

INVESTIGACIONES

Estableciendo conexiones:
¿De la mejora colaborativa a un Sistema de Aprendizaje en Red?

Making connections:
From Collaborative Improvement to a Networked Learning System?

Christopher Chapman^a
Romina Madrid-Miranda^b

^a University of Glasgow, United Kingdom.
chris.chapman@glasgow.ac.uk

^b University of Stirling, United Kingdom.
romina.madrid@stir.ac.uk

RESUMEN

Históricamente, los esfuerzos de cambio surgidos de los movimientos de eficacia y mejora escolar se han centrado principalmente en las estructuras y procesos intraescolares, situando a la escuela como la unidad clave de análisis. Más recientemente, estos esfuerzos han evolucionado hacia intentos sistemáticos de movilizar conocimiento y experticia en los sistemas educativos mediante redes y colaboración entre escuelas orientadas a promover la equidad educativa. Sin embargo, estos esfuerzos intraescolares e interescolares suelen operar de manera aislada entre sí.

Los enfoques de mejora “más allá de la escuela” también han comenzado a reconocerse crecientemente como fundamentales para el cambio educativo y social. Esto ha implicado el trabajo colaborativo y las iniciativas basadas en el territorio, con énfasis en perspectivas interinstitucionales, comunitarias y de desarrollo económico, particularmente en comunidades que enfrentan desafíos significativos. No obstante, en el mejor de los casos, estos esfuerzos solo han estado débilmente conectados con las iniciativas de mejora escolar.

Este artículo sostiene que la desconexión y la falta de sinergia entre estas perspectivas intraescolares, interescolares y “más allá de la escuela” han limitado el potencial de mejora, y que conceptualizar el desafío a través del prisma de los Sistemas de Aprendizaje en Red, centrados en el trabajo a través de diversos límites y en el uso de evidencia e indagación para orientar la mejora, permitiría liberar un potencial latente de tal forma que todos los niños y niñas puedan alcanzar su máximo potencial.

Palabras clave: mejora colaborativa, sistemas de aprendizaje en red, colaboración territorial, redes educativas.

ABSTRACT

Historically change efforts emerging from the school effectiveness and improvement movements have largely focused on within-school structures and processes placing the school as the key unit of analysis. More recently efforts have moved towards systematic attempts to move knowledge and expertise around education systems through networks and school-to-school collaboration focused on promoting educational equity. These within-school and between-school efforts often operate in isolation from each other.

Beyond-school approaches to improvement have also increasingly become recognised as key to educational and social change. This has involved partnership working and place-based initiatives with a focus on multi agency, community and economic development perspectives particularly in communities facing significant challenges. However, at best these efforts have only been weakly connected to school improvement endeavours. This paper argues that the disconnection and a lack of synergy between these within, between and beyond perspectives has limited the potential for improvements and that conceptualising the challenge through the

prism of Networked Learning Systems focusing on working across diverse boundaries, using evidence and inquiry to inform developments would unlock the latent potential so that all children could achieve their full potential.

Key words: collaborative improvement, networked learning system, territorial collaboration, school networks.

1. INTRODUCCIÓN

La mejora colaborativa se ha convertido en un enfoque reconocido para promover un cambio educativo orientado a la equidad, aunque no constituye una idea nueva. Lo que ha cambiado es la urgencia y la escala con que las escuelas trabajan actualmente a través de distintos límites organizacionales y profesionales, utilizando investigación e indagación para enfrentar desafíos cada vez más complejos (Madrid Miranda y Chapman, 2024).

El último medio siglo de cambio educativo puede caracterizarse como tres grandes fases superpuestas. La primera se centró en el reconocimiento de que las escuelas pueden marcar una diferencia en las oportunidades de vida de los estudiantes, identificando las características clave de la eficacia escolar. La segunda desplazó el foco desde la agencia individual hacia la agencia colectiva, desarrollando estrategias de mejora en red y focalizadas entre escuelas, con la equidad como propósito central. La tercera amplió aún más esta perspectiva, situando a las escuelas dentro de sistemas ecológicos y conectándolas intencionalmente con servicios más amplios y con sus comunidades.

Sin embargo, la mejora colaborativa ha permanecido con frecuencia desconectada de esos esfuerzos comunitarios y sistémicos más amplios, limitando su impacto transformador, particularmente en contextos de pobreza. Las redes son frágiles; sostener cambios orientados a la equidad requiere más que buena voluntad y proximidad.

En este artículo sostenemos que nos encontramos en el umbral de una cuarta fase, una que incorpora el cambio educativo dentro de los sistemas sociales, comunitarios y ecológicos de los cuales depende el florecimiento humano a largo plazo. Más que reemplazar enfoques anteriores, esta nueva fase los integra. Proponemos que los Sistemas de Aprendizaje en Red ofrecen un modelo teóricamente coherente y empíricamente fundamentado para hacerlo.

El artículo se organiza en tres secciones adicionales: comprensión de la mejora colaborativa desde perspectivas intraescuela, interesuelas y más allá de la escuela; evidencia proveniente del campo; y el argumento de que los Sistemas de Aprendizaje en Red pueden conectar estas tres perspectivas de modo que el conjunto supere la suma de sus partes.

2. COMPRENDIENDO LA MEJORA COLABORATIVA

Claramente, los tres focos de las fases de cambio educativo no están desconectados ni son mutuamente excluyentes. Existe, por ejemplo, una relación explícita entre prosperidad económica, equidad y cohesión social (Wilkinson y Pickett, 2010). El punto central es que, aunque todos son importantes, existe un desplazamiento del foco de atención. Distintas fases de desarrollo requieren diferentes prioridades y, por tanto, diferentes focos educativos. Estas perspectivas intraescolares, interescolares y más allá de la escuela, fueron inicialmente descritas en términos de nuevos modelos de liderazgo y mejora (Chapman et

al., 2008; Mongon y Chapman, 2012) y posteriormente refinadas y presentadas como una ecología de la equidad (Ainscow et al., 2012). A continuación, se aborda cada una de las tres fases y perspectivas correlativamente.

2.1. FASE 1. MEJORA INTRAESCOLAR: ¿LAS ESCUELAS REALMENTE HACEN UNA DIFERENCIA?

El Informe Plowden de 1963 en el Reino Unido y el Informe Coleman de 1966 en Estados Unidos señalaron la diferencia que la escolarización podía generar en los resultados de los estudiantes, particularmente para aquellos provenientes de contextos desfavorecidos. En conjunto, estos estudios impulsaron el surgimiento del movimiento de investigación y práctica sobre eficacia y mejora escolar (SEIRP, en inglés), sosteniendo que la educación podía constituir un poderoso mecanismo de movilidad social (Reynolds y Teddlie, 2000; Chapman et al., 2016).

Sin embargo, fue el discurso de James Callaghan en el Ruskin College en 1976 el que llevó estas preguntas de manera contundente al debate público. Por primera vez, aquello que docentes y escuelas hacían en sus espacios profesionales quedó sujeto al escrutinio público. Las diferencias entre escuelas y localidades comenzaron a tener relevancia política: se entendió que la escuela a la que asistía un niño afectaba sus oportunidades de vida. Esto abrió un debate, que persiste hasta hoy, respecto de si los resultados educativos están determinados principalmente por el origen social, el género, la etnicidad y la clase social, o si la escolarización puede realmente liberar a las personas de trayectorias de reproducción social.

Posteriormente se desarrolló una serie de estudios sobre eficacia escolar como mecanismo de cambio. El influyente libro *Fifteen Thousand Hours* de Rutter y colaboradores (1979) confirmó que la escuela a la que asiste un estudiante produce diferencias medibles en sus resultados y oportunidades de vida. Investigaciones posteriores exploraron la variación al interior de las escuelas, a nivel departamental, concluyendo que las asignaturas y los docentes individuales importan incluso más que las diferencias entre escuelas (Sammons et al., 1997). Hacia la década de 1990, el movimiento SEIRP se había convertido en un fenómeno global, combinando investigación cuantitativa de gran escala sobre eficacia escolar con estudios cualitativos de mejora informados por la práctica profesional, intentando identificar y operacionalizar los factores que hacían a las escuelas más efectivas (Reynolds y Teddlie, 2000).

Este cuerpo de trabajo tuvo un impacto profundo, y controvertido, sobre las políticas educativas. El trabajo de Sammons et al. (1995), *las características clave de las escuelas efectivas* (*Key Characteristics of Effective Schools*) se transformó en la base investigativa de las inspecciones a las escuelas (realizadas por OfSTED en Inglaterra), y el enfoque se expandió a numerosos sistemas educativos durante las décadas siguientes, constituyéndose en un rasgo central de lo que Sahlberg (2015) denominó el Movimiento Global de Reforma Educativa (GERM, en inglés). El concepto de “explosión de la auditoría” desarrollado por Michael Power (1994) captura bien lo que esto significó en la práctica: un desplazamiento fundamental de la confianza desde docentes y directivos escolares hacia inspectores y auditores externos.

No obstante, este movimiento también recibió críticas importantes. Whitty y Moretimore (2000) advirtieron sobre la tendencia a sobreestimar el impacto del SEIRP en la reducción de desigualdades, mientras que Goldstein y Woodhouse (2000) agruparon las críticas en

cuatro categorías: el uso selectivo de los hallazgos por parte de los gobiernos para respaldar fines políticos; la simplificación excesiva de las relaciones causales y la dependencia poco útil de rankings; la debilidad teórica más allá de la reificación de relaciones empíricas; y cuestionamientos sobre el rigor metodológico.

A pesar de estas críticas, los investigadores en eficacia escolar sostuvieron que las escuelas importan especialmente para los estudiantes más desfavorecidos. Sammons (2007) reconoció directamente la complejidad del problema: las escuelas más efectivas mejoran los resultados de todos los estudiantes, pero no eliminan las diferencias asociadas al origen social; crucialmente, las consecuencias de asistir a una escuela menos efectiva afectan con mayor fuerza a los grupos ya desfavorecidos, y existe evidencia de que las escuelas efectivas generan el mayor impacto en estudiantes con menores niveles previos de desempeño (Muji, 2009) y agrega un límite estructural importante: incluso si todos los factores asociados a la eficacia escolar fueran plenamente conocidos, estos no podrían explicar más del 30% de la varianza en los resultados estudiantiles, un hallazgo que apunta directamente a la necesidad de intervenciones más allá de la propia escuela.

Con el tiempo, el pensamiento centrado en la mejora intraescolar evolucionó en consecuencia. El foco intelectual se desplazó desde la catalogación de características de eficacia hacia una exploración más profunda de las culturas, condiciones y relaciones que sostienen la mejora (Hargreaves, 1994, 2003). Un desarrollo significativo fue la emergencia de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (PLC, en inglés) como modelo organizacional, abriendo las puertas de las aulas y promoviendo que los docentes observaran y aprendieran unos de otros mediante procesos sistemáticos de indagación (Louis, 2006; Stoll et al., 2006). Este enfoque ha sido adoptado en sistemas educativos muy diversos, desde el atomizado, privatizado y socioeconómicamente segregado de Chile (Bellei y Muñoz, 2023) hasta otros más centralizados y homogéneos como el de Escocia (Chapman, 2019). Así, la Fase 1 estableció tanto la ambición como los límites de la mejora centrada en la escuela. Las escuelas pueden hacer una diferencia, y efectivamente lo hacen, pero no es suficiente, ni pueden hacerlo solas.

2.2. FASE 2. MEJORA INTERESCOLAR: ¿PENSAR SISTÉMICAMENTE?

La segunda fase marca la emergencia de la mejora colaborativa como una forma deliberada y estructurada de trabajo entre escuelas. Esto no significa que los educadores no hayan colaborado históricamente; por definición, la educación es un proceso social y colegiado. Lo que cambió fue el carácter sistemático e intencional de la colaboración, ahora orientada explícitamente hacia la mejora y la equidad a escala.

Conceptualmente, esta fase evolucionó desde la idea de la escuela como Comunidad Profesional de Aprendizaje (Louis, 2006; Stoll et al., 2006) hacia el reconocimiento de que las estructuras colaborativas que atraviesan límites organizacionales pueden generar mejoras que las escuelas individuales no podrían alcanzar por sí solas. Las redes de escuelas (Hadfield y Chapman, 2009), la colaboración inter-distrital (Chapman y Hadfield, 2010), las alianzas para la mejora escolar (School Improvement Partnerships) (Chapman et al., 2016) y las redes profesionales de aprendizaje (Brown y Poortman, 2018) representan elaboraciones sucesivas de esta lógica con un énfasis en la colaboración entre escuelas. La principal contribución intelectual fue el desplazamiento desde la agencia individual hacia la agencia colectiva: el conocimiento y la experticia dejaron de entenderse como propiedad

de profesionales individuales y pasaron a concebirse como recursos capaces de circular a través del sistema hacia donde más se necesitan. Esta línea de pensamiento se nutrió de culturas de indagación profesional e investigación-acción como vía de emancipación docente (Elliott, 1991), en vez de lo que Hargreaves (2003) denominó críticamente “sectas de entrenamiento centrados en el rendimiento”.

El alcance práctico de este enfoque ha sido considerable. La colaboración entre escuelas ha sido adoptada en sistemas diversos: Chile (Pino Yancovic et al., 2019), Escocia (Chapman y Pino Yancovic, 2026), Singapur (Kwek, Ho y Wong, 2023) y Estados Unidos (Hargreaves y O'Connor, 2018), lo que sugiere que no constituye un fenómeno culturalmente específico ni dependiente de un determinado sistema educativo. Programas focalizados con metas explícitas de equidad, como el City Challenge en Inglaterra, el Scottish Attainment Challenge y Challenge Cymru en Gales, representan estrategias con inversiones públicas significativas en mejora colaborativa como mecanismo para enfrentar la desigualdad educativa (Ainscow, Chapman y Hadfield, 2020). El trabajo de Payne (2008) en Chicago ilustra igualmente tanto el potencial como la complejidad de esta agenda.

Sin embargo, la Fase 2 también reveló límites importantes. Las redes son frágiles y su sostenibilidad está lejos de estar garantizada. Las estructuras colaborativas no generan automáticamente resultados orientados a la equidad, y la ambición de estas iniciativas no siempre ha sido acompañada por impactos significativos (Hutchings et al., 2012). Más importante aún, la colaboración entre escuelas, por bien diseñada que esté, opera dentro de un sistema que se extiende mucho más allá de las propias escuelas. Los determinantes de la desigualdad educativa no se limitan a lo que ocurre entre edificios escolares. Ese es precisamente el desafío que impulsa la Fase 3.

2.3. FASE 3. MEJORA MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA: ¿CONECTANDO EDUCACIÓN Y TERRITORIO?

La mejora colaborativa orientada a la equidad educativa se ha generalizado. Muchos sistemas educativos alrededor del mundo cuentan actualmente con formas sistémicas y sostenidas de trabajo entre escuelas para promover la mejora colaborativa y la equidad educativa. Más recientemente, las iniciativas basadas en el territorio han comenzado a desempeñar un papel importante en conectar educación con otros servicios y sus comunidades más amplias, inspirándose principalmente en experiencias de Estados Unidos y otros contextos (Dyson et al., 2012; Chapman et al., 2019).

La pandemia de 2020 y el cierre de numerosos sistemas educativos a nivel global constituyeron un período catastrófico para estudiantes, docentes y la sociedad en general. Las desigualdades que la mejora colaborativa intentaba abordar se profundizaron, afectando aún más a quienes ya se encontraban en los márgenes de la sociedad (Boys, 2022). Este nuevo contexto, combinado con la amenaza existencial persistente del cambio climático, el ascenso de políticas populistas y la incertidumbre geopolítica, que reintroduce el riesgo de grandes guerras en un escenario relativamente estable desde la Segunda Guerra Mundial, implica que, hoy más que nunca, la mejora colaborativa debe estar guiada por un conjunto explícito de valores que promuevan algo más que la equidad, la diversidad y la inclusión dentro de las escuelas. Debe existir un foco explícito en la construcción de cohesión social en las comunidades y territorios a los que sirven las escuelas y distritos escolares. El internacionalismo y la responsabilidad global deben situarse al frente de la agenda.

Dyson y colaboradores (2012) señalan que estas desigualdades son múltiples y están estrechamente relacionadas con las áreas y comunidades en las que las personas viven. Además, estos desafíos han sido exacerbados por la pandemia global. Adoptar una perspectiva holística más allá de la escuela, centrada en el territorio y *el impacto colectivo*, parece constituir un desarrollo prometedor para vincular los esfuerzos educativos con desafíos más amplios presentes en contextos de pobreza y privación, donde las oportunidades disponibles para niños, niñas y jóvenes están limitadas debido a desigualdades extendidas en ámbitos como salud y vivienda (OECD, 2017).

Los programas que operan en contextos de alta pobreza bajo formatos como “zonas”, “barrios”, “comunidades” y “alianzas” guiados por los principios del “impacto colectivo”, ofrecen una vía potencial de avance (ver figura 1).

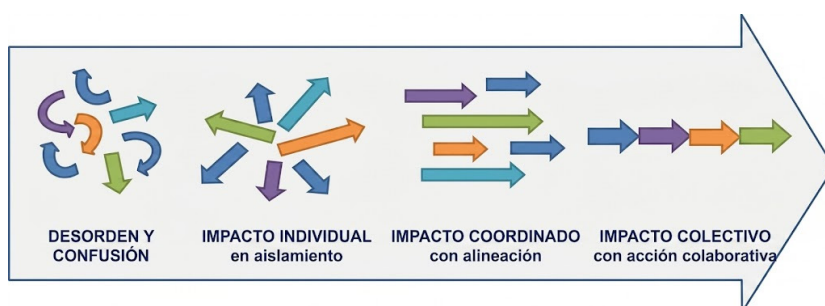


Figura 1. Etapas del Impacto Colectivo.
(Henig et al., 2015).

El impacto colectivo coordina esfuerzos y trasciende silos profesionales y disciplinarios para producir efectos mayores que la suma de las partes. Kania y Kramer (2011) identificaron diversos ejemplos en los que la colaboración estructurada generó impactos significativos sobre problemas sociales complejos y de gran escala. La premisa subyacente es que los problemas complejos y profundamente arraigados no pueden ser abordados por una única política pública, gobierno, organización o programa. Por el contrario, se requieren nuevas formas colaborativas de trabajo sustentadas en una agenda común, sistemas compartidos de datos y rendición de cuentas, actividades mutuamente reforzadas, y una comunicación clara y consistente, todo respaldado por una función de soporte central o “columna vertebral” (Henig et al., 2015). Las organizaciones de soporte comparten ciertas características y principios que moldean e influyen en su trabajo (Children’s Neighbourhoods Scotland, 2018):

- adoptan una mirada holística, yendo más allá del rendimiento académico para considerar otros factores que afectan la salud y el bienestar de niños y jóvenes;
- son territorialmente situadas, reconociendo que los desafíos que enfrenta cada comunidad son múltiples y específicos. Por lo tanto, cada organización de soporte ayuda a los residentes locales y a los socios existentes a identificar problemas locales y crear soluciones locales;

- alinean su trabajo con organizaciones y actores existentes tanto a nivel local como nacional, buscando aumentar la productividad, reducir duplicaciones y avanzar hacia formas de colaboración orientadas al impacto colectivo (incluso si los programas no siguen explícitamente el modelo del impacto colectivo);
- comparten metas y objetivos comunes dentro de un marco de acción compartido; su trabajo es liderado por datos y evidencia, y se orienta hacia sistemas compartidos de medición; y
- comparten la ambición de proporcionar un apoyo estructurado a largo plazo, por lo que trabajan para establecer intervenciones duraderas y sostenibles; el apoyo de una organización de soporte se une al compromiso de interactuar con socios y partes interesadas durante un periodo prolongado de tiempo.

Los enfoques basados en el territorio se han convertido en una solución prometedora para contrarrestar aproximaciones fragmentadas a la mejora educativa y la equidad en contextos desfavorecidos (Chapman et al., 2019). Estos permiten situar a la escuela como una organización ancla en el corazón de la comunidad a la que sirve. Asimismo, ofrecen la oportunidad de crear vínculos colaborativos más sólidos con una amplia diversidad de actores y servicios, movilizandolos distintos tipos de recursos hacia donde más se necesitan.

Además de conectar los esfuerzos de mejora intraescuela e interestructura, adoptar una aproximación territorial constituye el elemento faltante clave que debería incorporarse en todos los esfuerzos de mejora escolar desarrollados en contextos altamente desafiantes y desfavorecidos.

3. MEJORA COLABORATIVA: EJEMPLOS Y EVIDENCIA DESDE EL CAMPO

Los esfuerzos por alcanzar cambios educativos significativos y equitativos enfatizan crecientemente la colaboración y el trabajo en red como estrategias esenciales, particularmente en contextos marcados por desventajas persistentes o alta complejidad estructural.

La amplia evidencia disponible muestra que, aunque la colaboración y el trabajo en red poseen un importante potencial, su efectividad depende de diseños sensibles al contexto y de procesos de implementación adaptativos. Los enfoques exitosos suelen implicar atención cuidadosa al contexto local, propósito compartido, acceso a experticia y oportunidades estructuradas para el aprendizaje y la acción colectiva (Chapman, 2008). Es importante señalar que los avances inmediatos en resultados académicos no siempre son visibles en el corto plazo; en cambio, con frecuencia las redes contribuyen principalmente al desarrollo de capacidades profesionales y al aprendizaje organizacional de largo plazo (West et al., 2005). Basándonos en marcos teóricos como el constructivismo, la teoría del capital social y la teoría de redes de inspiración durkheimiana (Muijs, West y Ainscow, 2010), exploramos cómo estos enfoques funcionan simultáneamente como mecanismos de aprendizaje y como palancas para la reforma sistémica.

Este capítulo busca no solo analizar la evidencia acerca de “qué funciona”, sino también destacar los dilemas y oportunidades persistentes asociados a la construcción de Sistemas de Aprendizaje en Red efectivos, capaces de atravesar niveles y fronteras entre la educación y los servicios públicos.

3.1. MEJORA INTRAESCOLAR

La evidencia proveniente de Estados Unidos subraya el poder de las comunidades profesionales para impulsar la mejora de la enseñanza. En un estudio seminal, Louis y Marks (1998) demostraron que las escuelas con comunidades profesionales más sólidas —caracterizadas por normas compartidas, desprivatización de la práctica y responsabilidad colectiva— también generaban una mayor calidad intelectual en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Esta investigación destacó el rol mediador de la pedagogía auténtica, sugiriendo que la colaboración docente produce prácticas pedagógicas más alineadas con aprendizajes profundos, al tiempo que incrementa el apoyo entre pares experimentado por los estudiantes en el aula.

Sobre esta base, Goddard, Goddard y Tschannen-Moran (2007) proporcionaron algunas de las primeras evidencias cuantitativas robustas que vinculan la colaboración estructurada al interior de la escuela con los resultados estudiantiles. Utilizando modelos jerárquicos lineales en un amplio distrito urbano del medio oeste estadounidense, encontraron que niveles más altos de colaboración docente centrada en currículo, enseñanza y desarrollo profesional se asociaban significativamente con mejoras en matemáticas y lectura en cuarto grado. Estos hallazgos fueron ampliados posteriormente por Goddard et al. (2015), quienes demostraron que el liderazgo instruccional desempeña un rol habilitador crucial: cuando los líderes escolares generan condiciones favorables para la colaboración docente, fortalecen las creencias de eficacia colectiva del profesorado, las cuales contribuyen directamente al logro estudiantil.

En Australia, las reformas escolares han enfatizado crecientemente la colaboración docente mediante iniciativas sistémicas como Fronteras del Aprendizaje e Impacto Colaborativo (Learning Frontiers y Collaborative Impact). Estos cambios fueron facilitados por sesiones calendarizadas regularmente, apoyo directivo y una orientación basada en la indagación (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2014). El Proyecto Q en Victoria refuerza aún más esta evidencia: más del 70% de los docentes involucrados trabajaron con investigación en contextos colaborativos, y la mayoría señaló que las discusiones grupales —más que la lectura individual— fueron el principal motor de cambio en sus prácticas (Rickinson et al., 2022).

En Inglaterra, la organización estructural de las escuelas secundarias en departamentos disciplinarios ha creado simultáneamente oportunidades y restricciones para la colaboración. Estudios como el de Lomos, Hofman y Bosker (2011) muestran que los departamentos que funcionan como comunidades profesionales —caracterizados por visión compartida, diálogo reflexivo y foco en los resultados estudiantiles— contribuyen a mejorar el desempeño en matemáticas. Sin embargo, generar colaboración a escala de toda la escuela más allá de los silos disciplinares suele requerir estrategias explícitas de liderazgo, tales como desarrollo profesional conjunto, grupos de indagación o prioridades institucionales compartidas en enseñanza y aprendizaje.

Diversos estudios han reforzado el valor de la colaboración intraescolar, especialmente cuando se inserta en formatos estructurados como el *lesson study*. Un estudio de caso realizado por Dudley (2013) mostró que las escuelas secundarias inglesas que adoptaron este modelo inspirado en Japón promovieron diálogos pedagógicos más profundos y aprendizaje profesional continuo entre docentes. Los profesores planificaban, observaban y refinaban conjuntamente las clases, creando una cultura segura y sostenida de indagación

pedagógica. Este proceso también apoyó a docentes noveles en el desarrollo de prácticas reflexivas mediante procesos de co-indagación entre ellos y sus mentores.

Aunque gran parte de la evidencia se concentra en la colaboración dentro de las estructuras generales de las escuelas, Lomos, Hofman y Bosker (2011) ofrecen una mirada más detallada al examinar departamentos disciplinarios en escuelas secundarias en los Países Bajos. Su análisis de departamentos de matemáticas encontró que las culturas colaborativas —caracterizadas por visión compartida, diálogo reflexivo y foco en el logro estudiantil— se asociaban significativamente con un mejor desempeño académico. En los Países Bajos, la organización de los departamentos disciplinares se asemeja estrechamente a la existente en escuelas secundarias del Reino Unido y Australia, haciendo que estos hallazgos sean ampliamente transferibles. Esto afirma que las comunidades profesionales pueden forjarse en el nivel meso dentro de las escuelas, complementando los esfuerzos a nivel de toda la institución.

La revisión sistemática de García-Martínez y colaboradores (2021), que sintetiza 18 estudios en distintos contextos, confirma que las prácticas colaborativas se concentran principalmente en mejorar la calidad de la enseñanza y el desempeño académico. La revisión identifica barreras relevantes: falta de tiempo, resistencia docente a compartir prácticas e insuficiente desarrollo profesional específicamente orientado a la colaboración. Asimismo, destaca el rol de los líderes educativos en la construcción de culturas favorables a la colaboración, sugiriendo que el liderazgo distribuido y las relaciones basadas en la confianza son elementos fundamentales.

A pesar del sólido respaldo teórico, construir ambientes genuinamente colaborativos dista de ser sencillo. La crítica fundacional proviene del concepto de “colegialidad artificial” desarrollado por Hargreaves (1994, 2019): formas de colaboración administrativamente impuestas que, lejos de generar aprendizaje profesional auténtico, producen rituales de cumplimiento que terminan desplazando el juicio profesional autónomo del cual depende la mejora sostenible. Esta idea encuentra respaldo empírico. Datnow (2011) observó que incluso en escuelas urbanas de alto desempeño, las presiones estructurales empujaban frecuentemente la colaboración hacia formas artificiales, donde los docentes se reunían bajo agendas externamente reguladas que inhibían, más que desarrollaban, el conocimiento profesional. Por tanto, no basta con declarar la colaboración como objetivo. Los apoyos estructurales (tiempo compartido de planificación, protocolos de intercambio de datos), las normas culturales (apertura a la retroalimentación entre pares) y las acciones de liderazgo (modelar procesos de indagación colaborativa) deben alinearse para asegurar que la colaboración sea sustantiva y no meramente ceremonial.

La pandemia de COVID-19 catalizó una transformación significativa de la colaboración profesional a nivel global. Los modelos digitales e híbridos se volvieron predominantes en contextos tan diversos como Eslovenia, Chile, Corea del Sur e Inglaterra. Los docentes se adaptaron rápidamente a plataformas en línea y comunidades virtuales para el desarrollo profesional, el intercambio de conocimientos y el apoyo mutuo (Šteh y Gregorčič, 2024; Queupil et al., 2021; Yi, 2022; Perry, 2022). En Corea del Sur, diversos estudios destacaron la emergencia de formas de liderazgo distribuido y comunidades de práctica que empoderaron a los docentes para asumir nuevos roles facilitadores (Yi, 2022). En Inglaterra y Alemania, los docentes adoptaron modelos más autodirigidos y en red de aprendizaje profesional que, en algunos casos, excedieron las estructuras formales de desarrollo profesional (Suter et al., 2023). A pesar de estas innovaciones, persistieron desafíos importantes:

fatiga asociada a las pantallas, reducción de la interacción personal y desigualdades en el acceso y las competencias digitales. La sostenibilidad de las prácticas colaborativas desarrolladas durante la pandemia parece depender de liderazgos sólidos, infraestructura digital, autonomía profesional y apoyos focalizados al bienestar docente (He et al., 2024; Torrance et al., 2023), subrayando la importancia de ecosistemas resilientes y adaptativos de aprendizaje profesional capaces de responder a futuras disrupciones mientras avanzan hacia formas más equitativas de colaboración.

En conjunto, la evidencia sugiere que la colaboración intraescolar es más efectiva cuando se basa en una visión compartida, es apoyada por liderazgo instruccional y se estructura mediante oportunidades significativas y contextualizadas de aprendizaje profesional; y que enfrenta mayores riesgos cuando es impuesta sin las condiciones culturales y organizacionales necesarias para hacerla genuina.

3.2. MEJORA INTERESCOLAR

Uno de los desafíos globales más relevantes en educación consiste en cómo desarrollar formas más equitativas de mejora escolar que permitan simultáneamente elevar estándares y reducir persistentes brechas de logro. A medida que las preocupaciones por la justicia social, la equidad y la resiliencia de los sistemas se han intensificado, un creciente cuerpo de investigación ha destacado el potencial de la colaboración entre escuelas, particularmente entre establecimientos que atienden poblaciones demográficamente contrastantes, como estrategia para un cambio sostenible y sistémico. Este énfasis representa un desplazamiento respecto de los regímenes de rendición de cuentas basados en competencia y altas consecuencias que dominaron las reformas educativas durante las décadas de 1990 y comienzos de los 2000. Como sostienen Ainscow y West (2006), aunque la autonomía individual de las escuelas produjo ciertos avances, actualmente puede constituir un obstáculo para la acción colectiva necesaria para enfrentar desigualdades profundamente arraigadas. La colaboración entre escuelas puede cumplir funciones duales: facilitar la transferencia de conocimiento desde escuelas de mayor desempeño hacia aquellas con más dificultades (Chapman y Muijs, 2013, 2014) y, más significativamente, promover procesos conjuntos de indagación profesional capaces de generar conocimiento situado y basado en la práctica (Chapman, 2016; Chestnutt, 2019).

Las formas de colaboración varían considerablemente. Las redes escolares formalizadas, las federaciones y los multi-academy trusts (MATs) en Inglaterra proporcionan mecanismos estructurados para la rendición de cuentas compartida y la distribución de recursos, mientras que redes más orgánicas o lideradas por docentes, aunque más flexibles, pueden enfrentar dificultades para mantener coherencia sin estructuras claras de apoyo (Muijs, West y Ainscow, 2020). Las alianzas entre investigación y práctica (Research-Practice Partnerships, RPPs) han adquirido creciente relevancia como modelo capaz de promover producción conjunta de conocimiento y aprendizaje profesional situado, particularmente en Escocia, Chile y Estados Unidos.

En Escocia, una revisión de la gobernanza educativa (Scottish Government, 2017) impulsó la implementación de seis *Collaborativos Regionales de Mejora* (*Regional Improvement Collaboratives*), orientados a estimular el aprendizaje profesional y la mejora entre escuelas pertenecientes a distintas autoridades locales o municipios (véase Chapman, 2019). Este enfoque regional de mejora colaborativa presenta numerosas

similitudes con los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) en Chile, y ofrece lecciones potencialmente útiles respecto del cambio cultural requerido en el contexto chileno (Chapman y Pino-Yancovic, 2026).

Uno de estos seis colaborativos regionales de mejora, el West Partnership (WP), agrupó ocho autoridades locales del oeste de Escocia, involucrando a más de mil jardines infantiles, escuelas y establecimientos de educación especial que sirven aproximadamente al 35% del total de estudiantes de Escocia. El WP concentraba, además, el porcentaje más alto de estudiantes provenientes de contextos desfavorecidos entre todos los colaborativos existentes. Como experiencia de colaboración desarrollada a través de complejas fronteras profesionales, geográficas y políticas, el WP logró avances significativos y mostró impactos positivos en las prácticas de enseñanza, el desarrollo de capacidades de liderazgo y los resultados estudiantiles. El valor de esta experiencia se evidencia en que, aun después del retiro del financiamiento nacional por parte del gobierno central y en un contexto de reducción sostenida de los presupuestos municipales, las ocho autoridades locales decidieron comprometer financiamiento de largo plazo con recursos propios para mantener la mejora colaborativa desarrollada por el WP.

Desde su creación en 2017, el WP trabajó mediante una alianza entre investigación y práctica con la University of Glasgow, orientada a generar una visión y misión compartidas, diseñar su estrategia, apoyar el desarrollo de iniciativas y evaluar avances. El equipo universitario desempeñó un papel relevante apoyando las transiciones organizacionales, promoviendo capital social de vinculación y de puente para fortalecer relaciones y colaboración significativa (Putnam, 2000; Paxton, 2002). Asimismo, el equipo universitario apoyó a docentes destacados temporalmente en funciones de liderazgo para desarrollar redes profesionales e indagación práctica a través de diversas fronteras organizacionales. Los líderes del WP consideraban la participación universitaria como clave para el éxito del proceso debido al rol de la universidad como “intermediario honesto”, sin intereses particulares en juego. Esta alianza de largo plazo entre investigación y práctica continúa actualmente mediante asesoría y consultoría, tanto formalmente, como parte del directorio estratégico y del grupo de gobernanza, como informalmente, actuando como “amigo crítico” de quienes lo lideran.

La colaboración entre escuelas ha demostrado ser particularmente valiosa en contextos desafiantes, rurales, con escasos recursos o postconflicto, dado que puede reducir el aislamiento profesional, compartir recursos limitados y fortalecer formas de liderazgo distribuido (Pino-Yancovic et al., 2019; Hargreaves y O'Connor, 2018). Sin embargo, el proceso es complejo y altamente dependiente del contexto. La colaboración efectiva requiere confianza, metas compartidas, pertinencia local y capacidad para actuar sobre la base de evidencia (Chapman, 2008), mientras que las redes rurales enfrentan barreras adicionales relacionadas con dispersión geográfica y limitaciones de personal (Muijs, 2015).

Investigaciones recientes subrayan riesgos persistentes en contextos desfavorecidos, incluyendo inestabilidad de las redes producto de alta rotación de personal, aislamiento cultural y geográfico que dificulta la construcción de relaciones, y tensiones derivadas de sistemas de rendición de cuenta en los cuales las escuelas deben demostrar progreso individual mientras participan simultáneamente en estructuras compartidas de mejora (Chestnutt, 2019; Azorín, 2021). Por esto, las estrategias colaborativas deben ser co-diseñadas junto a los profesionales y enraizadas en las realidades contextuales; las políticas

impuestas verticalmente rara vez logran compromiso sostenido si no van acompañadas de construcción de capacidades y liderazgo de apoyo. La pandemia de COVID-19 reforzó este punto. Aunque las plataformas digitales ampliaron la participación, también intensificaron desigualdades profesionales y digitales preexistentes. Las escuelas con mayores restricciones de recursos tuvieron más dificultades para sostener colaboraciones significativas, mientras que establecimientos con mayores capacidades lograron reorientar sus esfuerzos hacia bienestar, apoyo entre pares y aprendizajes centrados en la recuperación.

Uno de los modelos más influyentes de reforma colaborativa sigue siendo *City Challenge* en Inglaterra. Lanzada inicialmente en Londres (2003–2011) y posteriormente extendida al Gran Manchester y Black Country, la iniciativa buscó reducir brechas de logro mediante tríadas de escuelas, revisión entre pares y liderazgo sistémico localizado. Entre los factores clave de éxito destacaron un modelo híbrido de liderazgo —donde directores exitosos apoyaban a colegas de escuelas con mayores dificultades—, mecanismos estructurados de desafío profesional entre pares e inversión en redes pedagógicas específicas por disciplinas. Todo ello se logró sin reducir el currículo y fortaleciendo simultáneamente la confianza y la autonomía local (Hutchings et al., 2012). Los resultados en Manchester fueron más ambiguos, afectados por fragmentación de la gobernanza y niveles desiguales de compromiso, lo que evidencia que las condiciones estructurales son tan importantes como las intenciones. Reflexionando sobre estas lecciones, Ainscow (2015) sostiene que las colaboraciones más prometedoras no emergen de iniciativas de corto plazo, sino de compromisos sostenidos y basados en la confianza para impulsar mejoras orientadas a la equidad.

Esta idea es central en la investigación desarrollada por Ainscow y Chapman (2025) sobre la estrategia *Every Dundee Learner Matters* (EDLM) en Escocia. Implementada en una ciudad con históricos desafíos socioeconómicos, EDLM utilizó un modelo de investigación basada en diseño e implementación sustentado en investigación-acción colaborativa, donde escuelas, autoridades locales e investigadores universitarios co-construyeron estrategias alineadas con los principios de Presencia, Participación y Progreso. La iniciativa empleó alianzas de mejora escolar interescolas y grupos de indagación escolar intraescuela como espacios de aprendizaje entre pares, intercambio de prácticas e indagación compartida.

Asimismo, Madrid Miranda y Chapman (2024) desarrollaron una heurística para conceptualizar contextos de alta y baja innovación e indagación dentro de Sistemas de Aprendizaje en Red. Los hallazgos muestran transformaciones en las normas profesionales, fortalecimiento de culturas colaborativas y mejoras medibles en asistencia y alfabetización, validadas además por informes positivos de inspección escolar y por una evaluación especialmente favorable de la autoridad local en otoño de 2024, la cual identificó a EDLM como eje central de la estrategia de mejora de toda la ciudad. Persisten desafíos relevantes, incluyendo resistencia a nuevas estructuras, dependencia de programas externos de mejora y tensiones entre innovación local y expectativas de política nacional. Aun así, EDLM sugiere que la mejora sistémica orientada a la equidad es posible cuando las escuelas son habilitadas, más que dirigidas, para colaborar, apoyadas por liderazgos que valoran la inclusión, la confianza y el aprendizaje profesional.

Mirando hacia adelante, la siguiente fase de desarrollo implica ir más allá de una estrategia educativa basada en el lugar, para conectar de manera significativa la mejora escolar con esfuerzos más amplios en toda la ciudad para abordar la pobreza y apoyar el aprendizaje informal.

3.3. MEJORA MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA

Una de las iniciativas territoriales más influyentes y ampliamente estudiadas es Harlem Children's Zone (HCZ) en la ciudad de Nueva York. Originalmente concebida como una experiencia piloto durante la década de 1990, HCZ evolucionó hacia un modelo integral territorialmente delimitado que integra programas escolares —mediante las *Promise Academy Charter Schools*— con una amplia gama de apoyos comunitarios, incluyendo formación para familias, servicios de salud, apoyo habitacional y actividades extracurriculares (Dobbie y Fryer, 2011, 2015). Diseñado como una intervención “desde la cuna hasta la carrera profesional”, HCZ ejemplifica cómo programas concentrados, coordinados y contextualizados territorialmente pueden articularse con la educación formal para mejorar las oportunidades de niños y jóvenes en contextos urbanos marginados (Whitehurst y Croft, 2015). Diversos estudios empíricos han demostrado su efectividad, particularmente en el fortalecimiento del desempeño académico en lectura y matemáticas, así como en la reducción de resultados sociales negativos como embarazo adolescente y encarcelamiento juvenil.

La *Strive Partnership* en Cincinnati y Northern Kentucky constituye otro ejemplo ilustrativo de enfoque territorial. Lanzada en 2006, *Strive* reunió a líderes provenientes de la educación, el sector empresarial, organizaciones sin fines de lucro y filantropía bajo una visión compartida orientada a mejorar los resultados educativos mediante el impacto colectivo: una forma estructurada de colaboración intersectorial basada en una agenda común, sistemas compartidos de medición y acción coordinada (Kania y Kramer, 2011). Inicialmente centrada en el logro educativo, la alianza evolucionó hacia formas más inclusivas de participación comunitaria, reconociendo la importancia del conocimiento local y abordando desigualdades raciales y socioeconómicas dentro de su marco “desde la cuna hasta la carrera profesional”. *Strive* se transformó posteriormente en el prototipo de la red *Strive Together*, que actualmente incluye más de sesenta alianzas comunitarias en Estados Unidos, evidenciando la capacidad de escalamiento de los modelos de impacto colectivo cuando se anclan en una lógica territorial (Henig et al., 2015).

En el Reino Unido, *Children's Communities* —iniciativa impulsada por Save the Children— representa una evolución adicional de las reformas basadas en el territorio. Inspiradas tanto en Harlem Children's Zone como en Promise Neighbourhoods, las *Children's Communities* se sustentan explícitamente en contextos locales y en Teorías de Cambio co-construidas junto a actores comunitarios (Batty et al., 2018). Estas teorías de cambio identifican resultados esperados, recursos y trayectorias de acción para cada territorio, reconociendo que las necesidades de comunidades como Liverpool, Newcastle o Londres son simultáneamente específicas a cada lugar y dinámicas. Este enfoque enfatiza el aprendizaje continuo y la adaptabilidad, alineándose con la conceptualización de iniciativas comunitarias complejas desarrollada por Connell y Kubisch (1998). Las primeras etapas de esta iniciativa estuvieron orientadas al desarrollo de estructuras de gobernanza, alianzas e infraestructura relacional, sentando las bases para impactos de largo plazo en los resultados de niños y jóvenes.

En conjunto, estas iniciativas demuestran que los modelos territoriales pueden constituir una alternativa convincente frente a las reformas centradas exclusivamente en la escuela, especialmente en contextos caracterizados por desigualdades profundamente arraigadas. Comparten varias características definitorias: compromiso con una provisión integral de servicios, articulación de esfuerzos entre sectores, aprovechamiento de activos y conocimientos comunitarios y estrategias de involucramiento de largo plazo. No obstante,

estos modelos no están exentos de limitaciones. La evidencia muestra que, sin estrategias deliberadas para incluir a los grupos más marginados —como niños con necesidades adicionales o barreras lingüísticas— estas iniciativas corren el riesgo de reproducir exclusión bajo un discurso de equidad (Whitehurst y Croft, 2015).

En el contexto escocés, *Children's Neighbourhoods Scotland* (CNS) ejemplifica cómo un marco territorial de impacto colectivo puede adaptarse a sistemas locales (Drever et al., 2021). Desarrollado por la University of Glasgow y el Glasgow Centre for Population Health, CNS operó en barrios como Bridgeton y Dalmarnock, donde actuó como organización articuladora, coordinando servicios locales, apoyando la acción colectiva y fortaleciendo la participación comunitaria. Basándose en las cinco condiciones de impacto colectivo descritas anteriormente (Kania y Kramer, 2011), CNS trabaja para alinear servicios educativos, de salud, cuidado social y comunitarios en torno a una visión compartida de mejora de las oportunidades y resultados de niños y jóvenes. Un rasgo distintivo de CNS es su compromiso con la co-producción y la apropiación local, buscando construir sobre activos e iniciativas ya existentes mientras desarrolla una infraestructura colaborativa capaz de abordar desigualdades estructurales. Este enfoque subraya tanto la diversidad de necesidades y aspiraciones presentes en las comunidades como la necesidad de adaptar las intervenciones para favorecer el desarrollo pleno de todos los niños y jóvenes, especialmente aquellos históricamente excluidos de las estructuras convencionales de apoyo. Adoptar un enfoque territorial requiere reconceptualizar el rol de la escuela como una institución inserta y comprometida con la comunidad a la que sirve. Esto resulta particularmente necesario cuando se enfrentan problemas complejos que requieren movilizar una red diversa de recursos, muchas veces inexistentes o configurados de manera distinta en contextos menos desfavorecidos (Drever et al., 2021).

Todo esto sugiere que los enfoques territoriales ofrecen una importante reconfiguración del cambio educativo: desplazan el foco desde mejoras institucionales aisladas —o incluso desde mejoras en red exclusivamente entre escuelas, hacia transformaciones sistémicas centradas en la comunidad. Estos enfoques destacan las dimensiones relacionales, ecológicas y políticas del cambio, reconociendo que la mejora educativa sostenible está inseparablemente vinculada a transformaciones sociales más amplias. En este sentido, se alinean con teorías emergentes del cambio educativo que proponen sistemas de transformación en red y multi-actor capaces de responder a las complejas realidades de la vida de niños y jóvenes en el siglo XXI.

Nuestra experiencia sugiere que conectar las dimensiones intraescolares, interescolares y extraescolares para generar sinergia y coherencia constituye una palanca poderosa —aunque desafiante— para el cambio, que requiere una comprensión profunda del contexto local y la construcción de confianza relacional a través de múltiples fronteras. Es aquí donde el concepto de Sistemas de Aprendizaje en Red (Networked Learning Systems, NLS) resulta particularmente útil.

4. ¿HACIA UN SISTEMA DE APRENDIZAJE EN RED?

Los enfoques intraescolares e interescolares de mejora colaborativa con frecuencia han permanecido desconectados entre sí y rara vez han sido articulados de manera significativa con iniciativas desarrolladas más allá de la escuela. Esta desconexión ha limitado

considerablemente el potencial para generar transformaciones educativas, sociales y económicas que beneficien a todos los niños y jóvenes, independientemente de su origen. Fortalecer las conexiones entre la mejora colaborativa desarrollada en escuelas, redes y comunidades amplias ofrece la posibilidad de abordar de manera más integral las características y complejidades de la pobreza. Sin embargo, esto requiere una comprensión más profunda y sofisticada de las complejidades existentes dentro de las escuelas, entre escuelas y más allá de los límites escolares. Esto incluye involucrarse con las dinámicas del territorio, la comunidad y las relaciones interorganizacionales, así como con enfoques relativos al trabajo en red y al cambio sistémico. Aunque las redes educativas y de servicios públicos pueden generar nuevas energías, innovación y propósitos compartidos, también pueden ser frágiles, propensas a fragmentarse o a retornar a patrones previos de práctica si no son cuidadosamente sostenidas. En consecuencia, se requieren estrategias deliberadas e informadas para mantener y alinear los esfuerzos en red con visiones territoriales y de largo plazo orientadas a la equidad y al cambio social.

La literatura sugiere que muchas alianzas entre investigación y práctica (RPPs) en educación operan dentro de las escuelas para desarrollar Comunidades Profesionales de Aprendizaje (PLCs) y/o entre escuelas a nivel de redes como Comunidades de Aprendizaje en Red (NLCs) o Redes Profesionales de Aprendizaje (PLNs). Sin embargo, la conexión de estos esfuerzos con el ámbito extraescolar es mucho menos frecuente. Más raro aún —si no inexistente— es el trabajo que opera simultáneamente y de manera significativa en los tres niveles.

Esto nos lleva a plantear la necesidad de seguir desarrollando formas de conectar estos tres niveles como Sistemas de Aprendizaje en Red, donde aulas y escuelas se integren dentro de esfuerzos más amplios de mejora de políticas públicas promotoras de cambio social. Definimos un Sistema de Aprendizaje en Red como una alianza entre investigación y práctica que:

- (a) se conecta mediante redes que atraviesan distintos tipos de fronteras, ya sean físicas —como aula, organización o territorio— y/o profesionales —como niveles educativos, sectores o currículos—; y
- (b) está impulsado por investigación basada en diseño e indagación colaborativa para innovar, poner a prueba y refinar prácticas, además de desarrollar capacidades de liderazgo mediante aprendizaje profesional basado en la práctica (Madrid Miranda y Chapman, 2024).

Existen varios elementos clave para que un Sistema de Aprendizaje en Red tenga la potencia necesaria para generar y sostener cambios en contextos de alta pobreza y desventaja.

En primer lugar, el NLS debe adoptar una perspectiva sistémica, actuando simultáneamente en niveles micro (aula/escuela/familia/organización asociada), meso (red/distrito/región) y macro (nacional). Esta perspectiva es fundamental para crear sinergias entre los distintos niveles de actividad del sistema y para articular y mediar esfuerzos de cambio tanto descendentes como ascendentes, permitiendo que la política influya en la práctica y viceversa.

En segundo lugar, el NLS requiere colaboración lateral y trabajo conjunto a través de fronteras profesionales, institucionales y comunitarias. Esto implica repensar roles y responsabilidades actuales, reimaginar relaciones profesionales e incorporar nuevas

perspectivas y voces capaces de generar prácticas innovadoras. Ello exige liderazgos especializados, con capacidad de influir sobre una diversidad de actores en contextos donde las estructuras de poder son ambiguas y la incertidumbre constituye la norma. Estos “reticulistas” de los servicios públicos (Chapman, van Amersfoort y Watson, 2017) poseen altos niveles de credibilidad, se enfocan en construir confianza relacional, capital social, entendimientos compartidos y propósito común, y actúan como expertos en atravesar fronteras organizacionales (Williams, 2002), combinando capital de puente y de vinculación (Putnam, 2000; Paxton, 2002). Sin este tipo de liderazgo —capaz de distribuir el liderazgo (Spillane, 2006) y adoptar una perspectiva sistémica (Hopkins y Higham, 2007)— la creación y mantención del impulso necesario para sostener procesos de cambio y mejora será limitada y difícilmente sostenible.

En tercer lugar, la evidencia y la indagación constituyen la base del trabajo del NLS. La investigación externa más robusta debe orientar el desarrollo y las direcciones de avance, mientras que la indagación colaborativa interna, desarrollada a través de múltiples contextos y profesiones, puede informar procesos de innovación y mejora, permitiendo monitorear y adaptar los desarrollos en tiempo real. Estos enfoques apoyan esfuerzos de mejora continua orientados a innovar y, cuando sea necesario, “fallar rápido”, utilizando ciclos sólidos de retroalimentación.

Estos tres elementos son esenciales para que un Sistema de Aprendizaje en Red logre una aproximación integrada y holística a la mejora y el cambio intraescolar, interescolar y extraescolar. A continuación, desarrollamos algunas lecciones para construir Sistemas de Aprendizaje en Red.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. MÁS ALLÁ DE LA SUMA DE SUS PARTES: CONECTANDO LA MEJORA INTRAESCOLAR, INTERESCOLAR Y EXTRAESCOLAR MEDIANTE SISTEMAS DE APRENDIZAJE EN RED

Hemos sostenido que las escuelas, como unidad principal de análisis, han sido históricamente el foco de los esfuerzos de eficacia, mejora escolar, y liderazgo. Sin embargo, durante las últimas décadas se ha fortalecido el argumento a favor de crear relaciones más sólidas que permitan movilizar conocimiento, prácticas e ideas entre escuelas ubicadas en contextos diversos. La evidencia acumulada es suficientemente consistente como para mostrar que el potencial de los enfoques en red resulta aún más importante en contextos altamente desafiantes, ya que las redes ofrecen apoyos estructurados mediante el desarrollo de experticia compartida y construcción de capacidades. Además, hemos presentado ejemplos de enfoques territoriales prometedores orientados a enfrentar la pobreza, integrar servicios públicos más amplios y movilizar una mayor diversidad de recursos para apoyar a niños, jóvenes y sus comunidades. No obstante, pese a estos avances, los ejemplos analizados muestran una persistente desconexión entre los enfoques intra e interescolas de mejora con las iniciativas territoriales, que suelen operar de manera aislada respecto de este trabajo.

Parte de nuestro trabajo reciente busca avanzar más allá de esta situación, comenzando a conectar de manera significativa y coherente las tres perspectivas, de modo que el impacto colectivo implique algo más que un simple refuerzo mutuo o enfoques limitados de mejora colaborativa entre escuelas. Más bien, el desarrollo de un Sistema de Aprendizaje en

Red implica replantear dónde se sitúan los límites del cambio y la mejora educativa. El propósito es incorporar al debate sobre cambio, mejora educativa y liderazgo una amplia diversidad de profesionales provenientes de los servicios públicos, trabajando a través de fronteras profesionales, institucionales y disciplinarias para apoyar el desarrollo integral de los niños y jóvenes de las comunidades más desfavorecidas. Este modelo se sustenta en la incorporación de investigación robusta combinada con la recolección y utilización sistemática de evidencia mediante espirales de indagación. El enfoque busca asegurar que las decisiones adoptadas y las direcciones de desarrollo estén informadas por investigación rigurosa y evidencia producida dentro del contexto específico, evitando la aplicación acrítica de recetas de “lo que funciona” en otros lugares.

Este enfoque también requiere trabajar junto a las familias y comunidades que utilizan estas escuelas y servicios. En este punto, comprender el contexto, escuchar y aprender de las comunidades y trabajar en asociación para co-construir soluciones a problemas de interés mutuo resulta fundamental, así como identificar los recursos y talentos existentes dentro de estos contextos, evitando enfoques del cambio y la mejora basados en teorías del déficit.

Además, un NLS depende de capacidades de liderazgo caracterizadas por pensamiento sistémico y colaboración. Esto implica superar formas tradicionales de liderazgo y gestión basadas en el poder y las jerarquías. Requiere que los líderes reconsideren sus comportamientos, roles y responsabilidades, modelando en sus espacios de trabajo los valores y prácticas del liderazgo colaborativo.

El NLS constituye un enfoque orientado a soluciones que exige que las distintas partes del sistema otorguen igual valor a diferentes tipos de experticia, conocimiento y comprensión. Para que el sistema funcione efectivamente, los líderes de distintos sectores deben explorar conjuntamente problemas de práctica, colaborar y co-construir soluciones apropiadas. Este es precisamente el trabajo de líderes capaces de atravesar fronteras organizacionales y actuar como reticulistas. En términos simples, el NLS requiere identificar y preparar líderes que valoren por igual —y estén igualmente preparados para trabajar con— grupos de docentes, colegas directivos, autoridades gubernamentales y profesionales de otros servicios y sectores.

Esto implica que los líderes deberán conducir y gestionar procesos de cambio y mejora fuera de sus espacios operativos habituales, más allá de jerarquías tradicionales y atravesando fronteras profesionales. En última instancia, ello facilitará el desplazamiento en la apropiación del cambio necesario para institucionalizar y sostener las nuevas formas de trabajo propias de un Sistema de Aprendizaje en Red. Este constituye un desafío importante para numerosos sistemas educativos, ya sean centralizados y caracterizados por enfoques verticales de mando y control, o descentralizados, fragmentados y dominados por lógicas neoliberales de cambio. Crear condiciones donde los líderes capaces de atravesar fronteras y actuar como reticulistas puedan prosperar, así como desarrollar culturas donde las oportunidades de aprendizaje profesional fortalezcan estas capacidades y permitan alcanzar una masa crítica suficiente para asegurar sostenibilidad. En este artículo hemos intentado explorar el potencial de conectar esfuerzos de mejora colaborativa para construir Sistemas de Aprendizaje en Red.

En conclusión, si estas ideas pretenden desplazarse desde los márgenes hacia el centro de las políticas y prácticas educativas, creemos que existen importantes implicancias para la investigación, las políticas públicas y la práctica profesional. Queremos concluir esbozando algunas de ellas.

5.1.1. Implicancias para la investigación

Se requiere con urgencia mayor investigación para comprender mejor las estructuras y procesos asociados a la mejora colaborativa —dentro de las escuelas, entre escuelas y más allá de ellas—, así como la forma en que operan e interactúan dentro de los Sistemas de Aprendizaje en Red. En segundo lugar —y quizás más importante aún— se necesita incrementar la evidencia empírica sobre el impacto de los NLS en el aprendizaje estudiantil y la equidad. Asimismo, se requiere investigación sobre los procesos de aprendizaje profesional y desarrollo de liderazgo necesarios para preparar individuos y equipos con las competencias y capacidades requeridas para sostener Sistemas de Aprendizaje en Red a través de fronteras diversas y en contextos complejos.

5.1.2. Implicancias para las políticas públicas

Los responsables de política educativa deberían adoptar una aproximación holística que refleje los elementos centrales de los Sistemas de Aprendizaje en Red. En primer lugar, deberían abandonar los silos departamentales y buscar formas de trabajo articuladas y auténticamente integradas entre distintos ámbitos. En segundo lugar, la evidencia y la indagación deberían ocupar un lugar central en los procesos de toma de decisiones y en el modo de operación de las políticas públicas. Esto requiere desarrollarse dentro de marcos que permitan a los responsables de política trabajar junto a quienes implementan las políticas en terreno y junto a las comunidades a las que sirven, desarrollando políticas viables y operativas en tiempo real. En tercer lugar, esto implica establecer los mecanismos de control y equilibrio necesarios para asegurar accountability pública y, simultáneamente, generar espacios y condiciones habilitantes para quienes son responsables de la implementación en terreno.

5.1.3. Implicancias para la práctica

Las implicancias para quienes trabajan en la práctica son claras. Los líderes y profesionales del sistema educativo deben aprovechar este momento. En un mundo ideal, replantear roles, responsabilidades y formas de trabajo para atravesar distintas fronteras e innovar nuevas prácticas dentro de un NLS sería una tarea desafiante, pero relativamente clara. Lamentablemente, no vivimos en un mundo ideal. Por ello, líderes y profesionales deberán actuar con valentía y asumir riesgos para hacer las cosas de manera diferente. Tendrán que resistir la tentación de refugiarse en los silos y prácticas del pasado y aprender a desenvolverse en contextos de incertidumbre y ambigüedad a medida que emerge un nuevo orden. En un mundo de posverdad, los líderes deberán ser cada vez más rigurosos y críticos en el uso de datos y evidencia para orientar sus decisiones. Finalmente, en un mundo que enfrenta desafíos existenciales emergentes, líderes y profesionales no solo deberán prestar mayor atención a las dimensiones sociales y técnicas del cambio; también tendrán que considerar las dimensiones morales y éticas de los emergentes Sistemas de Aprendizaje en Red en un grado sin precedentes, si queremos asegurar tanto la sostenibilidad de los NLS como la del propio planeta.

Aún está por verse si el desarrollo amplio de Sistemas de Aprendizaje en Red como mecanismo para promover la equidad educativa constituye simplemente una aspiración

admirable o una posibilidad verdaderamente alcanzable. Sin embargo, corresponde a quienes trabajamos en educación y en los servicios públicos hacer que esto ocurra. No existe otra alternativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems: Lessons from a city challenge*. London: Routledge.
- Ainscow, M. and West, M. (Eds.) (2006). *Improving Urban Schools: Leadership and Collaboration*. Open University Press: Berkshire. ISBN 9780335219117
- Ainscow, M., & Chapman, C. (2025). Developing equitable education systems: propositions and barriers. *Journal of Educational Change*, 26, 373–396. <https://doi.org/10.1007/s10833-025-09527-2>
- Ainscow, M., Chapman, C. & Hadfield, M. (2020). *Changing Education Systems: A research-based approach*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. London: Routledge.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2014). *Learning frontiers: Professional practices for professional learning*. aitsal.edu.au
- Azorín, C. (2021). Networking for inclusive education: What does the research say? *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1162–1179.
- Batty, E., Pearson, S., Wilson, I., Coldwell, M., Steill, B. and Willis, B. (2018). *Children's Community Evaluation Report 2017*. Sheffield Hallam University.
- Bellei, C. and Munoz, G. (2023). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: A long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change* 24(1), 49-76
- Boys, J. (2022). Exploring inequalities in the social, spatial and material practices of teaching and learning in pandemic times. *Postdigital Science and Education*, 4(1), 13-32.
- Brown, C. and Poortman, C. L. (2018). *Networks for Learning. Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement*. London: Routledge.
- Chapman, C. , Ainscow, M., Mongon, D., Muijs, D., West, M., Bragg, J., Gallannaugh, F. and Armstrong, P. (2008). *New Models of Leadership. Project Report*. National College for School Leadership, Nottingham, UK.
- Chapman, C. (2019) From hierarchies to networks: possibilities and pitfalls for educational reform of the middle tier. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 554-570. doi: 10.1108/JEA-12-2018-0222
- _____. (2016). Networking for educational equity: Rethinking improvement within, between and beyond schools. In A. Harris & M. S. Jones (Eds.), *Leading futures: Global perspectives on educational leadership* (pp. 148–155). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9789351508076>
- _____. (2008). Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances. *Educational Research*, 50(4), 403–420.
- Chapman, C., & Pino-Yancovic, M. (2026). Educational networks as catalysts for cultural change: a tale of two systems. *Journal of Educational Change*, 1-28.
- Chapman, C., & Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 351–393. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.840319>
- _____. (2013). Collaborative School Turnaround: A Study of the Impact of School Federations on Student Outcomes. *Leadership and Policy in Schools*, 12(3), 200–226. <https://doi.org/10.1080/15700763.2013.831456>

- Chapman, C., and Hadfield, M. (2010). *Supporting the middle tier to engage with school-based networks: change strategies for influencing and cohering*. *Journal of Educational Change*, 11(3). 221-240. ISSN 1389-2843. doi: 10.1007/s10833-009-9125-y
- Chapman, C., van Amersfoort, D. and Watson, N. (2017). *What works in Public Service Leadership: Exploring the potential*, University of Glasgow: What Works Scotland. <http://whatworksscotland.ac.uk/publications/what-works-in-public-service-leadership-exploring-the-potential/>
- Chapman, C., Drever, A., McBride, M., Orr, C. and Weakley, S. (2019). Leading place-based interventions to improve outcomes in low socio-economic settings. In: Townsend, T. (ed.) *Instructional Leadership and Leadership for Learning in Schools: Understanding Theories of Leading*. Series: Palgrave studies on leadership and learning in teacher education. Palgrave Macmillan: Cham, pp. 379-400. ISBN 9783030237356. doi: 10.1007/978-3-030-23736-3_15
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S. and Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 178-197. doi: 10.1108/JPC-03-2016-0007
- Chestnutt, H. R. (2019). *Exodus of the reticulists: Network instability in school partnerships in disadvantaged areas*. Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting, Toronto, Canada. <https://www.aera.net/repository>
- Children's Neighbourhoods Scotland (2018) *unpublished working paper*. Glasgow: University of Glasgow.
- Connell, J. and Kubisch, A. (1998). Applying a Theory of Change Approach to the Evaluation of Comprehensive Community Initiatives: Progress, Prospects, and Problems. In Fulbright-Anderson, K., Kubisch, A. and Connell, J. (Eds.), *New Approaches to Evaluating Community Initiatives, Volume 2: Theory, Measurement and Analysis*. Washington, DC: The Aspen Institute.
- Datnow, A. (2011). Collaboration and contrived collegiality: Revisiting Hargreaves in the age of accountability. *Journal of Educational Change*, 12(2), 147-158. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9154-1>
- Dobbie, W. and Fryer, R. (2015). 'The Medium-Term Impacts of High-Achieving Charter Schools'. *Journal of Political Economy*, 123(5), 985-1037.
- _____. (2011). Are High Quality Schools Enough to Increase Achievement Among the Poor? Evidence from the Harlem Children's Zone. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3(3), 158-187.
- Drever, A., McLean, J., & Lowden, K. (2021). Focusing on place: Working beyond the school gate. Chapman, C. and Ainscow, M. (Eds.) (2021) *Educational Equity: Pathways to Success*. Routledge. Abingdon: Routledge.
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and teacher education*, 34, 107-121.
- Dyson, A., Kerr, K., Raffo, C., Wigelsworth, M. (2012). 'Developing Children's Zones for England', Save the Children.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change: Theory in Practice*. Buckingham: OU Press.
- García-Martínez, I., Montenegro-Rueda, M., Molina-Fernández, E., & Fernández-Batanero, J. M. (2021). Mapping teacher collaboration for school success. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(4), 631-649.
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American journal of education*, 121(4), 501-530.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers college record*, 109(4), 877-896.

- Goldstein, H., & Woodhouse, G. (2000). School Effectiveness Research and Educational Policy. *Oxford Review of Education*, 26(3–4), 353–363. <https://doi.org/10.1080/713688547>
- Hadfield, M. and Chapman, C. (2009). *Leading School Based Networks*. Routledge: London, UK. ISBN 97804154
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(5), 603–621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- _____. (2003) *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- _____. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell / New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. New York: Corwin Press.
- He, D., West, L., Morris, V., & Crombie, M. (2024). Shifts in professional development and PLNs among post-remote teaching educators. *Journal of Applied Instructional Design* 13(2).
- Henig, J., Riehl, C., Houston, D., Rebell, M. and Wolff, J. (2015). *Putting Collective Impact in Context: A Review of the Literature on Local Cross-Sector Collaboration to Improve Education*. New York: Teachers College, Columbia University. Available at: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Putting-Collective-Impact-Into-Context.pdf>
- Hopkins, D., & Higham, R. (2007). System leadership: mapping the landscape. *School Leadership & Management*, 27(2), 147–166.
- Hutchings, M., Greenwood, C., Hollingworth, S., Mansaray, A., Minty, S., & Rose, A. (2012). *Evaluation of the City Challenge programme*. Department for Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/184093/DFE-RR215.pdf
- Kania, J. and Kramer, M. (2013). Embracing Emergence: How Collective Impact Addresses Complexity. *Stanford Social Innovation Review*. Available at: https://ssir.org/articles/entry/social_progress_through_collective_impact
- _____. (2011). 'Collective Impact'. *Stanford Social Innovation Review*. Available at: https://ssir.org/articles/entry/collective_impact
- Kwek, D., Ho, J. and Wong H, W. (2023). Singapore's educational reforms: Toward holistic outcomes (un)intended consequences of policy layering. *Centre for Universal Education at Brookings*, Washington: Bookings.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 722–731.
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of school leadership*, 16(5), 477–489.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532–575.
- Madrid Miranda R & Chapman C. (2024). Towards a network learning system: reflections on a university initial teacher education and school-based collaborative initiative in Chile. *Professional Development in Education*. 50, 760–774. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1902840>
- Mongon, D. and Chapman, C. (2012). *High Leverage Leadership* London: Routledge.
- Muijs, D. (2009). Effectiveness and Disadvantage in Education: Can a Focus on Effectiveness Aid Equity in Education? in Raffo, C., Dyson, A., Gunter, H., Hall, D., Jones, L., & Kalambouka, A. *Education and Poverty in Affluent Countries*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203860335>
- _____. (2015). Improving schools in rural settings: Key challenges and strategies. *International Journal of Educational Research*, 73, 1–7.

- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School effectiveness and school improvement*, 21(1), 5-26.
- _____. (2020). School collaboration: A vehicle for school improvement? *School Leadership & Management*, 40(5), 401-419.
- OECD (2017). *Educational Opportunity for All: Overcoming Inequality throughout the Life Course*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264287457-en>
- Paxton, P. (2002). Social capital and democracy: An interdependent relationship. *American sociological review*, 67(2), 254-277.
- Payne, C. M. (2008). *So much reform, so little change: The persistence of failure in urban schools*. MA: Harvard Education Press.
- Perry, E. (2022). Teacher professional development in changing circumstances: The impact of COVID-19 on schools' approaches to professional development. *Education Sciences*.
- Pino Yancovic, M., Ahumada, L., & González, L. (2019). School improvement networks in Chile: Understanding a complex landscape. *School Leadership & Management*, 39(2), 151-169.
- Pino Yancovic, M., González, A., Ahumada, L., and Chapman, C. (2020). *School Improvement Networks and Collaborative Inquiry: Fostering Systemic Change in Challenging Contexts*. Series: Emerald professional learning networks. Emerald. ISBN 978178769738
- Power, M. (1994). *The audit society*. London: Demos.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Queupil, J. P., Ravest-Tropa, J., & Cuenca, C. (2021). Colaboración en escuelas chilenas: Rol de atributos de docentes y directivos/as durante la pandemia COVID-19. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*.
- Reynolds, D. and Teddlie, C. (2000). *International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer.
- Rickinson, M., Cirkony, C., Coyle, C., & Walsh, L. (2022). Teachers' use of research evidence in collaborative settings: Insights from the Q Project. *Australian Journal of Education*, 66(2), 115-132.
- Rutter M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. and Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.
- Sahlberg, P. (2015) *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and Equity: Making Connections*. Reading: CfBT Trust.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research*. London: Office for Standards in Education.
- Sammons, P., Thomas, S. and Mortimore, P. (1997) *Forging links: Effective schools: Effective departments*. London: Sage.
- Scottish Government. (2017). *Education Governance: Empowering our teachers, parents and communities to deliver excellence and equity for our children*. Edinburgh: Scottish Government.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass/Wiley.
- Šteh, B., & Gregorčič, P. (2024). A lesson on mutual collaboration for school counsellors, principals, and teachers given by the COVID-19 pandemic in Slovenia. *European Journal of Educational Research* 13(2), 763. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.2.763>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. and Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change* 7(4), 221-258. doi: 10.1007/s10833-006-0001-8
- Suter, F., Feldhoff, T., Merki, K. M., Radisch, F., & Jude, N. (2023). Effects of pre-pandemic school improvement and digital learning on schools during the COVID-19 pandemic. *School Leadership & Management*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2259931>

- Torrance, D., Mifsud, D., Niesche, R., & Fertig, M. (2023). Headteachers and the pandemic: Themes from a review of literature on leadership for professional learning in complex times. *Professional Development in Education* 49(6), 1103–1116. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2229333>
- West, M., Ainscow, M., & Stanford, J. (2005). Sustaining improvement in schools in challenging circumstances: A study of successful practice. *School Leadership & Management*, 25(1), 77-93.
- Whitehurst, R. and Croft, M. (2015). *The Harlem Children's Zone, Promise Neighborhoods, and the Broader, Bolder Approach to Education*. Washington, DC: Brookings Institution. Available at: <https://www.brookings.edu/research/the-harlem-childrens-zone-promise-neighborhoods-and-the-broader-bolder-approach-to-education/>
- Whitty, G. and Mortimore, P. (2000). *Can school improvement overcome the effects of disadvantage?* In: Cox, T, ed. *Combating educational disadvantage: meeting the needs of vulnerable children*. Falmer, London, pp. 156-176. ISBN 9780750709019
- Wilkinson, R., & Pickett, K. (2010). *The spirit level: Why equality is better for everyone*. Penguin UK.
- Williams, P. (2002). The competent boundary spanner. *Public administration*, 80(1), 103-124.
- Yi, P. (2022). Teachers' communities of practice in response to the COVID-19 pandemic: Will innovation in teaching practices persist and prosper? *Journal of Curriculum and Teaching* 11(5), 241-251.

