



VOL.29, Nº1 (Marzo, 2025)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI: 10.30827/profesorado.v29i1.29474

Fecha de recepción: 22/11/2023

Fecha de aceptación: 24/01/2025

LIDERAZGO EN LAS REDES DE COLABORACIÓN PARA EL ÉXITO EDUCATIVO Y LA INCLUSIÓN SOCIAL

Leadership in collaborative networks for educational success and social inclusion

Sergio Garay Oñate¹, Elena Gallardo-Nieto² & Jordi Longás Mayayo²

¹ Universidad Andres Bello

² Universitat Ramon Llull - Blanquerna

E-mail: sergio.garay@unab.cl;

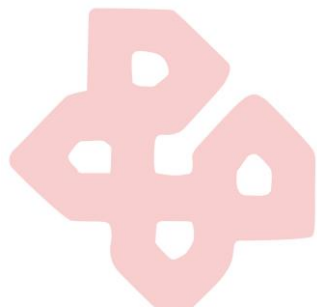
elenamariagn@blanquerna.url.edu;

jordilm@blanquerna.url.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6455-3849>

<https://orcid.org/0000-0001-8588-8050>;

<https://orcid.org/0000-0001-8511-3044>



Resumen:

Los Sistemas Educativos presentan la necesidad de articular formas de organizar la colaboración entre instituciones, organizaciones, familias y alumnado para luchar contra la exclusión social. En el contexto español existen experiencias de redes socioeducativas desde el 2000 con perspectiva comunitaria. La literatura apunta a la necesidad de generar entornos de aprendizaje conectados con la realidad social y la importancia de la relación escuela-comunidad para mejorar las oportunidades educativas. El presente estudio tiene como objetivo investigar los condicionantes del liderazgo de las redes a partir de un enfoque cualitativo utilizando entrevistas realizadas a personas líderes de redes socioeducativas de las comunidades autónomas de Andalucía, Castilla La Mancha, Cataluña, Madrid, Murcia y País Vasco. Los resultados apuntan a importantes transformaciones en la vida de jóvenes y familias, estrechamente relacionadas con el trabajo en red de los profesionales. También se han identificado condicionantes de posibilidad y limitación en la acción socioeducativa en red relacionados con el tiempo, los recursos y el liderazgo. Por último, se han identificado algunas cualidades del liderazgo que se consideran claves del éxito: la horizontalidad en las relaciones, la búsqueda del bien común y su distribución en sistemas de co-liderazgo. No obstante,



la fragilidad e incertidumbre de las estructuras estudiadas sugieren la necesidad de reforzar los liderazgos y mejorar la gobernanza para ofrecer condiciones de estabilidad y permitir el empoderamiento de los actores en el nivel local.

Palabras clave: redes socioeducativas; liderazgo; colaboración; éxito educativo; inclusión.

Abstract:

Educational Systems present the need to articulate ways of organizing collaboration between institutions, organizations, families and students to fight against social exclusion. In the Spanish context, there have been experiences of socio-educational networks since 2000 with a community perspective. The literature points to the need to generate learning environments connected to social reality, the school-community relationship to improve educational opportunities. The objective of this study is to investigate the conditions of network leadership using a qualitative approach and based on interviews with leaders of socio-educational networks in the autonomous communities of Andalucía, Castilla La Mancha, Cataluña, Madrid, Murcia y País Vasco. The results point to important transformations in the lives of young people and families, closely related to the networking of professionals. Conditions of possibility and limitation in networked socio-educational action related to time, resources and leadership have also been identified. Finally, some leadership qualities have been identified that are considered keys to success: horizontality in relationships, the search for the common good and its distribution in co-leadership systems. However, the fragility and uncertainty of the structures studied suggest the need to strengthen leadership and improve governance to offer conditions of stability and allow the empowerment of actors at the local level.

Key Words: socioeducational networks; leadership; collaboration; academic success; inclusion.

1. Introducción

La creciente complejidad que caracteriza nuestra sociedad globalizada conlleva grandes desafíos a la educación en todos los países del mundo. El aprendizaje necesario para un mundo sostenible, el desarrollo de la ciudadanía y la lucha contra la exclusión social son algunos de estos retos que pueden desbordar la capacidad de los Sistemas Educativos (UNESCO, 2015). En las últimas décadas se ha identificado internacionalmente la necesidad de nuevas formas de organizar la acción educativa y social basadas en la colaboración entre instituciones públicas y privadas, organizaciones sociales y educativas, profesionales y, a veces, familias y alumnado. Con distintos orígenes, denominación y diferencias en la tipología de sus miembros y el foco de su acción, estas organizaciones buscan superar el aislamiento profesional y sortear la fragmentación disciplinar y organizativa de los sistemas de provisión de servicios que ofrece el estado (Harris y Jones, 2017). Con ello, aunque su institucionalización puede ser baja, aspiran a mejorar la coordinación y promocionar la cooperación interprofesional e interinstitucional. Algunas de estas experiencias emergentes de acción colectiva (Azorín, 2019) ya están reportando resultados significativos en relación a la mejora educativa y social, como puede ser en el caso del Reino Unido (Godfrey y Brown, 2019; Renée y Mcalister, 2011), Países Bajos (Moolenaar et al., 2009), Estados Unidos (Clayton, 2016), Dinamarca (Sørensen y Torfing, 2011), Portugal (de Lima, 2007), Chile (Ahumada et al., 2016; Gonzalez et al., 2017; Longás et al., 2023).

En España las experiencias precursoras de las redes en educación emergen en Cataluña sobre el año 2000, para organizar la educación más allá de la escuela (Alsinet et al., 2003), desarrollar trabajo social integrado (Albaigués y Subirats, 2006), apoyar la salud mental en infancia y adolescencia (Ubieto, 2009) o promover redes socioeducativas locales, principalmente centradas en la Transición Escuela-Trabajo y en Planes Educativos de Entorno (Longás et al., 2008), siendo esta CC.AA. la que acumula más experiencias consolidadas (Díaz-Gibson et al., 2017). También se articulan redes de centros educativos y de aprendizaje docente (Azorín & Muijs, 2017; Cos Vilar et al., 2023) y se han consolidado redes comunitarias para la mejora de la inclusión socioeducativa en contextos de pobreza (Longás et al., 2016). Aunque Azorín (2019) identifica en España hasta cuatro tipos de redes orientadas a la mejora educativa (comunitarias vinculadas al territorio, socioeducativas, de fomento de la equidad y de apoyo entre escuelas), consideramos que pueden reducirse a dos si atendemos a su composición y finalidad principal: 1) redes sectoriales de centros educativos, y 2) redes intersectoriales de base comunitaria. Por un lado, las redes de centros educativos organizan la colaboración entre centros para su mejora, optimizando recursos, apoyando la innovación (principalmente didáctica) y pudiendo enfatizar la creación de comunidades de aprendizaje profesional. Son las más habituales en el panorama internacional, buscando transformar la escuela, crear zonas escolares más inclusivas o facilitar la sostenibilidad en contextos de competitividad. Por ello, existen redes fruto de la política educativa impulsada por las administraciones y redes de escuelas afines, creadas desde la iniciativa particular, cuyo alcance no necesariamente es de ámbito local. Por el contrario, las redes intersectoriales están definidas por su carácter más transversal (Longás y Civís, 2019), actúan a nivel local o comunitario, y además de los centros educativos que, obviamente, están llamados a tener un rol protagónico, pueden estar integradas por actores del sector público (en sus diferentes niveles), de iniciativa social y privados, representando los diferentes subsistemas del bienestar en función de los objetivos que persiga la red (Servicios Sociales; Servicios de Salud; Entidades sociales, culturales, deportivas; empresas; etc.). Por lo general el foco de estas redes está puesto en la lucha contra la exclusión, la mejora de la cohesión social, el éxito educativo y el desarrollo del sentido de pertenencia y la ciudadanía. Su acción va más allá de la enseñanza-aprendizaje, promoviendo una acción socioeducativa que fortalezca todo el ecosistema social o entorno educativo (Godfrey & Brown, 2019) y promueva la participación de la infancia y la inclusión social (Alonso et al., 2023). Estas redes son las que denominamos socioeducativas y a partir de las primeras experiencias internacionales la literatura recoge evidencias de efectividad (Soresi et al., 2011).

La relación escuela-comunidad está cada vez más presente en la literatura. Las teorías de enseñanza-aprendizaje postulan la necesidad de ampliar los entornos de aprendizaje y conectarlo a la realidad social, buscando ofrecer experiencias de aprendizaje auténticas. Por ello se observa cómo muchas redes de centros educativos impulsan a docentes a ir más allá de los límites del aula y la escuela (Vesterinen et al., 2017). Por otro, el compromiso comunitario en la gobernanza educativa tiende a construir comunidades inclusivas, de modo que actores locales buscan alianzas con

los centros educativos en torno de objetivos compartidos: que los estudiantes participen del aprendizaje, que aprendan dentro y fuera de la escuela, y que dé comienzo su participación en la sociedad (Curcic et al., 2011; Muijs, 2015). El papel de la comunidad puede ser determinante en el cambio en la mejora del Sistema Educativo cuando articula el trabajo colectivo de familias, organizaciones sociales, empresas, redes de voluntarios, etc. (Cummings et al., 2011; Fernández et al., 2016; Fullan y Boyle, 2014). En ocasiones la organización de redes responde a directrices políticas, pero en otras los procesos son de tipo emergente. De uno u otro modo, en experiencias consolidadas se observan valiosos efectos: a) optimización de recursos socioeducativos y mejora de la eficiencia organizativa (Díaz-Gibson et al., 2017); b) impulso a la innovación y transformación educativa (Díaz-Gibson et al., 2020; Singh y Eggers, 2009); c) apoyo a la acción integral, no fragmentada, ante situaciones complejas (Harris y Jones, 2017); d) desarrollo y aprendizaje profesional, a partir de la generación de sinergias y apoyo mutuo (Brown y Flood, 2020; Campbell et al., 2017); e) mejoras en rendimiento escolar y reducción de la vulnerabilidad social (Azorín y Muijs, 2017; Longás et al., 2016); f) mayor responsabilización de la sociedad en la tarea educativa (Coleman et al., 1966; Román y Murillo, 2010).

No obstante, las redes no siempre mejoran la gobernanza de la acción socioeducativa ni se confirman como efectivas (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). Al menos en nuestro contexto, no es extraño detectar cierto desorden en la coexistencia en un territorio de redes con miembros solapados o compitiendo (Longás y Cívís, 2019), además de encontrar autodenominadas redes como estrategias de control o reivindicación (Longás et al., 2020). Por ello, interesa estudiar qué formas de organización explican los resultados positivos de las redes y pueden multiplicar su potencialidad en la mejora y la innovación.

Numerosos autores destacan la importancia de los buenos liderazgos, especialmente porque las redes suelen ser estructuras frágiles, superpuestas a las organizaciones que las integran, de modo que las adhesiones precisan de generosidad, confianza mutua y consenso (Clayton, 2016; Díaz-Gibson et al., 2020). El tipo de liderazgo efectivo se caracteriza por ser compartido y/o distribuido y muy centrado en lo relacional (Azorín et al., 2020), con énfasis en la sistematización de las relaciones entre profesionales educativos y sociales de la comunidad y los vínculos positivos entre los diferentes actores (Kallio y Halverson, 2020). Como guía para el liderazgo y buen funcionamiento de las redes, Pino-Yancovic et al. (2022) destacan la necesidad de desarrollar actividades colaborativas que promuevan la colaboración profunda, la confianza y la corresponsabilidad, buscando alcanzar que la distribución del liderazgo sea una señal distintiva de la cultura organizacional (MacBeath, 2011).

Según Longás et al. (2020), la gestión de redes se materializa a partir de cierto patrón común: análisis compartido de necesidades, acuerdo sobre objetivos y estrategias, coordinación de servicios, optimización de proyectos, obtención de recursos, cooperación en nuevos proyectos, formación de los miembros y, fruto de todo ello, desarrollo de la innovación y del reconocimiento social. Otras

investigaciones explican que el liderazgo eficaz de redes debe aumentar la cantidad y calidad de las relaciones entre los actores implicados, incrementar los miembros y recursos de la red, fomentar el intercambio de información, fortalecer los objetivos comunes y velar por la colaboración sostenible entre las organizaciones (Clayton, 2016; OECD, 2020; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016; UNESCO, 2020).

En clave de sostenibilidad y madurez de las redes, investigaciones anteriores proponen cinco principios fundamentales para guiar su liderazgo: corresponsabilidad, transversalidad, horizontalidad, colaboración y proyección (Civís y Longás, 2015; Gibson et al., 2013; Longás et al., 2020). A su vez, Longás et al. (2020) identifican once factores que potencian la consolidación y efectividad de las redes: visión y abordaje integral de la acción socioeducativa; situar el foco en las personas destinatarias; gestión interna eficiente; comunicación fluida entre organizaciones y Administración; articulación de roles y funciones a nivel técnico, técnico-político y asesor; facilitar recursos comunes y conocimiento compartido; conocimiento, comunicación e intercambio entre los miembros de la red; tránsito de la coexistencia de proyectos a proyecto de acción colectiva; construcción de relato común e identidad colectiva; compromiso de los profesionales y actitud flexible de los profesionales. Los mismos autores identifican algunos frenos, entre los que destacan: culturas de trabajo resistentes a la colaboración, falta de tiempo y recursos para el trabajo en red, inestabilidad en los equipos, excesiva carga de trabajo, falta de apoyo político y económico, diferencias de visión entorno a las necesidades y formas de solucionarlas.

En términos más globales podemos entender que estas aproximaciones también se conectan en forma directa, con lo que podemos denominar “liderazgo para el bien común”, que se basa en la construcción de capacidades colectivas y la transformación cultural de las instituciones educativas. Sobre ello, Antonio Bolívar destaca que las personas líderes escolares deben fomentar prácticas inclusivas y colaborativas que generen confianza y corresponsabilidad en la comunidad educativa (Bolívar, 2016). Este tipo de liderazgo, vinculado a redes de colaboración, potencia la creación conjunta de soluciones, el intercambio de recursos y la alineación con objetivos compartidos, como los establecidos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, específicamente el ODS 4 (educación de calidad) y el ODS 16 (paz, justicia e instituciones sólidas) (Naciones Unidas, 2018).

El presente estudio pretende profundizar en la comprensión del liderazgo en red, buscando identificar los condicionantes de esta imprescindible función en redes de acción socioeducativa consolidadas en España, orientadas a la mejora e inclusión educativa, tanto por su interés como innovación a nivel de la política pública como por el desafío que supone la gobernanza de organizaciones emergentes de carácter transversal o intersectorial.

2. Método

La investigación parte de un enfoque cualitativo para analizar los condicionantes del liderazgo de las redes para la mejora educativa según la narrativa de personas expertas que asumen esta función en redes consolidadas. De este modo se pretende tanto la descripción y la comprensión del liderazgo efectivo, mediante la comparación por similitud de los factores comunes del liderazgo, como el contraste con la teoría (Yin, 2014).

2.1. Participantes

La muestra está integrada por 18 personas (39% hombres y 61% mujeres) que asumen funciones de liderazgo en 18 redes de acción socioeducativa (Tabla 1) y han sido seleccionadas según criterios de conveniencia y oportunidad. Están representadas redes relevantes en el panorama español de 6 Comunidades Autónomas (Andalucía, Castilla La Mancha, Cataluña, Madrid, Murcia y País Vasco). Todas pretenden mejorar la atención a la infancia y adolescencia, con énfasis en la educación, y se crearon para reducir las desigualdades educativas y mejorar la inclusión (educativa y social). Dado su carácter transversal e intersectorial pueden considerarse comunitarias, aunque su emergencia no siempre responde a procesos puramente bottom-up. Actualmente se enmarcan en el desarrollo de políticas públicas de ámbito local (Planes Educativos de Entorno, Proyectos Educativos de Ciudad, Planes Comunitarios y Programa CaixaProinfancia contra la Pobreza Infantil) y la adhesión de los actores en red se ha generado libremente a partir de convocatorias abiertas. Entre las actividades que promueven y coordinan estas redes, con desigual intensidad según cada caso, destacan: refuerzo educativo, actividades de tiempo libre, actividades culturales, acompañamiento social a familias, apoyo a las transiciones educativas y programas de competencias parentales, muchas de ellas en colaboración con los Centros Educativos y Servicios Sociales.

Tabla 1
Información de participantes

Código	Género*	Provincia	Perfil profesional	Año creación red	Cargo
I1	M	Madrid	Trabajo Social	2016	Coordinación programas de intervención
I2	F	Málaga	Psicología y Orientación	2016	Coordinadora de la red
I3	M	Barcelona	Trabajo Social	2016	Dirección de fundación
I4	M	Barcelona	Psicología	2016	Subdirección de fundación
I5	M	Barcelona	Educación Social	2016	Dirección de fundación
I6	M	Barcelona	Historia y Gestión de Entidades	2016	Fundador de cooperativa

17	M	Vizcaya	Educación Social	2016	Coordinador general de entidad
18	F	Murcia	Educación Social	2016	Coordinación de red
19	F	Murcia	Psicología	2016	Dirección de Centro Servicios Sociales
110	M	Barcelona	Psicología	2010	Dirección programa de trabajo en red y Comité Técnico
111	F	Albacete	Orientación educativa	2010	Coordinación de red
112	F	Murcia	Psicología	2014	Coordinación de red
113	F	Murcia	Magisterio	2014	Dirección Centro Educativo
114	F	Barcelona	Filología	2002	Técnica Municipal de Educación
115	F	Tarragona	Magisterio	2010	Servicios Educativos
116	F	Tarragona	Magisterio y Pedagogía	2010	Servicios Educativos
117	F	Lérida	Psicología	2016	Dirección Servicios Educativos
118	F	Lérida	Magisterio y Psicopedagogía	2016	Dirección Servicios Educativos

* F: femenino. M: masculino
Fuente: elaboración propia.

2.2. Instrumento

Para la recogida de información se diseñó una entrevista semiestructurada (Denzin, 2001; Denzin & Lincoln, 2017) teniendo en cuenta las dimensiones de análisis definidas en el marco teórico. Concretamente se indagó sobre el perfil sociodemográfico, la identificación de la red, la trayectoria personal y motivaciones para el liderazgo, la concepción de su rol, los resultados obtenidos, y las condiciones de posibilidad o limitadoras para el desarrollo y éxito de las redes. Puede consultarse en detalle la estructura completa de la entrevista del presente estudio (Anexo 1).

2.3. Procedimiento

Previo al desarrollo de las entrevistas se dio a conocer a las personas informantes el sentido y propósito del trabajo y se recogió su consentimiento informado. Las entrevistas dieron lugar a un diálogo horizontal franco y extenso (2-3h de duración). La información fue recopilada con una grabadora para su posterior transcripción manual. El análisis se ha realizado con ayuda del software Nvivo. Se codificaron y clasificaron las unidades de significado de manera sistemática, estableciendo comparaciones e identificando la recurrencia y discrepancias. Se han explotado los siguientes aspectos vinculados al liderazgo de las redes: a) resultados o impacto de la red, b) los condicionantes que ayuda o dificultan el éxito, y c) las características (y desafíos) del liderazgo.

3. Resultados

En aras a la brevedad, se presentan los resultados ordenados en tres secciones, correspondientes a las dimensiones indicadas, que tienen mayor densidad o recurrencia en las narrativas analizadas.

3.1. Impacto

De forma coincidente hay que destacar que las redes socioeducativas generan diferentes formas de impacto social. En muchos casos se presentan resultados ligados a logros educativos (I18) y sociales como “entrar en la escuela” (I16), “sacarse un ciclo formativo” (I12), “convertirse en profesionales” (I5), “reducir muy significativamente el abandono escolar” (I2) o “mejorar la empleabilidad” (I9) que son muy relevantes al producirse en entornos extremadamente desfavorables y marcados por la exclusión social.

Muchas madres, por ejemplo, nos dicen “es que mi hijo nunca hubiese llegado a la universidad”, porque normalmente la familia no tiene poder económico como para poder pagar clases particulares o hacer que su hijo haga deporte que es algo que mejora el nivel social y psicológico del menor. (I8)

Sin explicar índices de logro que cuantifiquen el impacto, más de la mitad de los participantes señalan como resultados la mejora en la calidad de vida, las perspectivas y las oportunidades de las familias que participan en los programas.

He visto transformación en familias y en personas concretas que como se han empoderado y han visto que pueden aportar, luego han estudiado, padres y madres de familia, han estudiado, han ampliado su horizonte, por tanto, se transforman socialmente y ayuda también a abrir la escuela hacia afuera, esa idea que a veces decimos a los niños los educa una tribu y la red logra que eso sea una realidad... (I18)

En general, los avances se relacionan con la reducción de los factores de exclusión, principalmente los que afectan a la educación de la infancia-adolescencia y la empleabilidad de la juventud. Existe una preocupación y acción directa para reducir las desigualdades y se afirma que la intervención debe ser integral y transversal, no limitada a los resultados académicos (I1, I2, I7, I8). Cuando se trabaja de este modo se logra el desarrollo de las comunidades destinatarias de la acción de las redes porque aumenta la calidad de las relaciones, el capital social y el capital cultural (I1, I3, I5, I6, I7, I9, I10, I13, I16). Algún participante explica que la apertura de nuevas oportunidades de actividad educativa no escolares, como por ejemplo la música o el arte, además de ampliar las opciones de desarrollo personal está teniendo una repercusión directa en el éxito académico (I16). Se considera que estas actividades mejoran el tejido social y asociativo de la comunidad y generan aprendizajes transversales (I1), potencian la implicación social y política de las familias en la comunidad, promueven las competencias comunicativas en las lenguas vehiculares (I16) y transmiten valores (I2):

Estas actividades normalizan a las familias, sobre todo a sus hijos e hijas, intentan que sus hijos e hijas estudien, intentan que... porque hay otras que dicen: “pero si ya saben

leer y escribir, para qué queremos más...”, entonces estas no, estas quieren que terminen la secundaria y que luego sigan estudiando... (I2)

Se enfatiza cómo el trabajo en red supone un cambio de paradigma, una nueva cultura profesional que obliga a definir a la población objeto de la intervención de modo más integral, como ciudadanos y no familias propias, y a trabajar por su calidad de vida teniendo en cuenta la complejidad del entorno y todos los agentes implicados, con independencia de la especificidad del servicio en el que cada profesional trabaja (I1, I8, I18). El trabajo en red también genera procesos abiertos de aprendizaje entre profesionales y con la comunidad. Estar abierto a las necesidades que llegan a la red como desafíos sociales bottom-up es un motor de mejora continua, de crecimiento:

Los alumnos de un centro de educación especial no tenían accesos a las actividades extraescolares... que como municipio deberíamos tener claro que todas las actividades extraescolares deberían ser inclusivas, (...) ¿Qué hicimos?, poner sobre la mesa que actividades había, cuantos acompañadores, cuidadores... y hemos dado respuesta. De momento son pocos, 8 niños que se han inscrito ahora mismo, pero es muy importante este paso que damos entre todos. (I15)

De forma sutil se notan los efectos de construir entre todos un “ecosistemas de aprendizaje” (I2), que amplía la concepción reducida del éxito educativo a lo meramente académico, algo que sí involucra a los actores de la red:

Tiene que ver mucho más con el término personal, relacional, de crecimiento personal del joven, no se reduce sólo el éxito a la graduación, para nosotros el concepto éxito tiene una lógica más holística, entender cómo esta chica se sienta realizada, plenamente integrada, reconocida por la familia... (I5)

Hay gran coincidencia en señalar las deficiencias en la evaluación de las redes, considerándose una dificultad a la hora de demostrar su valor. Algunos entrevistados dicen que “es imposible medir lo que hacemos” ya que no se tiene más “capacidad de trabajo”, aunque se tienen evidencias cualitativas de la transformación (I5, I12). Bastantes redes sí utilizan la evaluación de tipo diagnóstica para establecer objetivos estratégicos de acción (I5, I7, I9 e I17). Para evaluar resultados, aunque no sean procesos sistemáticos, se han desplegado experiencias alternativas basadas en: 1) la “autoevaluación” con las personas profesionales del equipo para conocer los resultados de la intervención (I14); 2) “asambleas generales de infancia”, consultivas con la comunidad para indagar sobre las transformaciones y necesidades (I6); 3) implementación de técnicas DAFO para estudiar los puntos fuertes, debilidades y nuevos desafíos (I16); 4) creación de un consejo asesor como “organismo que a quien dar cuenta con una memoria” y aporta propuestas de mejora (I10); y 5) dar una devolución al equipo de lo que hace y valorar de forma interna los avances de los casos (I12). El 44,4% de las personas participantes sí reconoce en los últimos años avances en una progresiva incorporación de la evaluación de impacto de las redes. En todos los casos se debe a apoyos financieros y metodológicos, públicos o privados, que intentan hacer sostenible la evaluación con equipos de expertos

externos a las redes. Todos ellos se enmarcan en el convencimiento por conocer y buscar “qué puntos de mejora queremos y cómo afrontarlos” (I18).

3.2. Condicionantes

El principal condicionante que permite promover y sostener las organizaciones de redes intersectoriales se vincula a su gobernanza y, asociado a ella, a la financiación. Existen cuestiones contextuales de tipo social o político que son determinantes para favorecer o frenar las redes. Para algunos (I7, I8) es determinante la “percepción del tema social desde el control o del poder”, ya sea institucionalmente o en términos partidistas. A veces las redes se identifican como una extensión del poder municipal o autonómico y pueden frenar el desarrollo de la comunidad. También pueden ser vistas como una amenaza por parte de quién gobierna. Para que la política no sea un freno se describe la necesidad de entendimiento y acuerdo entre los diferentes actores sociales e instituciones por la sostenibilidad de los proyectos en red (I4, I7, I8, I7, I18). En redes de Planes de Entorno se apunta como “necesario e imprescindible para garantizar el éxito de la red” (I16), en otros contextos se afirma que el éxito ha sido rotundo cuando se ha dado la cohesión y compromiso político por apoyar estrategias de inclusión social y educativa (I11). En la historia de las redes el apoyo de la Administración no siempre ha sido constante, según la etapa y priorización política, planteando riesgos de sostenibilidad de este tipo de organización de la colaboración.

Hubo un momento en que una política en concreto sí empezó a creer en esto, y apoyó, entonces se potenciaron muchas más cosas y funcionó relativamente bien, pero asciende y, por circunstancias, su puesto fue ocupado por otra persona que no sabe cómo trabajamos, no le interesa y no lo entiende. Poco a poco con su actitud logra que todo esto vaya cayendo. Yo me he sentido muy orgullosa del trabajo que se ha realizado todos estos años, de haber pertenecido a ese grupo de trabajo, de haberme enriquecido, pero también tengo una tristeza enorme de ver que cosas que funcionaban, que han tomado muchísimo tiempo construir, los políticos se las cargan de un plumazo y sin analizar. (I4)

Para contrarrestar este riesgo es necesario que organizaciones municipales y ayuntamientos planteen que “la educación sea una de las máximas prioridades” y se evite “cuestionar los avances cada nuevo curso abierto a cambios de color político” (I15). No se promueven y sostienen las redes sin recursos económicos, porque la colaboración requiere, además de la financiación de las actividades, “incorporar recursos técnicos para establecer un verdadero co-liderazgo” (I15). Se narran experiencias de cambios sustanciales en la financiación de las redes, con recortes, reducción de salarios al personal técnico y falta de recursos para la formación (I6, I8, I11, I14) y el consiguiente impacto negativo en la calidad de la red, la motivación de sus líderes y la reducción de resultados. Algunas experiencias analizadas destacan la importancia que tiene contar con financiación por parte de entidades privadas y lograr que las redes, en su ámbito local, dispongan de diversificación de recursos:

La independencia relativa que te puede dar la financiación de una entidad privada es potente, porque claro (...) no depende de qué político esté o qué partido esté, de lo que quiera ponerse la medalla o no, si utiliza hacia un lado o utiliza hacia el otro, o si de

alguna forma se manipule más hacia un terreno específico. En cambio, aquí yo creo que esa conjugación de intereses en general hace que se configure un híbrido bastante equilibrado... (17).

3.3. Liderazgo

El 55% de participantes explica la estrecha relación que existe entre el rol, significado y experiencia de liderazgo en redes colaborativas con su motivación previa, personal y profesional, por trabajar colaborativamente. De las narrativas recogidas, emerge una detallada descripción de los principios que se identifican como claves para el desarrollo de un liderazgo y de red exitoso. Algunos informantes aluden a la necesidad de tener convencimiento y “sentirse capaz” ante el reto (112). Liderar a nivel local una acción social profunda y transversal (intersectorial) supone una alta carga de trabajo y un importante aumento de responsabilidad, pero sobre todo requiere estar convencidos de que la transformación social más allá de una intervención social coordinada es posible. Este sentir debe permear a toda la estructura y agentes participantes de la red para hacerla avanzar.

La gente que conforma una red y, concretamente la gente que lidera una red tiene que estar convencida de que trabajar en red merece la pena y esto no siempre está, te lo digo porque esta es nuestra reflexión que siempre está, de que hay redes que se llaman redes de trabajo, pero que no funcionan como tales, son suma de entidades, pero no es un trabajo en red. (11)

La mayoría de las personas informantes sugieren que conocer el territorio y tener un bagaje profesional reconocido ayuda al liderazgo de la red porque facilita la legitimación social y profesional que requiere trabajar con profesionales de otras instituciones y entidades.

El director del colegio que lleva 20 años aquí es un referente en el barrio y tiene también muchas ideas muy innovadoras, es muy luchador... entonces se le escucha bastante... es muy escuchado, es un liderazgo no impuesto, es un liderazgo natural. (12)

Otra cualidad del liderazgo en red es que obligatoriamente debe estar enfocado al “bien común” (18) y como en las redes se conectan actores/ organizaciones distintas, con intereses legítimos pero propios, las personas que lideran deben tener “esa capacidad de sumar, de engrasar y no tanto de imponer” (13). De forma mayoritaria se hace referencia a la importancia de que la motivación por el trabajo en red se sustente en reconocer el valor del trabajo interinstitucional e interprofesional. Con ello se alude a la razón de ser de las redes como estrategia transversal de innovación social y educativa:

Porque de lo que se trata es que cada especialista ponga la mirada en el niño y las miradas se complementen, porque yo no veo igual al niño, que lo ve el jefe de la policía local, que lo ve el pediatra, y también desde salud mental. (113)

El análisis de las narrativas sobre tipología del liderazgo permite identificar que más del 50% de líderes describen el modelo deseable como “distribuido”,

mientras otros entrevistados hablan de “compartido” (I7 e I17), “horizontal” (I9), “facilitador” (I6, I12 e I14). Así lo explica una de las informantes:

Lo primero que hicimos fue compartir visión, compartir y construir visión compartida, se trabajó un diagnóstico, una radiografía comunitaria, se dibujaron cuáles eran... se intentó construir una visión de punto de partida común para poder priorizar después qué retos, en qué desafíos queríamos priorizar nuestras acciones y aquí lo interesante es que la relación es completamente horizontal. (I6)

Además, diversos interlocutores plantean cómo este estilo de liderazgo deber ofrecer un “equilibrio entre dejar hacer, escuchar y ser directivo” (I5), para proveer al equipo de trabajo de una dirección clara de acción. También se sugiere que el poder debe ser distribuido entre todas las instituciones y organizaciones participantes de la red, ofreciendo una visión de “co-liderazgo” (I10) donde exista una relación basada en la “horizontalidad” (I11) y “complicidad” (I4) entre las instituciones. Con tal de garantizar esta distribución de poder dentro de la estructura de la red, 5 informantes apuntan a incorporar a los miembros de la red en equipos y comisiones técnicas favorece a su estabilización.

Las personas entrevistadas con más años de liderazgo de redes socioeducativas entienden que el principal desafío de esta función es consolidar y sostener la colaboración, el sentido del proyecto en común y su efectividad. Aluden, de forma indirecta, a los condicionantes de gobernanza que se apuntaron anteriormente. Consideran que el primer paso es movilizar los recursos pertinentes (humanos y materiales) y si se logra es posible la acción colectiva. Para ello hace falta una narrativa común, un propósito compartido. Pero una tarea fundamental del liderazgo es asegurar su sustentabilidad. Se requieren recursos para sostener la mínima estructura y la precariedad de algunas redes y la falta de recursos propios son una amenaza que exige al liderazgo trabajar para reducir las dependencias económicas y fortalecer los vínculos de confianza entre los actores.

4. Discusión y conclusiones

Aunque la muestra del presente estudio es reducida y supone una limitación de nuestra investigación, es representativa y relevante de un tipo de dispositivo para gestionar la acción socioeducativa colectiva en contextos de vulnerabilidad social que es emergente en España (Longás Mayayo et al., 2020). Dadas las altas tasas de pobreza relativa en el país y su relación con el fracaso escolar, deben considerarse seriamente los aportes de estas redes de colaboración que van más allá de los generados por las redes para la innovación compuestas exclusivamente por centros educativos.

Los resultados obtenidos se comprenden mejor si consideramos que estas estructuras organizativas presentan cierta fragilidad e incertidumbre, con necesidad continua de fortalecimiento de las relaciones (Kallio & Halverson, 2020). Al estar formadas por actores que laboralmente dependen de organizaciones independientes,

públicas y privadas, y de diferentes ámbitos (Sistema Educativo, Servicios Sociales, Salud, Cultura, etc.) se ven obligadas a armonizar diferentes intereses, legítimos, en beneficio de un supuesto bien común. La adhesión y compromiso de sus miembros tiene más de voluntariedad que de obligación contractual y requiere de altas dosis de confianza y corresponsabilidad (Pino-Yancovic et al., 2022).

Partimos del convencimiento que todavía se cuestiona la validez de estas estrategias, su legitimidad como innovación educativa y social, siendo necesario mostrar evidencias de su impacto. En este sentido, consideramos esencial elaborar trabajos cuantitativos complementarios en futuras líneas de trabajo para poder conocer el alcance del impacto de la innovación de las redes socioeducativas en materia de éxito e inclusión. A partir de los resultados del presente estudio, las personas líderes entrevistadas hacen una valoración positiva de los logros de las redes en bienestar, éxito educativo e inclusión social, aunque sin apoyarse en indicadores estandarizados de tipo cuantitativo sino a partir de valiosas valoraciones cualitativas, pero no sistematizadas. Que sólo en el 40% de las redes se hayan activado procesos más sistemáticos de evaluación, con apoyo financiero y metodológico externo a la red, muestra una limitación persistente en estas organizaciones (Rincón-Gallardo & Fullan, 2016). Puede concluirse que es necesario mejorar esta práctica, vinculada a la efectividad del trabajo en red y al rendimiento de cuentas que exige toda política pública, si interesa validar estas nuevas formas de trabajo colectivo. De todo ello podría derivarse la conveniencia de apoyar esta actividad con recursos y, seguramente, con apoyo de expertos externos que aporten metodologías rigurosas y viables.

Destacamos como resultados de proceso de las redes el aprendizaje de los profesionales (Brown & Flood, 2020): principalmente la apertura hacia una comprensión más holística e integrada, quizás podríamos decir sistémica, de las necesidades educativas y sociales; y el descubrimiento de la colaboración como estrategia profesional efectiva. Se apunta con ello hacia competencias instaladas a nivel local que pueden ser un importante capital social comunitario.

En este marco altamente complejo, el liderazgo de las redes de colaboración supone un gran desafío profesional, más si se contemplan algunas condiciones de posibilidad que no siempre están aseguradas. Una vez se ha logrado que las redes socioeducativas maduren y se establezcan en el tiempo, se plantea como preocupación su sostenibilidad (Díaz-Gibson et al., 2013). Al menos, se identifican dos factores que siembran incertidumbre y deberían fortalecerse.

En primer lugar, el mismo estilo de liderazgo puede ser un freno si no evoluciona en su capacidad de distribución en diferentes formas de co-liderazgo. Es innegable el gran mérito y responsabilidad de los líderes entrevistados en los logros actuales, fruto de una voluntad entusiasta, convencida y muy comprometida con el valor de la colaboración, la interdisciplinariedad y la oportunidad que suponen las redes para traspasar barreras institucionales y reducir la fragmentación de los servicios (Harris & Jones, 2017). Este liderazgo de tipo clásico o heroico aporta el valor del empeño personal y se sostiene en trayectorias profesionales solventes, un

amplio conocimiento de la realidad y su inequívoca orientación al bien común. En ello se fundamenta el reconocimiento que les otorgan los miembros de la red y, como es recurrente en otras investigaciones, su capacidad para generar confianza entre los distintos actores. Pero en la medida que se desarrolla y consolida el trabajo en red se va haciendo imprescindible el avance hacia un liderazgo distribuido, tal vez siguiendo, en términos prácticos, la misma ruta de seis patrones de distribución del liderazgo que propone MacBeath (2011) y que culmina cuando la práctica de liderazgo distribuido ya es parte de la cultura de la organización. En nuestras realidades más próximas, España, Chile, Iberoamérica en general, la aproximación de un liderazgo más distribuido en las redes de mejora escolar ha posibilitado el abordaje de problemáticas comunes, como la deserción escolar, fortaleciendo la cohesión social (Murillo & Krichesky, 2015); evidenciando de esta manera que la colaboración interinstitucional tiene un impacto positivo en los aprendizajes y en la calidad educativa. Sin embargo, la sostenibilidad de las redes requiere liderazgos sólidos, políticas públicas coherentes y evaluaciones rigurosas (Escudero, 2019).

En conclusión, el liderazgo orientado al bien común, en conjunto con redes colaborativas, representa una vía prometedora para avanzar hacia una educación transformadora que priorice la equidad y el desarrollo integral.

En segundo lugar, referimos aquellos condicionantes que apuntan a las dificultades de gobernanza (Longás et al., 2020). La promoción de redes requiere un primer impulso, tanto de recursos como teórico o de modelo. Algunas políticas públicas de la Administración (Planes Comunitarios, Planes de Entorno, etc.) o del programa CaixaProinfancia (financiación privada) tienen el mérito de activar la iniciativa y poner en marcha a los actores socioeducativos de un determinado territorio en un proyecto transversal común que les resulta atractivo. Su adhesión, no obligada, puede cristalizar en sólidas iniciativas que crecen en autonomía y logran impacto. Con ello, debido a que ahora las redes socioeducativas no generan recursos propios, crece la responsabilidad de mantener el flujo financiero que asegure la adecuada dinamización, gestión y evaluación del proyecto colectivo. Tal decisión no está exenta de incertidumbre porque deben conciliarse las perspectivas en los niveles micro, macro y meso (actores en red, gobierno municipal, y gobierno autonómico) y el inevitable conflicto político derivado de la distribución del poder y el control de los recursos.

Ante este escenario, constatamos que está ausente de las narrativas de las personas líderes entrevistadas afirmaciones sobre lo que serían requisitos estrictamente metodológicos sobre cómo organizar la colaboración o el uso de conceptos específicos de la Teoría de Redes (Díaz-Gibson et al., 2017). Es algo lógico si consideramos que apenas existe formación específica para el desempeño de este nuevo rol profesional que se va desarrollando mediante la misma experiencia. Esta constatación nos lleva a destacar la necesidad de organizar procesos de formación profesional adecuada al reto y responsabilidad que supone promover y gestionar redes (intersectoriales/ interprofesionales) de colaboración.

Por último, asumiendo el valor innovador de las redes, su carácter dinámico e integrador, sus resultados (aunque debe mejorar el aporte de evidencias) y su adecuación teórica al abordaje sistémico de la acción socioeducativa, también concluimos convendrá resolver una cuestión central para su sostenibilidad: ¿hasta dónde alcanza la legitimidad de las redes como estrategias de gobernanza socioeducativa local o su autonomía se considera contraproducente?

Referencias bibliográficas

- Ahumada, L., González, A., & Pino, M. (2016). *Redes de mejoramiento escolar: ¿Por qué son importantes y cómo las apoyamos?* Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Albaigués Blasi, B., & Subirats, J. (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Fundació Jaume Bofill.
- Alonso Sáez, I., Martínez Domínguez, B., & Darretxe Urrutxi, L. (2023). Inclusión socioeducativa de la infancia, innovación e investigación participativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), Article 1. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.18375>
- Alsinet, J., Riba i Romeva, C., & Ribera i Crusafort, M. (2003). *Més enllà de l'escola: Transformacions socials i noves dinàmiques educatives y professionals*. Editorial Mediterrània. <https://www.agapea.com/libros/Mes-enlla-de-l-escola-transformacions-socials-i-noves-dinamiques-educatives-y-professionals-9788483345030-i.htm>
- Azorín, C. (2019). The emergence of professional learning networks in Spain. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(1), 36-51. <https://doi.org/10.1108/JPCC-03-2018-0012>
- Azorín, C., Harris, A., & Jones, M. (2020). Taking a distributed perspective on leading professional learning networks. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 111-127. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1647418>
- Azorín, C., & Muijs, D. (2017). Networks and collaboration in Spanish education policy. *Educational Research*, 59(3), 1-24. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1341817>
- Bolívar, A. (2016). *Liderazgo y educación para el bien común*. Catarata.
- Brown, C., & Flood, J. (2020). Conquering the Professional Learning Network labyrinth: What is required from the networked school leader if schools are to benefit from engaging in Professional Learning Networks. *School leadership and management.*, 40(2-3), Article 2-3.

- Campbell, C., Osmond-Johnson, P., Faubert, B., Zeichner, K., Hobbs-Johnson, A., Brown, S., DaCosta, P., Hales, A., Kuehn, L., Sohn, J., & Steffensen, K. (2017). *The State of Educators' Professional Learning in Canada*. Learning Forward. <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2017/08/state-of-educators-professional-learning-in-canada.pdf>
- Civís, M., & Longás, J. L. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, 18(1), Article 1. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12318>
- Clayton, R. (2016). *Building Innovation Ecosystems in Education to Reinvent School A study of innovation and system change in the USA*. Winston Churchill Memorial Trust.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Government Printing Office.
- Cos Vilar, M., Civís Zaragoza, M., & Diaz Gibson, J. (2023). Validación del modelo secuencial de la herramienta Schoolweavers para transformar ecosistemas educativos. *Revista De Educación a Distancia (Red)*, 23(74). <https://revistas.um.es/red/article/view/545191>
- Cummings, C., Dyson, A., & Todd, L. (2011). *Beyond the School Gates: Can Full Service and Extended Schools Overcome Disadvantage?* Routledge.
- Curcic, S., Gabel, S., Zeitlin, V., Cribaro-difatta, S., & Glarner, C. (2011). Policy and Challenges of Building Schools as Inclusive Communities. *International Journal of Inclusive Education*, 15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496206>
- de Lima, J. (2007). Redes na educação: Questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 151-181.
- Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46. <https://doi.org/10.1177/146879410100100102>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE.
- Díaz-Gibson, J., Daly, A., Balslev, G., Civís, M., & Liou, Y.-H. (2020). The SchoolWeavers Tool: Supporting school leaders to weave learning ecosystems. *School Leadership and Management*, 41. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1770210>
- Díaz-Gibson, J., Zaragoza, M. C., Daly, A. J., Mayayo, J. L., & Romání, J. R. (2017). Networked leadership in Educational Collaborative Networks. *Educational*

- Management Administration & Leadership*, 45(6), 1040-1059.
<https://doi.org/10.1177/1741143216628532>
- Díaz-Gibson, J., Zaragoza, M. C., & Mayayo, J. L. (2013). La gobernanza de redes socioeducativas: Claves para una gestión exitosa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), Article 2. <https://doi.org/10.14201/11584>
- Escudero, J. M. (2019). Redes y colaboración en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81, 15-30.
- Fernández Carrasco, R. D., Carmona Monferrer, M., & Di Masso Tarditi, A. (2016). Exploring links between empowerment and community-based arts and cultural practices: Perspectives from Barcelona practitioners. *International Journal of Inclusive Education*, 20(3), 229-245.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1047659>
- Fullan, M., & Boyle, A. (2014). *Big-City School Reforms: Lessons From New York, Toronto, and London*. Teachers College Press.
- Godfrey, D., & Brown, C. (Eds.). (2019). *An Ecosystem for Research -Engaged Schools: Reforming Education Through Research*. Routledge.
- Gonzalez, A., Pino-Yancovic, M., & Ahumada-Figueroa, L. (2017). *Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: Oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile* (Nota Técnica N°2). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/07/NT-2-2017.pdf>
- Harris, A., & Jones, M. S. (2017). Professional Learning Communities: A Strategy for School and System Improvement? *Wales Journal of Education*, 19(1), Article 1. <https://doi.org/10.16922/wje.19.1.2>
- Kallio, J., & Halverson, R. (2020). Designing for Trust-building Interactions in the Initiation of a Networked Improvement Community. *Frontiers in Education*, 4(2), 154.
- Longás, J., & Civís, M. (2019). Xarxes de coresponsabilitat socioeducativa: Un nou repte per a la governança del Sistema Educatiu. En *Reptes de l'educació a Catalunya* (pp. 447-489). Fundació Jaume Bofill.
- Longás, J., Civís, M., & Riera, J. (2008). Consultancy for developing local socioeducational networks: Functions and methodology. *Culture and Education*, 20(3), 303-321. <https://doi.org/10.1174/113564008785826330>
- Longás, J., Cussó-Parcerisas, I., Ruscalleda, P. D., Blanch, T. A., & Romaní, J. R. (2023). La evaluación de la vulnerabilidad social en el contexto iberoamericano: Una revisión bibliográfica. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 18(2), Article 2. <https://doi.org/10.14198/obets.22210>

- Longás Mayayo, J., Cussó Parcerisas, I., Querol Duran, R., & Riera Romaní, J. (2016). Análisis de factores de apoyo a trayectorias de éxito escolar en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad social en España. Un estudio de casos múltiples. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(28), 107-127.
- Longás Mayayo, J., Riera Romaní, J., & de Querol Duran, R. (2020). Management and leadership of networks for educational success: Analysis of emerging networks in Spain. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 183-202. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1692197>
- MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- Moolenaar, N. M., Slegers, S., Karsten, S., & Zijlstra, B. K. H. (2009). A social capital perspective on professional learning communities: Linking social networks and trust. En *Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)* (pp. 13-17).
- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: A mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 563-586. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1047824>
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio Siglo de Lecciones Aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), Article 1. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.1.005>
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3).
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals* (TALIS). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- Pino-Yancovic, M., Bustos, N., De Ferrari, J., Barría, C., Durán, V., Modelo, U., Para, A., & Mejoramiento, E. (2022). *Liderazgo para el Aprendizaje en Red: Un modelo de acompañamiento para el aprendizaje sistémico*. Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo.
- Renée, M., & Mcalister, S. (2011). *The Strengths and Challenges of Community Organising as an Education Reform Strategy: What the Research Says*. Nellie Mae Education Foundation. https://www.annenberginstitute.org/sites/default/files/NMEF_Report.pdf
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2015-0007>

- Román Carrasco, M., & Murillo Torrecilla. (2010). Introducción. Cambio y mejora escolar. *Revista Iberoamericana De Educación. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 893-924.
- Singh, S. K., & Eggers, B. (2009). *The Public Innovator's Playbook: Nurturing bold ideas in government*. Ash Institute.
- Sørensen, E., & Torfing, J. (2011). Enhancing Collaborative Innovation in the Public Sector. *Administration & Society*, 43(8), 842-868. <https://doi.org/10.1177/0095399711418768>
- Soresi, S., Nota, L., & Wehmeyer, M. (2011). Community Involvement in Promoting Inclusion, Participation and Self-Determination. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 15-28. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496189>
- Ubieto Pardo, J. R. (2009). *El trabajo en red: Usos posibles en educación, salud mental y atención social*. Gedisa.
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* UNESCO Publishing. <https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf>
- UNESCO. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. <https://www.unesco.org/en/articles/education-post-covid-world-nine-ideas-public-action>
- Vesterinen, O., Kangas, M., Krokfors, L., Kopisto, K., & Salo, L. (2017). Inter-professional pedagogical collaboration between teachers and their out-of-school partners. *Educational Studies*, 43(2), 231-242. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1277131>
- Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.

Contribuciones del autor: Conceptualización (S.G.O.; J.L.M.) / Metodología (S.G.O; E.G.-N.) / Recogida de datos (S.G.O.) / Análisis de datos (E.G.-N.) / Redacción, revisión y edición (S.G.O.; E.G.-N.; J.L.M.) / Supervisión (S.G.O.; E.G.-N.; J.L.M.).

Financiación: Este trabajo no ha recibido ninguna subvención específica de los organismos de financiación en los sectores públicos, comerciales o sin fines de lucro.

Agradecimientos: Los autores agradecen a las personas participantes por su disposición y generosidad en la participación del proyecto.

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: Los autores declaran que el proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la Declaración de Helsinki y de acuerdo con la Ley de

Protección de Datos Personales (LOPDP), respetando la confidencialidad de datos y salvaguardando la protección de datos de las personas informantes.

Cómo citar este artículo:

Garay Oñate, S., Gallardo-Nieto, E. & Longás, J. (2025). Liderazgo en las redes de colaboración para el éxito educativo y la inclusión social. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 29(1), 25-47. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i1.29474>

Anexo 1 - Estructura de la entrevista

Presentación del Instrumento:

Introducción del Estudio: “Buenas (días/tardes), como le mencioné previamente, estoy realizando una investigación sobre las experiencias de trabajo en redes socioeducativas. El objetivo es establecer paralelismos con iniciativas similares en otros contextos. La entrevista se centrará en conocer su visión sobre las dinámicas, retos y logros de la red en la que trabaja.”

Sobre la Entrevista: “La entrevista tiene un enfoque conversacional, por lo que no buscamos respuestas correctas o incorrectas, sino compartir su perspectiva personal sobre el trabajo en red, la comunidad educativa y los efectos en la mejora del aprendizaje y la equidad. Todo lo que comparta será muy útil para el estudio.”

Consentimiento: “Su participación es completamente voluntaria, y la entrevista será grabada en audio para fines de transcripción y análisis. Los datos serán confidenciales. ¿Está de acuerdo en participar?”

Parte I: Identificación General

1. Identificación Personal y Profesional:

- ¿Me podría indicar su nombre, cargo y el rol que desempeña en esta organización?
- Cuénteme sobre su trayectoria profesional: ¿cómo llegó a esta institución y qué lo motivó a trabajar aquí? ¿Cuánto tiempo lleva en esta organización?

2. Contexto de la Organización y la Red a la que Pertenece:

- Describa brevemente la organización a la que pertenece: ¿cuáles son sus características principales y cuál es su visión y metas?
- ¿Cómo describe la comunidad educativa de su organización? ¿Qué logros y desafíos considera más relevantes en su trabajo?
- ¿Cómo percibe la comunidad local el trabajo de su organización? ¿En qué aspectos considera que se podría mejorar esa percepción?
- ¿De qué manera su organización se integra a la red socioeducativa de la que forma parte?

Parte II: Redes Socioeducativas

A continuación, profundizaremos en el funcionamiento de la red socioeducativa a partir de siete temas clave.

1. Concepto y Configuración de la Red:

- ¿Cómo definiría el concepto de "Red Socioeducativa" y cómo se aplica en su contexto?
- ¿Qué tipos de redes están involucradas en su trabajo (Redes de Innovación, Planes de Entorno, Proinfancia)?
- ¿Cuál es la estructura de su red y cómo se organizan los miembros dentro de ella?

2. Profundidad de la Red:

- ¿Cuáles son los temas o áreas clave que aborda esta red? ¿Considera que el trabajo de la red es superficial o profundo? ¿Por qué?
- ¿En qué medida la red promueve la colaboración, el intercambio de experiencias o el trabajo conjunto para optimizar recursos?
- ¿Cómo describe la relación entre los miembros de la red? ¿Existen diferentes niveles de colaboración o cooperación?

3. Alcance de la Red:

- ¿Cuáles son los objetivos definidos por la red? ¿Cómo se establecen y se revisan?
- ¿Quiénes son los beneficiarios del trabajo en red? ¿Cómo se asegura que sus necesidades estén siendo atendidas?
- ¿Qué tan amplio es el territorio cubierto por la red y cómo organiza el trabajo en este espacio?
- ¿Cómo se vincula la red con la comunidad local y las escuelas? ¿Qué tipo de contacto tienen con la educación formal?

4. Capital Social:

- ¿Qué tipo de intercambios ocurren dentro de la red? ¿Existen vínculos con actores externos a la red? ¿Cómo se gestionan?
- ¿Qué estrategias utiliza la red para fomentar la participación activa de todos sus miembros y de la comunidad educativa?

5. Gobernanza y Liderazgo:

- ¿Cómo se gestiona el trabajo dentro de la red? ¿Existen modelos específicos de gestión y liderazgo?
- ¿Cómo se distribuyen las responsabilidades dentro de la red? ¿Quiénes ejercen el liderazgo y cómo se toma la decisión?
- ¿Considera que el liderazgo actual es el ideal para alcanzar los

objetivos de la red? ¿Qué aspectos del liderazgo podrían mejorarse?

6. Motivación para el Trabajo en Red:

- ¿Cuál fue el origen de esta red? ¿Han cambiado las motivaciones iniciales con el tiempo?
- ¿Cuánto se comparten estas motivaciones entre los miembros de la red? ¿Existen motivaciones económicas o materiales detrás del trabajo en red?

7. Resultados e Impacto:

- ¿Cómo evalúa el éxito de la red? ¿Existen métricas claras para medir su impacto?
- ¿Qué resultados concretos han alcanzado gracias al trabajo en red? ¿Cómo se evalúa el impacto en el territorio o en la comunidad educativa?
- ¿Cómo se toman las decisiones dentro de la red en base a estos resultados? ¿Se considera la mejora de la calidad educativa en el entorno?

Parte III: Cierre

Reflexión Final:

- ¿Hay algo más que le gustaría agregar sobre su experiencia en la red o sobre la mejora de la educación en su comunidad?
- ¿Tiene alguna sugerencia sobre cómo las redes socioeducativas podrían mejorar su impacto y resultados en el futuro?

Agradecimiento: “Muchas gracias por su tiempo y colaboración. Sus respuestas son muy valiosas y contribuirán significativamente a nuestro estudio.”