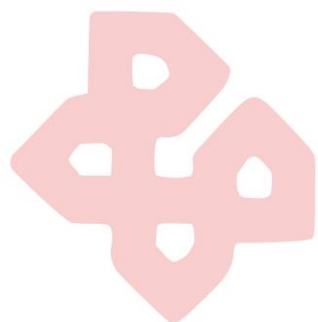




LECCIONES ESENCIALES SOBRE EL TRABAJO EN RED INTER-ESCOLAR

Essential lessons about inter-school networking



Ángeles Parrilla Latas

Silvia Sierra Martínez

María Fiuza Asorey

Universidad de Vigo

Universidad de Santiago de Compostela

Email: parrilla@uvigo.es, sierra@uvigo.es,

maria.fiuza@usc.es,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4684-3188>

Resumen:

El propósito de este artículo es analizar con un enfoque retrospectivo el origen y desarrollo de una red inter-escolar desde la perspectiva del profesorado participante en la misma. Se trata de una red integrada por 7 centros escolares de Educación Infantil (EI) y Educación Primaria (EP) de una misma localidad gallega. Las raíces teóricas del estudio se enmarcan en un enfoque comunitario de la inclusión social y educativa; en las comunidades de colaboración e indagación, y en el modelo de investigación inclusiva y participativa. Las fuentes de datos utilizadas para documentar el desarrollo de la red han sido de dos tipos, datos producidos ex profeso para analizar las percepciones de las docentes (tertulia pedagógica, entrevistas y mesa redonda) y, como apoyo secundario, datos recogidos durante las acciones de la red. La información fue analizada a través de un análisis de contenido en torno a diversas categorías consensuadas con quienes participan. Los resultados del estudio identifican los procesos implicados en el desarrollo de la red, el contenido y actividades de la misma, los patrones de colaboración desarrollados, y su valor para el profesorado. El artículo concluye planteando 10 lecciones esenciales que conforman los elementos fundamentales en la construcción, mantenimiento y trabajo en la red inter-escolar estudiada.

Palabras clave: *Comunidades de indagación, Educación Inclusiva, Innovación educativa, Red inter-escolar.*

Abstract:

The purpose of this article is to analyze with a retrospective approach the origin, development and activities undertaken in a network from the point of view of participant teachers. It was an inter-school network made up of 7 pre-school and primary schools of the same locality in Galicia. A community approach to social and educational inclusion; the communities of collaboration and inquiry and the so-called inclusive and participatory research are the theoretical roots of the study. Data sources used to document the inter-school network were of two types, data produced ex profeso to analyze the perceptions of teachers (pedagogical discussion, interviews and round table), and as a secondary source, data collected during the actions developed in the network (audiovisual records of meetings, minutes, etc.) The information was analyzed through a content analysis on various categories, agreed upon with the participants. The results of the study identify the processes involved in the development of the network, the content and activities of the same, the patterns of collaboration developed, and its value to the teachers. The article concludes by raising 10 essential lessons that make up the fundamental elements in the construction, maintenance and work on the network inter-school studied.

Key Words: *Communities of inquiry, Educational innovation, Inclusive education, Inter-school network.*

1. Marco teórico

En un contexto de fracturas y transformaciones sociales sin precedentes, la construcción de una sociedad y una educación más inclusiva se presenta como una tarea que requiere la búsqueda de nuevos espacios de reflexión, colaboración y co-construcción del conocimiento entre instituciones sociales y educativas de origen y naturaleza diversa. Desde hace una década el número de estudios y propuestas orientadas a la creación de esos entornos se ha incrementado exponencialmente, en parte debido al esfuerzo de muy distintas comunidades y grupos sociales y académicos, pero también debido a la presión de las políticas educativas internacionales, que señalan que el papel de la colaboración en la consecución de una sociedad y educación inclusivas, es más relevante que nunca.

Asumiendo este reto señalado, la cartografía conceptual de este estudio nos remite a tres ejes que estructuran y nos permiten comprender y situar el objeto de estudio que aquí planteamos.

El primer marco de referencia en nuestro trabajo se sitúa en el enfoque comunitario de la denominada inclusión educativa, entendida y definida como proyecto de participación social que no puede encerrarse en los límites de los centros escolares (Gallager, 2013). Es esta una postura muy concreta sobre la inclusión que asume la misma como un concepto y una práctica multi-dimensional que necesita ser planteada para su desarrollo, de manera simultánea en varios niveles interconectados: nacional, regional y local. La inclusión no puede tampoco descansar en un sector o ámbito de la sociedad (como el educativo), ni puede asumirse como un planteamiento meramente profesional. Como proyecto social no puede por tanto limitarse únicamente a la labor docente ni mucho menos desarrollarse desde planteamientos centrados en la rendición de cuentas y los resultados escolares. Es en este contexto,

en el que se plantean y asumen otros modos de concebir y pensar la inclusión considerando las relaciones con y en la comunidad desde enfoques como el representado en la democracia deliberativa (Dworkin et al., 2004), que defiende que es posible trabajar juntos en torno a nuevos espacios de interacción y acción compartida. Esta postura sobre el desarrollo de la inclusión supone asumir una actitud comprometida con la superación en los centros educativos, de las estructuras y patrones relacionales limitados a la representación por su carácter excluyente. La inclusión exige mayores y mejores cotas de participación directa de todos los implicados en el proceso educativo y social.

La literatura sobre el segundo eje conceptual al que nos remitimos, la colaboración en educación, ha sido reformulada y reorientada en los últimos años de manera importante. Los cambios en este ámbito hacen referencia a sucesivas reelaboraciones y redefiniciones del concepto e ideal colaborativo que ha sido tachado de excesivamente blando y de concepto paraguas que no define bien sus límites (Vangrieken et al., 2015). Entre las distintas y más relevantes perspectivas a las que ha dado lugar el estudio sobre la colaboración docente-cultural; eficacia y mejora escolar; reestructuración y socio-crítica, nos interesa especialmente esta última por su afinidad con el proyecto de colaboración inter-escolar que aquí presentamos. Esta perspectiva introduce e incide en la idea de las escuelas como comunidades para indagar y orientar las relaciones sociales y profesionales dentro de la escuela, entre escuelas y entre estas y su entorno próximo (Fielding, 1999; Louis any Kruse, 1998). Las escuelas y sus asociaciones se contemplan aquí como instituciones y estructuras que cumplen un rol decisivo en el desarrollo del denominado capital social en la comunidad local en la que se insertan.

Pero las asociaciones o redes de escuelas, definidas como grupos de instituciones escolares que se implican en proyectos conjuntos, aunque tienen cada vez más presencia en la literatura internacional y nacional constituyen a día de hoy todavía un ámbito en construcción. Este hecho es mucho más claro en el contexto español donde los estudios empíricos sobre redes inter-escolares con orientación inclusiva (Arnaiz Azorín y García-Sainz, 2015; Azorin, 2017; Civís y Longás, 2015; Gallego-Vega, Cotrina y Corujo, 2017; Sierra y Parrilla, 2015), pueden calificarse de incipientes. Hace falta, sin duda, explorar con mayor detenimiento y a largo plazo las nuevas formas de trabajo y aprendizaje conjunto que se producen entre profesionales, entre instituciones educativas y entre estas y otros agentes educativos cuando trabajan en red.

No obstante, disponemos en este momento de un creciente corpus de textos científicos internacionales sobre el tema, entre los que destaca el trabajo de Mujis, West y Ainscow (2010), que radiografía las diferentes perspectivas teóricas sobre las redes inter-escolares, identificando cuatro grandes enfoques (teoría organizativo constructivista; teoría del capital social; teoría de los Nuevos Movimientos Sociales y la teoría Durkheniana). Este trabajo seminal, junto a otros que exploran la arquitectura práctica de las redes inter-escolares, nos ayuda a perfilar el panorama educativo sobre las redes con orientación inclusiva. Es posible hablar y ordenar las redes considerando

su foco como redes centradas en el aula, redes escolares y redes educativas no escolares; sus objetivos ya sean estos orientados hacia la mejora escolar, el diseño y/o uso compartido de recursos o la ampliación oportunidades (Mujis et al. 2010); los elementos que las componen (Lieberman y Miller, 2008), el origen (bottom up o top-down), el tipo de participación voluntaria o impuesta, la duración y las formas de trabajo en las mismas (Hargreaves, Lieberman, Fullan, y Hopkins, 2010), por poner algunos otros ejemplos.

Otros informes científicos, también reseñables por su relevancia para el marco de análisis de nuestro estudio, son aquellos que exploran las barreras y dificultades que encuentran estas redes interinstitucionales en su desarrollo. Algunos ejemplos de esos desafíos a los que se enfrentan los centros y organismos educativos en el trabajo colaborativo inter-institucional son: la incertidumbre sobre la autonomía e independencia de la propia red frente a los límites impuestos por las instituciones de origen (Scriven, 1995); la falta de un lenguaje común y de estrategias de trabajo conjunto y colaborativo (Edward y Downes, 2013); la existencia de objetivos contrapuestos o que entran en conflicto entre las instituciones participantes (Bloxham 1996); los altos niveles de exigencia personal y la inversión temporal necesaria para el trabajo en red; o la cuestión de la confidencialidad y los problemas de protocolo que puede haber al compartir e intercambiar información entre instituciones (Edward y Downes, 2013). Además, esta forma de trabajo colaborativo no suele ser estable, lo que incrementa el esfuerzo que ha de hacerse para que se sostenga más allá de las metas originales.

En todo caso, y como van apuntando las anteriores referencias, a efectos de nuestro estudio, interesa resaltar aquí la asunción del trabajo en las redes educativas como un proceso complejo y participativo condicionado por su carácter institucional y local. También asumimos que este proceso no es una simple traducción de la teoría a la práctica, sino que implica un proceso de reconstrucción de la práctica en sí misma, el análisis e indagación sobre las formas de hacer en la experiencia profesional diaria, y sobre los valores subyacentes. Aprender en red es, como han señalado numerosos autores, reformular y reconstruir conjuntamente el conocimiento producido en la práctica, expandiendo en esa reestructuración el horizonte de experiencias y conocimientos.

El tercer y último anclaje conceptual de este estudio nos remite a los modelos de investigación participativa (Cochran-Smith y Lytle, 2009) que entendemos como una forma privilegiada de desarrollar una investigación genuinamente inclusiva. Asumimos que esta investigación debe crear un nuevo espacio para analizar y transformar el mundo social, en el que el proceso de investigación cambie la investigación en sí misma, así como la identidad de las personas que participan en ella (siendo todas consideradas investigadoras) haciéndolas más inclusivas. Estamos de acuerdo con quienes piensan que la investigación participativa no es sólo una metodología a seguir sino una serie de supuestos y compromisos para desarrollar la investigación social a través de un análisis crítico, participativo y transformador de la práctica. De esta

manera, el compromiso con el diálogo y la deliberación entre voces diferentes (durante el proceso de investigación) se convierten en una preocupación central del estudio.

2. Metodología

Este artículo pretende contar la historia de cómo se gestó y desarrolló una red inter-escolar, desde la perspectiva del profesorado participante en la misma con la intención de obtener los elementos esenciales en su desarrollo. El trabajo analiza con un enfoque retrospectivo, el recuerdo y las valoraciones del profesorado sobre el origen, el desarrollo y las actividades acometidas en la red. Pretende con ello aportar evidencias empíricas que contribuyan a la creación de conocimiento sobre las redes de aprendizaje colaborativas.

El estudio, desarrollado en A Estrada (Pontevedra) como parte de dos proyectos de investigación (EDU2011-29928-C03-01¹ y EDU2015-68617-C4-1-R²) se ha inspirado metodológicamente en la investigación participativa e inclusiva (Thomas, 2013; Nind, 2014), una investigación que considera e incorpora a todos los participantes en el proceso de investigación, incluyendo el diseño del proyecto, los temas a abordar, la producción y análisis de datos, y la distribución y difusión de sus resultados. En este proceso quienes investigan desde la Universidad han adoptado un perfil bajo, jugando un papel básicamente orientado al acompañamiento y estímulo de la participación y el pensamiento inclusivo y crítico sobre el proceso metodológico desarrollado.

El proyecto se articuló en torno a la creación y desarrollo de tres estructuras de participación local: una estructura intra-centro, una inter-centros (en forma de red inter-escolar) y otra comunitaria. Las tres convergían en su orientación al desarrollo de procesos educativos y sociales más inclusivos con perspectiva local.

Nos centramos aquí en la segunda de esas estructuras, la red de escuelas participantes en el proyecto A Estrada Inclusiva (AEI), gestada en 2011 para acompañar, dar soporte y carácter inter-escolar a los proyectos intra-centro (institucionales y singulares) desarrollados en cada uno de los centros que se implicaron en AEI. Los objetivos concretos de la red no se delimitaron de antemano ni externamente, sino que, siendo fieles al modelo metodológico adoptado, se fueron definiendo a medida que la red iba configurándose y tomando cuerpo.

A Estrada, el entorno donde se desarrolló la red, es una localidad del interior de la provincia de Pontevedra con una población de 22.000 habitantes e integrada por 56 parroquias. Su mapa escolar lo integran un total de 12 centros educativos: 2 Escuelas Infantiles; 6 Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), 1 centro privado concertado de Infantil, Primaria y Secundaria (CPR) y 3 Institutos de Educación

¹ “Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local para promover el cambio” (Dir. Á. Parrilla; Universidad de Vigo).

² “Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social” (Dir. Á. Parrilla; Universidad de Vigo).

Secundaria (IES). En la red inter-escolar que se analiza en este trabajo participaron inicialmente las dos Escuelas Infantiles y cinco CEIP.

Tabla 1
Participantes en la red inter-escolar

Centros educativos	Número de estudiantes	Número de docentes	Participación media de docentes en la Red
Escuela Infantil 1	102	6	3
Escuela Infantil 2	41	3	2
CEIP Rural 1	110	17	12
CEIP Rural 2	90	9	3
CEIP Rural 3	80	8	6
CEIP Urbano 1	500	36	12
CEIP Urbano 2	450	31	18

Fuente: Elaboración propia.

La red inter-escolar se formó con la participación de la coordinadora del proyecto AEI en cada centro y un número variable de docentes de los 7 centros, que se fue determinando (incrementando o reduciendo) según los requerimientos de cada una de las actividades desarrolladas en la red. En función de las actividades también se han incorporado a la red personas ajenas a los centros escolares (como familias, vecinos/as, asociaciones, etc.), así como miembros del equipo de investigación externo (14), de la universidad de Vigo. Se formó así una red de composición heterogénea (con miembros internos y externos a los centros), interprofesional (con perfiles diversos: docentes, padres/madres, profesionales, miembros de asociaciones, etc.) y con una estabilidad aceptable (del total de 7 centros participantes en su constitución, 6 se mantuvieron durante los cuatro años del proyecto, mientras que un centro abandonó la red en su segundo año³, uniéndose a la misma un nuevo centro, un CPR de Infantil, Primaria y Secundaria, en su tercer año).

En el transcurso de su desarrollo la red se guió por los principios de las comunidades de indagación (Crochan-Smith y Little, 2009), organizando y llevando a cabo distintas actividades que pueden valorarse por su mayor o menor duración temporal (acciones puntuales o a largo plazo), por los ciclos de colaboración puestos en marcha en las distintas actividades de la red; y por el foco de las mismas (compartir experiencias, explorar temas comunes, potenciar la cooperación entre escuelas, y relación con la comunidad).

Las fuentes de datos utilizadas y creadas para documentar el desarrollo de la red fueron de dos tipos. En primer lugar, para acceder a las percepciones del profesorado, una vez finalizado el proyecto, se diseñaron y desarrollaron diversas actividades orientadas a recoger la voz de los distintos participantes sobre el proceso vivido: una tertulia pedagógica (con 7 representantes del proyecto en cada centro, y 4 miembros del equipo de investigación externo); entrevistas a una selección de participantes en la red como docentes y miembros de la localidad (un total de 16); y una mesa redonda interprofesional (con 6 participantes de los distintos ámbitos

³ Este centro abandonó el proyecto, al entender que la dimensión comunitaria e inter-escolar no era relevante para su propio desarrollo.

implicados en el proyecto). Aunque con variaciones (véase tabla 2) en estas sesiones se plantearon cuestiones para estimular el recuerdo y la introspección retrospectiva sobre la participación en la red.

En segundo lugar, contamos con datos secundarios, creados por el profesorado propios y participantes durante el desarrollo de las acciones de la red: notas de campo; fichas de registro; consultas a escolares y familias etc. y algunos registros audiovisuales de acciones y reuniones de los miembros de la red. Estos datos se han presentado en otras publicaciones previas, teniendo como hemos señalado un valor complementario en este artículo, para reconstruir las etapas y fases de la red.

El análisis de datos ha supuesto procesos con distintos grados de participación. Los datos relativos a las percepciones sobre la red, que forman el núcleo de este artículo, se han analizado por los miembros del grupo de investigación, si bien se consensaron las categorías de análisis con quienes han participado una vez hecha una primera identificación inductiva de las mismas. Se realizó un análisis de contenido, con ayuda del programa MaxQda (software para análisis de datos cualitativo) en torno a las categorías temáticas que se reflejan en la tabla 2 para cada estrategia. Posteriormente, en una segunda codificación estas categorías fueron adscritas a un eje temporal que ha permitido analizar las perspectivas docentes situándolas: a) en el período de inicio de la red, b) durante su desarrollo, y c) después de la misma. De este modo hemos podido captar el avance y modificaciones en las perspectivas de las protagonistas en la red.

Los datos generados en la red por sus participantes fueron analizados colaborativamente. Este análisis de datos, se diseñó para reconstruir y analizar los procesos y cada una de las actividades desarrolladas. En el mismo hubo dos grandes tópicos de análisis: a) experiencias y acciones, y b) procesos desarrollados. También estos datos fueron analizados cronológicamente para poder narrar el desarrollo de las distintas experiencias. Como se ha indicado, esta información desarrollada en otros trabajos, es secundaria en este artículo, utilizándose aquí únicamente para identificar y situar temporalmente las actividades de la red.

Tabla 2
Estrategias de Recogida y Análisis de datos

	Producción de Datos	Objetivo	Participantes	Análisis de Datos
Estrategias Fundamentales	Tertulia Pedagógica	Conocer qué valor educativo/pedagógico tienen la red y los procesos generados.	7 representantes de centros y 4 miembros de Universidad	Análisis de contenido. Categorías: Significado educativo y escolar de la red; dificultades; aportaciones; elementos nucleares; cronología.
	Entrevistas	Explorar qué barreras/dificultades y qué mejoras /impacto supuso el proyecto	16 docentes, y miembros de la localidad.	Análisis de contenido. Categorías: Obstáculos, temores, aportaciones, impacto en la práctica, procesos-guía; cronología
	Mesa Redonda Inter-profesional	Obtener distintas perspectivas sobre el sentido de la colaboración inter-centros en la comunidad	6 representantes de ámbitos de la comunidad (cultural, político, educativo y social)	Análisis de contenido. Categorías: Significado social de la red; aportaciones; riesgos; cronología.
Estrategias Complementarias	Grabaciones Audiovisuales Notas de campo	Registrar información y reflexionar sobre los procesos generados en la red	El profesorado de la red y los miembros del equipo de investigación externo implicados en las distintas acciones.	Análisis de contenido. Categorías: Procesos y fases de desarrollo; interacciones entre participantes; tareas inter-escolares; tareas intra-escolares.
	Fichas de registro, materiales, consultas a escolares, familias, etc.	Recoger información sobre los contenidos, las producciones y actividades diseñadas y generadas en la red.	El profesorado de la red (54) y 14 miembros del equipo de investigación externo.	Análisis de experiencias Análisis de actividades y tareas Reconstrucción cronológica.

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

En este apartado se narra el ciclo de vida de la red y su desarrollo. Organizamos su presentación, conjugando las categorías del análisis de datos, en torno a una narración que reconstruye la perspectiva del profesorado sobre el origen de la red y sus primeros pasos; los proyectos diseñados en la misma y los procesos y patrones de colaboración desarrollados; y la valoración o perspectiva, que una vez finalizado el proyecto inter-escolar, tiene el profesorado del trayecto recorrido.

La tabla siguiente resume cronológicamente los hitos que estructuran este apartado.

Tabla 3

Desarrollo de la Red de principio a fin desde la perspectiva del profesorado.

Inicio	Desarrollo	Impacto
Centros educativos como instituciones aisladas.	Metodología basada en la reflexión y acción colaborativas.	Para el profesorado: reflexión autocrítica, mejoras.
Miedo al cambio.	Identificación de preocupaciones comunes.	Para los centros: conocimiento mutuo, deliberación, creación conjunta.
Necesidades formativas no cubiertas.	Procesos de indagación y análisis.	Para la comunidad escolar local: comunicación, coordinación, apertura al entorno.
Competitividad inter-centros.	Actividades y proyectos inter-escolares.	Para la comunidad social: reconocimiento del trabajo escolar.
Sobrecarga de trabajo.	Evaluación, feedback y ampliación.	Para la universidad: un espacio para llevar a la práctica sus teorías.

Fuente: Elaboración propia.

3.1. Punto de Partida: Cómo se recuerda el Inicio de la Red Inter-centros

El inicio de la red se sitúa en un proyecto de investigación que en el año 2010 se propuso apoyar e indagar sobre el desarrollo de procesos educativos más inclusivos en el ámbito local, inter-escolar e institucional de una localidad perteneciente al interior de la provincia de Pontevedra. La red se origina en concreto en 2011, cuando 7 centros de la localidad de A Estrada, llevan ya un curso académico participando en el estudio, a través del desarrollo de proyectos individuales de educación inclusiva en sus centros.

En este segundo año, se propone la creación de una red inter-escolar que se definió inicialmente como un espacio de colaboración entre los centros de la localidad participantes en AEI, con la meta clara de estudiar y contribuir a promover mayores cotas de inclusión. Desde su creación se abordó la red como una estructura participativa y, debido precisamente a este carácter, las finalidades de la misma, sus acciones concretas, o la incorporación de participantes, durante su desarrollo, etc., fueron definidos de manera colaborativa en sus primeras reuniones.

Así se articula una red integrada en su núcleo central por las coordinadoras del proyecto AEI en cada centro y dos investigadoras de la Universidad de Vigo. A partir de esta composición básica se abre a todo el profesorado participante en AEI, siendo su participación de carácter voluntario y dependiente en gran medida de los temas de trabajo que se van proponiendo. Esto explica, que según el tema elegido, la participación docente varía.

Cuando la red da sus primeros pasos, el equipo docente vincula su participación en la misma, con una motivación extrínseca. Acuden a las reuniones bimensuales de la red, siempre en horario de tarde, y una vez finalizada la jornada escolar, por ser una extensión del proyecto de centro más que por el compromiso con la potencialidad del trabajo inter-centros. En estos momentos iniciales de incorporación a la red confiesan que su participación se vive desde una percepción del centro educativo como entidad individual, considerándose la red como un escaparate para proyectar el propio trabajo de cada centro, para hacerlo visible ante la comunidad educativa e intercambiar

experiencias. No había pues inicialmente una conciencia clara de las posibilidades que la articulación del trabajo conjunto podía ofrecer.

También, durante el inicio del trabajo en red se encuentran con distintas barreras pedagógicas, didácticas y organizativas que generan en el profesorado sentimientos de estrés, e inseguridad. En esta línea, manifiestan la “presión académica” como una barrera para el desarrollo de acciones que a corto plazo no inciden directamente en el aprendizaje del estudiantado. Esto lleva a percibir la participación en la red como una sobrecarga laboral.

De este modo, durante el primer curso de la red, las actividades realizadas están más orientadas a reafirmar el trabajo interno de cada centro que a construir conjuntamente un espacio de colaboración. En este momento inicial, tras el habitual intercambio de experiencias y proyectos en desarrollo en cada centro, se organizan desde la red inter-centros unas primeras actividades conjuntas para dar a conocer localmente la misma. Estas actividades que se articulan íntegramente en un Día de puertas abiertas inter-escolar, constituyeron una plataforma y ocasión privilegiada para dar a conocer oficialmente el trabajo de AEI en los centros y la localidad. Es precisamente a raíz de estas primeras experiencias conjuntas cuando se empieza a plantear la importancia de que cada centro asuma un rol colaborativo dentro de la red y se superen las posibles actitudes competitivas entre centros.

Tabla 4
Inicio y formación de la Red: dificultades y fortalezas

	Dificultades Iniciales		Fortalezas
Individualismo y aislamiento de los centros	“A ver, cuando empezó este proyecto de AEI, no había relación entre los centros. Los centros del ayuntamiento no nos relacionábamos prácticamente” (Mesa Redonda Local. Maestra EP).	Partir de necesidades reales	“Lo más importante de cualquier proyecto es que se parta de las necesidades reales. Y en este caso sí que estábamos trabajando cosas que nos preocupaban” (Entrevista: Maestra EP).
Competitividad inter-centros	“Queríamos que fuera colaborativo y a veces parecía que algunas cosas... Parecía que cada uno iba por su cosa a ver quién lucía más” (Entrevista: Maestra EP).	Oportunidad para la reflexión acompañada	“El primer momento fue enfrentarnos a una reflexión profunda, a realizar una autocrítica verdadera acompañados por la universidad (Tertulia Pedagógica: Maestra EP).
Miedo al cambio	“Las principales dificultades que noté son los miedos a la autocrítica, a que hacer cambios implica provocar desequilibrios en lo que haces y lo que se debería hacer...” (Tertulia Pedagógica: Coordinadora del proyecto en un CEIP).	Trabajo en equipo	“El proyecto nos abrió las puertas a la colaboración personal y profesional entre centros” (Tertulia Pedagógica: Maestra EI).
Sobrecarga de trabajo	“Te metes tan a fondo en tantas cosas y en tantos frentes que llega un momento en que tienes que empezar... por pura salud mental tienes que empezar a escoger y dejar...”. (Mesa Redonda Local: Maestra EP).	Reconocimiento social	“Pensé que proyectos de este tipo pueden servir para mejorar el reconocimiento social de lo que se hace en las escuelas” (Entrevista: Maestra EI)

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Desarrollo de la Red: Cómo se construye y trabaja en AEI

Superado el primer año de la Red, se puede ya hablar del establecimiento de relaciones más estables entre las personas participantes, así como de la construcción de unas señas de identidad, que van unidas al reconocimiento social de la red inter-centros en el entorno local. Se empiezan a planificar actividades conjuntas, que trascienden la actividad interna de cada centro, dando lugar al desarrollo de modelos organizativos y de gestión colaborativos.

En concreto a lo largo de los 4 años de la red, se han llevado a cabo 5 proyectos inter-centros. Dos de ellos han sido proyectos de corto o medio alcance, y coinciden con las primeras actividades conjuntas en la red. El primer proyecto inter-centros fue un “Día de puertas abiertas inter-escolar”, mientras que el segundo fue “AEI Flashmob por la Paz”. Los otros han sido proyectos de indagación e innovación de largo alcance.

El tercero, con una duración de un curso escolar se denominó “Fotovoz: la escuela vista por los niños”. Se trata de una acción que pretendió dar voz y proponer mejoras en los centros a través de un proyecto de co-investigación con estudiantes de las distintas escuelas participantes en la red.

El cuarto supuso un trabajo inter-escolar de 5 meses en torno a un proyecto denominado “La Estrada sin Fronteras educativas” cuya meta fue la toma de postura común sobre las Transiciones educativas en los centros participantes, con perspectiva comunitaria.

El quinto y último, denominado “Book-Art”, fue un proyecto de 4 meses con origen en un centro de la red que logró expandirse a los demás. Pretendía promover el uso de metodologías participativas en la comunidad a través de propuestas de arte participativo y creativo⁴.

Tabla 5
Proyectos y acciones desarrolladas en la Red

Proyectos	Año de desarrollo	Objetivos
Día de puertas abiertas inter-centros	2011	Compartir y conocer experiencias.
AEI Flashmob por la Paz	2012	Promover una cultura local inclusiva.
AEI Fotovoz: la escuela vista por los niños	2013	Conocer, mejorar y difundir la visión de las escuelas por el alumnado.
La Estrada sin Fronteras Educativas	2014	Explorar las transiciones educativas en la comunidad y diseñar materiales compartidos.
Book-Art	2015	Promover la participación de la comunidad.

Fuente: Elaboración propia.

⁴ Puede verse una descripción pormenorizada de estos proyectos, en Parrilla, Raposo-Rivas, Martínez-Figueira y Doval (2017); Sierra y Parrilla (2014), y Doval, Zabalza-Cerdeiriña y Sierra (2016).

En esta etapa de desarrollo, las reuniones bimensuales de la red aportan un contexto de comunicación y formación que facilita la inmersión en el proyecto y que redundaba en una colaboración mucho más sólida. Como se ha apuntado, en la red se ha trabajado siguiendo un ciclo de indagación colaborativa (reflexión, acción, evaluación). No obstante, la red inter-centros no ha seguido este patrón o ciclo de manera lineal y pre-determinada. Las fases no siempre han avanzado hacia delante. A veces en un determinado proyecto se producía una vuelta atrás, o a la inversa, se avanzaba ignorando alguna fase previa. Cada proyecto inter-centros ha desarrollado las fases con mayor o menor detenimiento o detalle en función de las necesidades de del profesorado, las escuelas o la comunidad, y como se ha dicho no todos los proyectos han pasado por las 4 fases sucesivamente.

De hecho, hemos identificado dos ciclos o patrones de colaboración en el desarrollo de los proyectos inter-centro. Un primer patrón lo componen los proyectos más globales y sistémicos, que avanzan sucesivamente por las 4 fases del ciclo. Los proyectos que coinciden con este patrón son “Fotovoz: La escuela vista por los niños” y “La Estrada sin Fronteras educativas”. Estos proyectos se caracterizan principalmente por el carácter exploratorio que acompaña a todo el proceso, lo que los convierte en auténticos procesos de indagación inter-escolar sobre las propuestas que plantean. En ellos el nivel de participación del profesorado ha sido importante, y el trabajo en equipo de profesionales externos e internos a los centros fundamental.

Un segundo patrón, propio de las actividades puntuales, de más corto alcance, es el de aquellos proyectos inter-escolares que pasan de la identificación del tema a la propuesta de intervención sin indagación previa sobre el mismo (es el caso del proyecto “AEI: Día de puertas abiertas”, el proyecto “AEI Flashmob por la Paz” o “Book-art”). En estos proyectos, aunque incluyen la indagación y el registro sobre su desarrollo, no parten de un análisis inicial sobre la cuestión a tratar, sino que se interviene directamente en la práctica. Esto es, una vez definido un tema (por ejemplo: la necesidad de promover una cultura local más inclusiva), este es abordado de manera directa por el grupo. Se diseña pues la intervención, sin indagar sobre otras posibles lecturas, el punto de vista de otros sobre el tema, etc. Este fue el caso del Flashmob por la paz, que fue propuesto por un centro y directamente desarrollado en la Red.

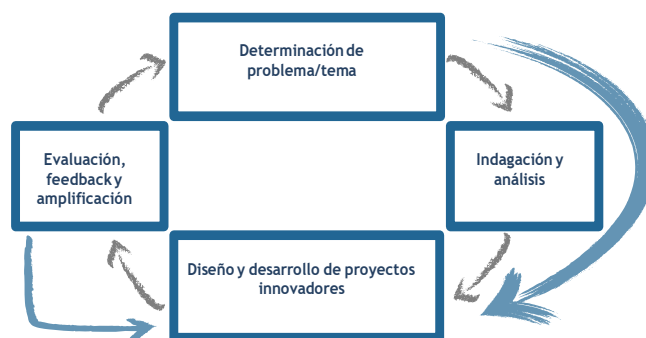


Figura 1. Ciclos o patrones de colaboración en los proyectos inter-escolares.
Fuente: Elaboración propia.

Como puede verse en la Figura 1, la primera fase, común a ambos patrones de trabajo, supone la identificación de un tema en las sesiones de la red siguiendo procedimientos participativos diversos, dirigidos a favorecer la voz de todos/as y a asegurar una participación auténtica y genuina. Los temas sobre los que se construyen los proyectos inter-centros pueden ser calificados como bottom-up, toda vez que los mismos surgen en el seno del grupo, como respuesta a necesidades reales, compartidas y sentidas por el profesorado.

La segunda fase, de indagación y análisis, no es común como hemos dicho, a todos los proyectos. Se trata de una fase muy importante que pretende dar respuesta a la cuestión de qué se necesita saber sobre el tema planteado para poder intervenir y hacer propuestas sobre el mismo. Lo más destacado de esta fase es el trabajo de co-investigación dentro del equipo, que diseña estrategias y propuestas de recogida y análisis de datos participativas y creativas. Por ejemplo, se han utilizado en la red, para recoger datos, estrategias como: mensajes en una botella, dibujo-conversación, línea de vida institucional, etc.

En la tercera fase (tanto si se ha pasado por la fase 2, como si no), se diseña el plan de intervención y se desarrolla colaborativamente el mismo. En todo caso se consensua un proyecto de acción colectivo, se negocia, se planifica su puesta en marcha, y se desarrolla. En la cuarta fase, común a los dos patrones de trabajo, se revisa, valora y comunica el proceso seguido. Pero, no necesariamente se cierra el ciclo de trabajo colaborativo. La misma puede llevar de nuevo, a la realización de acciones en los centros, a fin de ampliar su alcance, ofrecer un feedback sobre los resultados del proceso, u optimizar los resultados de las actividades desarrolladas.

3.3. Una mirada retrospectiva: La Red inter-escolar desde la perspectiva de los docentes

El valor que estos procesos han tenido en el profesorado es, como ya se ha indicado, objeto de especial atención en este artículo. Una primera idea destacable en la que coinciden todos los centros de la red, es la valoración positiva de la participación en la misma si bien también se señalan aspectos mejorables y dificultades en su desarrollo.

En dos palabras define la red la coordinadora del proyecto en un CEIP:

El proyecto lo definiría en la palabra cooperación, sin eso no hay nada. Y en segundo lugar lo definiría como apertura. Yo creo que ha sido una apertura personal y profesional en todo, por lo menos para mí. Nos ha abierto pues a lo mejor a otros, a los demás centros, a los de fuera de la escuela (Entrevista: Maestra EP).

La cita de otra profesora de EP, refrendada por un importante número de colegas, apunta la reflexión, como otro de los elementos del proceso desarrollado que más ha calado en los docentes: “Son necesarios proyectos de este tipo. Todo lo que

nos hace reflexionar, todo lo que nos lleva a una verdadera autocrítica, lo que provoca cambios y mejoras entre todos... es lo que necesitamos” (Entrevista: Maestra EP).

De un modo más específico, el proceso de aprendizaje que el trabajo inter-escolar ha supuesto señala sin duda el análisis de la propia práctica como clave en la valoración positiva que del trabajo hacen el profesorado. La interrogación y la reflexión sobre las actividades del día a día, la oportunidad de vincular y analizar sus prácticas desde determinados marcos teóricos y la posibilidad de indagar y ensayar cómo reconstruirlas son aportes fundamentales atribuidos al trabajo en red. Este poder que se reconoce en el ciclo de reflexión descrito en el apartado anterior, no sólo es una aportación para el profesorado, sino que también llega a los centros como entidades individuales, y sobre todo a los centros de la red como comunidad escolar:

El proyecto ayudó mucho. Teorizamos sobre lo que estábamos haciendo, es decir reflexionamos, teorizamos y nos sentimos un poco más seguros de que lo que estábamos haciendo tenía una razón de ser. Y esto nos hizo un poco más reflexivos sobre nuestra labor docente (Tertulia Pedagógica: Maestra EP).

Otro de los lugares comunes del profesorado cuando reflexiona sobre esta cuestión es el valor de la red como espacio de encuentro, de colaboración, con capacidad para incidir y mejorar las relaciones en los centros, así como para explorar nuevas formas de comunicación, y para afianzar el trabajo en equipo. La red además no se ha extinguido al acabar el proyecto, la colaboración en los propios centros y entre centros persiste más allá del mismo. El siguiente diálogo entre tres profesoras de EI y EP en la Tertulia Pedagógica ilustra bien estas ideas:

Profesora 1. Nos sirvió para conocer otros centros, para poner encima de la mesa problemas que teníamos en los distintos centros y aportar posibles propuestas y soluciones para hacer trabajos conjuntos (Maestra EI).

Profesora 2: Sobre todo fue un punto de encuentro entre compañeros del mismo ayuntamiento, que eso creo que es fundamental, en un contexto un poco más formalizado, un punto de encuentro con los compañeros de los coles (Maestra EP).

Profesora 3. Incluso en los propios centros son abundantes ahora las colaboraciones que existen a nivel de distintos departamentos. Sí que ha habido un paso adelante en la forma de comunicación con las diferentes instituciones (Maestra EP).

El impacto en la comunidad, sobre todo en términos de la apertura de los centros a la misma, el reconocimiento de la labor de los centros y la red inter-centros en la comunidad local, así como la apertura de vías y canales de comunicación interactivos, y participativos con esta, es quizás uno de los resultados más llamativos e inesperados del proyecto inter-escolar para el profesorado. La construcción de esta relación escuela-comunidad se ha ido forjando de manera un tanto secundaria y, sin embargo, se plantea tras los cuatro años de trabajo conjunto, como un valor añadido y nuclear en el proyecto educativo de los centros. Al igual que en sus inicios la relación

entre centros parecía innecesaria, la relación con la comunidad se ha visto como un extra, que no obstante, poco a poco se ha ido haciendo significativo. De ahí que sea demandada incluso como exigencia institucional:

El ayuntamiento yo creo que tiene la obligación de apoyar estas iniciativas, eso, la relación entre centros (Entrevista: Maestra EI).

Cuando se hizo la presentación de este proyecto por la Universidad, yo no tenía ni idea, las cosas como son, ni me había planteado algo así. A mí lo que me llamó la atención de él fue la relación entre los centros que se proponía, ver que estaba por encima de un centro concreto. Y al final ver en actividades como la Feria Educativa, o el Festival Inclusivo en la plaza del Mercado, pues ver allí a madres, padres y niños de todos los centros en un espacio único, sí que resultó gratificante. Sobre todo eso, ver que era algo que habíamos hecho para la comunidad educativa en general partiendo de diferencias notables (Tertulia Pedagógica: Maestra EP).

Más allá de la propia comunidad local, el proyecto ha servido para romper moldes sobre el papel de la universidad en el desarrollo de los procesos educativos en los centros. Ha ayudado a cuestionarse cómo se investiga en educación y quién puede hacerlo, a plantear la necesidad que la universidad tiene de contacto con los centros, e incluso se ha planteado desde una perspectiva mucho más democrática la cuestión de las relaciones de estos con aquella. Hablar de un impacto recíproco beneficioso para ambos (escuela y Universidad) es la mejor manera de reflejar la visión del grupo de docentes sobre esta cuestión.

Algo que sí me parece muy interesante es que no solamente es fundamental la apertura de los centros educativos al entorno social, sino la apertura a la universidad. Y también el acercamiento de la Universidad al entorno. Entonces, realmente la teorización que ocurre en las universidades, el llevarlas a la práctica, el que trabajemos juntos, para mí es también uno de los grandes avances de este proyecto, que me parece fundamental y que sí me gustaría que esto fuera también un punto de inicio (Mesa Redonda: Maestra EP).

En el terreno de las dificultades y barreras encontradas, de nuevo, como al inicio del proyecto, aparece, en primer lugar, la carga de trabajo extra que supone participar en una red que afronta una parte importante de su trabajo en horas extraescolares y que no siempre es reconocida, ni por la administración, que incentiva otros esfuerzos y proyectos, ni por los equipos directivos de los centros. En segundo lugar, la urgencia de las dinámicas del día a día, así como la dificultad para traducir de manera inmediata, en acciones en el aula, los aprendizajes de la red, frenan una mayor participación e implicación del profesorado.

Mirando hacia el futuro, el equipo docente señala como estos años de trabajo en red han servido para abrir nuevas vías y modos de trabajo y relación que podrían y deberían mantenerse ya que han supuesto valiosas experiencias de aprendizaje y muy distintos proyectos reales de transformación y cambio. La necesidad de establecer

vínculos más estrechos y sistemáticos dentro de los centros, con otros centros y con otras instituciones comunitarias se plantea también como una meta no utópica, sino posible. Y esto se debe sin duda al trabajo en red.

4. Conclusiones: Lecciones esenciales del trabajo en red

Hemos organizado las conclusiones del estudio en torno a los temas esenciales planteados en el trabajo, rescatando las lecciones que sobre el mismo pueden extraerse de la creación y desarrollo de la red. Son 10 las lecciones identificadas, que podrían entenderse como los elementos fundamentales en la construcción, mantenimiento y desarrollo de una cultura en red inter-escolar.

- El cambio exige un proyecto de grupo.

La construcción de la red inter-escolar, su constitución y los procesos de trabajo desarrollados en el seno de la misma, permiten hablar de un ciclo de transformación que puede ser entendido como un viaje colectivo en el que quienes participan van diseñando sus metas, y las rutas o caminos, así como las formas de recorrerlos.

- Es un camino lento, que se construye progresivamente.

La constitución de una red exige un proceso longitudinal en el que se van construyendo paso a paso los eslabones de la misma. El avance del simple intercambio de experiencias a la co-construcción no es tarea fácil y se encuentra con barreras que no deben minimizarse.

- El trabajo en red colaborativo sigue procesos flexibles y cíclicos, no lineales.

El análisis de los proyectos en la red ha puesto de manifiesto la existencia de un patrón colaborativo de trabajo que no es lineal, sino cíclico, y que además fluctúa en su desarrollo. El mismo se recorre con avances y retrocesos de unas fases a otras en función de las necesidades y los temas abordados. Estas fases se vertebran en torno a distintas actividades de deliberación, indagación y aprendizaje, que son aparentemente el principal soporte y ayuda para activar y desarrollar la red de aprendizaje inter-escolar.

- La red puede desarrollarse con distintos niveles de participación, en las distintas actividades de la misma.

Hay actividades y procesos claramente independientes y otros que se desarrollan con mayor gestión y/o control externo. Las mayores cotas de inclusión exigen mayor participación, de este modo la participación es siempre una meta inherente a toda red que pretenda ser inclusiva.

- La red inter-escolar posibilita un punto de encuentro común para pensar y actuar juntos.

La red actúa como un punto de encuentro que facilita la reflexión, discusión y autocritica sobre las propias prácticas, y la deliberación e implicación conjunta en acciones y cambios reales e innovadores acordes a necesidades comunes de los centros educativos. Esto supone que las que mejore y se afiance la cohesión inter-centros. Pero, también las relaciones personales entre los distintos participantes se incrementan y fortalecen en la red.

- Los procesos de aprendizaje en la red están mediados por las culturas escolares.

Los procesos de aprendizaje puestos en marcha se vinculan con las circunstancias, culturas y valores en los que estos tienen lugar. La creación de una identidad común, está mediada, por los centros escolares de referencia del profesorado. Esta es una cuestión relevante que apela a la necesidad de procesos flexibles y adaptados a las distintas circunstancias de desarrollo.

- El trabajo inter-institucional tiene una orientación práctica e innovadora.

La red se define por el trabajo productivo, que parte de la identificación de problemas compartidos y avanza hacia la búsqueda y desarrollo de soluciones innovadoras, lo que genera y dota de identidad, sentido de pertenencia, y agencia a la propia red.

- Es un núcleo revitalizador de la participación e investigación democrática.

El trabajo participativo, articulado en torno a las estructuras de deliberación y práctica creadas, así como las relaciones horizontales entre miembros, promueven prácticas más democráticas y redefinen el papel y la relación entre docentes y personal investigador externo en el proceso educativo.

- La red moviliza las capacidades sociales de las escuelas participantes.

El establecimiento del trabajo en red inter-centros fortalece el tejido educativo y facilita, como ha quedado patente, que la escuela en su conjunto y las escuelas individuales puedan mejorar.

- Es una estrategia para vincular y abrir la escuela a la comunidad.

La experiencia de “estar” en comunidad es otro rasgo definitivo de la red, que crea un sistema de relaciones profesionales de trabajo más allá de las fronteras del centro escolar (además de con otros centros, con otras instituciones de la localidad).

En definitiva, y en las palabras ya citadas de una maestra, procesos como la “cooperación y apertura” que caracterizan el trabajo en red, solo son posibles gracias a los valores, comunicación, y metas compartidas y construidas entre los miembros de la red. Es este conjunto de situaciones y circunstancias en interacción y de manera fluida, lo que permite abrir una vía de escape ante el aislamiento que tradicionalmente ha caracterizado a las escuelas, y crear espacios compartidos de participación, implicación y corresponsabilidad para la mejora escolar y social.

Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P., Azorín, C. y García Sainz, (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado. Revista de currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 326-346.
- Azorín, C. (2017) Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado, Revista de currículum y formación de profesorado*, 21(2), 29-47.
- Bloxham, S. (1996). A case study of inter-agency collaboration in the education and promotion of young people's sexual health. *Health Education Journal* 55(4), 389-403.
- Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red en Cataluña. *Educación XXI*, 18(1), 213-236.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Doval Ruiz, M.I., Zabalza Cerdeiriña, M.A. y Sierra Martínez, S. (2016). Trabajando con la comunidad local a través del arte colectivo para promover el cambio educativo. *CUICIID 2016*. Virtual, 26-27/10/2016.
- Dworkin, R. et al. (2004). *Democracia deliberativa y derechos humanos*. Barcelona: Gedisa.
- Edward, A. y Downes, P. (2013). *Alliances for inclusion. cross-sector policy synergies and interprofessional collaboration in and around schools*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Anne_Edwards4/publication/304571167_Alliances_for_Inclusion/links/57739dac08aeb9427e23deb4/Alliances-for-Inclusion.pdf
- Fielding, M. (1999). Radical collegiality: Affirming teaching as an inclusive professional practice. *Australian Educational Research*, 26,1-34.
- Gallager, T. (2013). Contact and context: sharing education and building relationships in a divided society. *Research papers in Education*, 2,1-18.
- Gallego-Vega, C., Cotrina García, M. J. y Corujo Vélez, C. (2017). El abordaje del desenganche y abandono escolar desde la perspectiva comunitaria inclusiva: red de trabajo colaborativo interinstitucional. *I Congreso Internacional de Inclusión y Mejora Educativa*. Alcalá de Henares, 25-27/10/2017.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.

- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (2010). *Second international handbook of educational change*. New York: Springer.
- Lieberman, A. y Miller, L. (2008). *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning*. New York: Teachers College Press.
- Louis, K.S. y Kruse, S.D. (1998). Creating community in reform: Images of organizational learning in inner-city schools. En Leithwood, K. y Louis, K.S. *Organizational learning in schools*. London: Swets and Zeitlinger Publishers.
- Mujis, D, West, M. y Ainscow, M. (2010). Why networking? Theoretical perspectives on networking. *School effectiveness and school improvement*, 21(5), 5-26.
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?*. London: Bloomsbury.
- Pain, R. y Francis, P. (2003). Reflections on participatory research. *Area*, 35, 46-54.
- Parrilla, A., Raposo-Rivas y Martínez-Figueira, M.E. y Doval, M.I. (2017). Materiales didácticos para todos: el carácter inclusivo de fotovoz. *Educatio Siglo XXI*, 35 (3), 17-38.
- Parrilla, Á., Susinos, T., Gallego-Vega, C., y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(31,2) 145- 156.
- Scriven, A. (1995). Healthy alliances between health promotion and education: the results of a national. *Audit*, 54, 176-185.
- Sierra, S. y Parrilla, A. (2014). ¿Una oportunidad igual para todos? Investigando la transición a la educación secundaria en una comunidad socio-educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 85-102.
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473-490.
- Vangrieken, K., Filip Dochy, F., Raes, E. y Kyndt, E. (2015) Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.

Cómo citar este artículo

- Parrilla, A., Sierra, S. y Fiuza, 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