 17,69 % de la matrícula total del municipio. Por lo tanto, resulta posible considerar que el universo de vulnerabilidad oscila entre el 17,69 % y el 43,82 % de la matrícula total del municipio de acuerdo con el criterio construido por nosotros.

7.2. Inicio de la propuesta

En agosto de 2017 la Inspección General de la provincia informó a Jefatura Distrital que el distrito había sido seleccionado para participar de Red de escuelas de aprendizaje. Seguidamente la Dirección de Planeamiento convocó a los jefes distritales a dos encuentros: el primero en la Ciudad de la Plata donde se expuso el proyecto; y luego, a una capacitación de tres días en la Universidad de San Andrés, donde presentaron a los directores encargados de cada una de las áreas de abordaje.

A continuación, los Jefes y Jefas Distritales tuvieron a cargo de la convocatoria a las escuelas, que se realizó mediante reuniones por niveles -inicial, primario y secundario- donde se las invitó a participar voluntariamente. Allí se explicitó que la inscripción no garantizaba la participación ya que existía la posibilidad de ir a sorteo si la convocatoria superaba la capacidad prevista. Los directivos invitados a participar de estos encuentros refieren que gran parte de los capacitadores eran egresados de la Universidad de San Andrés.

Desde la propuesta de **Red de escuelas de aprendizaje** los inspectores no fueron invitados a participar. Esto fue valorado de manera positiva por directivos y docentes: “*estuvo buenísimo*” (Director nivel primario); “*o sea, realmente era voluntario*” (Director nivel primario). En cambio, la jefa distrital manifestó su desacuerdo con esto ya que “[*desdibujaba*] *el rol del inspector*” (Jefa distrital) y los incluyó en el segundo año desde un rol de “*supervisar el impacto de la red de escuelas, (...) lo llamábamos supervisión situada*” (Jefa distrital).

En el siguiente cuadro se visualiza la cantidad de escuelas del distrito -por nivel y por año calendario- que participaron del programa **Red de Escuelas de Aprendizaje** a partir de la información brindada por los participantes locales.

Tabla 8. *Tabla de escuelas por nivel y año calendario*

	Nivel Inicial	Nivel Primario	Nivel Secundario
2018	4 jardines de infantes	7 escuelas	3 Escuelas urbanas 1 Escuela agraria
2019	6 jardines de infantes	7 escuelas	3 Escuelas urbanas 1 Escuela agraria

Fuente: Elaboración propia a partir de la información relevada.

Motivaciones y expectativas de los actores

En relación con las motivaciones y expectativas de los actores para participar de la experiencia encontramos que en el **nivel inicial** se propuso la misma área de abordaje (Clima escolar y educación emocional) para **directivos y docentes**. Por su parte ellos refirieron motivación personal por continuar la formación profesional e interés por la temática de educación emocional.

“*El tema me interesó y me interesa capacitarme*” (Docente nivel inicial).

“*Me interesa todo lo que es trabajar con emociones*” (Directora nivel inicial).

“Nos presentaron el programa y nos encantó, así que participamos” (Directora nivel inicial).

“Cuando el directivo me ofreció la capacitación me encantó. Es un tema que me interesa” (Docente nivel inicial).

En el caso de los jardines de infantes que se sumaron a la red en 2019, aparecen además los primeros reportes de los participantes de 2018 en relación con las buenas experiencias: *“Me anoté porque las chicas que participaban venían contando lo bueno que era. Y yo soy de capacitarme, y me encantó”* (Directora nivel inicial, participante en 2019).

Dentro de este nivel encontramos que la elección de las referentes que acompañaron a los directivos se realizó a partir de acuerdos con los grupos de docentes y con miembros del Equipo de Orientación Escolar (en adelante EOE), procurando que la persona elegida pudiera difundir lo aprendido hacia adentro de la institución, ya sea por su horario de trabajo en jornada completa o por su cargo:

“Elegí a la preceptora como referente porque está en contacto continuo con las tres salas del jardín. El segundo año elegí una docente de sala” (Directora nivel inicial).

“Lo charlamos entre toda la institución y pensamos en alguien del EOE, la orientadora educacional, pensamos que ella podía estar los dos turnos y podía expandir más y llegar a todas las docentes” (Directora nivel inicial).

En el **nivel primario**, los **directivos** refirieron diversas motivaciones por participar: interés por las innovaciones educativas y el trabajo en proyectos; voluntad previa de realizar trabajo en redes; la posibilidad a tener acceso a mayores recursos; brindar la posibilidad a los/las docentes de capacitarse en las distintas áreas; obligatoriedad de participar; y otros indicaron que la escuela ya formaba parte de la red cuando tomaron el cargo.

“Me gusta mucho todo lo que tenga que ver con innovar, probar cosas (...) Me gusta lo que es trabajo en red” (Directora nivel primario).

“Lo de trabajar en redes era lo que nosotros en realidad siempre veníamos intentando. Y bueno (...) dije: esto es lo nuestro” (Directora nivel primario).

“Los inspectores nos bajaban como que no había mucha opción (...). No participé en la formación que hacían los directivos, [pero] como era una cuestión de formación

me parecía que si las docentes querían era interesante que participen” (Directora nivel primario).

“Cuando yo tomé el cargo [directivo] en la escuela en febrero de 2019, ahí ya estaba la red (...) y a mí me tocó prácticas del lenguaje” (Directora nivel primario).

Los y las **docentes del nivel primario** también refirieron diversos motivos: interés por continuar con su formación profesional tanto en su área de especialización como en las innovaciones propuestas. Algunos de ellos expresaron que les fue asignado el rol de referente por el cargo que ocupaban en la escuela o por ser docentes titulares; algunos objetaron la obligatoriedad de participar e incluso algunos expresaron que el haber sido seleccionados causó malestar entre sus pares.

“Ya no me sube el puntaje. Los hago por una cuestión de que quiero hacerlo. Siempre estoy capacitándome (...) te enriquece, te desarrollas y eso impacta en los chicos” (Docente nivel primaria).

“Me lo ofrecieron por mi perfil docente. Siempre participo de la feria de ciencias y en los concursos de la provincia” (Docente nivel primario).

“La directora lo decidió (...) como siempre estuve con el tema de los carros digitales (...) me dijo que tenía que ir yo” (Bibliotecaria nivel primario, área de abordaje: medios digitales).

“Nos pusieron en obligación institucional de elegir. Fui inducido u obligado, entre comillas” (Docente nivel primario).

“Cuando me dijeron: “saliste seleccionada” es como como que chocó en el grupo de docentes, y yo dije que estaba de acuerdo con el reclamo de los docentes. Pero nos dijeron que el directivo decía quién tenía que ir” (Docente nivel primario).

En cuanto al **nivel secundario**, en nuestra búsqueda de referentes, nos encontramos con el hecho de que varios docentes y preceptores ya no trabajaban en las escuelas, y otros prefirieron no participar del estudio. Por este motivo, la muestra en este nivel fue de cinco entrevistas. En ellas los **directivos y docentes** refieren las siguientes razones para participar de la experiencia: interés por continuar con su formación profesional; interés por desarrollar acciones que promuevan la formación de los estudiantes y del profesorado; interés por propuestas de trabajo que abordaban problemáticas que atravesaban a la matrícula de su escuelas; obligatoriedad de formar parte ya que era una propuesta de los inspectores y se presentaba como una capacitación

en servicio; y también encontramos quienes indicaron que la escuela ya formaba parte de la red cuando tomaron el cargo.

“Como mi materia aborda mucho el trabajar en proyectos, me interesaba cómo lo iban a abordar. Así que allí fui al de ABP” (Docente nivel secundario).

“Me parecía una propuesta interesante. Cuando se lo planteé a mi escuela ya me había inscripto, ya me había embarcado. Sabía que tengo un buen equipo que se iba a sumar también, coincidía conmigo y (...) lo íbamos a poder trabajar y empezamos” (Directora nivel secundario).

“Nos sedujo cuando hablaron de clima escolar (...) porque teníamos la problemática del contexto la matrícula provenientes de un contexto desfavorable [estudiantes] con una trayectoria vulnerada (...) violencia intrafamiliar, intra barrial” (Directora nivel secundario).

“Como toda convocatoria de los inspectores lo teníamos que hacer” (Directora nivel secundario).

“Cuando yo ingresé a la escuela ya estaba en red de escuelas” (Directora nivel secundario).

7.3. Programas: Implementación y funcionamiento de la Red en el distrito

En esta sección se presentan los programas destinados a directivos y a docentes a partir de las fuentes documentales: **Red de escuelas de Aprendizaje, Primer Informe de Evaluación de procesos**, Diciembre 2018 (DGCE, 2018b), **Red de escuelas de Aprendizaje, Informe 2019** (DGCE, 2019), y del libro **Red de escuelas de aprendizaje** (Cameron y Steeb, compiladoras, 2019).

Seguidamente desarrollamos una reseña de estos programas a partir de la voz de los actores participantes del distrito donde se visualizan sus valoraciones, las dinámicas de participación, los dispositivos de colaboración y la transferencia de aprendizajes.

7.3.1. Programas para directivos

De acuerdo con la documentación analizada (DGCE, 2018b; DGCE, 2019; Cameron y Steeb, compiladoras, 2019), la red propuso programas de formación para equipos directivos enfocados en el desarrollo en capacidades y modos de actuación profesional que les permitieran comprender e intervenir en diferentes situaciones

educativas (DGCE, 2018b). Se estableció, con carácter de obligatorio, que al menos un miembro del equipo de conducción de las escuelas debía asistir al **Postítulo de Actualización Académica en Gestión y Conducción Educativa** en los niveles primario y secundario, y al **Postítulo en Gestión Educativa y Educación Socioemocional** en el nivel inicial. Los postítulos tuvieron una modalidad mixta con instancias presenciales y virtuales (DGCE, 2019). El **Postítulo de Actualización Académica en Gestión y Conducción Educativa** de nivel secundario fue organizado por DGCE de la Provincia de Buenos Aires junto con la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (DGCE, 2019).

La siguiente tabla muestra la cantidad de miembros de los equipos directivos que cursaron el postítulo en el distrito escolar 94.

Tabla 9. *Cantidad de inscriptos en los postítulos*

Postítulo en Gestión Educativa y Educación Socioemocional (Nivel inicial)	Postítulo en Gestión y Conducción Educativa	
	Nivel primario	Nivel secundario
4	6	4

Fuente: Elaboración propia.

7.3.1.1. Nivel inicial: Postítulo en Gestión Educativa y Educación Socioemocional

En 2019 se dictó el postítulo en Gestión Educativa para directivos en seis módulos referidos a seis temáticas. El abordaje presencial tuvo modalidad de seminario-taller y la etapa virtual se desarrolló en el acompañamiento del diseño de una parte del PI (proyecto institucional) mediante la implementación de la herramienta del PI Digital (DGCE, 2019).

Los **directivos** describen el seminario-taller intensivo (una semana de duración) como productivo e interesante. Refieren que el trabajo en grupo con directivos de otros distritos les permitió dialogar e intercambiar experiencias: *“Fue sumamente enriquecedor, nos habían dividido y prácticamente no nos encontramos con gente de nuestro distrito, (...) estábamos continuamente intercambiando con otros directores de otros distritos”* (Directora nivel inicial). Encontraron que las problemáticas eran similares, pero se abordaban de manera diferente. Apreciaron la libertad y tranquilidad con la que todos los actores planteaban sus problemáticas y valoraron la no presencia de los inspectores como un factor positivo que favoreció un clima de apertura, permitiendo

una verdadera comunicación: *“Los planteos [de las problemáticas] que hacían los directivos lo hacían con total inocencia y libertad, digamos, porque no había inspectores en la red”* (Directora nivel inicial). Destacaron el aprendizaje sobre gestión escolar y valoraron el uso de diversas herramientas de gestión que aún utilizaban al momento de la presente investigación. Durante el transcurso del seminario-taller se les asignó la tarea de confeccionar un Proyecto Institucional Digital contextualizado a la realidad de sus escuelas en los que abordaron problemáticas concretas. Como cierre del postítulo los directivos presentaron y defendieron sus proyectos: *“Fueron muy pedagógicos los encuentros (...) aprendimos mucho de la gestión escolar. En la finalización del curso tuvimos que presentar el proyecto, defenderlo, estuvo bárbaro, me gustó mucho. El proyecto estaba contextualizado a mi realidad institucional, en problemáticas reales de mi institución. (...) En ese momento había puesto la inasistencia de mis alumnos”* (Directora nivel inicial).

Una directiva nos informó que *“ingresamos [el postítulo] (...), no nos sirvió, no nos bonificaron nada, no reconocieron el postítulo”* (Directora nivel inicial – Post-entrevista realizada en 2023).

Durante 2018 y 2019 los directivos de Nivel Inicial recibieron la capacitación en Educación Emocional y Clima Escolar junto con los demás referentes del nivel dentro del mismo programa (DGCE, 2018b; DGCE, 2019). Describiremos dicho programa y la visión de sus protagonistas en el apartado sobre programas para docentes.

7.3.1.2. Nivel primario: Postítulo en Actualización Académica en Conducción y Gestión Educativa para Directivos del Nivel Primario.

Se realizó un programa de capacitación en Gestión Escolar y Liderazgo para el Aprendizaje en el que se abordaron temáticas de formación de equipos directivos y fortalecimiento de capacidades de liderazgo pedagógico (DGCE, 2018b; DGCE, 2019). Tuvo una duración de dos años con modalidad presencial intensiva (dos semanas en 2018 y dos semanas en 2019) y una etapa virtual de acompañamiento. Finalmente, para acreditar el postítulo fue necesaria la entrega de un Proyecto de Innovación Educativa (DGCE, 2018b).

Los **directivos** que participaron del postítulo expresaron que la experiencia fue muy importante para ellos ya que les permitió vincularse con otros directivos y promovió un intercambio que muchos de ellos aún mantenían al momento de la presente

investigación. Manifiestan que la experiencia les brindó la posibilidad de conocer otras realidades de distintas escuelas de la provincia y así como también otras maneras de gestionar. Asimismo, valoran positivamente la modalidad de trabajo utilizada durante las capacitaciones ya que implicaba una activa participación de todos y propiciaba el análisis de las experiencias -de sus escuelas y de otras escuelas- desde diversas perspectivas. *“Yo estuve, por ejemplo, con dos directores de San Pedro, una directora de Luján, una de Giles”* (Directora nivel primario). *“Compartimos con directivos de toda la provincia”* (Directora nivel primario).

Si bien algunos directivos destacaron el asesoramiento y acompañamiento en la confección del Proyecto Institucional Digital que debían realizar, otros refieren que no mantuvieron comunicación con el Equipo la red entre los distintos encuentros presenciales.

Por otra parte, algunos directivos refieren que estimularon a sus docentes referentes a socializar lo aprendido tanto en las jornadas institucionales como en sus horas institucionales, incluso propiciaron a que cada referente diseñe una capacitación para su escuela y observaron que, como consecuencia, existió una alta implicancia de estos actores en cada proyecto. Ahora bien, los mismos directivos refieren que cuando la dinámica de trabajo de la red comenzó a funcionar con fluidez dentro de las escuelas, la propuesta de la red finalizó desde la DGCE.

Como contrapartida, encontramos que algunos -pocos- directivos refirieron que los docentes tenían que desarrollar su rol de referentes con el Equipo de la red y estos mismos directivos comentaron que en sus escuelas hubo una resistencia a implementar las distintas propuestas de la red. Un ejemplo de esto es: *“[a] los docentes sobre todo les costaba el cambio (...) tuve muy pocos docentes que se animaran”* (Directora nivel primario).

Si bien los directivos destacan el alto grado de profesionalismo y la calidez humana de los capacitadores, refieren que *“se notaba que era gente con muy poca experiencia dentro del aula”* (Directora nivel primario) y algunas de las propuestas *“eran muy buenas, sí, (...) pero no eran para aplicar con todo el mundo”* (Directora nivel primario).

7.3.1.3. Nivel Secundario: Postítulo en Actualización Académica en Conducción y Gestión Educativa para Directivos del Nivel Secundario

Se realizó un programa de capacitación en Gestión Escolar y Liderazgo para el Aprendizaje en el que se abordaron temáticas de formación de equipos directivos y fortalecimiento de capacidades de liderazgo pedagógico (DGCE, 2018b; DGCE, 2019). Se trató de un postítulo docente realizado en alianza con la Escuela de Educación de Universidad de San Andrés (DGCE, 2018b; DGCE, 2019). Tuvo una modalidad presencial y virtual. Comenzó con una semana de trabajo presencial intensivo -en modalidad taller- en la Universidad de San Andrés. Luego, durante el transcurso de todo el postítulo se realizó un acompañamiento virtual a los directivos para el diseño y presentación de un Proyecto de mejora escolar para sus instituciones. Asimismo, se realizaron otros encuentros presenciales: Ronda de directores, Encuentros de trabajo y profundización y Encuentro de intercambio de experiencias. Finalmente, para acreditar el postítulo, fue necesaria la entrega del Plan de Mejora (DGCE, 2018b).

Dado que en el distrito participaron cuatro escuelas secundarias, nuestra muestra de **directivos** en este nivel es reducida.

Los directivos expresaron que la experiencia fue muy importante para ellos ya que les permitió vincularse con pares y promovió un intercambio que aún mantenían al momento de la presente investigación. Manifiestan que la experiencia les brindó la posibilidad de conocer otras realidades de distintas escuelas de la provincia y así como también otras maneras de gestionar. Valoran positivamente la modalidad de trabajo utilizada durante las capacitaciones ya que implicaba una activa participación de todos y propiciaba el análisis de las experiencias -de sus escuelas y de otras escuelas- desde diversas perspectivas. *“Era muy enriquecedor, no había ese recelo de no contar”* (Directora nivel secundario).

En relación con la experiencia de su participación en la Red de escuelas de aprendizaje refieren logros como la apertura a la comunidad: *“Es una comunidad cerrada (...) considero que maduramos en eso como comunidad, que Red de escuelas ayudó mucho (...) ayudó a que la escuela crezca como institución”* (Directora nivel secundario). Otra directora comenta sobre el trabajo dentro de la escuela en las distintas áreas de abordaje: *“nosotros trabajábamos todo en las jornadas institucionales. Hicimos una sobre la parte emocional, la organizaron las preceptoras porque una de ellas iba a capacitarse. Salió fantástica”* (Directora nivel secundario). Destacan también el aprendizaje del uso de datos para monitorear y evaluar distintos aspectos relacionados

con las trayectorias de los alumnos: *“Cuando uno es docente de cargo siempre se pregunta con los relevamientos: todos estos datos, ¿para qué sirven? Y ahí aprendí la importancia de esos datos. Analizas los números: acá semejante porcentaje de tal cosa y hay que ver cómo se trabaja, y pasar después a lo pedagógico”* (Directora nivel secundario).

Ahora bien, dos directivos refieren que cuando la dinámica de trabajo de la red comenzó a funcionar con fluidez dentro de las escuelas, la propuesta de **Red de escuelas de aprendizaje** finalizó desde la DGCE. *“...el proyecto se cortó. Considero que tendría que tener continuidad porque en educación sabemos que los resultados no son inmediatos”* (Directora nivel secundario).

7.3.2. Programas para docentes

Durante 2018 y 2019 los docentes realizaron capacitaciones en servicio en las áreas de abordaje. Las capacitaciones en cada área tenían una duración anual, por ello algunos docentes participaron los dos años tomando distintas áreas. *“Entré al de prácticas de lenguaje. Ese fue el primer año, y el segundo llegan de nuevo las propuestas y la idea era cambiar, así que me tocó ABP”* (Docente nivel primario).

Los encuentros de capacitación se realizaron en CIIEs de la región donde se encontraban los docentes de las distintas escuelas (DGCE, 2017). *“Lo hacíamos en el CIIE, nos juntábamos una vez por mes”* (Docente nivel secundario).

A continuación, enumeramos los programas destinados a docentes por nivel educativo:

- Nivel inicial: **Clima escolar y educación emocional.**
- Nivel primario: **Medios digitales** (en 2018); **Matemáticas; Prácticas del lenguaje; Clima escolar y educación emocional; Aprendizaje Basado en Proyectos; Proyecto #35;** y **Fortalecimiento de la Alfabetización** (en 2019).
- Nivel secundario: **Medios digitales** (en 2018); **Matemáticas; Prácticas del lenguaje; Clima escolar y educación emocional; Aprendizaje Basado en Proyectos; Proyecto #35;** y **Trayectorias escolares** (en 2019).

La **Red de escuelas de aprendizaje** se propuso “generar un sistema de redes entre escuelas y docentes” (DGCE, 2018b, p. 33). En base a este objetivo los programas se

Esc.-P B3	x	x	x	x	x	x			
Esc.-P B4	x	x	x	x	x	x			
Esc.-P B5	x	x	x	x	x	x			
Esc.-P B6	x	x	x	x	x	x			
Esc.-P B7	x	x	x	x	x	x			
Esc.-S C1	x	x	x	x	x		x		
Esc.-S C2	x	x	x	x	x		x		
Esc.-S C3	x	x	x	x	x		x	x	
Esc.-S C4	x	x	x	x	x		x		x

Cuadrícula sombreada: programa NO aplica para el nivel (inicial, primario, secundario) y/o escuela (en el caso de nivel secundario).

Fuente: Elaboración propia

Debido a que el cupo de docentes por escuela se limitaba a un docente por cada área de abordaje, los actores participantes refieren que cada escuela realizó una selección de docentes. Encontramos que en la selección se tenía en cuenta el perfil del docente como potencial agente multiplicador ya que se esperaba que socializara lo aprendido en su escuela para aportar en la mejora institucional (DGCE, 2018b). Como ejemplo de ello los actores señalan: *“Lo había tomado otra docente, pero la directora no le vio el perfil, así que me lo ofreció a mí”* (Docente nivel primario). *“La directora prefirió que fuera una docente titular, porque nuestra escuela tiene mucho movimiento de docentes. (...) Esa fue la condición, que fuera alguien titular”* (Docente nivel primario). *“Primero me hicieron hacer el de matemática y después, el otro año, la directora me cambió al DALE”* (Docente nivel primario). Esta limitación en el cupo de participantes y la modalidad de selección generó cierta molestia en quienes no fueron seleccionados: *“[Las maestras] estaban enojadas porque la única que viajaba era yo”* (Directora nivel primario).

Los **directivos** de **nivel inicial** asistieron a la formación Clima escolar y educación emocional junto con los docentes-referentes de sus escuelas. Por otra parte, los directivos de nivel primario y secundario estaban invitados a participar de los encuentros de los programas para docentes. En el distrito encontramos que algunos directivos asistían a un encuentro de cada área *“porque el director tenía que estar al tanto de qué se trataba”* (Directora nivel primario).

En relación con los directivos que se sumaron a la Red en 2019, y no tenían la posibilidad de cursar el postítulo y asistieron exclusivamente a los programas destinados a docentes.

7.3.2.1. Área de Abordaje: Medios digitales

Esta propuesta se apoyó en la concepción de las herramientas digitales como mediadores de aprendizaje que posibilitan la apropiación significativa del conocimiento por parte de los alumnos. En base a esto se definió el rol del docente como un facilitador, quien a través de distintas herramientas y estrategias digitales promueve el acceso, la adquisición, producción y socialización de saberes. Dentro de este programa se trabajaron: el uso pedagógico del celular, la planificación y acompañamiento de distintos momentos del ABP, y herramientas de Prácticas del Lenguaje y Matemática (DGCR, 2018). Por otra parte, se trabajó con los directivos y docentes sobre “el uso consciente de los datos de [los] alumnos para mejorar la calidad de los aprendizajes” (DGCR, 2018, p. 43).

Los actores recuperan como positivo el acercamiento a las herramientas y recursos que el abc⁷ posee, dado que muchos docentes los desconocían o no sabían cómo usarlos, también al aprendizaje del uso de distintas plataformas y herramientas digitales: *mentimeter*, desarrollo de códigos QR, evaluaciones online, etc. No obstante los actores refieren que la falta de dispositivos y conectividad en las escuelas imposibilitaba el uso de estas herramientas. Nos preguntamos si esta falta de dispositivos fue lo que motivó que en el segundo año (2019) las escuelas secundarias recibieran celulares para uso pedagógico de los alumnos.

En nuestra investigación encontramos que la entrada de la escuela como centro de capacitación para dictar el programa de medios digitales resultaba beneficioso ya que se adecuó un piso tecnológico con una importante conectividad. Sin embargo, esta mejora se sostuvo solamente el año que se desarrolló la capacitación, “*después no funcionó más*” (Capacitador Medios Digitales).

Otro punto que algunos de los actores participantes sugieren es que el programa se basaba en experiencias de educación del ámbito privado y se había intentado trasladarlas a un contexto muy diferente. Las escuelas participantes pertenecían a la gestión estatal y “*las problemáticas saltaron (...): la problemática de infraestructura, de equipos*” (Capacitador Medios Digitales); una bibliotecaria también comentaba: “*yo no tengo el recurso en mi escuela para aplicarlo*”. Estas mismas observaciones aparecen plasmadas en el Primer Informe de Evaluación de Procesos (DGCE, 2018,b) donde en la encuesta de cierre del área los referentes manifestaron “una limitación de recursos

⁷ Portal abc: plataforma digital de la DGCE. <https://abc.gob.ar/>

tecnológicos y soporte técnico en las escuelas agudizado por la falta de conectividad que la mayoría presenta” (DGCE, 2018,b, p. 51). Según reporta la fuente documental **Red de escuelas de aprendizaje** (Cameron y Steeb, 2019) el área de Medios Digitales pasó a ser transversal precisamente por las propias devoluciones de los actores. Sin embargo, en las entrevistas realizadas, los actores refieren que la finalización del programa se produjo sin ningún tipo de explicación para con ellos. A modo de ejemplo un docente refiere: *“me siento estafado (...) mediante una nota se nos informa que se da por finalizada [la] capacitación, la verdad resulta totalmente incoherente (...) el habernos hecho participar (...) para dejarnos fuera después de 7 meses de cursada”* (nota enviada al Capacitador Medios Digitales).

En coincidencia con expuesto en **Red de escuelas de aprendizaje, Primer Informe de Evaluación de procesos** (DGCE, 2018), los participantes refieren dos problemáticas principales: la primera se encontraba en los dispositivos: ya sea por la falta de dispositivos; o debido a que muchos de los existentes (computadoras de los carros digitales -nivel primario y secundario- y computadoras del programa conectar-igualdad⁸) estaban bloqueados y, en algunos casos, *“las escuelas no se [ocupaban] en desbloquearlas, o cuando lo solicitaban asistencia nadie iba”* (Capacitador Medios Digitales); y la segunda problemática se producía por la baja conectividad y/o falta de conectividad de las escuelas.

En relación a los medios de comunicación utilizados entre el Equipo de Red de escuelas y los capacitadores encontramos: guion del curso, mails y grupo de WhatsApp donde se brindaban lineamientos pero no se tenían en cuenta las problemáticas que surgían en el territorio. Por otra parte, la comunicación entre los capacitadores y los docentes y directivos [asistentes a las capacitaciones] fue a través de grupos de Facebook y de WhatsApp. Los docentes se mostraron muy interesados en el aprendizaje de herramientas digitales como *mentimeter, quiz, kahoot*, etc. Por otra parte, los participantes consideran que las escuelas que *“funcionan (...) re bien tiene mucho que ver con los*

⁸ “Programa Conectar Igualdad.com.ar [fue] creado en 2010 con el fin de proporcionar una computadora a alumnas, alumnos y docentes de educación secundaria de escuelas públicas, de educación especial y de Institutos de Formación Docente, [con el fin de] capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta y elaborar propuestas educativas con el objeto de favorecer la incorporación de las mismas en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (SITEAL, 2010). Dicho plan fue descontinuado por del decreto 386/2018, que creó el Plan Aprender Conectados (Boletín Oficial de la República Argentina, 2018).

directivos, con la [importancia] que le dan (...) a las TIC” (Capacitador Medios Digitales).

En relación a las percepciones de impacto que refieren los participantes, ya hemos mencionado que la propuesta estaba alejada de la realidad de las escuelas de gestión pública. También desc que la falta de dispositivos y de conectividad no permitió una adecuada implementación del programa. Por otra lado, los capacitadores refieren que si bien los programas de TIC se apoyan en lo pedagógico, los docentes muestran una demanda por *“lo herramental; [buscan] llevar herramientas nuevas para usar en el aula”* (Capacitador).

7.3.2.2. Área de Abordaje: Matemática

La propuesta estuvo centrada en que los alumnos *“hagan matemática en el aula”* (DGCE, 2018b, p. 37; Tuffilaro, en Cameron y Stebb, 2019, p. 59). Con el objeto de capacitar a los docentes para que desarrollen las condiciones didácticas necesarias, se trabajó a partir de los siguientes ejes: aprendizaje entre pares, definición de criterios comunes para realizar análisis de distintos materiales matemáticos para trabajar en el aula, análisis de las propias prácticas docentes a la luz de los aprendizajes construidos colaborativamente y desarrollo de estrategias para lograr la democratización del acceso al conocimiento matemático (Tuffilaro, en Cameron y Stebb, 2019).

Los actores locales valoran de manera positiva el programa. Recuperan el aprendizaje colaborativo a partir de la reflexión sobre las propias prácticas, en particular sobre la didáctica del área en cuestión. En este sentido expresan como central *“la experiencia de compartir con el otro, [indicando que] el trabajo con el otro es muy importante”* (Docente nivel primario). Refieren que a partir de lo aprendido los docentes planificaron entornos donde alumnos pudieron desplegar una manera distinta de aprender matemática, en la que se promovió los distintos recorridos para resolver situaciones matemáticas. También valoran el uso de la calculadora y el juego como recurso para la enseñanza, tanto de aritmética como de geometría. A modo de ejemplo, los actores cuentan que en las capacitaciones los hacían actuar como alumnos: mediante juegos -para enseñar múltiplos, divisores- y también realizaron distintas dinámicas que luego ellos llevaban al aula en su rol de docentes. Es así que estas oportunidades de vivenciar las distintas dinámicas desde el rol de alumnos sirvieron como propulsores, no sólo para el

trabajo docente en el aula, sino también para su rol de referentes en las escuelas. También resulta importante mencionar que si bien no hubo indagación previa en sus escuelas sobre la problemática que ellos tenían y la capacitación tenía un guion preestablecido, el capacitador tomaba las inquietudes que los docentes planteaban y trabajaba con ellas. Como cierre de la experiencia, los docentes refieren que *“es una lástima que (...) estos programas no sigan adelante”* (Docente nivel primario).

Los docentes participantes mantuvieron comunicación entre ellos a través de un grupo de WhatsApp donde intercambiaban opiniones y compartían las distintas actividades propuestas por la red. Los participantes refieren que el vínculo laboral entre ellos era anterior a la red ya que, al ser del mismo distrito, solían capacitarse con frecuencia con las mismas personas.

Asimismo, algunos docentes participantes describen que pudieron desplegar su rol de referente dentro de sus escuelas, destacando que ésta ya era una práctica habitual. Otros refieren que el directivo organizaba encuentros semanales de todos los docentes - haciendo coincidir las horas institucionales- donde pudieron transferir lo aprendido a sus pares de la escuela. No obstante, los docentes referentes manifiestan que algunos de sus pares mostraron resistencia al cambio y les resultó difícil desplegar el rol de referente.

7.3.2.3. Área de Abordaje: Prácticas del Lenguaje

Se trabajaron en profundidad la comprensión y la producción de textos en sus modalidades oral y escrita. Las prácticas educativas propuestas se orientaron a promover la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje y a brindar una propuesta situada en la realidad concreta de los niños y las niñas. En los encuentros de capacitación se propusieron y analizaron distintos materiales y recursos áulicos para trabajar las dificultades en relación con el aprendizaje de la lectoescritura, el desarrollo de la oralidad, y la comprensión y producción de textos (DGCE, 2018b).

Los participantes valoran la modalidad de trabajo utilizada, ya que se propuso la revisión y análisis de sus propias prácticas en un espacio de colaboración junto a pares de su nivel. En particular destacan la estrategia de visitar sus prácticas desde el rol de alumnos y expresan que a partir del trabajo realizado fueron modificando sus propuestas de clase; finalmente postulan la importancia de continuar con la revisión de sus prácticas ya que *“siempre estamos en un continuo aprendizaje”* (Docente nivel primario). Algunos

recuperan de la experiencia la apertura de muchos de los docentes -compañeros de su propia escuela- con quienes trabajaron colaborativamente compartiendo prácticas y estrategias dentro de su rol de docente multiplicador y refieren que eso los *“enriqueció”* (Docente nivel primario). De igual forma, a modo de ejemplo, un docente refiere que en su escuela realizaron y grabaron las actividades propuestas, para luego analizar las implementaciones y realizar sugerencias, tanto de estrategias pedagógicas como intervenciones docentes. En coincidencia con esta modalidad de trabajo colaborativo, otra docente comenta que a medida que la capacitación se fue desarrollando, pudieron agregar al material teórico lo que aprendían en los espacios de intercambio con pares y *“ahí era super enriquecedor (...); muchas veces más enriquecedor que lo que estaba escrito”* (Docente nivel primario).

Los participantes reportan que mantuvieron una constante y enriquecedora comunicación entre ellos y con los capacitadores. Los medios de comunicación utilizados fueron grupos de WhatsApp, foro virtual y la página de la red donde tenían acceso a todo el material. Asimismo refieren que había un foro donde se podía consultar, no sólo al capacitador de su área, sino que también tenían acceso a los capacitadores de todas las áreas, ya que era abierto.

Con respecto a la transferencia de aprendizaje, los participantes indican que se utilizaban las jornadas de perfeccionamiento docente donde se les brindaba un espacio para socializar lo aprendido.

7.3.2.4. Área de Abordaje: Clima escolar y Educación Emocional

Con base en la definición de clima escolar de Casassus (2003, DGCE, 2018b; DGCE, 2019) como la “percepción que tienen (...) los actores acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en la institución escolar y el marco en el cual estas relaciones se establecen” (Casassus en DGCE, 2018b, p. 38) y, considerando que las emociones influyen en la motivación de los alumnos y que un contexto interpersonal seguro genera resultados positivos en los aprendizajes (DGCE, 2018b), la Red se propuso el objetivo de mejorar el clima escolar y emocional del aula y de las escuelas (Fox, en Cameron y Stebb, 2019).

Este área de abordaje brindó propuestas con variantes, dependiendo del nivel educativo. Hubo dos Módulos de formación: uno destinado al “Nivel inicial” (DGCE, 2018b, p. 39) y otro a “Nivel primario y al Nivel secundario” (DGCE, 2018b, p. 40).

En el Nivel inicial se convocó al director de la escuela y a un docente referente; la formación tuvo una modalidad de trabajo de tres tipos de instancias: (i) encuentros presenciales en el CIIE bajo la modalidad seminario-taller, (ii) trabajo y acompañamiento virtual y (iii) visitas a las escuelas para acompañar la implementación de la propuesta (DGCE, 2018b). En este nivel también se brindaron propuestas para trabajar la educación emocional con las familias (DGCE, 2019).

En el Nivel primario los docentes referentes pudieron elegir tomar sólo la capacitación en Clima escolar y Educación emocional o combinar esta propuesta con el Postítulo en Gestión y Liderazgo junto al director de su escuela. En el nivel secundario los referentes sólo podían realizar la capacitación en el CIIE (DGCE, 2018b). En estos últimos dos niveles hubieron (i) encuentros presenciales y (ii) acompañamiento virtual (DGCE, 2019).

En primer lugar, encontramos que los participantes refieren que este programa, junto con ABP, fueron centrales en la Red de escuelas. Valorán la metodología utilizada en los encuentros de capacitación de la red donde trabajaban a partir de dinámicas participativas en las que los facilitadores les brindaban técnicas, recursos, herramientas e ideas que luego eran llevadas a las salas del jardín, aulas de clase y encuentros con las familias. También valoran el trabajo colaborativo con colegas donde compartían experiencias con otras escuelas. Los criterios de agrupación en los encuentros presenciales variaba: *“A veces compartíamos con (escuelas) del mismo distrito, [otras] veces las directoras de jardines numerosos por un lado y (...) los jardines de [menor] matrícula por otro lado”* (Directora nivel inicial). Los participantes refieren que, a partir de la reflexión sobre sus propias prácticas y las prácticas de otros, lograron aprendizajes que califican como enriquecedores.

La propuesta de acción suponía primero un trabajo personal con las propias emociones. Esto generó resistencia por parte de algunos docentes y familias. La estrategia utilizada para abordar esta problemática fue precisamente la puesta en acción del programa en las salas y la observación de la mejora en el clima escolar y en los aprendizajes de los alumnos. Los directivos tuvieron aquí un rol central al estimular y

acompañar a los docentes en la puesta en marcha de la propuesta. En cuanto a la participación de las familias, los entrevistados refieren que implementaron algunas de las dinámicas, herramientas y/o recursos propuestos por la red en actividades con las familias. Y sostienen que, como resultado de ello, las escuelas lograron, en muchos casos, acercar a las familias a las instituciones y lograr un buen vínculo entre ellas.

Los actores participantes destacaron particularmente a la capacitadora de este programa, quien era una persona del propio distrito, reconocida y apreciada por su capacidad profesional y su calidez humana. Realizó visitas a las escuelas donde brindó orientaciones tanto sobre el área de abordaje como sobre casos puntuales de algún alumno/a o de sus familias, así como de proyectos de inclusión.

Los medios de comunicación utilizados entre los participantes y la capacitadora fueron la plataforma de la red -donde también se encontraba la bibliografía, actividades, ejercicios- y a través de WhatsApp. Los participantes mantuvieron comunicación directa con la capacitadora, también utilizaron grupos de WhatsApp de docentes y otro de directivos. Dentro de las escuelas se aprovecharon los espacios de jornadas institucionales para socializar el material y lo aprendido en las capacitaciones. De todos modos, los actores refieren que estos encuentros resultaban insuficientes para poder transmitir y compartir todo lo aprendido; a ello se suma que durante la jornada escolar no se encontraron espacios para continuar este intercambio tan necesario para lograr una fructífera circulación del conocimiento dentro de las escuelas.

Los participantes aprecian que este programa logró una mejora escolar, mejorando el clima escolar: valoran las distintas herramientas como muy buenas, y consideran que su aplicación colaboró propiciando una mejor organización de la tarea y una mejora del clima escolar.

7.3.2.5. Área de Abordaje: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Se capacitó a los docentes referentes en la metodología de enseñanza de Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante ABP) que sitúa al alumno como protagonista activo de su aprendizaje y al docente como guía del proceso (DGCE, 2019). Esta metodología parte de preguntas significativas de los estudiantes que dan lugar al proceso de planificación, implementación y reflexión del proyecto (DGCE, 2018b).

Los docentes expresan que la propuesta estaba muy bien diseñada y planteada. Refieren que los docentes, compañeros de sus escuelas de pertenencia, también mostraron interés en la propuesta y esto resultaba central ya que la metodología ABP supone trabajar distintas áreas en articulación. Sin embargo, algunos comentan que en el momento de “*laburar*” (Docente Nivel secundario) y “*llevar a cabo el proyecto [resultaba] más difícil*” (Docente Nivel primario) contar con la colaboración del equipo docente. También reportan que en los encuentros de la red se incentivaba el intercambio de experiencias e inquietudes entre los participantes, y valoran como muy positivo que se propiciara la reflexión sobre la propia práctica. Por otra parte, encontramos docentes que refieren que solicitaron asesoramiento para adecuar la propuesta a su escuela y no lo obtuvieron.

Los docentes y directivos pudieron observar una alta implicancia de los estudiantes en los proyectos desarrollados. No obstante ello, algunos docentes consideran que el diseño de implementación de los distintos pasos resultaba muy extenso en el tiempo, por lo que el interés de los alumnos más chicos tendía a decaer, y refieren que no se les permitió realizar adecuaciones que permitiera adaptarlo a la realidad de sus escuelas.

En general los docentes trabajaron colaborativamente con entusiasmo e implementaron los proyectos planificados. Ahora bien, algunos entrevistados refieren que una parte de los docentes se mostraron reticentes “*porque la escuela se [convulsionaba] mucho*” (Directora nivel secundario), y como consecuencia, no fue posible la implementación de los ABP.

Los participantes identifican que esta metodología de trabajo propuso situaciones de aula donde los estudiantes pudieron desarrollar distintas habilidades y ponderan la metodología ABP como instrumento que sirve “*como organizador del trabajo institucional y escolar (...) [ya que posee] un enfoque integrador de las cuatro áreas curriculares*” (Directora nivel primario).

El Informe 2019 (DGCE, 2019) refiere que a través de los distintos ABP se realizaron numerosas articulaciones con distintas organizaciones. En el distrito encontramos que efectivamente se articularon acciones con clubes de barrio, Bomberos Voluntarios A.C., la Escuela de Arte y otras organizaciones civiles.

Los distintos participantes, docentes y directivos, recuperan la participación activa y entusiasta de las familias y consideran que esta metodología favoreció el acercamiento

de las familias a la escuela. En particular, un directivo refiere que la comunidad que su escuela atiende se mostraba reacia a la Educación Sexual Integral (ESI); y la metodología ABP hizo posible abordar esa temática desde un formato que la comunidad valoró como muy positivo.

7.3.2.6. Área de Abordaje: Fortalecimiento de la Alfabetización (nivel primario)

Este área de abordaje se implementó en 2019 como respuesta al principal desafío que planteaban numerosos Proyectos Educativos en el marco del postítulo. Esto es, la búsqueda de estrategias de enseñanza para que aquellos alumnos que finalizaban la escuela primaria sin haber completado su proceso de alfabetización, pudieran hacerlo. A esto se sumó la preocupación manifestada por los directores del nivel primario referida a los alumnos que finalizaban el primer ciclo sin haber logrado la alfabetización. Se utilizó la propuesta DALE⁹ a través de una alianza con el INFoD. Se procedió a capacitar a los docentes para que implementaran esta herramienta con alumnos del segundo ciclo de primaria.

Los docentes destacan la claridad de presentación de la propuesta, refieren que la herramienta tenía una metodología de implementación muy bien pautada y resaltan el profesionalismo de los capacitadores. Asimismo señalan que ellos aprendieron a partir de la reflexión sobre sus propias prácticas y de experiencias de otros docentes.

Encontramos que en las escuelas del distrito la propuesta DALE se aplicó en alumnos de segundo ciclo y también en alumnos del último año del primer ciclo que no habían logrado la alfabetización. Los docentes destacan los excelentes resultados en el aprendizaje de los alumnos en lectoescritura. En relación con las dificultades encontradas, se destaca principalmente la cuestión organizativa del tiempo dentro del horario escolar. Por un lado, la propuesta DALE planteaba un trabajo individual, en sesiones de 30 a 40 minutos, con una frecuencia de tres veces por semana. Por otro lado, los docentes explican que si bien había un horario fijo planificado, lograr constancia y continuidad frente a las

⁹ DALE! - Derecho a Aprender a Leer y a Escribir. Es una propuesta destinada a dar apoyo a niños que crecen en contextos de pobreza y que no logran aprender a leer y a escribir al ritmo de sus pares. El supuesto que orienta la propuesta es que NO se trata de niños con dificultades de aprendizaje, sino de niños que no han tenido las oportunidades de aprendizaje que necesitaban. En base a un diagnóstico inicial los niños son asignados a uno de tres niveles. Luego trabajan dos veces por semana de manera individual o en parejas con docentes utilizando cuadernillos para cada uno de los niveles. El progreso de los aprendizajes de los niños se monitorea de manera mensual. Recuperado de <https://propuestadale.org/la-propuesta-dale/>

cuestiones cotidianas de la escuela -por ejemplo: disponibilidad horaria del docente y el alumno, ausencias docentes y otros- resultaba muy difícil. A pesar de las dificultades expuestas, los docentes puntualizan los excelentes resultados que se observaron en el aprendizaje de los alumnos. En este sentido encontramos que los docentes describieron que si bien la propuesta DALE *“no está en la línea del ambiente alfabetizador [con el que] estamos trabajando, [pero] los alumnos se alfabetizan”* (Docente nivel primario). En consecuencia encontramos que los docentes se preguntaban por qué *“algunos alumnos finalizan el primer ciclo sin estar alfabetizados; no sabemos a dónde está la falla porque se supone que [del] primer ciclo tienen que salir alfabetizados”* (Docente nivel primario).

Los medios de comunicación utilizados entre los participantes y la capacitadora fueron la plataforma de la red y un grupo de WhatsApp donde los docentes destacan la disponibilidad de la capacitadora para brindar asesoramiento.

7.3.2.7. Área de Abordaje: Trayectorias escolares (nivel secundario)

Este área de abordaje se implementó en 2019 como respuesta a la problemática del abandono de los alumnos/as en el segundo año de la escuela secundaria. Se convocó a los preceptores y se les brindó una capacitación con estrategias tendientes a fortalecer el acompañamiento de los estudiantes con el objetivo de que asistan y logren permanecer en la escuela (DGCE, 2019).

Los directivos de las escuelas secundarias destacan el ingreso de los preceptores al programa **Red de escuelas de aprendizaje** debido a que *“ellos manejan mucha información de los [alumnos]”* (Vicedirectora nivel secundario) y recuperan el rol activo de acompañamiento que los preceptores desarrollaron a partir del programa. Encontramos que en las escuelas se buscó que la persona que realizara esta capacitación fuera estratégica dentro de la escuela para poder vincular a los distintos profesores. También, a partir de esta capacitación, se desarrollaron herramientas colaborativas de acompañamiento a los alumnos que continuaban al momento de nuestra investigación. En una de las escuelas secundarias se combinó este programa con otros existentes -Libre deuda y Persaltun- que también estaban orientados a acompañar a estudiantes con trayectorias escolares vulneradas o discontinuas: *“Nosotros [ya] veníamos trabajando [estos programas] y los anexamos con las tutorías de trayectoria, porque las trayectorias*

era uno de los objetivos de ingresar a este proyecto de Red de escuelas, por las trayectorias vulneradas de los chicos” (Directora nivel secundario).

7.3.2.8. Eje de Innovación: Proyecto #35

Las propuestas tuvieron la finalidad de implementar modelos pedagógicos innovadores, sustentables y escalables para la mejora de los aprendizajes en las escuelas (DGCE, 2018b).

En el distrito se implementaron dos ejes de innovación: Robótica e Impresión 3D y Drones y agricultura de precisión; ambos en una escuela secundaria.

Los participantes destacan el profesionalismo y calidez humana de las personas que conducían las capacitaciones y recuperan la riqueza de los intercambios entre pares que sucedían en los encuentros de capacitación. Por otra parte, si bien refieren que al principio hubo resistencia por parte de los docentes que no asistían a los encuentros de la red, el uso de las jornadas institucionales como un espacio para socializar lo aprendido resultó una estrategia efectiva para abordar esta cuestión. Por otra parte, plantean que hubo poca coordinación entre la llegada de los materiales necesarios para implementar los ejes de innovación, por ejemplo: la impresora 3D y las capacitaciones para aprender a utilizar dicho material.

7.3.2.9. Eje de Innovación: Proyecto de vida

La propuesta tuvo la finalidad de que los estudiantes desarrollen un proyecto de vida en vistas a su futuro luego de finalizada la escuela secundaria y se dispongan para el ingreso al mundo del trabajo y/o estudios superiores (DGCE, 2018b).

De acuerdo con los datos relevados, en el distrito este eje se implementó solamente en una escuela secundaria. Los actores refieren que el proyecto, en general, fue implementado por el EOE *“en las horas libres, porque era una escuela con mucho faltante de docentes, las chicas iban implementando este proyecto”* (Directora nivel secundario). Este eje se trabajó en articulación con el área de Educación Emocional y Clima escolar.

Los actores destacan, en particular, *“un proyecto muy fuerte”* (Directora nivel secundario) que se implementó durante un cuatrimestre, en el que se articularon **Proyecto**

de vida, la **ESI**¹⁰ y la materia **Construcción de la ciudadanía**. Al mismo tiempo, los actores indican que las familias de la comunidad escolar solían ser convocadas a la escuela por problemas de conducta de los estudiantes. Es por ello que se buscó enlazar este eje de innovación con el propósito de lograr un acercamiento positivo de las familias a la escuela. Para ello se realizaron distintas acciones: *“Primero hicimos un desayuno (...) las familias se mostraron bastante reticentes”* (Directora nivel secundario); y como cierre del proyecto se realizó una muestra a la que se invitó a las familias.

También articularon este eje de innovación con el proyecto **Cuidando Nuestras Cuencas** (Programa de educación ambiental que se implementa en Argentina desde 2012 como parte de la iniciativa global *Caring for our Watersheds*; implementado localmente por la empresa Nutrien Ag Solutions) donde todos los estudiantes participaban de actividades relacionadas con *“la vida de ellos”* (Directora nivel secundario).

Los actores refieren que *“se trabajó mucho esta cuestión de que ellos entiendan su futuro, (...), y ver que se los [estudiantes] que se recibieron en el 2018 y 2019 están estudiando, que algunos están en el exterior, que realmente están preocupándose por su vida, digo, la semilla se plantó bien”* (Directora nivel secundario).

7.4. Logros, tensiones y dificultades

7.4.1. Percepciones de logros

✓ En cuanto al **aprendizaje colaborativo** los directores valoran positivamente la modalidad de trabajo que tuvo lugar durante el desarrollo de la red: sistematicidad en reuniones periódicas con pares en grupos de trabajo, que promovieron el aprendizaje colaborativo a partir de intercambio de experiencias; reflexión conjunta sobre modos de gestión; exposición de problemáticas y búsqueda de soluciones y estrategias de abordaje así como de acompañamiento a docentes. Por su parte, los docentes también destacan el aprendizaje colaborativo a partir de una dinámica de trabajo que incentivaba a compartir experiencias, promovía la escucha activa y la reflexión sobre la propia práctica en un entorno de apertura al intercambio, donde el error, también para los propios docentes, se

¹⁰ El Programa Nacional de Educación Sexual Integral fue creado por la ley 26.150 con el propósito de garantizar el derecho a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos del país, de gestión estatal y privada, en todos los niveles y modalidades. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi>

visualizaba como parte del proceso de aprendizaje. Asimismo, enfatizan la valoración al conocimiento personal de cada docente aportaba a los distintos proyectos áulicos, donde se favorecía la creación colectiva, buscando contrarrestar el trabajo solitario del docente en el aula.

Sobre este punto también encontramos que los docentes recuperan que el trabajo en proyectos articulados con docentes de otras áreas y/o de otros grados promovía el trabajo colaborativo, y brindaba la oportunidad de compartir recursos y aprendizajes entre docentes de una misma escuela obteniendo como resultado el aprendizaje de todos los docentes implicados en el proyecto. Cabe resaltar que los docentes refieren que esta mejora en la modalidad de trabajo fue llevada también a las jornadas institucionales, donde se promovió una mayor participación de los docentes, se brindó el espacio para repensar las prácticas y reflexionar de manera colaborativa, escuchar otras experiencias y aprender del trabajo de los otros docentes.

✓ Con respecto a la **gestión directiva**, los directores destacan el fortalecimiento del liderazgo directivo y de su rol pedagógico. Asimismo, subrayan el acompañamiento que recibieron en el diseño del Proyecto Educativo Digital que se asentó en el trabajo a partir de las fortalezas y debilidades de cada una de las escuelas. En relación a la gestión directiva, destacan las estrategias aprendidas para brindar un acompañamiento constructivo a los docentes, favoreciendo su autonomía, autoevaluación y fortalecimiento del rol docente, y destacan en este punto el mayor compromiso que observaron en los docentes con el trabajo en el aula. También recuperan el aprendizaje de uso de datos para trabajar en las trayectorias de los estudiantes y distintas problemáticas escolares como el ausentismo. Los directivos sostienen que el fortalecimiento de su liderazgo y su rol de acompañamiento pedagógico a los docentes produjo una mejora en la gestión directiva que se manifestó en los resultados y logros de las escuelas, tanto desde la dimensión pedagógica como en la gestión educativa.

✓ En lo que se refiere al **impacto en el aula, y en los aprendizajes de los alumnos**, los docentes destacan la promoción de un enfoque integrador en la enseñanza atendiendo a la diversidad del alumnado con el objetivo de desarrollar una escuela inclusiva. En este punto recuperan la modalidad de trabajo de ABP como una herramienta útil para involucrar a aquellos alumnos que no suelen mostrar mayor interés en las propuestas escolares. En lo respectivo a las áreas de matemática y prácticas del lenguaje, los docentes

consideran que la implementación de las estrategias, recursos y modalidad enseñanza - aprendidos en las capacitaciones de la red- muestran, desde su apreciación personal, una mejora en los aprendizajes de los alumnos. En cuanto a la implementación del programa DALE, tanto directivos como docentes, refieren los excelentes resultados observados en el aprendizaje de la lectoescritura de los alumnos no alfabetizados de segundo ciclo y fin de primer ciclo.

La implementación del área de abordaje de clima escolar y educación emocional mostró como resultado una baja a un tercio de las situaciones de conflicto que se elevaron a Jefatura Regional (*“de 120 situaciones de conflicto bajamos a 40”*, Jefa distrital) y también bajaron los pedidos de proyectos de inclusión -en escuelas primarias y secundarias-. Jefatura Distrital adjudicó ambos logros al trabajo en clima escolar. Asimismo, los distintos participantes refieren que las herramientas utilizadas a partir de esta capacitación mejoraron la organización escolar y la predisposición de los alumnos, ya que brindaba tranquilidad y previsibilidad bajando la ansiedad de los niños. También, los directivos de escuelas secundarias refieren que la implementación de distintas estrategias brindadas por la red colaboraron en la resolución de conflictos en grupos de alumnos y permitió una importante mejora en clima de trabajo en el aula; y que los alumnos valoraron estos espacios. A modo de ejemplo, en referencia a la actividad por la que los alumnos identificaban sus emociones a través de un color que las representara, una directora de nivel secundario refiere a una situación en la que un estudiante ingresa al aula diciendo *“¿Dónde está, loco? Hoy necesito poner el color [de la emoción]”* (Directora nivel secundario, subrayado mío).

En los tres niveles encontramos que los directivos describen que se brindaron espacios de encuentro y se implementaron dinámicas de trabajo con el grupo docente que produjeron una mejora en el clima institucional entre ellos, con la consecuente repercusión positiva en el clima áulico con los alumnos. Sobre esta área también hallamos que directivos y docentes refieren que muchas de las herramientas de clima escolar y educación emocional se sostuvieron en el tiempo más allá de la finalización de la **Red de escuelas de aprendizaje** ya que los participantes las evaluaron como sumamente positivas para alumnos y docentes.

✓ Directivos y docentes refieren que la modalidad de trabajo propuesta por los ABP promovió un **acercamiento de las familias a las escuelas** en comunidades donde esto no

era frecuente. Incluso podemos mencionar que uno de los proyectos tuvo como resultado el acercamiento de las familias a la Unidad Sanitaria de la localidad, promoviendo la prevención y atención temprana de la salud. Asimismo, algunas escuelas se vincularon y trabajaron junto a otras instituciones locales: hogar de ancianos, clubes de barrio, asociaciones intermedias y la Escuela de Arte.

✓ Dado que el **nivel inicial** trabajó una única área de abordaje -clima escolar y educación emocional-, y tanto directivos, docentes y miembros de EOE participaron de manera conjunta en los encuentros, apreciamos importante referirnos a los logros observados en este nivel. Directivos y docentes refieren que se incorporaron las herramientas y recursos propuestos por la red con muy buenos resultados en los aprendizajes de los alumnos. Al respecto los participantes refieren que los docentes brindaron espacios y herramientas para que los alumnos pudieran gestionar sus emociones y poder luego continuar con la tarea escolar. En este nivel también se implementaron dinámicas con las familias que tuvieron como consecuencia un importante acercamiento de las familias a la escuela. Por otra parte, solamente en el nivel inicial encontramos que hubo un permanente acompañamiento y asesoramiento de la capacitadora de la red a cada uno de los jardines de infantes, logrando así atender a las necesidades específicas que se plantearon en el momento pertinente.

7.4.2. Dificultades

✓ El principal obstáculo que señalan muy fuertemente directivos y docentes refiere a la falta de **tiempos de encuentro** dentro de la escuela para intercambiar experiencias, trabajar de manera colaborativa con otros docentes y desarrollar el rol de docente referente compartiendo sus aprendizajes con sus pares. Este obstáculo se observó en los tres niveles. Sin embargo, encontramos que algunos directivos, en particular en escuelas chicas de poca matrícula, lograban organizar la agenda del equipo docente para que existiera un espacio de encuentro. En otra escuela -en la que los docentes permanecían una hora más en el establecimiento luego de que los alumnos se retiraran- la directora habilitó ese momento para que los docentes referentes socializaran lo aprendido.

Con el objetivo de brindar un espacio y tiempo para que los docentes referentes pudieran desarrollar su rol, Jefatura distrital habilitó un espacio dentro de las Jornadas de capacitaciones. Sin embargo, esta estrategia no resultó suficiente de acuerdo con los

entrevistados, quienes puntualizan: “*no hay tiempo de capacitación intrainstitucional*” (Director nivel primario); “*apenas había tiempo de relevar las consultas de otras docentes, menos tiempo para compartirlas en los encuentros de la red*” (Docente nivel primario); “*no hubo espacio para compartir lo aprendido*” (Docente nivel primario) , “*hubiera sido bueno una articulación con todos los docentes referentes de la escuela. No hubo*” (Docente nivel primario).

✓ Los participantes refieren que hubo **poco interés o compromiso docente** por parte de los docentes que no asistían a los encuentros y esto dificultaba la transferencia del conocimiento hacia adentro de la escuela. La resistencia al cambio, “resistencia a lo nuevo” en palabras de los docentes, generó poco involucramiento de sus colegas. “*Los invité a compartir lo aprendido, pero no era lo mismo si no ibas a los encuentros*” (Docente nivel primario); “*ibas y les mostrabas cómo hacerlo, no quieren cambiar, no están abiertas a las innovaciones*” (Docente nivel primario). [Había] “*resistencia a la opinión del otro, [una tendencia a] volver a lo tradicional*” (Docente nivel primario). En coincidencia con esto los directivos refieren que “*los docentes nóveles [son] muy estructurados y los docentes mayores que no quieren cambiar sus prácticas*” (Directivo nivel primario).

✓ La **alta rotación de los docentes y directivos** en las distintas escuelas también se presentó como un obstáculo en el logro de continuidad y aprendizaje: “*la docente que tomó esa área se fue y se llevó todo el conocimiento*” (Directora nivel secundario). También encontramos que por motivos personales los docentes no pudieron continuar viajando y abandonaron la propuesta por lo que no todas las escuelas pudieron desarrollar las distintas áreas de abordaje.

✓ Los docentes de nivel primario y secundario refieren que no hubo un **diagnóstico de la problemática de sus escuelas** ni de las comunidades a las que atendían. “*Hay muchos problemas de infraestructura en mi escuela, falta de insumos, no hay internet*” (Directora nivel primario); “*La propuesta no era acorde a nuestra realidad, pensé que el segundo año iba a mejorar, pero no*” (Docente nivel primario); “*en ABP la propuesta era un protocolo cerrado, no permitía revisión ni modificaciones para ajustarlo a la realidad de nuestra escuelas y alumnos, al final con la directora modificamos la plantilla y la adecuamos a nuestra realidad y ahí funcionó*” (Docente nivel primario); “*no se tuvo en cuenta la realidad de la escuela pública*” (Capacitador de Medios Digitales).

✓ Los actores locales señalan una falta de **acompañamiento a las escuelas y a los docentes en el territorio**. Los entrevistados reportan que hubo muy pocas visitas de las personas del Equipo de Red de escuelas de aprendizaje a sus instituciones. Los docentes expresan que les prometían que iban a ir a la presentación de sus proyectos: *“yo tenía la esperanza de que vinieran, de compartirlo, pero no, no vino nadie”* (Docente nivel primario); *“el primer año fue terrible, era el mundo y yo”* (Docente nivel primario). En este punto la Jefatura distrital menciona que tuvieron cuatro visitas en los dos años que duró el programa: visitaron un jardín de infantes, una escuela primaria, una escuela secundaria y la escuela secundaria con modalidad agraria. Las escuelas visitadas así lo confirman.

✓ En particular se observa una muy importante dificultad en lo relacionado al área de abordaje de Medios digitales, ya que las escuelas tienen una importante falta de **dispositivos** en condiciones y no tienen **conexión a internet** (salvo la dirección). Como consecuencia los participantes refieren que, si bien las propuestas eran muy interesantes y motivadoras, resultaban de muy difícil aplicación en el contexto de las escuelas del territorio.

✓ La falta de **insumos y/o materiales** para compartir lo aprendido como carteleras o fotocopias, ya que los docentes no tienen los recursos materiales para adquirirlos y las escuelas no los proveen. En este punto encontramos que gran parte de los directivos refieren que las escuelas imprimieron el material recibido en las distintas capacitaciones, y fue puesto a disposición para consulta de los docentes.

✓ Algunos participantes refieren que la **logística de traslados** durante el desarrollo del programa, así como la entrega de certificados una vez finalizado, tuvo problemas.

7.4.3. Identificación de tensiones

✓ La **selección del docente** referente generó tensión en el grupo de docentes. Por un lado algunos de los que fueron seleccionados y/o invitados a participar refieren que la decisión fue tomada por el directivo: *“la directora lo decidió”* (Docente nivel primario); *“fui obligada o inducida”* (Docente nivel primario); *“los docentes mostraban poco compromiso porque era una obligación institucional participar”* (Directora nivel secundario). Por otra parte, los docentes que participaron como referentes describen que sus pares en las escuelas, e incluso directivos, mostraron indiferencia y poco interés por

las propuestas que ellos llevaban: *“como yo no estoy yendo al curso no me atañe, no tiene que ver conmigo”* (Docente nivel primario) y esto dificultó su tarea de referentes hacia adentro de las escuelas. Sin embargo, encontramos también otros docentes que refieren que el directivo acompañaba: *“me acompañó y estaba interesada por lo que estaba haciendo”* (Docente nivel primario). Los docentes referentes debían convocar a sus pares para socializar lo aprendido y esto generaba tensión ya que no tenían la autoridad para hacerlo. En algunas escuelas el directivo les brindaba respaldo, y otras veces los docentes referentes afirman que los dejaban solos: *“mi papel como referente no existía porque mi director no daba lugar”* (Docente nivel primario).

✓ Se observó tensión en **la logística de organización interna de las escuelas**, debido a que la modalidad de trabajo implicaba la ausencia simultánea de varios docentes de una misma escuela. Al respecto los directivos refieren *“te dejaban la escuela con la mitad de los docentes, (...) y no era fácil de cubrir [las ausencias]; (...) [esta modalidad] no permitía una continuidad pedagógica con los alumnos”* (Directora nivel primario). Por otra parte, la misma modalidad de encuentros de los directivos hacía que éstos se ausentaran de la escuela por una o dos semanas completas y esto generaba tensión entre los docentes porque *“dejas a las escuelas con pocos directivos por muchos días”* (Docente nivel primaria) y suponía una *“sobrecarga a quienes quedaban como responsables de la escuela”* (Docente nivel primario), dado que los directivos viajaban a otras localidades.

✓ Se produjo una tensión con los **Jardines Municipales** que, si bien están regidos por DIPREGEP, pertenecen al Estado Municipal y no fueron invitados a participar: *“Cuando se enteraron los Jardines de DIPREGEP, (...) empezaron a quejarse porque habían quedado afuera de este proyecto y les gustaría participar”* (Directora nivel inicial). La estrategia para resolver la situación fueron Jornadas de capacitación organizadas por la Inspectora de DIPREGEP y capacitadora del CIIE, en la se invitaron a los directivos y docentes de los jardines municipales. Allí la capacitadora brindó el marco teórico y los referentes compartieron sus aprendizajes y experiencias.

✓ Se observó una tensión respecto de la figura de los **inspectores**. Como ya señalamos, no fueron invitados a participar de la experiencia, y este hecho fue considerado positivamente por docentes y directivos. Durante el segundo año sí fueron incluidos en el distrito de nuestro estudio. Su presencia resultó un motivo de tensión ya

que directivos y docentes afirman que se sentían evaluados por los inspectores, dado que los inspectores no participaban activamente del encuentro sino que parecían asumir un rol de observador: *“Te escuchaban, (...) también evaluaban la calidad educativa del rol directivo: (...) a ver cómo fundamentan, si leen la bibliografía.”* (Directora nivel primario). En este punto resulta significativo referir que el nivel inicial no tuvo inspectora designada, por este motivo la Jefa distrital actuó como inspectora del nivel mientras duró la experiencia Red de Escuelas de Aprendizaje.

✓ Se producen tensiones en las **prácticas educativas respecto al Diseño Curricular** (DGCE, 2018a). En particular los docentes refieren que ellos enseñan lectoescritura como indica el Diseño Curricular, y una parte de los estudiantes no aprende. Por otro lado, la Red propone el Programa DALE para abordar la problemática de los estudiantes no alfabetizados y los docentes destacan que el programa les resulta positivo: consideran que bajo este enfoque, los alumnos sí aprenden. Los propios docentes refieren que *“si yo trabajo este programa dentro del aula viene el inspector y ¡uh!”* (Docente nivel primario). Aquí se visibiliza una tensión respecto de la didáctica para la enseñanza de la lectoescritura dadas las discrepancias entre lo que se plantea en el Diseño Curricular y el enfoque que asume la red.

✓ Hubo una tensión en relación al **material didáctico** que las escuelas participantes recibieron: libros, celulares, robots, material de laboratorio, impresoras 3D. Esto fue visto como un beneficio por su participación de la **Red de escuelas de aprendizaje** dejando fuera a las demás escuelas de gestión estatal.

7.5. Resultados de impacto

En nuestra búsqueda de datos en relación al impacto de esta experiencia encontramos el **Primer informe de Evaluación de Procesos Diciembre 2018** (DGCE; 2018b) donde se reporta que se implementaron índices de seguimiento para las áreas de Clima Escolar y de ABP. El índice de seguimiento de **“Clima Escolar en el nivel inicial”** (DGCE, 2018b, p. 46) se completó con *“opiniones y consideraciones de los integrantes y facilitadores de la Red”* (DGCE, 2018b, p. 46) acerca del despliegue de los proyectos de un área específica. Por su parte, el índice de seguimiento de **“ABP en el nivel primario y secundario”** (DGCE, 2018b, p. 47) reflejó *“el grado de avance de los proyectos observado por los facilitadores”* (DGCE, 2018b, p. 47). Para recuperar las **opiniones y**

percepciones de los actores participantes se administraron encuestas anónimas mensuales al finalizar cada uno de los encuentros; y una encuesta de cierre al finalizar la capacitación.

Dado que los resultados de estos índices se construyeron con las respuestas obtenidas del universo total de las escuelas participantes del programa sin desagregar datos por distritos, nos impide realizar un análisis de datos de impacto o extraer algún tipo de conclusión o correlación acerca del impacto en el distrito de nuestra investigación; para ello sería necesario contar con la información desagregada y detallada por distrito.

No obstante esto, encontramos en el mencionado Informe un apartado que recupera, bajo el nombre de “El efecto multiplicador de la Red” (DGCE, 2018b, p. 87), acciones que permearon más allá de las propias capacitaciones de la Red. Entre ellas se destacan las reuniones organizadas por la Directora del CIIE de San Antonio de Areco junto con inspectores y facilitadores del distrito a las que se invitaron a Directores y referentes del distrito a un espacio de trabajo colaborativo que buscó promover la articulación de propuestas y estrategias, favoreciendo la sinergia entre instituciones (DGCE, 2018b).

El **Informe 2019** (DGCE, 2019) también presenta datos sobre el total del universo de escuelas participantes, sin desagregar los distintos distritos escolares. Este informe presenta, en primer lugar, la cantidad de directores que cursaron el postítulo y lo relaciona con la cantidad que lo finalizó, desagregando datos por nivel educativo. En términos porcentuales refiere, para cada uno de los niveles, lo siguiente: directivos del nivel inicial: 96 %; primario: 91 %; secundario: 89 % (DGCE, 2019, p. 17).

El mismo **Informe 2019** (DGCE, 2019) refiere que al final de 2019 el Equipo de la red visitó todas las escuelas con “el objetivo de conocerlas y hacer una autoevaluación de lo ocurrido en territorio” (DGCE, 2019, p. 82). Por otra parte, se envió a los directivos de las escuelas un cuestionario de evaluación en el que se les solicitaba una valoración del estado de las escuelas en relación a la innovación. Las categorías propuestas como respuesta fueron: (i) avanzados en el proceso de mejora e innovación; (ii) en proceso de mejora e innovación; (iii) comenzando el proceso de mejora; (iv) aún no comenzó el proceso de mejora. Cabe aclarar que estas categorías describían las acciones que las escuelas debían desplegar para pertenecer a una u otra categoría. El informe puntualiza que sólo la mitad de los directores del total de escuelas participantes respondió el

cuestionario. También manifiesta que los miembros del Equipo de la red respondieron el cuestionario en base a sus percepciones a partir de una **única visita** que realizaron al finalizar la experiencia. A partir del análisis comparativo de los resultados los dos cuestionarios, el **Informe 2019** (DGCE, 2019) observa que desde la autopercepción de directivos y la apreciación del Equipo de la red, más de la mitad de las escuelas se encontraban avanzadas o en proceso de mejora e innovación (71% según directivos y 52% según el Equipo de la red). Otro resultado que se aprecia llamativo es que menos del 1% de las escuelas se percibe dentro de la categoría “aún no comenzó el proceso de mejora”, mientras que el Equipo ubicó al 11% de las escuelas dentro de esa categoría. Frente a esta diferencia, los autores de **Informe 2019** (DGCE, 2019) postulan que quienes habitan la escuela todos los días parecerían percibir movimientos de cambio que tal vez no se observan claramente para quienes observan una escuela por una única vez.

Finalmente, el **Informe 2019** (DGCE, 2019) indica que se encontraba en elaboración una **Evaluación de Impacto del Programa** e informa que se publicaría en 2020. Realizamos la búsqueda de dicha evaluación pero no la encontramos. Cabe señalar que en diciembre de 2019 finalizó el mandato político de la Sra. María Eugenia Vidal y asumió el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires el Sr. Axel Kicillof con el consiguiente cambio de autoridades dentro de la DGCE.

No obstante, el **Informe 2019** (DGCE, 2019) presenta una primera aproximación a la evaluación de impacto a través de algunos indicadores. A saber:

- Tomando los resultados de la prueba Aprender 2018, realizada por las escuelas primarias en octubre de 2018, y teniendo como línea de base los resultados de las escuelas estatales de educación primaria en el área de Prácticas Lenguaje en la provincia de Buenos Aires en la Prueba Aprender 2016, en 2018 se visualizó que “las escuelas primarias de la Red mejoraron en 9.5 puntos porcentuales, es decir 1.8 puntos por encima del promedio de las escuelas estatales de la provincia” (DGCE, 2019, p. 87).
- Indicadores de eficiencia interna: A partir del análisis de los indicadores de eficiencia interna de las escuelas que implementaron el eje **Proyecto de Vida** en 2018, se observa que éstas “tuvieron un incremento interanual en la tasa de egreso del 5,81% (comparación de un solo año, 2017-2018): más jóvenes egresando en la educación pública” (DGCE, 2019, p. 87).

La experiencia produjo, asimismo, un “emergente” no previsto inicialmente, que nos resulta interesante recuperar. Se trata de una experiencia desarrollada por un participante de la red que trasladó esta modalidad de trabajo y la aplicó a la formación de una Biblioteca virtual en 2020. A través de un grupo de Facebook convocó a bibliotecarios de distintos lugares del país a unirse a un grupo de WhatsApp. De esta manera se conformó un grupo de 250 miembros, donde cada uno fue compartiendo diferentes recursos: libros, secuencias educativas, películas educativas, a través de links de libre acceso en internet. Los miembros fueron aumentando y al momento de nuestra investigación había 5 grupos de WhatsApp con un total de 1.250 miembros (La aplicación de WhatsApp tiene un máximo de 250 miembros para los grupos). Esta biblioteca virtual tiene miembros en otros países: Puerto Rico, México y Venezuela.

7.6. Finalización de la experiencia.

La mayoría de los participantes entrevistados (casi el 90 %) realizan una evaluación global positiva de la experiencia **Red de escuelas de aprendizaje**. Refieren que la estructura intermedia que la red ofreció y su rol en la formación de grupos de aprendizaje colaborativo fue muy enriquecedor para los participantes. Gran parte de los entrevistados afirmó que les gustaría que se volviera a repetir este tipo de programas de capacitación y trabajo en redes de escuelas.

Por otra parte manifiestan que cuando la Red finalizó no hubo ningún formato que permitiera, posibilitara o promoviera la continuidad de la modalidad de trabajo que ellos valoran como positiva. *“Una lástima que (...) estos programas no sigan adelante”* (Docente nivel primario). *“Por cuestiones políticas, la red terminó con la gestión anterior y perdimos los contactos. Igual seguimos aplicando lo aprendido”* (Directora nivel inicial).

Finalmente encontramos que muchos de los participantes refieren que esta metodología de trabajo y aprendizaje colaborativo en grupos de pares, donde se comparten problemáticas comunes y se busca -también colaborativamente- posibles soluciones, les resultó una experiencia positiva a la cual quieren darle continuidad en el tiempo y muchas veces no encuentran la forma de hacerlo ante la finalización del programa. Alguno de los entrevistados mencionó: *“me parece que ahora nos toca a*

nosotros poder, [llevar] (...) todas esas herramientas (...) a cabo y hacer que esto continúe” (Vicedirectora escuela secundaria).

8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este apartado, en primer lugar, se entabla un diálogo entre los resultados obtenidos en el trabajo de campo, los objetivos propuestos y los antecedentes de investigación. Procuramos de este modo producir una discusión que analice y recupere los aportes de nuestro estudio a la luz de lo que la literatura específica describe sobre el trabajo en redes de escuela. En segundo lugar, se delinean las conclusiones de este estudio, recuperando lecciones aprendidas caso de la micro-red del distrito, que permitan orientar nuevas experiencias en el futuro. Asimismo, se brindan propuestas de nuevas líneas de investigación que permitan avanzar en el conocimiento de las redes como estrategia de mejora educativa.

8.1. Discusión

Los resultados de nuestra investigación muestran que los principales **factores que motivaron** a directivos y docentes a participar de la **Red** fueron el interés por continuar la formación profesional y las temáticas propuestas en las distintas áreas de abordaje. Al mismo tiempo, encontramos que la mayoría de los participantes realiza una evaluación global positiva de la experiencia y del aprendizaje profesional que desarrollaron a partir de su participación. Este hallazgo podría vincularse con el aporte Hernández de la Torre y Navarro Montaña (2018) referido a que el trabajo en redes de escuela acrecienta la disposición docente respecto de su formación en servicio orientada a la mejora escolar y a la atención de los estudiantes.

Cabe señalar que en los resultados distinguimos que el compromiso de los directivos fue un factor central de soporte para el trabajo en redes de escuela, en coincidencia con lo que establecen también Hernández de la Torre y Navarro Montaña (2018), quienes destacan el rol del líder en la formación y cohesión del grupo de trabajo, y su labor al interior de las escuelas. En efecto, las escuelas donde se observó que los directivos promovieron, a través de diversas estrategias, un clima de trabajo orientado al desarrollo profesional de los docentes “alentando su progreso y supervisando sus resultados” (Bolívar, 2010, p. 11) son precisamente las escuelas donde los docentes

refieren que existió una mejora en sus prácticas educativas y en los aprendizajes de los estudiantes.

Desde una perspectiva más general, apreciamos en estas escuelas una cierta puesta en acción del modelo de desarrollo de capacidades de Mitchell y Sackney (en Romero, 2015). Allí las escuelas, en tanto organizaciones, promovieron un proceso de mejora en el que se buscó implicar a todos los docentes mediante un clima de trabajo que valoró sus aportes profesionales y brindó los espacios y tiempos necesarios que posibilitaron el trabajo colaborativo. De acuerdo con Azorín Abellán (2017), apreciamos que el liderazgo distribuido, centrado en el aprendizaje profesional de cada uno de los actores (Elmore, 2010; Leithwood *et al.*, 2009), así como el trabajo con pares y el aprendizaje colaborativo fueron aspectos clave en la producción de prácticas educativas inclusivas.

No obstante, estos resultados se visualizaron en las escuelas del nivel inicial, y en algunas del nivel primario y del nivel secundario. Es por ello que nos preguntamos si los factores determinantes para el desarrollo de la mejora fueron la conformación particular de cada uno de los niveles, y en el hecho de que el nivel inicial abordara sólo un área de capacitación en la que se involucraron por igual los distintos actores: docentes, directivos y miembros del EOE. Como referimos en el párrafo anterior, las escuelas de nivel primario y secundario que mostraron resultados positivos son aquellas donde los directivos mostraron un alto compromiso promoviendo un liderazgo distribuido, colaboración interna (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016) y propiciando un intercambio fluido (Hernández de la Torre y Navarro Montaña, 2018) que valorara el aporte de cada uno de los miembros de la escuela.

Con respecto a la **estructura de trabajo y el funcionamiento de la red** a nivel distrital, encontramos una disonancia entre los objetivos propuestos por el programa, el diseño de dicho programa y su implementación. En primer lugar, no hubo participación de los actores de las escuelas -docentes, directivos y otros- en el diagnóstico inicial de las problemáticas. Por el contrario, quien realizó el análisis de las problemáticas y la búsqueda de soluciones fue el Equipo de la red. Al contrastar nuestros hallazgos con la literatura existente, encontramos que distintos autores (Ainscow, 2012; Hadfield y Ainscow, 2018) destacan la importancia de poner en diálogo los datos estadísticos (en este caso relevados por la prueba Aprender) con la observación y escucha a los actores locales, y promueven un análisis conjunto dando voz a los distintos actores involucrados

para producir conclusiones compartidas. En este punto, resulta particularmente llamativo que en la experiencia analizada queda por fuera un actor central en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires: los inspectores. Entendemos que esto no solo dificultó la pregnancia del programa hacia adentro del sistema educativo, sino que también comprometió la continuidad de la mejora educativa que buscaba instalar, en contradicción con uno de los aspectos fundamentales los procesos de mejora escolar: asegurar la sostenibilidad del trabajo en el tiempo (Ainscow, 2012; Hadfield y Ainscow, 2018; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016).

A partir del desarrollo Proyectos Educativos en el marco de los postítulos del Nivel Primario y Secundario, en el segundo año de implementación del Programa se tomó en consideración la voz de los directivos de las escuelas y se formularon propuestas en respuesta a las problemáticas planteadas: Fortalecimiento de la Alfabetización (en el nivel primario) y Trayectorias escolares (en el nivel secundario). No obstante, en cuanto a las dificultades reportadas respecto a la falta de recursos materiales (dispositivos y conectividad a internet) para aplicar las propuestas de Medios Digitales, en lugar de buscar estrategias para abordar esta problemática se decidió discontinuar el área de abordaje bajo la figura de realizar un abordaje transversal.

Si bien el Equipo de la Red tuvo en cuenta la visión de los directivos en el segundo año de implementación, observamos que se dejó fuera del diagnóstico y análisis de las problemáticas a actores centrales como docentes, miembros del EOE y otros (bibliotecarios, celadores). Como consecuencia de ello no sólo se perdió la oportunidad de escuchar a quienes habitan el aula de clase y enfrentan de manera cotidiana los desafíos educativos en el territorio, sino que algunas de las soluciones propuestas no mostraron relación con las problemáticas efectivas que los actores locales reportan. Al relacionar esta aspecto con los resultados proporcionados por Hernández de la Torre y Navarro Montaña (2018), se destaca aún más la importancia de que la estructura y funcionamiento de trabajo en redes de escuelas estimule y produzca el intercambio de prácticas de trabajo basado en problemas o dificultades similares entre las escuelas, promoviendo así procesos de mejora e innovación a partir de la búsqueda de soluciones

Al mismo tiempo, advertimos que esta estrategia de trabajo no sólo no produjo una apropiación de las soluciones propuestas, sino más bien provocó un rechazo por parte de los actores locales debido a la falta de conocimiento de las condiciones y problemáticas

reales de las escuelas. Aquí encontramos una disidencia significativa con lo que postula Romero (2018), quien plantea que los procesos de mejora no sólo implican la capacitación docente sino que deben tener en cuenta las condiciones en que se desarrolla el trabajo docente en las escuelas.

Continuando con el análisis de la estructura intermedia y en atención a las recomendaciones de Hadfield y Ainscow (2018) encontramos que sólo en el nivel inicial y el nivel secundario -en su modalidad agraria y en la escuela que recibe estudiantes que muestran una trayectoria vulnerada o en riesgo- existió un intercambio fluido entre el Equipo de la red y las escuelas, sus docentes y directivos. Tanto la estructura como las características de trabajo observadas en el nivel inicial procuró el análisis colaborativo de las problemáticas de los jardines de infantes y la búsqueda de soluciones compartidas logrando que los actores se sintieran activos partícipes de la mejora escolar. En coincidencia con Hernández de la Torre y Navarro Montaña (2018), encontramos que el permanente asesoramiento de la referente local de Clima Escolar y Educación Emocional fue una característica central del trabajo en este nivel.

Desde una perspectiva macro, apreciamos que la **Red de escuelas de aprendizaje** favoreció la formación del profesorado bajo los parámetros de una capacitación situada (Vezub, 2010). En este sentido, la estructura desplegada en las capacitaciones a directivos y docentes referentes mostró concordancia con los propósitos de la red. Al respecto los docentes valoran el trabajo colaborativo en las capacitaciones donde se les proveyó un ámbito y un tiempo de encuentro en común (Parrilla Latas, *et al.*, 2018). Allí se los invitó a compartir sus experiencias y a reflexionar sobre su propias prácticas promoviendo procesos de aprendizaje colaborativo e incrementando su capital profesional (Azorín y Muijs, 2018) orientado hacia una mejora continua de la práctica profesional (Rincón-Gallardo, *et al.*, 2019). Por otra parte, en el nivel secundario -modalidad agraria- observamos que se llevaron a la práctica procesos de innovación (Hernández de la Torre y Navarro Montaña, 2018).

En atención a **los dispositivos mediante los cuales se promovió la colaboración y el aprendizaje** entre los miembros de la Red del distrito, encontramos que nuestros hallazgos son similares, en algunos aspectos, con las investigaciones relevadas. En nuestra investigación apreciamos que se proporcionaron canales de comunicación y colaboración (Azorín y Muijs, 2018) entre los distintos grupos que tomaban las

capacitaciones de manera conjunta. Es así que los directivos destacan el fortalecimiento de su rol y acompañamiento recibido desde la estructura central de la red. Los docentes referentes también recuperan positivamente la modalidad de trabajo a partir del aprendizaje colaborativo y la valoración de sus aportes personales. Sin embargo, no se dispusieron de tiempos y espacios dentro de la organización del trabajo escolar para que esto se pudiera replicar y trasladar hacia adentro de cada una de las escuelas. Resulta llamativo que el Equipo de la red no buscara estrategias para que las escuelas dispusieran de tiempos y espacios para que los docentes pudieran implementar su tarea de referentes. Esto generó una falta de implicancia y desconocimiento de las propuestas entre los miembros de las escuelas que no asistían a las capacitaciones. Si bien Jefatura distrital habilitó espacios para que el aprendizaje colaborativo tuviera lugar hacia el interior de las escuelas, éstos resultaron insuficientes. Como ya hemos mencionado previamente en nuestro análisis, en aquellas escuelas donde los directivos pudieron brindar soporte y facilitar recursos de tiempo y espacio no sólo se observó una transferencia de aprendizajes sino que también se promovió el cambio hacia una cultura de colaboración.

Considerando que los factores críticos del trabajo en redes de escuelas (Munby y Fullan, 2016; Murillo Torecilla, 2009; Ainscow, *et al.*, 2013; Azorín Abellán, 2017 y Chapman, 2019) destacan el **cambio cultural** que esta modalidad de trabajo requiere (Azorín y Muijs, 2018; Rincón-Gallardo, *et al.*, 2019; Hadfield y Ainscow, 2018), y a partir de lo analizado en el párrafo anterior, observamos una inconsistencia sustancial en la Red estudiada, debido a la falta de una estrategia destinada a permear al interior de las escuelas y estimular este cambio cultural que los autores aprecian tan necesario (Azorín y Muijs, 2018; Hernández de la Torre y Navarro Montaña, 2018).

Asimismo, a partir de los aportes de las investigaciones de Azorín y Muijs (2018) y de Rincón-Gallardo y Fullan (2016) respecto de la mejora en la gestión de recursos y la búsqueda de sostenibilidad de la mejora escolar, encontramos que la Red de Escuelas de Aprendizaje mostró ciertas dificultades para la **gestión de los recursos de tiempo, espacios y recursos materiales**. En este punto, la falta de acompañamiento a los docentes en su trabajo en las escuelas -en los niveles primario y secundario-, se presentó como una dificultad significativa. Recuperamos aquí las contribuciones de Hadfield y Ainscow (2018), quienes advierten que las organizaciones intermedias deben proveer las

condiciones que brinden soporte a la colaboración y negociación dentro y entre las escuelas de la red.

En cuanto a las condiciones externas u otros apoyos presentes a lo largo de la experiencia, la Red contó, en primer lugar, con la coordinación pedagógica y operativa de la DGCE de la Provincia de Buenos Aires: el Equipo de la red estuvo conformado por 234 profesionales de acuerdo con el Informe 2019 (DGCE, 2019). Asimismo, en el nivel secundario, la Universidad de San Andrés dictó capacitaciones para directivos. En este punto, Hernández de la Torre y Navarro Montaña (2018) destacan la necesaria intervención de asesores externos que colaboren en la dinámica de los procesos de mejora tanto en el aula como en las escuelas. Encontramos en las expresiones de los actores locales lo que Ainscow (2021) describe como la dificultad que los intentos de trabajo colaborativo enfrentan en entornos competitivos y la importancia de una estructura intermedia que promueva la negociación dentro de las escuelas y entre los distintos profesionales (Hadfield y Ainscow, 2018).

En relación a este punto encontramos que los actores locales valoran de manera positiva los encuentros de capacitación propuestos por el Equipo de la red en dos aspectos: (i) la modalidad de trabajo basada en el aprendizaje colaborativo, reflexión sobre la propia práctica, e intercambio de experiencias con pares; (ii) y el incremento del conocimiento profesional disciplinar en las diversas áreas de abordaje. Sin embargo, algunos actores locales -en particular docentes de nivel primario y secundario- indican que no recibieron el apoyo necesario en territorio, ni se tuvieron en cuenta las problemáticas de sus escuelas y comunidades. Resulta importante destacar aquí que en la literatura relevada distintos autores (Ainscow, 2012; Hernández de la Torre y Navarro Montaña, 2018; y Hadfield y Ainscow, 2018) enfatizan la importancia de un análisis continuo del contexto local que permita desarrollar estrategias adecuadas para dar respuesta a las necesidades, intereses y prioridades de los distintos actores en la construcción de una mejora sostenible.

En atención al impacto y productos del trabajo en red en el distrito, distinguimos los siguientes resultados:

- ✓ **Fortalecimiento del liderazgo directivo y su rol pedagógico:** la modalidad de trabajo en grupos de pares promovió el aprendizaje colaborativo, y la creación de nuevos canales de comunicación favoreció el intercambio de experiencias y la

circulación de la *expertise*, así como la apertura a nuevas y diferentes maneras de gestionar. Como consecuencia de esto los directivos aumentaron su capital profesional (Hargreaves y Fullan; 2014).

- ✓ **Aprendizaje docente colaborativo:** la modalidad de trabajo en grupos de pares, como referimos en el párrafo anterior, promovió el aprendizaje colaborativo, y la creación de nuevos canales de comunicación favoreció el intercambio de experiencias y la circulación de la *expertise*.
- ✓ **Aprendizaje didáctico-disciplinar docente:** Desde la percepción de docentes y directivos se produjo una mejora en los aprendizajes de los alumnos como consecuencia de sus aprendizajes didáctico-disciplinares.
- ✓ **Atención a la diversidad del alumnado** a través de propuestas inclusivas orientadas a brindar una educación de calidad para todos.
- ✓ **Mejora en la organización escolar y el clima escolar:** Los actores locales reportan que, como consecuencia de esto, se produjo una mejora en aprendizajes de los alumnos.
- ✓ **Acercamiento de la escuela las familias y las comunidades que atiende** a través construcción de un vínculo positivo escuela-familia y escuela-comunidad.
- ✓ **Trabajo en redes de escuelas en el nivel inicial:** En este grupo de escuelas observamos que efectivamente tuvo lugar lo que la literatura especializada describe como un verdadero trabajo en redes de escuelas (Muijs y otros, 2010). A partir de un análisis colaborativo entre los distintos profesionales -directivos, docentes y miembros del EOE- se arribaron a conclusiones compartidas y se construyeron propuestas de mejora de manera colaborativa (Hernández de la Torre y Navarro Montaña, 2018). Los directivos mostraron un fuerte compromiso que traccionó de manera positiva los procesos de mejora propuestos (Parrilla Latas *et al.*, 2018). La modalidad de trabajo desplegada en los encuentros de la red estimuló una modo de trabajo similar hacia adentro de las escuelas favoreciendo una cultura de aprendizaje colaborativo. En los jardines de infantes se estimuló el intercambio horizontal y la búsqueda de soluciones valorando los aportes de los distintos profesionales; se promovió la colaboración interna (Rincón-Gallardo *et al.*, 2019), la libre circulación del conocimiento así como el intercambio de experiencias orientadas a brindar una propuesta inclusiva centrada

en las necesidades de los alumnos (Azorín Abellán, 2017; Azorín y Muijs, 2018; Hadfield y Ainscow, 2018). Asimismo, se promovió un acercamiento escuela-familia a través de distintas estrategias, así como también hacia otras organizaciones de la comunidad (Ainscow, 2012; Azorín, 2021; Azorín Abellán, 2017; Hernández de la Torre y Navarro Montaña, 2018; Parrilla Latas *et al.*, 2018).

Los docentes, directivos y otros profesionales refieren que se sintieron parte de una comunidad **-Red de escuelas de aprendizaje-** que los cobijó y respetó las características individuales de cada jardín de infantes. Como consecuencia de este proceso los objetivos propuestos para la mejora escolar ocurrieron: (i) mejora en los aprendizajes de los alumnos, (ii) mejora en los aprendizajes de los docentes y directivos, y (iii) mejora en el aprendizaje de los jardines de infantes en tanto organizaciones. Como ya lo mencionamos antes, el permanente acompañamiento y diálogo de la capacitadora en el área de Clima Escolar fue un factor central en esta transformación. En el mismo sentido, la jefa distrital -en su rol de inspectora del nivel inicial- promovió y brindó el respaldo político necesario para acompañar el proceso (Azorín Abellán, 2017; Hadfield y Ainscow, 2018). La Jornada de capacitación a jardines de infantes supervisados por la DIPREGEP da cuenta de que este proceso actuó como fuerza positiva para el resto del sistema.

8.2. Conclusiones

En nuestra investigación nos propusimos analizar las características, los dispositivos y las condiciones en las que se desarrolló el programa **Red de Escuelas de Aprendizaje** en el distrito escolar de San Antonio de Areco, a la luz de lo que la literatura especializada define y describe como “trabajo en redes de escuelas”.

A través de un análisis sistemático de los resultados obtenidos, su correlación con el marco teórico e investigaciones recientes, podemos decir que la experiencia mostró, particularmente en el nivel inicial, algunas de las características de lo que la literatura describe como “trabajo en redes de escuelas”. Sin embargo, también existieron aspectos que no lo evidenciaron, tanto en el diseño del programa como en su implementación.

Considerando las categorías de análisis del trabajo en redes de escuelas, encontramos que el **propósito** central de la Red estuvo orientado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). En este sentido la Red procuró acercar las buenas prácticas educativas a los estudiantes de las escuelas participantes a través de la formación profesional de los docentes y directivos en entornos colaborativos.

En cuanto a la **modalidad de trabajo** nuestros resultados registran que se procuró crear distintos y diversos canales de comunicación y colaboración para que se produzca un aprendizaje colaborativo e intercambio de *expertise* entre los actores implicados (Azorín y Muijs, 2018). En este punto la figura del docente referente personificó el liderazgo distribuido que se presenta como una condición necesaria para una adecuada diseminación del conocimiento. Estos dos aspectos se vinculan con el **cambio cultural** que la red procuró generar. Sin embargo, la modalidad de trabajo mostró diferentes características en cada uno de los niveles educativos. En el nivel inicial se logró conformar un grupo de pertenencia que se abocó a un **proyecto grupal** de mejora escolar de manera colaborativa. Se destaca aquí el acompañamiento cercano de la **asesora externa**. Mientras que en los niveles primario y secundario la conformación de proyecto grupal sucedió sólo en parte. De acuerdo con los resultados de nuestra investigación, parecería que el dejar fuera diagnóstico y análisis de las problemáticas a docentes, miembros del EOE y otros (bibliotecarios, celadores) produjo una irregular adscripción a la propuesta del programa. Nos preguntamos si la mayor cantidad de actores presentes en las escuelas primarias y secundarias, la alta rotación de personal que se observa en estos niveles, y la gramática escolar (Tyack y Tobin, 1994) propia de la escuela primaria y secundaria no serían también motivos por los que se apreciaría una mayor resistencia frente al cambio.

Con relación al rol de los líderes escolares encontramos una importante coincidencia con la literatura especializada (Hadfield y Ainscow, 2018; Murillo Torrecilla, 2009). Apreciamos una relevancia central en las acciones que los líderes escolares despliegan, o no, hacia el interior de sus escuelas tendientes a estimular, alentar y acompañar el **cambio cultural** que esta modalidad de trabajo requiere.

En relación a la dimensión de la **formación docente** y de los directivos, los participantes que asistieron a las capacitaciones de la Red refieren que aprendieron y

desarrollaron su capital profesional. No obstante, no se generaron espacios, tiempos, y en muchos casos tampoco legitimación desde la autoridad directiva para que pudieran transmitir lo aprendido en un contexto de aprendizaje colaborativo con sus pares dentro de cada una de las escuelas. Aquí se destaca una contradicción entre los objetivos y la **estructura de la red**, las tareas asignadas a los participantes así como los recursos, institucionales y materiales, puestos a disposición.

Por otra parte, observamos que los actores locales no tuvieron participación en el diagnóstico ni **análisis de la problemáticas** que se pretendía solucionar. En el segundo año de implementación, el Equipo de la red sólo tomó en consideración las valoraciones de los directivos locales y diseñó programas que procuraron dar una respuesta a las problemáticas planteadas.

Observamos que la red logró una mejora significativa en la **vinculación escuela-comunidad**. En los tres niveles educativos encontramos que existió la voluntad de lograr un acercamiento y apertura positivos de las escuelas con las familias, la comunidad educativa, otras instituciones y organizaciones sociales. Con este propósito se desplegaron diversas acciones y estrategias que mostraron resultados muy positivos.

8.3 Lecciones aprendidas

A lo largo de este proceso hemos podido rescatar algunas lecciones sobre la modalidad de trabajo en redes de escuelas que consideramos pueden ser útiles para escenarios similares en un futuro.

1) Propósito y orientación: el propósito del trabajo en redes de escuela debe centrarse en la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Encontramos que la orientación hacia un objetivo claro proporciona a los distintos actores una finalidad con la que pueden acordar. Esto brinda un marco de valoración auténtica al esfuerzo de aprendizaje que todo proceso de cambio requiere.

2) Análisis de problemas: el trabajo en redes requiere del análisis de las problemáticas con todos los protagonistas, de manera de poder arribar a conclusiones compartidas y orientar a la construcción de soluciones con las que los actores puedan sentirse comprometidos profesionalmente.

3) Modalidad de trabajo: el trabajo en redes busca implicar a los distintos actores de la escuela. Requiere de la creación de canales de comunicación y colaboración que promuevan un intercambio fluido de experiencias, *expersite* existente, así como de la reflexión colaborativa dentro de marcos teóricos pertinentes que promuevan la formación en servicio. Esta modalidad se visualiza como una manera de desprivatizar las prácticas y lograr de este modo una mejora del capital profesional docente, que se traduzca en mejores oportunidades de aprendizaje para los alumnos. Aquí se observa la centralidad del liderazgo distribuido para lograr que el conocimiento se disemine y permanezca en las escuelas en tanto organizaciones, más allá de los cambios de docentes y/o directivos.

4) Proyecto grupal: la creación de un proyecto grupal, tanto para el conjunto de las escuelas que componen la red como dentro de cada una de las escuelas en particular, favorece la cohesión del grupo y las relaciones entre cada uno de sus miembros. En este punto el rol de los directivos, en tanto líderes, resulta central ya que ellos tienen la autoridad para promover y favorecer el proceso de trabajo en equipo, negociando hacia adentro de la escuela en un proceso lento pero sostenido. Son ellos también quienes brindan las condiciones materiales de tiempos y espacios que el trabajo grupal requiere.

5) Innovación y mejora: impulsar la formación docente y de los directivos, orientada al incremento de su capital profesional y a un liderazgo centrado en el aprendizaje. Como mencionamos en el punto anterior, se necesita brindar espacios y tiempos para posibilitar el aprendizaje colaborativo que promueva una mejora continua de la práctica. Asimismo se requiere apertura a los procesos de innovación, comprendiendo que estos procesos implican revisiones periódicas en ciclos de mejora.

6) Cambio cultural: el trabajo en redes de escuela propone un cambio cultural, transformar una cultura competitiva en una cultura de colaboración. Es menester que la red brinde las condiciones que promuevan el cambio, implementando estrategias que hagan visible las rutinas y/o maneras de trabajo competitivas así como la privatización de las prácticas. A su vez, crear las condiciones que estimulen una cultura colaborativa. Dado que todo cambio requiere un esfuerzo por parte de los actores, las ventajas del trabajo colaborativo se deben mostrar de manera positiva y conveniente para “merecer” el esfuerzo que implica todo proceso de cambio.

7) Estructura de la red (y asesores externos): la estructura del trabajo en red debe ser consistente con los objetivos que ésta se propone. Supone la creación de un entorno que

promueva y favorezca los procesos de colaboración entre personas y organizaciones dentro de un marco de intercambio horizontal entre y dentro de las escuelas. En este punto, el rol de los asesores externos es sustancial en el acompañamiento de las escuelas en el territorio, ya que muchas veces las propias escuelas no pueden, no saben o no cuentan con los medios necesarios para desarrollar y/o implementar procesos de mejora. Los líderes de la red tienen la autoridad para negociar dentro del sistema, de manera que se garanticen las condiciones materiales, de tiempos y espacios, que el trabajo en redes de escuela requiere.

8) Vínculo escuela-comunidad: las redes de escuela buscan ir más allá de escuela y promueven el acercamiento de las escuelas con las familias, la comunidad que la escuela atiende y otras organizaciones del entorno. Aquí se plasma la búsqueda de una real inclusión, más allá de la escuela, trabajando por una inclusión social de los sujetos en sus distintos ámbitos de pertenencia.

9) Evaluar resultados: El trabajo en redes requiere del desarrollo de modos que permitan evaluar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Esto resulta concluyente para valorar la pertinencia de las estrategias y acciones desplegadas en relación a su efecto, para el cumplimiento del propósito planteado por la red. Asimismo, se debe realizar un abordaje en donde se encuentren diferencias en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

10) Mandato político: el trabajo en redes de escuela requiere un fuerte mandato político que acompañe el proceso en el territorio y procure su sostenibilidad en el tiempo. En este punto resulta relevante volver a destacar la importancia de involucrar a todos los actores del sistema educativo para lograr la pregnancia necesaria para que el cambio ocurra.

8.4 A modo de cierre

Al comenzar nuestra labor nos propusimos investigar el trabajo en redes de escuelas y su posibilidad de abrir caminos que den respuesta al desafío de lograr equidad en el acceso a una educación de calidad para todas las personas. A lo largo del trabajo de campo y su posterior análisis en relación con nuestro marco teórico, apreciamos que esta modalidad muestra resultados positivos para el desarrollo de procesos de mejora. En este sentido resulta central construir indicadores que puedan valorar el impacto de las acciones

implementadas y los procesos desarrollados tanto en el aprendizaje de los estudiantes, docentes y directivos como en las escuelas en tanto organizaciones.

Es por ello que sugerimos continuar explorando esta modalidad que se presenta como una oportunidad positiva para que las escuelas logren caminos de mejora continua y hagan frente de manera efectiva los constantes cambios que tiene lugar en la actualidad.

Asimismo, destacamos el compromiso moral que muestran los distintos actores del sistema -docentes, directivos, miembros del EOE, capacitadores y otros- tanto en la mejora de su desempeño profesional como en la búsqueda de mejores aprendizajes de los alumnos que les permitan desarrollarse como personas. Se evidencia una fuerza de gran capacidad de acción que merece la pena ser coordinada mediante un modelo de trabajo democrático y colaborativo que promueva un camino de mejora en la educación.

8.5 Limitaciones y recomendaciones para futuros estudios

La primera limitación de nuestra investigación radica en que fue realizada en un distrito escolar en particular de la Provincia de Buenos Aires, lo que por definición limita la posible generalización de los hallazgos a otros distritos escolares. En segundo lugar, no se encontraron evaluaciones de impacto que presenten los resultados del Programa con los distritos desgraregados, por lo que las valoraciones de los resultados de la implementación en el distrito de San Antonio de Areco se apoyan en las percepciones de los actores participantes. Una tercera limitación se encuentra en la alta rotación de directivos, docentes y otros miembros del plantel educativo, como tutores y miembros del Equipo de Orientación Escolar. Esto generó que una parte considerable de los participantes de la experiencia no pudieron ser contactados para participar de la presente investigación. Por otra parte, la alta rotación de docentes y directivos parecería ser una de las causas de la dificultad que las escuelas experimentan para desarrollar equipos de trabajo que tengan continuidad en el tiempo.

Debido a las limitaciones descriptas, nuestra recomendación para futuros estudios son: (i) analizar el Programa Red de Escuelas de Aprendizaje en otro distrito de la Provincia de Buenos Aires, y de ser posible, contrastar sus resultados con los de la presente investigación; (ii) analizar la cuestión de la rotación de directivos, docentes y otros miembros del planta educativa, sus causas y posibles consecuencias.

Finalmente, en lo que refiere a la figura de los inspectores identificamos una tensión dentro del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires que estimamos merece un estudio en profundidad para comprender las dinámicas de trabajo y las relaciones poder que se visualizan entre los diferentes agentes del sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2002). *La escuela del futuro I: Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Aguerrondo, I. (2008). The Dynamics of Innovation: Why does it Survive and What Makes it function. En OECD-CERI, *Innovating to learn, learning to innovate* (175-203). Paris: OECD Publishing.
- Ainscow, M. (2012). Moving knowlegde around: Strategies for fostering equity within educational system. *J Educ Change* 13, 289–310. DOI 10.1007/s10833-012-9182-5
- Ainscow, M. (2016a). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *NZ J Educ Stud* 51, 43–155. DOI 10.1007/s40841-016-0056-x
- Ainscow, M. (2016b). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-175. <https://doi.org/10.1108/JPCC-12-2015-0013>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/732/299>
- Aragay Tusell, X. (2018). La educación debe reimaginarse. *Padres y Maestros*, 374, 12-20. DOI: pym.i374.y2018.002
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Azorín, C. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva [Support and collaboration networks for the improvement of inclusive education]. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 29- 49. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>
- Azorín, C. M. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 29-48.
- Azorín, C. (2019). The emergence of professional learning networks in Spain. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(1), 36-51. doi:<https://doi.org/10.1108/JPCC-03-2018-0012>

- Azorín, C. (2020) Leading Networks. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 105-110, DOI: [10.1080/13632434.2020.1745396](https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1745396)
- Azorín, C. (2021). Networking in Spanish Schools: Lights and Shadows. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 537-546.
- Azorín, C. (2022). Collaborative networking in education: Learning across international contexts. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 63-79. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.004>
- Azorín, C. y Arnaiz, P. (2018). Redes de colaboración en educación. Nuevas formas de participación y transformación social. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 1-6. doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7846
- Azorín, C. y Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 7-27.
- Beck, U. y Beck-Gemshem, E. (2008). *Generación global*. Madrid: Paidós.
- Borgatti, S. P. y Foster, P. C. (2003). The Network Paradigm in Organizational Research: A Review and Typology. *Journal of Management*, 29(6), 991-1013.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2014). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula. *Integra Educativa*, 2(2), 33-57.
- Burt, R.S. (1992). *Structural holes: The social structure of competition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cameron, A. y Steeb, B. (Compiladoras). (2019) *Red de escuelas de aprendizaje*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires: Santillana.
- Castells, M. (2001). Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes. *Revista de educación, número extraordinario*, 41-58.
- Chapman, Ch. (2019). From hierarchies to networks: Possibilities and pitfalls for educational reform of the middle tier. *Journal of Educational Administration* 57(5), 554-570
DOI: 10.1108/JEA-12-2018-0222

- Chapman, Ch. y Hadfield, M. (2010). Supporting the middle tier to engage with school-based networks: Change strategies for influencing and cohering. *Journal of Educational Change*, 11(3), 221-240 DOI 10.1007/s10833-009-9125-y
- Chetty, S. (1996). The Case Study Method for Research in Small-and Medium-Sized Firms. *International Small Business Journal Researching Entrepreneurship*, 15(1), 73-85. DOI: 10.1177/0266242696151005.
- Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (2017). *Red de escuelas de aprendizaje*. Documento de apoyo para la comunicación durante la etapa de convocatoria 19 de septiembre de 2017. (Documentación interna).
- Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (2018a). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (2018b). *Red de escuelas de Aprendizaje, Primer Informe de Evaluación de procesos Diciembre 2018*. Recuperado de <https://docplayer.es/141305599-Red-de-escuelas-de-aprendizaje.html>
- Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (2019). *Red de escuelas de Aprendizaje, Informe 2019*. Recuperado de <https://abc2.abc.gob.ar/informe-red-de-escuelas-de-aprendizaje>
- Durkheim, E. (2015). *El suicidio: un estudio de sociología*. Madrid: Ediciones Akal. Recuperado de <https://elibro.net/es/lc/utdt/titulos/49723>.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Fullan, M. (2000). The Three Stories of Educational Reform. *Kappan Professional Journal*. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396051100.pdf>
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2009). Large scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101-113. DOI: 10.1007/s10833-009-9108-z.

- Gómez-Hurtado, I. y Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración. *Investigación en la escuela*, 82, 19-30. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6884/6089>
- Hadfield, M. (2007). Co-leaders and middle leaders: The dynamic between leaders and followers in networks of schools. *School Leadership and Management*, 27, 259–283.
- Hadfield, M. y Ainscow, M. (2018). Inside a self-improving school system: Collaboration, competition and transition. *Journal of Educational Change*, 19, 441–462. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9330-7>
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar para la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2004) Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. En J. MacBeath and L. Moss (2004). (Ed.) *Democratic learning: The challenge to school effectiveness*, 164-178. London: Routledge Falmer.
- Hernández, E. y Navarro, Montaña, J. (2018). La participación en redes escolares locales para promover la mejora educativa, un estudio de caso. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 71-90. doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7715
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994) School improvement in an era of change. Londres: Cassell.
- Hopkins, D. y Reynolds, D. (2001). The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina (2021). *Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas 2010*. Recuperado de <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-CensoProvincia-3-999-06-735-2010>
- Lampón, V.G. (2016). *Plan de Marketing: San Antonio de Areco como destino turístico*. [Maestría en Marketing y Comunicación. Universidad de San Andrés]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10908/12031>
- Leithwood, K.; Louis, K.; Wahlstrom, K.; Anderson, S.; Mascal, B. y Gordon, M. (2009). How Successful Leadership Influences Student Learning: The Second Installment of a Longer Story. En A. Hargreaves *et al.* (Eds.), *Second International Handbook*

- of Educational Change* (p. 611-629), Springer International Handbooks of Education 23. DOI 10.1007/978-90-481-2660-6_35.
- Light, D. (2005). REDAL (Redes Escolares de América Latina) Una investigación de las mejores prácticas. Recuperado de <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:19404/n04light05.pdf>
- Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*, 22(1), 28–51.
- López Fernández, M. P. (2009). El concepto de anomia en Durkheim y las aportaciones teóricas posteriores. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 4(8), 130-147.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez Carazo, P. C. (2011). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, (20).
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa, 5^{ta} edición*. Madrid: Pearson Educación.
- Melgarejo, X. (2016). *Gracias, Finlandia: qué podemos aprender del sistema educativo de más éxito*. Plataforma. España.
- Ministerio de Economía. Subsecretaría de Política y Coordinación Económica. Dirección Provincial de Estadística. Provincia de Buenos Aires. (2018). Censo Provincial de Matrícula Educativa 2017. Recuperado de http://www.estadistica.ec.gba.gov.ar/dpe/images/Informe_CPME-2017.pdf
- Ministerio de Educación. Evaluación e información educativa (2017). Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender2017#:~:text=El%207%20de%20noviembre%20de,evaluaci%C3%B3n%20nacional%20de%20los%20aprendizajes>.
- Ministerio de Educación. INFoD. (2023). Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/infod>
- Molina, J. L. (2004). La ciencia de las redes. *Apuntes de Ciencia y Tecnología*, 11, 36-42.
- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnership in the primary sector. *Oxford Review of Education*,

- 41(5), 563–586. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2015.1047824>
- Muijs, D., West, M. y Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26. DOI: 10.1080/09243450903569692
- Munby, S. y Fullan, M. (2016). De dentro para afuera y de abajo para arriba: Como el liderazgo desde el medio tiene el poder de transformar los sistemas educativos, *Red Global de Aprendizajes*. Montevideo: Nuevas Pedagogías para el aprendizaje profundo. Recuperado de <http://nisaion.org/content/de-adentro-para-afuera-y-de-abajo-para-arriba-c%C3%B3mo-el-liderazgo-desde-el-medio-tiene-el>
- Murillo Torecilla, J. (2009). Las redes de aprendizaje como estrategia de mejora y cambio educativo. *REICE. Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 4-6.
- Murillo, J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo escolar para la Inclusión y la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- OECD. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD.
- ONU. (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, ‘Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible’, A/RES/70/1, 25 de septiembre de 2015, Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Parrilla Latas, A., Sierra Martínez, S. y Fiuza Asorey, M. (2018). Lecciones esenciales sobre el trabajo en red inter-escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 51-69. doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7714
- Prats, Raventós, Robert, Creemers, Gauthier, Maes, Schulte y Standaert. (Eds.) (2005). Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación? [The European Systems of Education: Crisis or Transformation?]. (Colección Estudios Sociales; Vol. 18). Fundación la Caixa.

- Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Toronto, Canada. Recuperado de <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2015-0007>
- Rincón-Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M. E. y Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *RLEE NUEVA ÉPOCA 2019*, 49(1), 241–272. MÉXICO. ISSN VERSIÓN EN PAPEL: 0185-1284 ISSN VERSIÓN EN LÍNEA: 2448-878X
- Rivoir, A. L. (1999). Redes sociales: ¿Instrumento metodológico o categoría sociológica? *Revista de Ciencias Sociales*, 15, 49-58. DS, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Montevideo: Uruguay.
- Romero, C. (2018). *Hacer de una escuela, una buena escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Romero, C. y Krichesky, G. (2011). Clima escolar y pronóstico de mejora. *Novedades educativas* 250, 28-32.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). Recomendaciones para la redacción del marco teórico, los objetivos y la propuesta metodológica de proyectos de investigación en ciencias sociales. En *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*, 162-135. Buenos Aires: CLACSO, Colección Campus Virtual.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Ediciones Morata (año de publicación del libro original: 1998).
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The “grammar” of schooling: Why has been so hard to change. En *American Educational Research Association*, 31(3), 453 – 479.
- Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. IIPE – UNESCO, Buenos Aires. Recuperado de: http://www.ub.edu/obipd/docs/el_desarrollo_prof_docentecentrado_en_la_escuela.pdf
- Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. Towards a

pedagogy of teacher professional development. Models of continuing education and teachers' needs for training. *Páginas de educación*, 6(1), 97–124.

Vygotsky, L., Vygotsky, S., & John-Steiner, V. (Eds.). (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós.

Yin, R. K. (1984/1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*. Newbury Park: Sage.

LEYES

Ley provincial de educación 13.688 de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.trabajo.gba.gov.ar/documentos/legislacion/copreti/Ley%20Provincial%20de%20Educaci%C3%B3n%2013688%20-%20Provincia%20de%20Buenos%20Aires.pdf>