

INVESTIGACIONES

Redes escolares, enacción y cuidado de sí:
reflexiones sobre una comprensión ético–epistémica del trabajo
colaborativo en educación

School networks, enaction, and self-care:
reflections on an ethical-epistemic understanding of collaborative work in education

Harold Dupuis-Marambio^{a, 1}
Rodrigo Browne-Sartori^{a, 2}

^a Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.
harolddupuis@uach.cl, rodrigobrowne@uach.cl

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión sobre las redes escolares, problematizando las lecturas que las conciben predominantemente como instancias técnicas de coordinación, mejora y transferencia de buenas prácticas. A partir de la articulación entre la epistemología enactiva —entendida como una concepción del conocer encarnada, relacional y no representacional— y la analítica foucaultiana del cuidado de sí, se sostiene que las redes escolares pueden ser comprendidas como ecologías relacionales en las que co-emergen formas de conocimiento, procesos de subjetivación y experiencias éticas de la práctica educativa. Desde esta perspectiva, las redes escolares y sus prácticas colaborativas no se reducen a la circulación de información ni a la alineación con estándares externos, sino que involucran modos de relación de los actores consigo mismos, con los otros actores y con la verdad que configuran mundos escolares específicos. El artículo problematiza el marco epistemológico y político desde el cual las políticas educativas han promovido el trabajo en red. Finalmente, se propone pensar las redes escolares como espacios de experimentación ético–epistémica, capaces de abrir procesos reflexivos y transformadores, sin clausurarlos en modelos normativos ni en soluciones instrumentales.

Palabras clave: redes escolares, enacción, cuidado de sí, subjetivación, colaboración educativa.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on school networks, questioning interpretations that predominantly view them as technical instances of coordination, improvement, and transfer of good practices. Based on the articulation between enactivism—understood as an embodied, relational, and non-representational conception of knowledge—and Foucault's analysis of self-care, it is argued that school networks can be understood as relational ecologies in which forms of knowledge, processes of subjectivation, and ethical experiences of educational practice co-emerge. From this perspective, school networks and their collaborative practices are not reduced to the circulation of information or alignment with external standards, but rather involve ways in which actors relate to themselves, to other actors, and to the truth that shapes specific school worlds. The article problematizes the epistemological and political framework from which educational policies have promoted networking. Finally, it proposes thinking of school networks as spaces for ethical-epistemic experimentation, capable of opening up reflective and transformative processes, without closing them off in normative models or instrumental solutions.

Keywords: school networks, enaction, care of the self, subjectivation, educational collaboration.

¹ <https://orcid.org/0000-0003-3924-0530>

² <https://orcid.org/0000-0001-8945-1059>

1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, el trabajo en red ha adquirido un lugar central en el discurso pedagógico y en las políticas educativas contemporáneas. Ha sido promovido como una estrategia privilegiada para enfrentar desafíos que atraviesan los sistemas escolares: fragmentación institucional, segregación territorial, desigualdad de aprendizajes, aislamiento profesional y creciente complejidad de las demandas sociales dirigidas a la escuela. En este contexto, las redes escolares han sido presentadas como instancias técnicas capaces de fortalecer la colaboración entre establecimientos, favorecer el aprendizaje profesional docente y construir capacidades colectivas orientadas a la mejora sostenida de los procesos educativos (Fullan, 2011; Wenger, 2001; Spillane, 2006).

Desde esta perspectiva, la colaboración aparece como un principio normativamente positivo, asociado a nociones de innovación, liderazgo distribuido y mejora sistémica (López et al., 2013). Diversos autores han sostenido que el cambio educativo a gran escala requiere movilizar el capital profesional docente mediante estructuras colaborativas que permitan compartir conocimientos, prácticas y responsabilidades (Hargreaves & Fullan, 2014). De manera convergente, la literatura sobre comunidades profesionales de aprendizaje ha enfatizado el potencial de las redes para generar aprendizajes colectivos, romper el aislamiento docente y promover culturas escolares más reflexivas (Chapman, 2017).

En el contexto latinoamericano, y particularmente en Chile, estas ideas han sido incorporadas progresivamente en el diseño de políticas públicas orientadas al fortalecimiento del sistema escolar. El Ministerio de Educación ha promovido diversas estrategias de trabajo en red —como redes de mejoramiento escolar, redes territoriales o redes de liderazgo— con el objetivo de generar espacios de apoyo mutuo, intercambio de experiencias y desarrollo profesional situado (MINEDUC, 2016, 2021). Estas iniciativas se inscriben en una lógica de gobernanza educativa que busca articular autonomía escolar, rendición de cuentas y colaboración, situando a las redes como un eslabón clave entre la política central y las prácticas locales.

Sin embargo, junto con este creciente consenso en torno al valor del trabajo en red, se ha desarrollado un conjunto de críticas que advierten sobre sus límites y tensiones. Investigaciones en este campo han mostrado que muchas redes escolares tienden a reproducir lógicas jerárquicas, tecnocráticas y normativas, orientadas más a la implementación de políticas y al cumplimiento de indicadores que a la construcción de espacios genuinos de aprendizaje profesional (Rincón-Gallardo & Fullan, 2016; Longás, Cívís, Riera, Fontanet y Longás, 2008). En estos casos, la colaboración corre el riesgo de convertirse en una exigencia administrativa más, desprovista de sentido para quienes participan en ella.

Rincón-Gallardo ha señalado, por ejemplo, que buena parte de las redes educativas fracasan en generar transformaciones profundas porque operan bajo una lógica de transferencia de soluciones, asumiendo que el conocimiento relevante puede ser producido externamente y luego diseminado hacia las escuelas (Rincón-Gallardo, Villagra, Mellado y Aravena, 2019). Esta concepción tiende a invisibilizar la experiencia situada de los docentes, así como las condiciones culturales, afectivas y territoriales que configuran la práctica educativa. De modo similar, Longás et al. (2008) advierten que muchas políticas de colaboración terminan reforzando una racionalidad instrumental que mide el valor de las redes exclusivamente en función de resultados cuantificables, descuidando su dimensión relacional y formativa.

Estas tensiones ponen de relieve un problema más profundo, que no se reduce a la eficacia organizativa de las redes, sino que remite a los supuestos epistemológicos y ontológicos que las sostienen. En gran parte de la literatura y de las políticas educativas, las redes escolares son concebidas como instancias técnicas orientadas a la circulación de información, la difusión de buenas prácticas y la alineación de actores con objetivos previamente definidos, o bien con procesos de co-definición que, en la práctica, deben ajustarse a requerimientos ministeriales. En este marco, el conocimiento aparece como un objeto transferible, independiente de las condiciones en que se produce, mientras que los sujetos son interpelados principalmente como implementadores de soluciones diseñadas en otros niveles del sistema.

Desde esta lógica, la experiencia docente suele quedar relegada a un lugar secundario, valorada en la medida en que puede ser traducida en evidencia, indicadores o prácticas replicables. La colaboración se configura, así como un medio para alcanzar fines externos —mejora de resultados, cumplimiento de estándares, implementación de reformas— más que como un espacio para problematizar el sentido de la práctica educativa y las formas de subjetividad que en ella se producen. En este contexto, las redes escolares corren el riesgo de transformarse en dispositivos de normalización y control, antes que en espacios de reflexión crítica y cuidado profesional.

El presente artículo se inscribe en este campo de tensiones y propone una problematización teórica del trabajo de las redes en educación. Más que evaluar la eficacia de las redes o proponer modelos normativos de funcionamiento, el objetivo es interrogar las condiciones epistemológicas, éticas y políticas desde las cuales estas han sido pensadas y promovidas. Para ello, se articulan dos marcos conceptuales que, aunque provienen de tradiciones distintas, permiten cuestionar de manera radical supuestos modernos sobre el conocimiento, el sujeto y la experiencia: la epistemología de la enacción, desarrollada por Varela, Thompson y Rosch, y la analítica foucaultiana del cuidado de sí.

Desde la enacción, el conocimiento es comprendido como un proceso encarnado y relacional, que emerge en la interacción entre organismos y entornos, y que no puede reducirse a la representación de un mundo previamente dado (Varela, Thompson & Rosch, 1997). Desde Foucault, la experiencia se configura en la correlación entre juegos de verdad, relaciones de poder y modos de subjetivación. En este marco, el acceso a la verdad aparece indisolublemente ligado a prácticas de transformación del sujeto, históricamente situadas, que configuran modos de relación consigo mismo y con los otros (Foucault, 2014, 2016). El cruce de estas perspectivas permite pensar las redes escolares no solo como estructuras organizativas ni únicamente como espacios de interacción co-presencial, sino como ecologías relacionales en las que se producen formas de conocimiento, procesos de subjetivación y experiencias éticas de la práctica educativa.

La hipótesis que orienta este trabajo es que, al ser pensadas desde la articulación entre enacción y cuidado de sí, las redes escolares pueden comprenderse como espacios relacionales y críticos, no limitados a funcionar como medios para el mejoramiento educativo. En ellas se configuran modos de habitar el saber, de ejercer la docencia y de relacionarse con la verdad, que pueden tanto reproducir lógicas de normalización como abrir posibilidades de reflexión y transformación. Esta comprensión permite desplazar la pregunta por la eficacia de las redes hacia una interrogación más radical sobre los mundos educativos que en estas se configuran.

El artículo se estructura en cinco apartados. En el primero, se desarrolla una crítica al representacionalismo pedagógico que subyace a muchas concepciones contemporáneas de

las redes escolares. En el segundo, se presenta la epistemología de la enacción y la noción de mente encarnada como alternativa a concepciones tradicionales del conocimiento en educación. El tercer apartado introduce la analítica foucaultiana del cuidado de sí, situando las redes como dispositivos de subjetivación. En el cuarto, se propone comprender las redes escolares como ecologías relacionales enactivo-éticas. Finalmente, el quinto apartado explora las implicancias metodológicas y las proyecciones críticas de esta perspectiva para la investigación, la formación docente y el diseño de políticas educativas, manteniendo abierta la problematización sin clausurarla en modelos normativos.

2. REDES ESCOLARES Y EL PROBLEMA DEL CONOCIMIENTO: CRÍTICA AL REPRESENTACIONALISMO EN EDUCACIÓN

Durante las últimas décadas, el discurso pedagógico y las políticas educativas han instalado con insistencia la noción de trabajo en red como una de las estrategias privilegiadas para enfrentar los desafíos de la escuela contemporánea: fragmentación institucional, segregación territorial, presión por los resultados, aislamiento profesional y desgaste sostenido de los actores educativos. En este marco, las redes escolares han sido presentadas como dispositivos capaces de articular esfuerzos interinstitucionales, favorecer el intercambio de experiencias y “buenas prácticas”, y construir capacidades colectivas en los territorios (Bolívar, 2012; Wenger, 2001; Spillane, 2006). La colaboración aparece, así, como un principio casi incuestionable de mejora, dotado de un valor normativo positivo que rara vez es sometido a problematización.

Sin embargo, detrás de esta aparente evidencia se sostienen supuestos epistemológicos, ontológicos y éticos que condicionan profundamente la forma en que se conciben, diseñan y evalúan las redes escolares. Con frecuencia, estas son pensadas desde una lógica funcionalista que las reduce a mecanismos de coordinación, alineamiento o transferencia de prácticas pedagógicas previamente validadas. En esta perspectiva, el problema educativo se formula en términos de déficit —de conocimientos, de competencias, de estrategias eficaces— y la red se presenta como una solución técnica orientada a optimizar la circulación de información entre actores y establecimientos, reforzando una racionalidad instrumental de la colaboración.

Esta comprensión se inscribe en una matriz epistemológica ampliamente difundida en el campo educativo, que reproduce sin mayor cuestionamiento los supuestos del paradigma representacional propio de la modernidad (Ketlun y Smaldone, 2020). En dicho paradigma, el conocimiento es concebido como un conjunto de contenidos estables, localizados en la mente individual, susceptibles de ser transmitidos, replicados y aplicados en contextos diversos. El sujeto participante de la red (directivo, docente, funcionario) aparece como una conciencia relativamente autónoma, separada del mundo que conoce, mientras que la experiencia queda reducida al estatuto de ejemplo, evidencia o caso ilustrativo de teorías y modelos previamente establecidos. Desde esta lógica, aprender en red equivale fundamentalmente a acceder a información relevante, apropiarse de técnicas eficaces y ajustar las prácticas locales a estándares definidos externamente.

Buena parte de la literatura sobre redes educativas, incluso aquella que enfatiza la colaboración y el liderazgo distribuido, mantiene este trasfondo epistemológico. Así, se asume que ciertas prácticas pedagógicas son intrínsecamente “buenas” o “efectivas”, y que la tarea de la red consiste en difundirlas y asegurar su correcta implementación

(Fullan, 2011; Hargreaves y Fullan, 2014). La colaboración se entiende como un canal de transferencia, y la formación docente como adquisición de herramientas que pueden replicarse con independencia de los contextos históricos, afectivos y territoriales en los que dichas prácticas emergen. Aun cuando estas perspectivas incorporan elementos críticos respecto de la gestión escolar, suelen dejar intacta la concepción del conocimiento como objeto transferible y del sujeto como portador de competencias (Ahumada et al., 2019).

El riesgo de este enfoque es que las redes terminen funcionando como una capa adicional de regulación del trabajo docente, reforzando lógicas de estandarización y control bajo el lenguaje de la colaboración. En este escenario, la red puede convertirse en un dispositivo más de ordenamiento del quehacer escolar, orientado a la rendición de cuentas (*accountability*) y a la mejora de indicadores, sin interrogar las condiciones epistemológicas y éticas que producen el malestar, la fragmentación y la despolitización de la experiencia educativa (Leiva et al., 2022). Como advierte Larrosa, cuando la experiencia queda subsumida bajo dispositivos de evaluación y control, deja de ser aquello que nos pasa para convertirse en un dato gestionable, perdiendo su potencia formativa y transformadora (Larrosa, 2003).

Lo que queda fuera de campo en estas lecturas es la pregunta por el tipo de sujeto que se configura en y a través de las redes escolares, por las formas de verdad que allí se producen y por las experiencias encarnadas que sostienen —o resisten— estos modos de organización. Las redes no solo coordinan acciones: producen modos de decir, de ver y de valorar lo educativo; habilitan ciertas formas de subjetividad profesional mientras invisibilizan otras; legitiman determinados saberes al tiempo que desautorizan experiencias que no se ajustan a los marcos dominantes. En este sentido, las redes pueden ser leídas como espacios de producción de realidad y no meramente como instrumentos técnicos.

Es precisamente este punto ciego el que orienta el presente artículo. Más que proponer una nueva tipología de redes o un conjunto de orientaciones operativas para su mejora, el interés aquí es descentrar la comprensión normativa dominante y abrir un espacio de problematización en torno a los supuestos que organizan el trabajo colaborativo en educación. Pensar las redes escolares implica, desde esta perspectiva, interrogar no solo cómo funcionan, sino qué formas de conocimiento habilitan, qué modos de subjetivación producen y qué experiencias de sí hacen posibles. Este desplazamiento exige, a su vez, un cuestionamiento del paradigma representacional que ha estructurado históricamente la relación entre saber, sujeto y práctica en el campo educativo, y prepara el terreno para pensar las redes desde otros marcos epistemológicos y éticos, desarrollados en los apartados siguientes.

3. ENACCIÓN, EXPERIENCIA Y FALTA DE FUNDAMENTO: HACIA UNA EPISTEMOLOGÍA ENCARNADA DE LO EDUCATIVO

El desplazamiento crítico respecto del representacionalismo pedagógico exige algo más que una revisión conceptual de las teorías del aprendizaje o del conocimiento. Supone, de manera más radical, una interrogación sobre las condiciones mismas desde las cuales la modernidad ha pensado la relación entre sujeto, mundo y saber. En este marco, la propuesta de la enacción, tal como es elaborada por Varela, Thompson y Rosch, puede leerse como un intento sistemático de desfondar los supuestos epistemológicos que sostienen la separación

entre un sujeto cognoscente y un mundo previamente dado, sobre el cual aquel operaría mediante representaciones internas (Varela, Thompson & Rosch, 1997).

Frente a esta tradición, la enacción introduce una comprensión del conocer como un proceso situado, corporal y relacional, en el que conocedor y conocido co-emergen en el curso de la acción. El agente cognitivo, sostienen los autores, “no detecta ni recupera información de un mundo predado ni inventa ni construye un mundo a su antojo”; más bien, “conocedor y conocido se especifican mutuamente” en una historia de acoplamientos estructurales (Maturana & Varela, 2003, p. 253). Desde esta perspectiva, el conocimiento no consiste en una operación de reflejo ni en una proyección subjetiva, sino en un hacer en el mundo, inseparable de las condiciones materiales y relacionales en las que tiene lugar.

Esta comprensión implica un desplazamiento decisivo respecto de la distinción clásica entre interior y exterior. En la medida en que el conocer se produce en la interacción, la frontera entre sujeto y mundo deja de ser un punto de partida para convertirse en un efecto emergente de la organización del sistema vivo. Como señala Varela, pensar el entorno exclusivamente como fuente de *inputs* mantiene intacta una versión “débil” del representacionalismo, pues no cuestiona la lógica profunda que separa lo interno de lo externo (Varela, 2003). La enacción, en cambio, se propone como una alternativa fuerte que busca sortear esa geografía lógica, estudiando la cognición “ni como recuperación ni como proyección, sino como acción corporizada” (Varela et al., 1997, p. 202).

La noción de *embodied mind* profundiza este giro epistemológico al situar el cuerpo como condición de posibilidad del conocer. El cuerpo deja de aparecer como un soporte biológico pasivo para convertirse en el lugar desde el cual el mundo adquiere sentido. En este punto, la fenomenología de Merleau-Ponty resulta central: la percepción no es una operación intelectual que se añade al mundo, sino el trasfondo pre-reflexivo que hace posible toda experiencia; el mundo, afirma el autor, “no es un objeto cuya ley de constitución yo tendría en mi poder, sino el medio natural y el campo de todos mis pensamientos y de todas mis percepciones explícitas” (Merleau-Ponty, 1993, p. 10). Desde esta perspectiva, mente, cuerpo y mundo conforman una continuidad que desborda las dicotomías modernas.

Este énfasis en la corporalidad conduce, a su vez, a una crítica más profunda: la crítica al ideal moderno de fundamento. Tanto el realismo como el idealismo, sostienen Varela, Thompson y Rosch, comparten la búsqueda de un punto de apoyo último —en el objeto o en el sujeto— que garantice la verdad del conocimiento. Frente a ello, la enacción propone habitar una epistemología de la falta de fundamento, inspirada en la noción budista de vacuidad (*śūnyatā*), entendida no como nihilismo, sino como reconocimiento de la interdependencia radical de los fenómenos (Varela et al., 1997, pp. 260–263). Nada posee una esencia propia independiente de las relaciones que lo constituyen, y el conocimiento mismo se inscribe en esta condición.

Pensar el conocimiento desde la falta de fundamento implica asumir que no existen identidades estables ni verdades finales que aseguren el sentido de la experiencia. El sujeto deja de ser una sustancia para devenir un proceso, una configuración transitoria que se estabiliza momentáneamente en la acción. En este sentido, olvidarse de sí mismo y transformarse completamente en algo supone también tomar conciencia del propio vacío; es decir, de la ausencia de un punto de referencia sólido, en la medida en que la conciencia no remite a un yo sustancial, sino a una configuración emergente en la que la experiencia adquiere presencia y espesor (Varela et al., 1997, p. 351). El conocer se vuelve así inseparable de una transformación del sujeto que conoce, pues conocer es, al mismo tiempo, un devenir otro.

Estas consideraciones tienen implicancias relevantes para el campo educativo. Si el conocimiento no es una entidad transferible, independiente de las condiciones en que se produce, entonces aprender no puede reducirse a la apropiación de contenidos ni a la correcta aplicación de técnicas. Aprender implica participar en prácticas que transforman la manera en que el mundo se muestra y, correlativamente, la manera en que el sujeto se comprende a sí mismo en relación con ese mundo. La experiencia deja de ser un recurso ilustrativo para convertirse en el lugar mismo donde el conocimiento acontece, con sus afectos, resistencias y puntos ciegos.

En este sentido, la enacción no se presenta únicamente como una teoría cognitiva alternativa, sino como una pragmática del conocer. Se trata de un modo de investigar y aprender que exige una reflexividad sostenida, orientada a reconocer las propias condiciones de posibilidad del conocimiento. La denominada “ceguera del observador” no constituye un déficit que deba ser eliminado mediante una mayor objetividad, sino una condición constitutiva de toda experiencia cognitiva que puede ser tematizada y trabajada (Vörös & Bitbol, 2017). Conocer implica, así, aprender a observar la propia observación y a interrogar los hábitos perceptivos y conceptuales que organizan la experiencia.

Trasladado al ámbito de las redes escolares, este giro epistemológico permite comprender que el trabajo colaborativo no consiste simplemente en la circulación de saberes ya constituidos, sino en la co-emergencia de formas de comprensión que se producen en la interacción. Las redes no son contenedores neutrales de conocimiento, sino espacios en los que se enactúan mundos educativos específicos, configurando modos de ver, de decir y de sentir lo escolar. Cada encuentro, cada conversación y cada relato compartido participan en la constitución de un horizonte de sentido que no preexiste a la red, sino que se produce en su funcionamiento mismo.

Asumir la falta de fundamento en este contexto implica renunciar a la pretensión de controlar completamente los efectos del trabajo en red. Supone aceptar que no es posible garantizar de antemano qué aprendizajes emergerán, qué transformaciones subjetivas se producirán ni qué verdades se estabilizarán. Lejos de constituir una debilidad, esta indeterminación abre una potencia crítica: la posibilidad de pensar las redes no como dispositivos de reproducción de lo ya sabido, sino como espacios de exploración en los que la experiencia educativa puede ser interrogada en sus supuestos más básicos. En este punto, la enacción prepara el terreno para una articulación más profunda con la analítica foucaultiana del cuidado de sí, en la medida en que ambas convergen en una comprensión crítica del conocimiento orientada hacia la transformación del sujeto.

4. CUIDADO DE SÍ, SUBJETIVACIÓN Y REDES ESCOLARES: UNA LECTURA FOUCAULTIANA DEL TRABAJO COLABORATIVO

El desplazamiento epistemológico propuesto por la enacción encuentra un punto de resonancia en la analítica foucaultiana del cuidado de sí, en la medida en que ambas perspectivas cuestionan la separación moderna entre conocimiento y transformación del sujeto. Si la enacción problematiza la figura de un sujeto cognoscente que accede a un mundo predado sin verse afectado por ese acceso, Foucault interroga las condiciones históricas que han permitido pensar que el sujeto puede alcanzar la verdad sin modificar su modo de ser. Desde esta convergencia, el problema de las redes escolares deja de

formularse exclusivamente en términos organizativos o metodológicos, para situarse en un plano que compromete procesos de subjetivación, regímenes de verdad y prácticas éticas en el interior del campo educativo.

En el curso del Collège de France *Hermenéutica del sujeto*, Foucault distingue entre filosofía y espiritualidad. Mientras la primera se ocupa de las condiciones formales del conocimiento verdadero, la segunda remite al conjunto de prácticas mediante las cuales el sujeto se transforma a sí mismo para poder acceder a la verdad. En este sentido, la espiritualidad no designa una dimensión religiosa, sino una relación histórica entre verdad y sujeto, según la cual “el acceso a la verdad no tiene lugar sin una transformación del ser mismo del sujeto” (Foucault, 2014, p. 42). En la antigüedad grecorromana, esta relación se organizaba en torno al principio de la *epimeleia heautou*, el cuidado de sí, que articulaba ejercicios, técnicas y formas de vida orientadas a la constitución ética del sujeto.

El cuidado de sí no se configuraba, en este marco, como una práctica introspectiva centrada en un yo preexistente, sino como una relación mediada por dispositivos, saberes y vínculos con otros. Cuidarse a sí mismo implicaba aprender a conducirse, a decir la verdad, a escuchar, a ejercitar la atención y a inscribirse en una comunidad de prácticas. El *gnōthi seautón* —el “conócete a ti mismo”— no operaba como un principio autónomo, sino como una regla subordinada al cuidado de sí, es decir, como el efecto de un trabajo ético más amplio (Foucault, 2016). El conocimiento de sí no tenía valor en sí mismo, sino en la medida en que contribuía a la transformación del sujeto y a su modo de estar en el mundo.

Foucault describe esta práctica del cuidado de sí a partir de una serie de funciones que permiten comprender su densidad ética. En primer lugar, una función crítica, en tanto la práctica de sí “debe permitir deshacerse de todos los malos hábitos, todas las opiniones falsas que podemos recibir de la multitud, o de los malos maestros, pero también de los parientes y allegados”, de modo que “desaprender es una de las tareas importantes de la cultura de sí” (Foucault, 2014, p. 471). En segundo lugar, una función de lucha, ya que la práctica de sí se concibe como un combate permanente: no se trata únicamente de formar, para el futuro, a un individuo de valor, sino de darle “las armas y el coraje que le permitirán combatir durante toda su vida” (Foucault, 2014, p. 471). Finalmente, una función curativa y terapéutica, más cercana al modelo médico que al pedagógico, en la que el trabajo sobre el alma se expresa mediante un amplio campo metafórico que remite a sanar, curar, purgar o amputar, tanto en relación con el cuerpo como con el alma (Foucault, 2014, p. 471).

En esta línea, Sauquillo subraya que el ritual no debe entenderse como una técnica orientada al dominio instrumental, sino como un recogimiento en el que “es más importante el trabajo sobre uno mismo que el realizado en el exterior”. Se trata de “perder la intencionalidad, abandonar el yo y esperar al acontecimiento”, de modo que sea la práctica misma —y no la voluntad del sujeto— la que conduzca a la destreza. Tanto en el estoicismo como en el Zen, no hay un punto de llegada definitivo, sino un movimiento cotidiano de perfección infinita, en el que la repetición del ritual permite al sujeto desprenderse de sí mismo, acompañado por un maestro siempre provisional (Sauquillo, 2018, p. 95).

Situar las redes escolares desde esta clave exige, por tanto, desplazar la comprensión del trabajo colaborativo más allá de su dimensión normativa, organizativa o instrumental, para inscribirlo en una lectura de las prácticas mediante las cuales los sujetos se constituyen a sí mismos en relación con el saber, la verdad y el poder. Desde esta perspectiva, la analítica foucaultiana permite comprender que las redes no son meros espacios de coordinación profesional en los que los actores “llevan” consigo roles previamente constituidos, sino

dispositivos en los que se configuran modos específicos de subjetivación: del docente, del liderazgo directivo, del sujeto social de la escuela y del actor comunitario. Las posiciones que aparecen en la red —frecuentemente asumidas como dadas— se reconfiguran en un espacio relacional donde se teje la relación de sí consigo mismo, con los otros y con el mundo. En este sentido, puede hablarse de una estética de la existencia que co-emerge en las prácticas que hacen posible el trabajo en red, cuya esteticidad remite a las maneras en que ciertos elementos se configuran a partir de determinadas relaciones.

Como ha mostrado Foucault, toda relación con la verdad implica una determinada relación del sujeto consigo mismo. En las culturas antiguas, esta relación estaba organizada en torno al cuidado de sí como práctica orientada a transformar al sujeto para hacerlo capaz de verdad (Foucault, 2014, 2016). Sin embargo, esta articulación entre verdad y transformación se ve profundamente alterada en la modernidad. Con el denominado “momento cartesiano”, el acceso a la verdad deja de depender de una transformación ética del sujeto y pasa a estar garantizado por la evidencia del sujeto que puede acceder a la verdad a través del conocimiento, desplazando la espiritualidad como condición de verdad (Foucault, 2014). El sujeto moderno se constituye así prioritariamente como sujeto de conocimiento, y la relación consigo mismo queda progresivamente subsumida bajo una lógica de objetivación (Foucault, 2016). Este desplazamiento no se limita al campo filosófico, sino que atraviesa los dispositivos pedagógicos, administrativos y científicos que organizan la educación contemporánea.

En el campo educativo, esta mutación se expresa en la centralidad otorgada a la evaluación, al diagnóstico y a la rendición de cuentas como tecnologías privilegiadas de verdad. El docente es interpelado de manera constante a decir la verdad sobre sí mismo —sobre su práctica, sus resultados, sus competencias— a través de dispositivos que lo convierten simultáneamente en objeto de conocimiento y de regulación. En este contexto, la reflexión profesional corre el riesgo de reducirse a una práctica de autoevaluación permanente, en la que el sujeto se juzga a sí mismo en función de normas y estándares externos, más que a una problematización del sentido de lo que hace.

Larrosa ha descrito este régimen como una forma de subjetivación jurídico-moral, en la que el sujeto se constituye como “caso” para sí mismo, delimitado por códigos que definen lo normal, lo adecuado y lo deseable (Larrosa, 1995). Desde esta perspectiva, muchas redes escolares —en particular aquellas fuertemente institucionalizadas— pueden operar como dispositivos que intensifican esta relación normativa consigo mismo. La colaboración se transforma, así, en un espacio de comparación, ajuste y corrección, más que en un lugar para interrogar el sentido de la práctica educativa.

Pensar las redes desde el cuidado de sí implica desplazar este régimen de subjetivación sin negar la dimensión normativa que toda práctica educativa conlleva. Se trata, más bien, de interrogar las tecnologías que median la relación del sujeto consigo mismo en estos espacios: qué prácticas de palabra se privilegian, qué formas de escritura y de registro se promueven, qué tipos de experiencia son reconocidos como legítimos y cuáles quedan excluidos. Estas preguntas permiten visibilizar que las redes no solo producen aprendizajes, sino también formas específicas de subjetividad.

Desde la perspectiva foucaultiana, toda práctica de sí está mediada por dispositivos de saber-poder que le confieren forma, espesor y límites. Las redes escolares pueden funcionar, en este sentido, como dispositivos jurídicos de subjetivación —centrados en la evaluación, la normalización y el control— o bien como dispositivos ético-políticos que

habilitan experiencias de transformación. Esta distinción no es abstracta ni dicotómica, sino que se juega en las prácticas concretas que organizan la vida de la red: los tiempos concedidos a la reflexión, la posibilidad de expresar la duda o el malestar, el valor otorgado a la experiencia situada frente al saber experto o la posibilidad de elaborar reflexivamente los propios principios normativos a partir de los límites de las normas institucionalizadas.

Aquí adquiere especial relevancia la noción foucaultiana de experiencia. La experiencia de sí no remite a una interioridad preexistente, sino a un proceso histórico mediante el cual el sujeto se constituye en relación con regímenes de verdad y prácticas sociales. Puede comprenderse como un orden relacional emergente y constitutivo —un espacio que en tendría una dimensión constitutiva “eto-poiética” (Foucault, 2019, p. 15)— en el que se articulan juegos de verdad, matrices normativas y modos de subjetivación. En el contexto de las redes escolares, esta experiencia configura criterios de aceptabilidad, formas de enunciación de la verdad y modos de ser sujetos que estas tecnologías requieren producir. Tal como señala Foucault, en esta correlación se configuran “focos de experiencia” en los que se articulan saber, norma y subjetividad (Foucault, 2009, pp. 17–19).

Esta correlación presenta una dinámica interna que da forma a la relación entre estos elementos, lo que Foucault denomina “estructuras de conjunto que arrastran a las formas de la experiencia” (Foucault, 2014, p. 132). Dichas estructuras producen realidad, establecen separaciones y generan inclusiones y exclusiones; configuran experiencias sociales que no son ni absolutas ni eternas, sino históricas, temporales y modificables. Desde aquí, la indagación histórica desplaza la mirada desde el interior de las instituciones, las normas legales o las intenciones humanitarias hacia las relaciones de poder y sus materializaciones en juegos de verdad, normas y subjetividad.

En este sentido, las redes escolares pueden pensarse como espacios en los que se producen experiencias de sí específicas, a través de las cuales los docentes aprenden a verse, narrarse y pensarse de determinadas maneras. Más aún, las redes no solo constituyen experiencia pedagógica o experiencia del rol docente, sino experiencia de red: una experiencia relacional en la que las singularidades emergen no a la luz de la universalidad institucionalizada del rol, sino a partir de un plexo de sentidos y prácticas que no están predeterminadas por una estructura de normalización, sino que se despliegan en el movimiento mismo de las prácticas de red. Desde esta clave, el cuidado de sí no se opone al trabajo colectivo, sino que se constituye con él, pues cuidarse a sí mismo implica siempre una relación con los otros, con la palabra compartida y con la verdad que circula en una comunidad.

Esta lectura permite, finalmente, reinscribir las redes escolares en una ontología crítica del presente educativo. No como soluciones técnicas a problemas estructurales, sino como espacios donde se disputan sentidos, se producen verdades y se configuran modos de ser que exceden los roles y funciones prescritos. Se trata de una crítica entendida no como juicio externo, sino como actitud: una problematización de los modos de pensar, hacer y decir que, desde posiciones institucionales, suelen permanecer invisibilizados. Mantener abierta esta problematización —sin clausurarla en modelos, recetas u orientaciones técnicas estandarizadas— constituye una condición para pensar las redes escolares como prácticas vivas de transformación y no como dispositivos de captura de la experiencia.

Desde esta lectura, el trabajo en red deja de aparecer como un simple dispositivo organizativo orientado a la coordinación de prácticas previamente definidas y comienza a perfilarse como un espacio en el que se configuran modos de experiencia, relaciones con la verdad y formas específicas de subjetivación. Si el cuidado de sí permite interrogar las

tecnologías mediante las cuales los sujetos se relacionan consigo mismos en el interior de las redes escolares, resulta necesario avanzar un paso más y preguntarse por el tipo de mundo que estas prácticas hacen emerger. No basta, en otras palabras, con analizar cómo las redes median la constitución ética del sujeto; es preciso atender también a la manera en que, a través de estas mediaciones, se producen realidades educativas, se estabilizan sentidos y se modulan afectos.

Este desplazamiento exige una ampliación del marco analítico que permita pensar simultáneamente subjetivación, práctica y mundo. En este punto, la noción de enacción ofrece una clave relevante, en tanto desplaza la comprensión de la acción desde la aplicación de normas o saberes hacia la co-constitución situada de sujetos y entornos. Articulada con la analítica foucaultiana, esta perspectiva permite comprender las redes escolares no solo como tecnologías de subjetivación, sino como ecologías relacionales en las que se entrelazan procesos cognitivos, afectivos, normativos y éticos. Pensar las redes desde esta clave implica, entonces, asumir que en ellas no solo se intercambian saberes o se coordinan acciones, sino que se enactúan mundos escolares posibles, con sus propias condiciones de visibilidad, tensiones y modos de habitar la experiencia educativa.

Es desde este cruce entre cuidado de sí, subjetivación y enacción que se vuelve pertinente avanzar hacia una lectura de las redes escolares como ecologías relacionales enactivo-éticas, en las que la dimensión ética no se añade desde fuera, sino que emerge de las prácticas mismas que configuran la vida de la red.

5. REDES ESCOLARES COMO ECOLOGÍAS RELACIONALES ENACTIVO-ÉTICAS

Pensar las redes escolares como ecologías relacionales enactivo-éticas supone un desplazamiento respecto de aquellas lecturas que las conciben como estructuras funcionales orientadas a optimizar la coordinación institucional. La noción de ecología no opera aquí como metáfora ilustrativa ni como analogía sistémica superficial, sino como una ontología relacional que permite comprender las redes como configuraciones vivas, históricas y situadas, donde se entrelazan prácticas de conocimiento, dinámicas afectivas, regímenes de verdad y procesos de subjetivación. Desde esta perspectiva, las redes no existen con independencia de las relaciones que las constituyen, ni pueden describirse adecuadamente si se las abstrae de los cuerpos, los territorios y las trayectorias que las sostienen.

La enacción ofrece una clave decisiva para comprender este carácter ecológico. Si conocer implica un proceso de acoplamiento estructural entre organismo y entorno, las redes escolares pueden pensarse como espacios donde se producen múltiples acoplamientos simultáneos: entre docentes y políticas educativas, entre saberes disciplinares y experiencias pedagógicas, entre expectativas institucionales y afectos que atraviesan la práctica cotidiana. No se trata de un entorno pasivo que condiciona sujetos previamente formados, sino de un campo relacional en el que sujetos y mundos escolares se co-constituyen en el tiempo (Varela, Thompson & Rosch, 1997).

Desde esta ontología, la red aparece como un lugar de producción de realidad educativa. Cada intercambio no solo comunica información, sino que estabiliza —o tensiona— formas de entender lo educativo, visibiliza determinadas texturas de la experiencia escolar y hace emerger experiencias que, desde otros marcos, permanecerían invisibles. Se enactúan concepciones de aprendizaje, imágenes de estudiante, expectativas sobre el rol

docente y nociones de éxito y fracaso. Estas configuraciones no operan necesariamente de modo explícito; se inscriben en gestos, lenguajes, silencios y formas de validación o desautorización que atraviesan la vida de la red. En este sentido, las redes pueden comprenderse como espacios de producción ontológica donde se decide qué cuenta como realidad pedagógica legítima.

Este proceso enactivo se articula con lo que Foucault denomina juegos de verdad. Las redes, en tanto dispositivos institucionales, no solo facilitan la circulación de discursos, sino que delimitan activamente aquello que puede ser dicho y problematizado en el campo educativo. Algunos problemas adquieren centralidad —la mejora de resultados, la innovación metodológica, la gestión del aula— mientras otros se relegan —el sufrimiento docente, la violencia simbólica, la desigualdad estructural—. Esta selectividad responde a racionalidades de gobierno que atraviesan las políticas educativas contemporáneas.

Pensar las redes como ecologías relacionales exige, entonces, atender a las condiciones de visibilidad que ellas mismas producen: ¿qué experiencias pueden narrarse sin riesgo?, ¿qué afectos encuentran un lugar legítimo de expresión?, ¿qué saberes son reconocidos como expertos y cuáles quedan subsumidos como mera “opinión” o “resistencia”? Estas preguntas desplazan la mirada desde la estructura formal hacia los modos concretos en que se gobierna la experiencia en su interior.

En este punto, la dimensión afectiva resulta central (Gómez-Ramos, 2021). Desde la perspectiva enactiva, los afectos no constituyen un trasfondo subjetivo de la cognición, sino una dimensión constitutiva del modo en que el mundo aparece como significativo (Varela, Thompson y Rosch, 1997). Los climas afectivos —confianza, temor, entusiasmo, cansancio, rivalidad— configuran el horizonte de lo pensable y lo decible. Una red atravesada por la evaluación permanente y la presión por el rendimiento enactúa un mundo distinto de aquella donde existe tiempo para la escucha, reconocimiento de la vulnerabilidad y posibilidad de sostener el no-saber. La noción de ecología afectiva permite comprender que las redes no solo organizan prácticas, sino que modulan intensidades y distribuyen energías.

En esta línea, se trata de transformar el límite que produce cansancio en un problema afirmativo, en un “interrogante que solicita pensamiento para crear una vía por la que fugarse e inaugurar nuevos territorios” (Gómez-Ramos, 2021, p. 12). Aquí la vida comienza a devenir objeto de una intervención estética. Como señala Ríos, “la estética de la existencia es una cuestión técnica”, en cuanto remite a la producción de sí como obra (Ríos, 2015, p. 240). Siguiendo a Larrosa, podría decirse que las redes son espacios donde algo nos pasa, donde la experiencia deja marcas que transforman —aunque sea imperceptiblemente— la relación con uno mismo y con el trabajo (Larrosa, 2003). Estas marcas no siempre se traducen en aprendizajes explícitos, pero configuran disposiciones y modos de habitar la escuela que persisten más allá de los encuentros formales.

La dimensión ética de estas ecologías se vuelve visible al articularlas con la noción foucaultiana de cuidado de sí. En la medida en que las redes median la relación que los sujetos establecen consigo mismos —cómo se piensan como docentes o directivos, cómo evalúan su práctica y asumen responsabilidades—, funcionan como tecnologías de subjetivación. No existe una red éticamente neutra: toda red produce formas específicas de relación consigo mismo y con los otros, reforzando o cuestionando normas profesionales.

El cuidado de sí permite así pensar las redes como espacios potenciales de transformación ética, siempre que no se reduzcan a dispositivos de control. Cuando

el trabajo en red se organiza exclusivamente en torno a indicadores y estándares, la relación consigo mismo tiende a configurarse bajo un régimen jurídico-normativo o de competencia. En cambio, cuando la red habilita prácticas de problematización compartida y narración de la experiencia, se abre la posibilidad de una relación ética que no se agota en la autoevaluación, sino que interroga el sentido de lo que se hace.

En este marco, el cuidado de sí no es una práctica individualista, sino profundamente relacional. Implica una relación con los otros, con la palabra, con la escucha y con la verdad que circula en la comunidad. Las redes pueden convertirse en espacios donde el cuidado de sí se articula con el cuidado del otro, no como mandato moral, sino como condición para sostener una práctica que no se limite a reproducir normas. Esta articulación depende de las tecnologías concretas que median la experiencia de la red.

Pensar las redes como ecologías relacionales enactivo-éticas implica, finalmente, asumir su ambivalencia. Las mismas redes que abren espacios de reflexión pueden intensificar procesos de normalización y agotamiento. Esta ambivalencia no debe resolverse, sino sostenerse como problema, pues en ella se disputan sentidos, afectos y formas de subjetividad docente.

Desde esta lectura, las redes aparecen como lugares privilegiados para observar —y eventualmente intervenir en— los modos contemporáneos de gobierno de la educación. No porque estén fuera de las lógicas de poder, sino porque las condensan y, en ocasiones, las vuelven problematizables. En esa capacidad de hacer visible lo que suele operar silenciosamente reside su potencia ética y política.

Este desplazamiento, sin embargo, no se agota en una relectura teórica. Si las redes producen mundo y modulan modos de subjetivación, las herramientas metodológicas con que se las estudia no pueden pensarse como neutras ni exteriores a estos procesos. De aquí se desprende la necesidad de revisar críticamente los supuestos metodológicos que orientan su análisis y de explorar aproximaciones que permitan acompañar —más que capturar— la experiencia que en ellas se despliega.

6. APERTURAS METODOLÓGICAS Y PROYECCIONES CRÍTICAS PARA PENSAR LAS REDES ESCOLARES

Pensar las redes escolares desde una perspectiva enactivo-ética no solo transforma la manera en que estas pueden ser comprendidas teóricamente, sino que obliga a revisar de manera crítica los supuestos metodológicos que orientan su estudio, su diseño y su evaluación. Si el conocimiento es un proceso situado, encarnado y relacional, y si la subjetividad se configura históricamente en prácticas mediadas por dispositivos de saber-poder, entonces las metodologías orientadas exclusivamente a capturar datos, medir impactos o describir estructuras resultan insuficientes para dar cuenta de lo que verdaderamente se juega en la experiencia de las redes. Más aún, dichas metodologías no solo “observan” la red, sino que participan activamente en su configuración, produciendo determinadas formas de relación consigo mismo, con los otros y con el saber, y estableciendo —de manera a menudo implícita— aquello que en la red cuenta como visible, válido y evaluable.

Desde la perspectiva de la enacción, investigar no consiste en representar una realidad externa previamente dada, sino en participar en un proceso de co-emergencia en el que observador y fenómeno se transforman mutuamente. Como señalan Vörös, Froese y Riegler (2016), la enacción implica una práctica investigativa que toma como objeto no solo los

comportamientos observables, sino la estructura misma de la experiencia, asumiendo que toda observación está situada y es necesariamente parcial. De este modo, estudiar una red escolar supone interrogar también las condiciones desde las cuales se la observa: los marcos conceptuales que organizan lo que se busca, los dispositivos de registro que traducen la experiencia a determinados formatos, los lenguajes disponibles para narrar lo vivido y las expectativas institucionales que delimitan, de antemano, la inteligibilidad de lo que allí ocurre.

Esta reflexividad no puede entenderse como un simple requisito técnico, sino como una exigencia epistemológica y ética. La denominada “ceguera del observador” no constituye un error que deba ser corregido mediante una mayor objetividad, sino una condición constitutiva de toda experiencia cognitiva que puede ser trabajada y problematizada (Vörös & Bitbol, 2017). En el ámbito de las redes escolares, esto implica reconocer que no existe un punto de vista neutro desde el cual evaluar la colaboración, el aprendizaje o la mejora. Toda evaluación produce, al mismo tiempo, una forma de subjetivación: define qué cuenta como logro, qué se considera déficit y qué modos de ser docente resultan deseables, estableciendo un horizonte normativo que no se limita a medir, sino que orienta conductas y modos de decir la verdad sobre sí mismo.

La analítica foucaultiana del cuidado de sí permite profundizar esta reflexión al mostrar que las metodologías funcionan como tecnologías que median la relación del sujeto consigo mismo. Formular encuestas, solicitar informes, promover espacios de autoevaluación o sistematizar prácticas no son operaciones inocuas: introducen formas específicas de narrar la propia experiencia y de inscribirse en un régimen de normalidad. En este sentido, las metodologías de investigación y de gestión de redes pueden reforzar una relación jurídica consigo mismo —basada en la comparación, el juicio y la corrección— o bien abrir un espacio para prácticas reflexivas que interroguen el sentido de lo que se hace, desplazando la evaluación desde la mera adecuación a la norma hacia la problematización de los criterios que sostienen esa norma.

Desde esta perspectiva, una metodología enactivo-ética no se define únicamente por las técnicas que utiliza, sino por el tipo de experiencia que habilita. Metodologías orientadas a la sistematización de experiencias, a la narración, a la investigación-acción o al co-diseño adquieren aquí un valor particular, en la medida en que permiten trabajar con la experiencia vivida como fuente legítima de conocimiento, sin reducirla a dato ni subsumirla bajo categorías predefinidas (Jara, 2012). Estas aproximaciones no buscan generalizaciones rápidas ni modelos transferibles, sino que se sitúan en la temporalidad propia de los procesos formativos, sosteniendo su carácter contingente, conflictivo y abierto, y evitando la clausura prematura de aquello que en la experiencia todavía no puede ser plenamente dicho.

Bajo esta perspectiva, la experiencia no se agota en lo proposicional. Involucra disposiciones corporales, climas emocionales y formas de presencia que condicionan lo que puede ser pensado y problematizado. Ignorar estas dimensiones equivale a reproducir el dualismo moderno entre razón y cuerpo, conocimiento y afecto, que la propia enacción se esfuerza por desactivar. En las redes escolares, atender a los afectos —al cansancio, al entusiasmo, a la frustración, a la esperanza— no constituye un gesto terapéutico accesorio, sino una condición para comprender cómo se estabilizan, o se tensan, determinadas formas de colaboración y qué modos de encuentro se vuelven posibles en un contexto institucional concreto.

Desde esta clave, resulta posible pensar la creación de dinámicas relacionales que acojan la diferencia y que, al mismo tiempo, permitan problematizar las formas de atención ya institucionalizadas. En este gesto crítico se abre una disposición a otros modos de atención y escucha, que no se imponen desde la norma, sino que emergen de la singularidad de los encuentros que se hacen posibles en la red. La construcción de “encuentros pedagógicos” (Gómez-Ramos, 2021) a partir del trabajo en red permite, así, disponer estos espacios como lugares para la reflexión y la problematización de las prácticas educativas, evitando que la relación pedagógica quede reducida a la mera obediencia disciplinaria o a la aplicación de protocolos estandarizados.

En este marco, el cuidado de los otros presupone un trabajo de ocuparse de uno mismo, en la medida en que el otro solo puede aparecer en su singularidad cuando el sí mismo ha problematizado aquellas formas de verdad, matrices normativas y modos de subjetivación que condicionan las posibilidades de relación con los otros y con el mundo. El cuidado de sí no se limita, entonces, al esquema pedagógico clásico en el que el adulto cuida al niño o al joven como objeto de intervención, sino que se despliega como una disposición permanente en la que los participantes de la red suspenden, al menos momentáneamente, los moldes sociales y normativos que organizan sus posiciones para abrirse a una multiplicidad de modalidades de encuentro.

En este sentido, se vuelve necesario interrogar las tecnologías concretas que median la experiencia de las redes. Las formas de registro privilegiadas —informes estandarizados, diagnósticos, actas o evidencias de logro— producen un tipo específico de relación consigo mismo y con los otros. Un informe técnico tiende a objetivar la experiencia y fijarla en categorías estables; un relato narrativo, en cambio, puede sostener la ambigüedad, la duda y la relectura como parte constitutiva de la reflexión. Pensar metodológicamente las redes como experiencias de sí implica, por tanto, una elección ética respecto de los dispositivos que se ponen en juego, no solo por lo que permiten registrar, sino también por lo que obligan a silenciar.

La inter y la transdisciplinariedad aparecen, en este contexto, no como un complemento deseable, sino como una exigencia epistemológica (Oliva, 2010). Las redes escolares articulan saberes pedagógicos, racionalidades políticas, afectos, trayectorias biográficas y territorios; abordarlas desde una sola disciplina implica empobrecer su comprensión y forzar su experiencia a lenguajes que no alcanzan a alojar lo que allí acontece. Como sostiene Mittelstrass (2011), la transdisciplinariedad no consiste en sumar perspectivas, sino en organizar la investigación en torno a problemas que desbordan los marcos disciplinarios tradicionales, obligando a reconfigurar las propias categorías de análisis.

Estas consideraciones metodológicas tienen, a su vez, implicancias políticas directas. En un contexto educativo marcado por la rendición de cuentas, la estandarización y la presión por mostrar resultados, las redes corren el riesgo de convertirse en dispositivos que intensifican la auto-vigilancia y el agotamiento docente. Cuando se les exige producir evidencias rápidas de impacto, se reduce el tiempo para la reflexión, se clausura la posibilidad del error y se desalienta la exploración de preguntas sin respuesta inmediata. Desde una perspectiva enactivo-ética, este tipo de exigencias no solo empobrecen la experiencia de la red, sino que también reorientan su sentido, desplazándola hacia una lógica de cumplimiento que debilita su potencial formativo.

Frente a esto, pensar las redes como espacios de experimentación implica reivindicar el valor del tiempo, de la incertidumbre y de la conflictividad como dimensiones constitutivas

de los procesos educativos. No se trata de oponerse a toda forma de evaluación, sino de problematizar los criterios desde los cuales se evalúa y los efectos subjetivos que esas evaluaciones producen. Una red que se piensa a sí misma desde el cuidado de sí no busca eliminar el conflicto ni alcanzar una armonía artificial; busca sostener condiciones para que lo conflictivo y lo incierto puedan ser elaborados colectivamente, sin traducirse de inmediato en déficit ni ser neutralizados por el imperativo de la mejora.

Las proyecciones críticas que se desprenden de este enfoque no apuntan a ofrecer un modelo normativo de red escolar ni un conjunto cerrado de recomendaciones. Buscan, más bien, mantener abierta la pregunta por el sentido del trabajo colaborativo en educación: para qué nos reunimos, qué tipo de experiencia queremos sostener, qué formas de subjetividad estamos cultivando —o inhibiendo— en nombre de la colaboración y la mejora. Estas preguntas no pueden resolverse de una vez y para siempre; requieren ser retomadas una y otra vez, porque en ellas se juega la posibilidad de que la red no sea solo un dispositivo de gobernanza, sino también un espacio donde la experiencia educativa pueda devenir pensable.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Pensar las redes escolares desde la articulación entre enacción y cuidado de sí no conduce a la formulación de una teoría totalizante ni a la elaboración de una receta de implementación aplicable de manera generalizada. Más bien, implica un cambio de umbral: el paso desde una comprensión de la red como instrumento hacia una comprensión de la red como experiencia. Este desplazamiento no consiste en añadir una dimensión “humana” o “subjetiva” a la colaboración, sino en interrogar aquello que en la colaboración se produce de manera silenciosa: los modos de relación con el saber, las formas de decir la verdad, los estilos de subjetividad que se habilitan y los límites que se naturalizan bajo el lenguaje de la mejora.

Desde esta clave, el interés del presente trabajo no ha sido ahondar en la identificación de saberes propios de las maestras ni en la documentación de “buenas prácticas” entendidas como repertorios transferibles. Más bien, se ha buscado recibir las formas de hacer y de pensar que emergen en las redes escolares como situaciones experienciales, es decir, como acontecimientos en los que se juegan modos de habitar el saber, de relacionarse con los otros y de comprender la propia práctica. En este sentido, el cuidado, entendido como experiencia, permite que aparezcan dimensiones que no suelen ser capturadas por los dispositivos habituales de evaluación o sistematización, abriendo un espacio para la reflexión sobre aquello que se hace, se siente y se padece en el trabajo educativo cotidiano.

El cuidado de sí, tal como ha sido trabajado a lo largo del artículo, no se limita al cuidado del otro en el esquema clásico de la pedagogía, centrado en la relación del adulto con el niño o el joven como objeto de intervención. En el contexto de las redes escolares, el cuidado de sí se despliega como una disposición permanente en la que los participantes no asumen la labor de cuidar desde la mera obediencia a la norma institucional —norma que, a su vez, define quién cuida y quién es cuidado—, sino como una apertura en la que los propios moldes sociales y normativos son puestos entre paréntesis. Esta suspensión permite que la emergencia relacional disponga a los sujetos a otros modos de encuentro, en los que el cuidado opera simultáneamente como premisa y como objeto, como condición de posibilidad y como dominio de la experiencia.

Desde esta perspectiva, el cuidado de sí problematiza también la materialidad del cuerpo tal como ha sido configurado por los modelos disciplinarios de la escuela moderna, en los que el cuerpo aparece principalmente bajo la forma de la utilidad y la docilidad. Frente a esto, el cuidado de sí hace visible ese límite para transgredirlo mediante la elaboración de condiciones en las que el cuerpo puede ser acogido desde otras configuraciones de sentido, liberándose —al menos parcialmente— de lo que Foucault denomina el “alma disciplinaria”. En lugar de centrarse en el déficit o en lo ausente, borrando la singularidad de los cuerpos con la intención de restituir un esquema normativo perdido, la cuestión se desplaza hacia la percepción de aquello que efectivamente se muestra, se desplaza y se transforma en la experiencia, actuando sobre la estructura misma que produce esos límites (Gómez-Ramos, 2021).

En estos términos, las redes escolares pueden pensarse como dispositivos de subjetivación en los que el cuerpo no es algo dado ni restringido a los modos de vida que la institución escolar dispone, sino un acontecimiento capaz de producir otros modos de relación. En diálogo con Deleuze y Guattari (2010), el cuerpo aparece aquí más allá de cualquier determinación ontológica cerrada, como posibilidad y como insistencia, como aquello que acontece en el encuentro. El acontecimiento, entendido como un encuentro entre la experiencia y el pensamiento, tiene el poder de extrañar lo conocido, incomodar los presupuestos y hacer dudar de las propias palabras (Gómez-Ramos, 2021). Desde esta clave, el cuerpo que emerge en la red no remite a una identidad sustancial ni a un rol fijo, sino a una textura relacional que se configura en función de condiciones ambientales, afectivas, de saber y de poder.

La red escolar puede ser comprendida, así, como un espacio en el que se habita la reflexión y la reelaboración de sentidos que no emergen como evidencias del mundo en cuanto tal, sino desde la problematización de los modos de vida que limitan las posibilidades de significar lo impensado y lo diferente. Allí donde la diferencia aparece capturada por la normalización, la dinámica reflexiva de la red puede desactivar ese cierre y disponerse a experiencias de cuidado de sí, de los otros y del mundo. En este sentido, las redes pueden leerse como espacios de una ontología crítica del presente, en el sentido foucaultiano, en la medida en que permiten problematizar los modos de vida que se producen y reproducen en el campo educativo, y abrirse a la comprensión de otras formas de existencia: las de los niños, las de otros docentes, las de otras escuelas y territorios.

Desde esta lectura, la red escolar aparece como un espacio en el que se experimenta un “afuera”, no en el sentido de una exterioridad absoluta, sino como una ecología relacional en la que la enacción y el cuidado de sí se entrelazan para hacer pensables otras formas de atención, sensibilidad y relación. La estética de la existencia, entendida como matriz de otros modos de sensibilidad, se vuelve aquí una clave relevante para pensar el trabajo en red no solo como coordinación de prácticas, sino como práctica de pensamiento, de relación y de atención en el espacio educativo.

En este horizonte, las redes no garantizan por sí mismas una transformación emancipadora. Su potencia no reside en su estructura formal, sino en la capacidad de quienes las habitan para sostener la inquietud por el sentido y resistir la clausura de la experiencia en fórmulas de eficacia. Allí donde el trabajo en red se convierte en un espacio en el que el saber no se separa del cuidado y en el que la colaboración no se reduce a obediencia normativa, emerge la posibilidad de otras maneras de habitar la escuela, no como identidad esencial, sino como práctica siempre inacabada.

Asumir esta perspectiva implica aceptar la vulnerabilidad de las posiciones que se ocupan en la red y reconocer su contingencia. Toda posición contiene cierres, hábitos y automatismos que solo pueden ser desactivados en la medida en que el movimiento mismo de la red permita liberar a los sujetos de su habitualidad y experimentar con formas de colaboración inéditas, aunque siempre frágiles y provisorias. Mantener abierta esta posibilidad supone renunciar a la seguridad de las respuestas definitivas y aceptar la fragilidad de los procesos formativos. Sin embargo, es precisamente en esa fragilidad —en el hecho de que no todo está dado ni puede anticiparse— donde las redes escolares pueden encontrar su fuerza más radical: no como soluciones acabadas, sino como prácticas en las que se ensaya, una y otra vez, la tarea siempre inacabada de pensar, cuidar y educar juntos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, L., Améstica, J.M., Pino-Yancovic, M., Lagos, A. y González, A. (2019). Colaboración y aprendizaje en red: Conceptos claves para el mejoramiento sistémico. Nota Técnica No 3. *LIDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Bolívar, A. (2012). *La mejora escolar desde la colaboración*. Madrid: Narcea.
- Chapman, C. (2017). Construir redes: una clave del mejoramiento sostenible. En *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas* (José Weinstein y Gonzalo Muñoz, edit.), Ediciones Universidad Diego Portales.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)*. Buenos Aires: FCE.
- _____. (2016). *El origen de la hermenéutica de sí. conferencias de Darmouth, 1980*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____. (2014). *Hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. Buenos Aires: FCE.
- _____. (2018). “La cultura de sí?”. En: *¿Qué es la crítica? seguido de la cultura de sí Sorbona, 1978/Berkeley, 1983*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____. (2019). *Historia de la sexualidad. Vol. 2. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Melbourne: Centre for Strategic Education.
- Gómez-Ramos, D. (2021). La acogida de la diferencia en la escuela: Condiciones para sumar encuentros pedagógicos. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 164-181. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.9>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias*. San José: CEP Alforja.
- Ketlun, C. y Smaldone, M. (2020). Las críticas al enfoque representacionista de la ciencia: Aproximaciones desde la epistemología feminista, la teoría de género y la decolonialidad. XI Encuentro de Filosofía e Historia de la Ciencia del Cono Sur, 11 al 15 de junio de 2018, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. EN: *Filosofía e Historia de la Ciencia en el Cono Sur. Selección de Trabajos del XI Encuentro*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: AFHIC. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13836/ev.13836.pdf
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En: J. Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- _____. (2003). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.

- Leiva, M., Donoso, E. Cádiz, M. y Díaz, E. (2022). Políticas de accountability: tensiones y dificultades en la gestión escolar, una revisión bibliográfica. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (83), 207-240.
- Longás, J., Civís, M., Riera, J., Fontanet, A. y Longás, E. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, (15), marzo, 137-151. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012674011>
- López, A., Ordóñez, R., Hernández, E. y Navarro, M. (2013). Funcionamiento de las redes educativas de centros escolares: desarrollo de un trabajo colaborativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), enero-abril, 25-41. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230793003>
- Maturana, H. y Varela, F. (2003). *De máquinas y seres vivos: una teoría sobre la organización biológica*. Buenos Aires: Lumen.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. México DF: Planeta-Agostini.
- MINEDUC. (2016). *Orientaciones para el apoyo técnico-pedagógico al sistema escolar*. Santiago, Chile: División de Educación General.
- _____. (2017). *Plan de Mejoramiento Educativo 2017*. Recuperado: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/ORIENTACIONES-PARA-EL-PLAN-DE-MEJORAMIENTO-EDUCATIVO_2017.pdf
- _____. (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- _____. (2022). *Política de Reactivación educativa integral. Seamos Comunidad*. Recuperado de: <https://seamoscomunidad.mineduc.cl>
- Mittelstrass, J. (2011). On transdisciplinarity. *TRAMES*, 15(4), 329–338.
- Oliva, I. (2010). Breve cartografía de una disonancia epistémica: educación, complejidad y reforma. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 321-33. DOI: [10.4067/S0718-65682010000100019](https://doi.org/10.4067/S0718-65682010000100019)
- Rincón-Gallardo, S., y Fullan, M. (2016). Essential Features of Effective Networks in Education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22.
- Rincón, S., Villagra, C., Mellado, M. y Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLIX(1), 241-272.
- Ríos, C. (2015). Re-existencia: la dimensión política de la estética de la existencia. *El banquete de los Dioses, Revista de Filosofía* 3(5), 221-252.
- Sauquillo, J. (2018). Ser soberano de uno mismo antes que Rey Filósofo: Michel Foucault y los estoicos. En: Villacañas, J. L. y Castro Orellana, R. (eds.) *Foucault y la historia de la filosofía*. Madrid: Dado ediciones, 63-108.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Varela, F. (2002). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (2003). “Prefacio a la segunda edición”. En *De máquinas y seres vivos: una teoría sobre la organización biológica* (pp. 34-61), Buenos Aires: Lumen.
- _____. 2016). *Fenómeno de la vida*. J. Sáez editores.
- Varela, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Vörös, S. & Bitbol, M. (2017). Enacting enaction: A dialectic between knowing and being. *Constructivist Foundations* 13(1), 31–40. <http://constructivist.info/13/1/031>
- Vörös S., Froese T. & Riegler A. (2016). Epistemological odyssey: Introduction to special issue on the diversity of enactivism and neurophenomenology. *Constructivist Foundations* 11(2), 189–204. <http://constructivist.info/11/2/189>
- Wenger, E. (2001). *Communities of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

