



TODOS
POR
CHILE



Con el apoyo de la
**Oficina de
Santiago**



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

ESTUDIO SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS **REDES** DE MEJORAMIENTO ESCOLAR



Reforma **Educacional**
en marcha

ESTUDIO SOBRE LA
IMPLEMENTACIÓN DE LAS
**REDES DE MEJORAMIENTO
ESCOLAR**



Este estudio ha sido desarrollado en el contexto de colaboración entre el Ministerio de Educación de Chile y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) entre los meses de Julio del 2016 y Abril del 2017. Licitación encargada por la Coordinación Nacional de Apoyo a la Mejora Educativa y fue adjudicada a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Contraparte Técnica:

MINEDUC: Coordinación Nacional de Apoyo a la Mejora Educativa

ESTUDIO SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS REDES DE MEJORAMIENTO ESCOLAR
Informe Final

24 de Abril de 2017

Investigador Responsable del Proyecto
Luis Ahumada

Coordinadora/Investigadora General del Proyecto
María Beatriz Fernández

Análisis Documental
Juan Pablo Valenzuela y Xavier Vanni
Nicole Bustos y Sebastián Rodríguez

Investigadores en terreno:
Duplas Redes
Mónica Cortez y José Luis Pérez
Carmen Montecinos y Andrea Ceardi
Luis Ahumada y Sergio Garay
Álvaro González y Jennifer Venegas
Nicole Bustos y Bárbara Campillay
Mauricio Pino y Javiera Bruna
Germán Fromm y Daniela Quezada
Óscar Maureira y Gustavo González
Juan Carlos Judikis y Carmen Paz Oval
Sergio Saldivia y Andrea Lira

División de Educación General DEG
Coordinación Nacional de Apoyo a la Mejora Educativa
Ministerio de Educación

2017





INTRODUCCIÓN



Las Redes de Mejoramiento Escolar (RME) impulsadas desde el año 2015 por el División de Educación General a través de los Departamentos Provinciales del Ministerio de Educación han tenido dos propósitos fundamentales. Por una parte, promover la colaboración y articulación de diversos agentes educativos (supervisores del MINEDUC, equipos técnicos de los sostenedores y directivos escolares) pertenecientes a una misma comuna o grupo de comunas aledañas. Por otra parte, desarrollar y fortalecer una dinámica de redes de directivos escolares en el territorio que les permita compartir información y experiencias, reflexionar colectivamente, analizar materias relacionadas con los procesos de mejoramiento escolar, aprender colectivamente de los aciertos y errores, transferir buenas prácticas, compartir recursos y desarrollar proyectos comunes, entre otros.

Dentro de este marco, y en su doble propósito la redes de mejoramiento escolar han avanzado en establecer un nuevo vínculo entre el MINEDUC y los establecimientos educacionales, instalándose el periodo 2015 - 2016, quinientas redes a nivel país, las que buscan convertirse en un espacio de intercambio, desarrollo profesional entre los directivos, los agentes intermedios locales y los supervisores del Ministerio con el fin de promover el desarrollo de capacidades y el mejoramiento educativo.



Como podrá verse a partir de las evidencias y análisis elaborados en el presente estudio, las RME se han convertido en espacios valorados por sus miembros participantes en tanto han puesto en marcha lógicas y prácticas de intercambio y colaboración entre actores educativos y entre establecimientos que, en general, han sido ajenas al marco de políticas educativas en el país durante los últimos años. Esto producto de un mayor énfasis en el diseño e implementación de estrategias de presión, rendición de cuentas y lógicas de apoyo individuales a establecimientos educativos más que de estrategias de trabajo colaborativo y en red para el mejoramiento escolar sostenido.

Sin perjuicio de lo anterior, también se observa que la conformación y desarrollo de las RME ha sido un proceso complejo debido a que implica un cambio cultural en el sistema educativo donde se desarrolle la confianza entre actores, las relaciones horizontales y simétricas y el desarrollo profesional entendido colectivamente. A lo que se suma la dinámica de procesos de desarrollo multiniveles y no lineales que se producen a partir de las interacciones donde los conocimientos se crean y recrean a partir de las propias experiencias e intereses de los participantes.

En la práctica se han observado dificultades para, entre otros, integrar a los equipos técnicos de los sostenedores, potenciar el rol movilizador y facilitador de la red de los supervisores, y para avanzar en la instalación y desarrollo de redes que no sólo permitan el intercambio de información y experiencias sino que también permitan aprender colectivamente de los aciertos y errores, analizar prácticas educativas y/o desarrollar proyectos comunes. En definitiva, el objetivo de desarrollar capacidades en los equipos directivos que participan de las redes constituye un asunto parcialmente abordado y un desafío por delante.



En resumen, a partir del presente estudio, es posible encontrar una serie de evidencias y análisis en un conjunto de redes en cinco regiones y territorios del país, transcurridos dos años desde su instalación, estos hallazgos pueden aportar en una primera etapa a la comprensión de los procesos y prácticas que emergen al alero de los principios de Finalidad, Colaboración y Proyección como ejes que buscan seguir aportando a la transformación cultural, donde cada comunidad educativa está invitada a liderar las mejoras que favorezcan la calidad integral e inclusiva que son parte de este cambio.

Finalmente esta iniciativa busca aportar a seguir construyendo políticas de apoyo y acompañamiento que respondan al cambio cultural que la Reforma Educacional en marcha promueve para el sistema escolar. Además, este estudio entrega luces para una mejor articulación de las RME con otras modalidades de apoyo como las asesorías directas, y su renovación y ajuste en el marco del futuro proceso de implementación de la Nueva Educación Pública.



Juan Eduardo García-Huidobro
Jefe División de Educación General
Ministerio de Educación



Estudio **Redes de
Mejoramiento**
2016
Resumen Ejecutivo



En el actual contexto de la Reforma Educacional, el MINEDUC ha realizado un esfuerzo por instalar y apoyar experiencias de trabajo en red entre establecimientos educativos. El propósito declarado de las redes es, por una parte: “generar un nuevo vínculo entre el MINEDUC y los establecimientos educacionales basado en la colaboración, y por otra parte, generar un espacio de intercambio y desarrollo profesional para los directivos escolares y los profesionales del nivel intermedio del sistema escolar” (Términos de Referencia UNESCO, p. 9).

Las Redes de Mejoramiento Escolar, “se conciben como un espacio de trabajo profesional que a partir del desarrollo de grupos de directivos y jefes técnicos en un territorio, ejercen colaborativamente procesos de mejoramiento expresados en la construcción de formas y modos de enfrentar la gestión escolar” (MINEDUC, 2016, p. 84). Actualmente, las Redes de Mejoramiento Escolar están conformadas por duplas directivas (Director(a) y Jefe(a) técnico(a), bajo la coordinación de la Supervisión ministerial, y con la participación del Sostenedor.

De acuerdo al MINEDUC (2016), al finalizar el año 2015 se constituyeron más de 500 Redes de Mejoramiento Escolar en todas las regiones de Chile, cada una de ellas compuesta por entre 5 y 15 establecimientos, escuelas y liceos. Estas redes sesionaron de forma mensual o bimensual, donde se trabajó en distintos temas tales como: liderazgo, gestión curricular, gestión pedagógica, inclusión educativa, herramientas de gestión, integración escolar, marco normativo, articulación con el sostenedor, evaluación educativa, interculturalidad, gestión de recursos, entre otros.

La estrategia de Redes de Mejoramiento Escolar, de acuerdo a la propuesta del MINEDUC, busca poner como centro del trabajo el quehacer pedagógico de la escuela, siendo éstas las que definen sus propios procesos de mejoramiento. Se espera, que los miembros de la red contribuyan con sus conocimientos teóricos y prácticos a construir nuevos conocimientos. Estas redes son concebidas como un espacio privilegiado para el desarrollo de prácticas colaborativas y el desarrollo de capacidades directivas orientadas al mejoramiento escolar (MINEDUC, 2016).



Objetivos y Metodología del Estudio

Este estudio, solicitado y financiado por el Ministerio de Educación, con apoyo técnico de la UNESCO, busca apoyar la estrategia de Redes de Mejoramiento Escolar (RME) impulsadas por el Ministerio de Educación (MINEDUC) a nivel comunal. El objetivo general del estudio es identificar fortalezas, debilidades y oportunidades de mejoramiento que permitan avanzar en la consolidación de un modelo de trabajo en red como estrategia para el mejoramiento escolar en Chile.

Para lograr el objetivo general de este estudio, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en colaboración con investigadores y académicos del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile y de la Universidad de Magallanes, diseñó un estudio cualitativo de casos múltiples para conocer y comprender la implementación de la estrategia de Redes de Mejoramiento Escolar en cinco territorios del país (Coquimbo, Valparaíso, Metropolitana, Biobío y Magallanes), desde la perspectiva de todos los actores involucrados.

Los objetivos específicos de este estudio fueron: 1) Identificar, a nivel del diseño, elementos estructurales y de sentido de las Redes de Mejoramiento Escolar, profundizando en sus propósitos, modelo de funcionamiento, prácticas y capacidades que se busca desarrollar en los participantes; 2) Conocer y caracterizar condiciones, ámbitos de acción, lógicas de funcionamiento y prácticas del trabajo realizado en las sesiones de las Redes de Mejoramiento Escolar; 3) Contrastar el modelo de Redes de Mejoramiento Escolar propuesto por el MINEDUC con la implementación de éste en los territorios; 4) Elaborar un consolidado de fortalezas, oportunidades de mejoramiento y aprendizajes que surgen de la implementación de las Redes de Mejoramiento Escolar,

identificando a) el grado de aporte al trabajo colaborativo de los equipos directivos participantes, y b) el grado de aporte a la gestión escolar en los establecimientos.

Esta investigación, que se realizó entre los meses de julio a noviembre, analizó el trabajo de un total de 15 Redes distribuidas en distintos territorios del país. El estudio involucró dos etapas de recogida y análisis de datos. La primera incluyó una entrevista individual a los jefes o jefes técnicos DEPROV de 10 de las 15 redes seleccionadas, una entrevista individual a uno de los sostenedores que participa en dichas redes y una entrevista individual a los supervisores del MINEDUC que acompañan o coordinan el trabajo de esas redes. Además, esta etapa incluyó el análisis del modelo de trabajo de la estrategia de redes de mejoramiento, utilizando documentos oficiales del MINEDUC y literatura relevante sobre redes de mejora. La segunda etapa contempló una entrevista grupal a directores de establecimientos educacionales participantes de las RME y sus correspondientes jefes de unidad técnico-pedagógica (UTP), así como una entrevista individual a un director y un jefe técnico-pedagógico de la misma red. También esta etapa incluyó observaciones de sesiones de trabajo de cada una de las 15 Redes de Mejoramiento Escolar (RME) seleccionadas para este estudio. Se realizó y analizó, además, un grupo focal con los profesionales del equipo de mejoramiento escolar del MINEDUC respecto a los propósitos e implementación de la estrategia de Redes de Mejoramiento Escolar.

La composición de las redes estudiadas se presenta sintetizada en la siguiente tabla:

CARACT./RED	REGIÓN	DEPROV	EXTENSIÓN	DEPENDENCIA	LOCALIZACIÓN	NIVEL ESTAB.	NÚMERO ESTAB. RED
RME1	1	1	5 comunas (1 provincia)	Municipal y particular subvencionado	Urbano y rural	Media TP ¹ (Parvularia, Básica, Media CH)	11
RME2	2	2	5 comunas	Municipal	Urbano	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Parvularia ▫ Básica ▫ Media CH ▫ Media TP 	15
RME3	2	3	1 comuna	Municipal	Urbano y rural	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Parvularia ▫ Básica ▫ Media TP 	2 (+4 microcentros)
RME4	2	3	1 comuna	Municipal	Rural	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Parvularia ▫ Básica ▫ Media CH 	6
RME5	3	4	1 comuna	Municipal	Urbano	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Parvularia ▫ Básica ▫ Media CH ▫ Media TP ▫ Especial 	7
RME6	3	4	1 comuna	Municipal	Urbano	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Básica ▫ Media CH ▫ Media TP ▫ Ed. adultos 	9
RME7	3	5	6 comunas	Particular subvencionado	Urbano	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Parvularia ▫ Básica ▫ Media CH ▫ Esc. lenguaje 	15

1. A pesar que los establecimientos de esta red imparten otros niveles de enseñanza (Parvularia, básica, media CH), la red se funda para y se focaliza en dar respuesta a las problemáticas del nivel de enseñanza técnico profesional.



ESTUDIO SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS
REDES DE MEJORAMIENTO ESCOLAR

CARACT./ RED	REGIÓN	DEPROV	EXTENSIÓN	DEPENDENCIA	LOCALIZACIÓN	NIVEL ESTAB.	NÚMERO ESTAB. RED
RME8	4	7	2 comunas	Particular subvencionado	Urbano	<ul style="list-style-type: none"> · Parvularia · Básica · Media CH · Esc. lenguaje 	11
RME9	5	8	1 comuna	Municipal	Urbano	<ul style="list-style-type: none"> · Parvularia · Básica · Media CH · Media TP · Especial · Adultos 	8
RME10	5	8	1 comuna	Particular subvencionado	Urbano	<ul style="list-style-type: none"> · Parvularia · Básica · Media CH · Media TP 	13
RME11	2	3	1 comuna	Municipal	Urbano	<ul style="list-style-type: none"> · Básica · -Media 	9
RME12	2	3	1 comuna	Municipal	Rural y Urbano	<ul style="list-style-type: none"> · Básica · Media 	6
RME13	3	5	1 comuna	Municipal	Urbano	<ul style="list-style-type: none"> · Básica · Media 	16
RME14	3	6	1 comuna	Municipal	Urbano	<ul style="list-style-type: none"> · Básica · Media 	13
RME15	4	7	7 comunas	Municipal	Urbano	<ul style="list-style-type: none"> · Ed. especial 	10



Modelo de Redes de Mejoramiento

Las pautas de entrevistas, grupos focales y observaciones utilizadas para recoger información se basan en el modelo de redes de mejoramiento que integra las áreas y dimensiones propuestas por el MINEDUC y el equipo PUCV (Ahumada, González y Pino, 2016), y agrega algunos aspectos relevantes para el estudio de la implementación de redes de mejoramiento como, por ejemplo, el contexto en el que se inserta la red. Este modelo orientó además el análisis de la información recogida:

ÁREAS MODELO MINEDUC	ÁREAS MODELO PUCV	DIMENSIONES PUCV	NUEVAS DIMENSIONES
			Contexto <ul style="list-style-type: none"> ▸ Socio histórico cultural (territorio, comuna) ▸ Trayectoria/evolución la red
Finalidad	Orientación a la mejora	Elementos funcionales <ul style="list-style-type: none"> ▸ Propósito ▸ Procesos 	
Colaboración	Organización de la red	Organización de la red <ul style="list-style-type: none"> ▸ Agente/actores ▸ Nodo ▸ Relaciones Elementos funcionales <ul style="list-style-type: none"> ▸ Estructura ▸ Sustento ▸ Liderazgo distribuido 	Apoyo a la red <ul style="list-style-type: none"> ▸ Tipo apoyo (coordinación, recursos, etc) ▸ Actor (ej.supervisor)
	Capital Social	Característica <ul style="list-style-type: none"> ▸ Centralidad ▸ Reciprocidad ▸ Densidad ▸ Sustento ▸ Confianza 	▸ Responsabilidad colectiva/ pensamiento y acción sistémica/sentido pertenencia
Proyección	Orientación a la mejora	Sustento <ul style="list-style-type: none"> ▸ Profundidad (incluir inclusión) 	
			▸ Otros aspectos emergentes necesarios para comprender el funcionamiento de las RME

Principales resultados

Procesos involucrados en las Redes de Mejoramiento Escolar observadas.

En función de las dimensiones anteriormente analizadas, identificamos tres procesos que se desarrollan en las redes, los que hemos caracterizado como: informativos, colaborativos y cooperativos. Con esta categorización no queremos señalar que estos procesos son excluyentes y estáticos en cada red o que estas categorías representan diferentes estadios de desarrollo de las redes. Más bien lo que queremos resaltar es que los énfasis o focos de actuación de las redes estudiadas están centrados en aspectos diferentes. Ninguno de estos procesos es superior o mejor que otro y estimamos que todos ellos son necesarios para un buen funcionamiento de la red. La figura 1 presenta los procesos identificados y sus principales características:



Figura 1: Caracterización de las redes de mejoramiento escolar.



En las redes con foco en procesos informativos, como se puede apreciar en la Figura 1, el foco está puesto tanto en la transmisión de la información como en la formación y el desarrollo de capacidades. Estos dos aspectos de la información son centrales para, por un lado, comprender los cambios y el sentido de las políticas educativas; y por otro, saber cómo poder traducir tanto las políticas educativas como las distintas herramientas asociadas a la realidad local y al trabajo cotidiano de los establecimientos. Los procesos informativos debiesen estar siempre presentes en las redes promovidas desde el nivel central. Esto permite lograr coherencia sistémica entre todos los niveles del sistema. Por otro lado, el desarrollo de capacidades técnicas y profesionales permite a los actores que participan en la red transferir posteriormente estas capacidades a otros actores que ejercen o pudiesen ejercer roles de liderazgo al interior de los establecimientos que participan de la red.

En segundo lugar, las redes pueden enfatizar procesos colaborativos. La colaboración puede ocurrir entre los actores que participan de la red, así como entre los establecimientos a los que pertenecen dichos actores. En algunos casos, el foco de la colaboración está en compartir prácticas que han resultado exitosas en algún establecimiento, en otros casos, el foco está puesto no solo en el compartir prácticas sino que también los aprendizajes asociados a la instauración de dichas prácticas. En este caso, la colaboración está centrada en la adecuación de las prácticas a la realidad de cada establecimiento y la reflexión en torno a los factores contextuales que posibilitan el éxito o el fracaso de dichas prácticas.

En tercer lugar, nos encontramos con redes que focalizan en procesos de cooperación. En este caso, las redes no solo centran sus acciones en conocer las prácticas que realizan otros actores o establecimientos y evaluar su pertinencia a la realidad de otros establecimientos. Las redes que focalizan en procesos de colaboración se centran en generar acciones conjuntas que antes no habían sido desarrolladas. En algunos casos, estas redes se centran en la obtención de recursos tales como apoyo pedagógico, recursos materiales o personal especializado. En otros casos,



la cooperación es más compleja y se orienta al desarrollo de proyectos en donde pueden estar involucrados varios establecimientos y cuya finalidad va más allá de una relación instrumental para un evento específico o aislado.

Es importante resalta que ninguno de estos procesos es superior a otro ni implica un nivel de desarrollo distinto. De esta manera, en distintos momentos las redes pueden centrarse en diferentes focos sin que estos sean excluyentes o representen distintos estadios de desarrollo de la red. Tal como se muestra en la Figura 2, estos tres procesos pueden estar presentes con mayor o menor intensidad dependiendo de algunas de las dimensiones consideradas en el presente estudio. El contexto socio histórico-cultural así como de la trayectoria y evolución de la red; el capital social; la organización de la red incluyendo, los objetivos que se han propuesto, están asociados al énfasis de uno u otro proceso en la red.

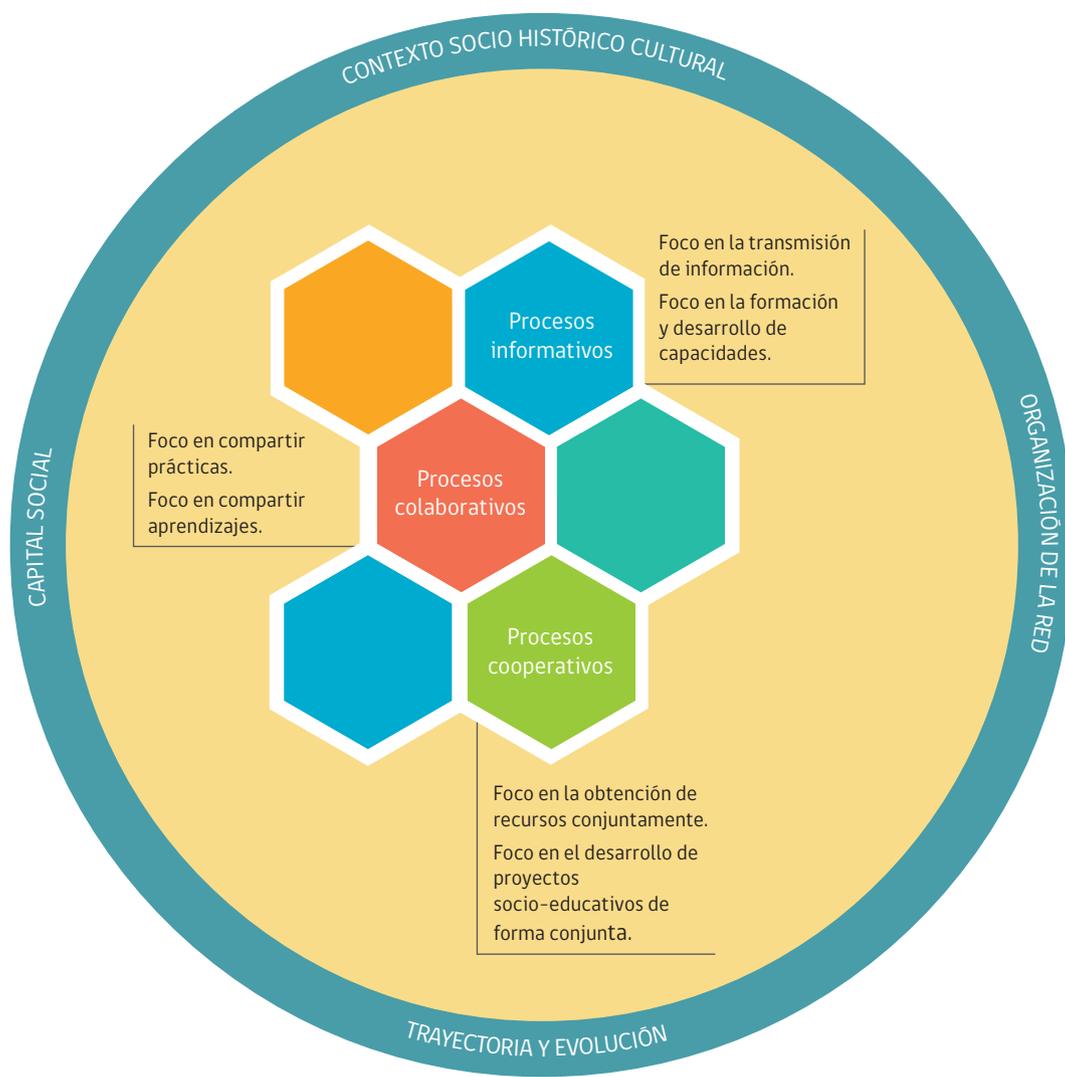
Una dimensión importante de considerar es el contexto social, histórico y cultural en donde está inserta la red. Esta dimensión incluye el contexto macro-político (social, histórico y cultural) al cual pertenece la red, y permite comprender la territorialidad y la necesaria adecuación de la red a estas características locales. Por otro lado, debemos comprender la dimensión del contexto micro-político (agentes/actores, nodos y relaciones) para analizar el trabajo en red. Esta dimensión nos permite comprender cómo está conformada la red y cómo ésta ha evolucionado en el tiempo.

Entendemos la dimensión de capital social como la capacidad de los agentes de una red para establecer relaciones de confianza basada en la generación de vínculos de cooperación y reciprocidad, en función del propósito de la red (Ahumada, Montecinos y Sisto, 2008; CEPAL, 2003; Díaz, et al, 2011). La dimensión de organización de la red se refiere a las estrategias de liderazgo que facilitan el desarrollo de capital para incrementar la asociatividad y ofrecer un sustento a la acción colectiva de los agentes de una red (Díaz-Gibson, et al, 2014). Al analizar la organización



de la red debemos tener en cuenta aquellos elementos básicos que permiten identificarla como tal: agentes/actores, nodos y relaciones que la componen. En la figura 2 se pueden observar estas dimensiones y su integración con los procesos identificados en las redes estudiadas.

Figura 2: Dimensiones y procesos asociados al trabajo en red.



En relación a estas dimensiones y de los procesos identificados resulta relevante destacar el rol que cumple el supervisor DEPROV o acompañante de la red, ya que, como lo señala el MINEDUC, la estrategia de redes se propone romper con la comunicación vertical que existe entre los organismos centrales y las escuelas (Ministerio de Educación, 2016). Desde el MINEDUC, se señala que la labor del supervisor debe ser horizontal y lateral para apoyar los procesos que garanticen el mejoramiento continuo. El rol del supervisor es generar y conducir procesos en la red para la mejora educativa; y este rol se traduce en diversas funciones: orientador, mediador y/o facilitador. De esta forma, los supervisores pueden desempeñar distintas funciones dependiendo de los énfasis y el foco de actuación de la red que se deseen o necesiten promover. Las funciones que ya han sido descritos en los materiales de apoyo para los supervisores elaborados por el MINEDUC (2016) pueden ser asociados a los distintos procesos de trabajo que se enfatizan en las redes.

En efecto, el supervisor o acompañante de la red debería asumir una función de orientador. Este actor debiese guiar la reflexión comunitaria de los integrantes de la red para el desarrollo del currículo escolar mediatizado por el PEI y PME. Es así como el supervisor debería activar los conocimientos técnicos de los participantes y favorecer el impacto del trabajo de la red en los establecimientos educacionales (Ministerio de Educación, 2016). En un comienzo, tal y como hemos observado a lo largo de esta investigación, el rol del supervisor está muy ligado a la comprensión y a la utilización de las herramientas que provienen del MINEDUC tales como el PEI y el PME; sin embargo, son mucho otros los planes y programas que se deben desarrollar en cada establecimiento siendo la red una buena instancia para acercarse a las orientaciones que provienen del MINEDUC y a las herramientas que pueden ser utilizadas para cumplir con dichas orientaciones.



En segundo lugar, el supervisor o acompañante de la red debería cumplir una función mediadora entre la planificación surgida colaborativamente en la red y las necesidades que surjan en cada uno de los establecimientos educacionales; es decir, favorecer la extensión del conocimiento adquirido en la red (Ministerio de Educación, 2016). El supervisor como mediador debe ser capaz de abrir canales de comunicación entre las partes, sin perder de vista que son éstas quien finalmente deciden en que colaborar y en que no. La mediación supone una igualdad entre las partes o actores; por tanto es labor del supervisor, en su función mediadora, fortalecer a los distintos actores para que puedan así tender a relaciones de equilibrio en cuanto al poder de decisión. Es difícil pensar en un trabajo de mediación si no existe un mínimo de equilibrio en la relación de poder entre las partes. Es así como la labor del supervisor está muy relacionado a las relaciones micro-políticas y macro-políticas que se dan tanto en la red como en la escuela.

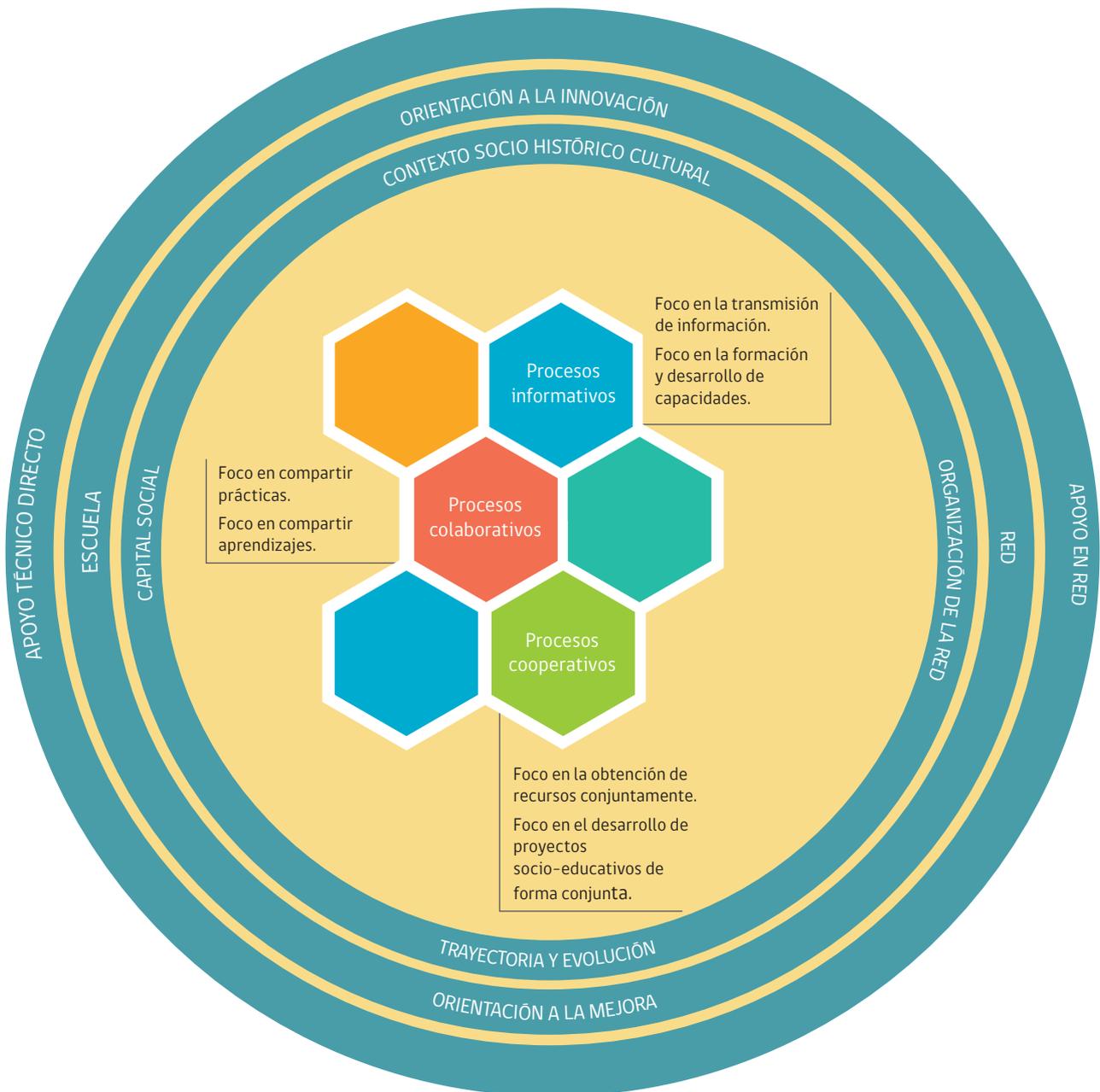
En tercer lugar, el supervisor o acompañante de la red debiera tener una función facilitadora. Esto, a juicio del MINEDUC, se debiera expresar en sus habilidades para activar las capacidades de cada miembro en la red, presentar preguntas al grupo para promover el análisis de los procesos de mejoramiento, equilibrar la acción del Estado con el fortalecimiento de la red, e impulsar el liderazgo para el desarrollo de los PEI y PME (Ministerio de Educación, 2016). Sin embargo, estimamos que la labor de facilitador del supervisor va más allá del desarrollo de habilidades de un liderazgo asociado al desarrollo de los PEI y PME; el rol de facilitador del supervisor debiese apuntar al desarrollo de un liderazgo sistémico que articule las distintas partes del sistema en torno al desarrollo de proyectos compartidos.



Las funciones anteriormente descritas del supervisor o acompañante de la red nos son excluyentes y de una u otra forma deben estar presentes para promover los tres procesos anteriormente descritos en cada red: informativos, colaborativos y cooperativos.

Finalmente, queremos resaltar la importancia de articular el trabajo que se realiza en la red con lo que acontece en el aula. A esta dimensión en nuestro estudio la hemos denominado profundidad de la red. La profundidad, como hemos señalado, se relaciona con el alcance de la red, es decir, en qué medida se transfieren los conocimientos generados en la red a sus respectivos agentes o actores, o a las escuelas y liceos que conforman la red. Es importante, en el trabajo en red, no perder de vista la transferencia e influencia del trabajo de las redes en el trabajo de aula y, en definitiva, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tal y como se observa en la Figura 3, la profundidad de la red se relaciona directamente con las dimensiones y procesos anteriormente señalados. Por un lado el trabajo de la red apunta al mejoramiento continuo, es decir, a generar información y contar con indicadores que permitan reflexionar en torno a los cambios introducidos en los procesos. Por otro lado, el trabajo en red apunta no solo a mejorar los procesos ya existentes, sino que a cambiar o introducir nuevos procesos. Por ejemplo, es deseable que, producto del trabajo en red se generen innovaciones curriculares o, al revés, que las innovaciones curriculares generadas en el aula puedan ser compartidas y analizadas en el contexto del trabajo en red. Se observa entonces que, la articulación entre lo que acontece en el aula y los establecimientos debe estar ligado a lo que acontece en la red, de manera de alternar la orientación a la mejora con la orientación hacia la innovación.

Figura 3: Modelo de Articulación Escuela/Red



Las agentes o actores pertenecientes a las redes de mejoramiento escolar deben tener la capacidad de traspasar las prácticas e información desde su aula y escuela a la red, y desde la red a la escuela y el aula. El efecto de una red en la escuela se logra a través de la profundidad; ya que el foco debiese estar centrado en la mejora de la enseñanza y los aprendizajes (Ahumada, González y Pino, 2016). En los siguientes epígrafes trataremos de ilustrar con ejemplos tanto de la literatura e investigación internacional como nacional como se despliegan estas habilidades en los distintos procesos asociados al trabajo en red.

El anillo exterior de la Figura 3, Modelo de Articulación Escuela/RED; incorpora las estrategias de apoyo técnico pedagógico desde el MINEDUC y sus DEPROVs, el que puede entregarse como asesorías directas a las escuelas o en la Red de Mejoramiento por parte de los supervisores. Estos apoyos si bien son diferenciados, son complementarios y se orientan a vincular los procesos y prácticas de liderazgo que se abordan en la red con el núcleo pedagógico de las escuelas y liceos que pertenecen a las Redes de Mejoramiento. En el caso de la asesoría directa a los establecimientos, el principal objetivo es “el desarrollo de capacidades individuales e institucionales en los equipos de gestión de los establecimientos educacionales, con el propósito de contribuir al mejoramiento efectivo de los procesos y resultados educativos” (MINEDUC, 2016). Este apoyo técnico pedagógico desplegado de forma individual a los establecimientos, especialmente en aquellos establecimientos clasificados como insuficientes, está enmarcado dentro de un plan de trabajo anual en donde se priorizan las áreas de gestión y los nudos críticos con foco en los aprendizajes. El supervisor, en la asesoría directa orienta al equipo de gestión de cada establecimiento respecto a otros apoyos externos con los que puede contar el establecimiento para un mejoramiento efectivo.

El apoyo técnico pedagógico que los supervisores DEPROV entregan a la Red de Mejoramiento busca estimular en los integrantes de la red el análisis permanente del núcleo pedagógico referido a la interacción entre los objetivos de aprendizaje, lo que hacen los docentes, los recursos utilizados y como aprenden los estudiantes. En este sentido se plantea la necesidad de parte del supervisor de facilitar, orientar y articular una reflexión que incida en aspectos técnico pedagógicos que aseguren el capital profesional en un ambiente propicio para el desarrollo de capacidades (MINEDUC, 2016). Por tanto entendemos que ambos tipos de apoyo (directo o en red) se complementan y deben necesariamente estar vinculados en la lógica de conectar los aprendizajes y competencias desarrolladas en la red con las características y desafíos detectados en los establecimientos.



1.

Procesos informativos en las redes estudiadas

Las redes con foco en los procesos informativos ponen énfasis, por un lado, en transferir la política educativa nacional a los miembros de la red, es decir, cumplen con la normativa de funcionamiento de la estrategia de redes y ponen especial atención a los aspectos normativos y prescriptivos asociados al trabajo. Por otro lado, las redes que se centran en procesos informativos, enfatizan la formación y desarrollo de capacidades técnicas asociadas a la implementación de la política. Esta doble función en las redes no es excluyente, sin embargo, en algunos casos hay un énfasis más marcado en uno u otro de estos aspectos.

Desde el Ministerio de Educación, se ha resaltado el rol informativo que debiesen cumplir las Redes de Mejoramiento Escolar, particularmente asociado al rol de apoyo técnico pedagógico que tiene el MINEDUC hacia los establecimientos educacionales. Es así como se señala explícitamente que: *“La consolidación de una dinámica territorial de redes de directivos escolares permitirá facilitar la transferencia y un análisis técnico que provoque aprendizaje colectivo y promueva innovaciones conjuntas que aprovechen la sinergia entre los establecimientos y entre los distintos actores del sistema escolar”* (MINEDUC, Orientaciones DEG, 2016, p. 26). Esta cita muestra el énfasis del MINEDUC en que las redes faciliten la transferencia y el análisis técnico que provoque un aprendizaje colectivo.

Asimismo, se señala que: *“en el proceso de cambio educacional participativo, los supervisores debieran transformarse en promotores y movilizadores de la política educativa a nivel territorial”* (MINEDUC, Orientaciones DEG, 2016, p. 27). Este gran desafío de promover la participación a nivel territorial significa conocer la particularidad de cada escuela así como sus aspiraciones y demandas: *“Conocer el contexto territorial, saber de sus personas, instituciones y desafíos, entrega poderosas herramientas para*



acompañar el despliegue de las potencialidades de cada establecimiento" (MINEDUC, Orientaciones DEG, 2016, p. 27). Este apoyo técnico pedagógico de los equipos de supervisión, se centra en dos aspectos principales: difundir la política educativa nacional y desarrollar capacidades técnicas asociadas a la implementación de las directrices de la política a nivel local en los respectivos establecimientos.

Sin embargo, es fundamental comprender que esta estrategia de trabajo de apoyo técnico pedagógico intenta superar la verticalidad de las relaciones entre supervisores y escuelas, evitando que los establecimientos reciban *"un recetario de instrucciones a implementar"* (MINEDUC, Orientaciones DEG, 2016, p. 86). Por tanto, debemos ser cautelosos a la hora de comprender el énfasis informativo de algunas redes y comprender no sólo el carácter informativo que eventualmente puede tener el rol del supervisor en ellas, sino el carácter formativo de su función orientado principalmente al desarrollo de capacidades técnicas en los miembros de la red.

En un estudio reciente, Spillane y Hopkins (2013) analizaron el trabajo de las redes desde la lógica de la información y la consejería intra-escolar e inter-escolar, con foco en los espacios de aprendizaje organizacional dentro de la red. De acuerdo con ellos, las redes son en su núcleo fuentes de información en las cuales las personas y organizaciones escolares se acercan por tres razones:

1. Los consejos y la información son los ladrillos de la generación de nuevo conocimiento, siendo fundamentales para la enseñanza.
2. Existe extensa evidencia que señala los beneficios del trabajo entre los docentes para el mejoramiento de la enseñanza.
3. La interacción entre consejo e información está altamente vinculada con la transformación de la organización escolar, más allá de las metodologías de enseñanza.



Las Redes de Mejoramiento Escolar investigadas en este estudio no son ajenas a estas razones. Los consejos y la información son fundamentales para generar conocimiento que pueda finalmente impactar en las prácticas pedagógicas. Rincón-Gallardo y Fullan (2016) también resaltan el carácter informativo y formativo de las redes poniendo el acento en lo que denominan capital profesional de los profesores y los líderes. Los autores resaltan la importancia de potenciar un liderazgo intermedio para lograr efectividad en las redes. Esto supone generar espacios de formación en donde se puedan intercambiar fluidamente los conocimientos existentes. Sin embargo, se debe tener presente el concepto de capital profesional es más profundo que el de desarrollo de capacidades técnicas como lo que se aprecia en las redes cuyo foco está en los procesos informativos.

En el caso de las redes municipales vemos que algunas redes tienen claramente esta orientación (RME 5, RME 9) al igual que la mitad de las redes de establecimientos particular subvencionados estudiadas (RME 7 y 8). Particularmente relevante para algunas de estas redes (RME 5, RME 9) es la futura instalación de los Servicios Locales de Educación y la necesidad de estar informados y preparados para enfrentar este nuevo cambio estructural, en donde el trabajo en red puede jugar un rol central. Parte importante del trabajo de estas redes se centra en compartir información sobre las políticas emanadas y los requerimientos realizados desde el MINEDUC. El rol tanto del Sostenedor como del DEPROV, y en especial del supervisor, en este tipo de redes es central, prevaleciendo, sin embargo, las relaciones unidireccionales con los miembros de la red orientadas a transmisión de un conocimiento técnico. En parte de estas redes, existe también una clara tensión entre el rol que tradicionalmente cumplían los supervisores, a través de las visitas directas, y su función como facilitadores, orientadores y mediadores de procesos de colaboración y desarrollo de capacidades en la red.

Es importante mencionar que las redes denominadas informativas no se limitan solo a la transmisión de información de tipo administrativo o bien a la socialización de documentos emanados desde la administración central. En las observaciones realizadas a estas redes se pudo constatar que los supervisores realizan también una labor formativa, es decir, contribuyen a la comprensión de los marcos y las herramientas que requieren conocer los participantes de la red (RME 2, RME 3, RME 13). Es así como en ocasiones el trabajo de las reuniones de la red implica acciones para dar a conocer los principios, habilidades y conocimientos profesionales contenidos en el Marco de la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE). En otras ocasiones, la labor de formación técnica llevada a cabo por la supervisión consiste en profundizar en los aspectos relevantes para diseñar, implementar y evaluar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME). La labor de apoyo desde la supervisión, en este caso, consistió en analizar y comparar distintos objetivos de este plan y el reporte de evidencias que daban cuenta de estos objetivos. Según lo señalado, este trabajo servía como insumo para las visitas directas que realizaría el o la supervisora a cada escuela o liceo. En otra sesión observada, se abordó el apartado de otros indicadores de calidad que actualmente evalúa la Agencia de Calidad. Una labor importante, en las redes de mejoramiento, desde la supervisión se relaciona con entregar material respecto a lo que ocurre en cada escuela con estos indicadores y realizar un análisis respecto a las acciones que se han realizado o que se programaron realizar para mejorar estos indicadores.

La labor informativa que realizan principalmente los supervisores es algo importante en términos de la adecuación de la información a la realidad local de las escuelas que participan en la red. Muchos de los participantes de las redes valoran este trabajo del supervisor, ya que les ayuda a cumplir luego con las distintas tareas que deben llevar a cabo en sus respectivos establecimientos. Sin embargo, la actitud que prima es más bien pasiva



frente a la información entregada faltando un espacio de reflexión más crítico o propositivo respecto a las políticas públicas y las herramientas e instrumentos asociados. En este sentido, se trata de una formación más bien técnica que facilita el desarrollo de ciertas tareas que los asistentes a la red deber realizar en sus respectivos establecimientos. Si bien la formación se centra en aspectos técnicos, es importante señalar que progresivamente las redes debiesen avanzar hacia el desarrollo de capacidades profesionales de sus miembros que permitan una mayor reflexión y participación en el proceso formativo.



2.

Procesos colaborativos en las redes estudiadas

En la literatura internacional y nacional se ha insistido en la importancia de la colaboración para el trabajo en red. En Chile, desde el Ministerio de Educación se plantea la colaboración como un concepto clave, además de la finalidad y proyección, que está a la base de la implementación de las Redes para el Mejoramiento Escolar (Mineduc, 2016). La colaboración es entendida como compartir experiencias para el aprendizaje colectivo de las comunidades educativas (Mineduc, 2016). Ahora bien, no es suficiente situar a los agentes o actores en un espacio determinado que permita la colaboración para que esta sea efectiva (Kuhn, 2015). Aspectos fundamentales que facilitan la colaboración son: escuchar y responder activamente lo que dicen los pares de la red, el desarrollo de representaciones compartidas sobre los problemas, abordar las ideas como una totalidad y el desarrollo del sentido de responsabilidad compartida (Leithwood, 2016).

Desde la literatura internacional, se ha destacado el rol de la colaboración en el trabajo que se realiza en las redes para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Chapman, Chestnutt, Friel, Hall y Lowden (2016), por ejemplo, destacan una experiencia de desarrollo profesional en 50 establecimientos distribuidos en 14 distritos en Escocia en un proyecto de tres años que utiliza una metodología de indagación colaborativa. Los resultados de dicha investigación dan cuenta de la importancia del trabajo en red tanto para disminuir la competencia entre los establecimientos como para mejorar los resultados de aquellos estudiantes con mayores dificultades.



Duffy y Gallagher (2016) establecen un continuo que permite identificar distintas etapas de colaboración, así como servir de guía para fortalecer la colaboración entre establecimientos educacionales. Esta tipología fue adaptada por el Departamento de Educación de Irlanda del Norte como una herramienta de auto-evaluación para escuelas. Sin embargo, se debe tener presente que el continuo de colaboración no se concibe como un modelo determinista y lineal. Desde la perspectiva de este modelo, se asume que los establecimientos tienen distintos ritmos, contextos e historias de colaboración que deben ser considerados.

El modelo propuesto por Duffy y Gallagher (2016) plantea una primera etapa de aislamiento en que hay muy poca o ninguna colaboración entre los establecimientos. Una etapa emergente, en que existe un contacto limitado y promovido por un agente externo que marca el comienzo de la colaboración. Una tercera etapa en que todavía se observa contacto infrecuente pero creciente entre los establecimientos, ejemplificados en visitas entre escuelas o viajes realizados de forma conjunta entre escuelas; aunque todavía estas interacciones son ocasionales. Se identifica una cuarta etapa, en que existe una colaboración regular y coordinada que involucra tanto a profesores como a estudiantes, se genera colaboración tanto en temas relacionados con infraestructura como con temas de desarrollo profesional. Una quinta etapa es caracterizada por la presencia de una cultura colegiada, en donde los establecimientos se han involucrado de forma permanente en actividades de colaboración que están vinculadas al desarrollo curricular. Existen, además, relaciones personales y profesionales entre los educadores creándose nuevo conocimiento y compartiéndose recursos. Finalmente, la última etapa es caracterizada por una relación simbiótica entre los establecimientos, basada en las necesidades comunes, en aprendizajes significativos adquiridos de forma conjunta. Los establecimientos mantienen su identidad, sin embargo, comparten recursos financieros, profesionales y aquellos aspectos que facilitan una educación compartida. En este nivel se logra una colaboración efectiva con impacto tanto social como en los resultados educativos.

En nuestro caso, en base a las redes estudiadas, hemos distinguido dos focos de las redes con énfasis en los procesos colaborativos, uno en donde el énfasis está puesto en compartir prácticas y otro en donde el énfasis está en compartir aprendizajes. En el primer caso, los procesos de mejoramiento suelen estar asociados a compartir las prácticas desarrolladas en los establecimientos, entendiendo éstas como una innovación o cambio de determinados hábitos (Ahumada, Sisto y López, 2012). Las redes cuyo foco está en compartir aprendizajes, por su parte, ponen énfasis en el intercambio y la gestión de conocimientos. La gestión del conocimiento, es el proceso sistemático de encontrar, agregar, seleccionar, organizar, distinguir y presentar el conocimiento, de tal forma que se mejore la comprensión en una o más áreas de interés (Ahumada y Bustos, 2004). La creación de nuevos conocimientos no es sólo aprender de los otros o la adquisición de conocimientos externos sino que es, básicamente, una construcción o reconstrucción interna que se da tanto en el individuo como en la organización en comunidades de aprendizaje (Brown y Duguid, 1991; Johnson, 2002). Estas comunidades desempeñan un papel importante en la capacidad de innovación por parte de la organización (Miner, Bassof, y Moorman, 2001; Perry-Smith y Shalley, 2003).

Los estudios son claros en señalar que reunir personas en un lugar y en un tiempo determinado para ejecutar una tarea específica no es suficiente para desarrollar una red de trabajo colaborativo. Por lo tanto, es fundamental desarrollar las capacidades de las personas encargadas de liderar la red para promover no solo la instalación de trabajo colaborativo, sino también la sostenibilidad de este trabajo en el tiempo y la transferencia de los aprendizajes dentro de cada establecimiento (Moolenaar, 2015; Rieckhoff & Larsen, 2012; Scanlan et al., 2016). El trabajo de los supervisores con los directivos de los establecimientos va generando la confianza necesaria para compartir prácticas y aprendizajes. Es así como el trabajo en red tiene un carácter transformacional orientado hacia nuevas formas de organización y funcionamiento dentro y entre los establecimientos escolares.

En nuestro caso, las redes denominadas colaborativas son aquellas en que el trabajo en red ha servido para generar relaciones de confianza y compartir experiencias exitosas. La colaboración en estas redes se centra en conocer qué se está realizando en cada establecimiento (RME 10) y en aprovechar la experiencia compartida para pensar en un propósito común (RME 2) el cual en la mayoría de los casos aún no es claro. En otros casos la colaboración consiste en aprovechar la experiencia previa de trabajo en red e incorporarla en el trabajo colaborativo que actualmente se está realizando. Este es el caso de la RME 3 que ha incorporado a la red la experiencia de los microcentros rurales, invitando a participar a los establecimientos del microcentro en la instancia de trabajo compartido. En alguna de estas redes, el supervisor también tiene un rol central, sin embargo, de manera incipiente comienzan a aparecer otros actores (Escuela o Liceo Anfitrión, Directores, Microcentros, Escuela o Liceo de Excelencia) que también juegan un rol importante en la red (RME 2, RME 3).

Especial mención merecen en este grupo las redes RME 5 y RME 8, las cuales si bien han sido categorizadas inicialmente como informativas son también categorizadas como colaborativas porque de acuerdo a los participantes y a lo observado en la reunión de la red, estas redes están transitando rápidamente hacia la colaboración, incluyendo el desarrollo de un nivel incipiente de confianza al compartir sus buenas experiencias. El compartir experiencias exitosas sigue siendo intencionado por el DEPROV, pero el involucramiento de los participantes en esta actividad es creciente y valorado por los participantes de la red. A pesar de este énfasis colaborativo aún no está consolidado, se puede apreciar una evolución en tal sentido por lo que hemos considerado pertinente identificar a estas redes en ambas categorías.



3.

Procesos cooperativos en las redes estudiadas

Las redes con foco en los procesos cooperativos son aquellas redes que han logrado ir más allá del conocimiento recíproco y han acordado el logro de objetivos compartidos. Los miembros de la red operan de forma conjunta con un plan de trabajo compartido. La cooperación supone conocer lo que cada uno está realizando pero, además, supone conocer los intereses recíprocos y trabajar en pos de un objetivo común.

La literatura de gestión escolar señala que los establecimientos educacionales deben desarrollar la capacidad de generar un liderazgo distribuido tanto al interior de los establecimientos como también entre los establecimientos que pertenecen a una red. Donaldson (2006) resalta la necesidad de un liderazgo distribuido que contemple tres dimensiones fundamentales: a) la dimensión relacional que implica apertura a la influencia recíproca y la capacidad de confiar en el otro; b) la dimensión de propósitos que consiste en aunar el compromiso individual con los propósitos organizacionales; y c) una dimensión relacionada con una acción compartida que implica el compartir las creencias e implementarlas en el quehacer cotidiano. La realidad de los establecimientos exige, según este autor, que el liderazgo sea entendido como un proceso colectivo y distribuido entre todos los miembros de una comunidad, más que un fenómeno individual asociado a ciertas características de personalidad. Las redes con énfasis en los procesos cooperativos fundamentan su quehacer en estos principios en donde los intereses particulares son articulados con los intereses colectivos.

Desde la perspectiva del continuo de colaboración propuesto por Duffy y Gallagher (2016), se trataría de la quinta y sexta etapa caracterizadas por una cultura colegiada en donde los establecimientos se han involucrado de forma permanente en actividades de colaboración que están vinculadas al



desarrollo curricular y a la obtención de recursos que permitan solucionar las problemáticas que han identificado. Los establecimientos comparten recursos financieros, profesionales y aspectos que facilitan una educación compartida. Existe un accionar conjunto basado en las necesidades comunes y en aprendizajes significativos adquiridos de forma conjunta.

Coates (2015) da cuenta de la experiencia en Inglaterra de los denominados establecimientos confiables (Trust Schools) y las academias (Academy Schools) que operaban de forma independiente de la autoridad local. Muchos de estos establecimientos han operado en el contexto de los Colegios Cooperativos en donde están asociadas este tipo de escuelas. Los establecimientos que funcionan bajo esta figura, desde las legislaciones del 2010 y 2011, han asumido ciertos valores del movimiento cooperativo tales como: ayuda recíproca, auto-responsabilidad, democracia, igualdad, equidad, solidaridad y colaboración con todos aquellos establecimientos que forman parte del movimiento cooperativo. Un aspecto importante de este tipo de modelos es la consideración de los distintos grupos de interés dentro de la comunidad (Por ejemplo: Apoderados, Asociaciones de Vecinos y Aprendices). En el estudio realizado por Coates (2015), con una metodología cuantitativa y cualitativa, se observa que aun la motivación por ser parte de este tipo de establecimientos responde más a los intereses particulares de cada establecimiento y a una oportunidad económica, que a un compromiso con los valores del movimiento cooperativo. Sin embargo, pertenecer a estas asociaciones ha disminuido la sensación de aislamiento y ha permitido comenzar a desarrollar proyectos compartidos siendo incorporados representantes de la comunidad que adquieren una representación más colectiva que individual.

En nuestro caso, estimamos importante la consideración de redes cuyo foco esté puesto tanto en la obtención de recursos como en el desarrollo de proyectos socio-educativos de forma conjunta. Particularmente relevante nos parece la incorporación de la idea que la educación



exige el compromiso y la colaboración de diferentes administraciones, instituciones e instancias sociales (Longás, Civís y Riera, 2008). Esto supone su incorporación a la labor educativa y la apertura de los establecimientos educacionales a su entorno y a la realidad local.

En el caso de las escuelas municipales consideramos que la RME 4 cumple con estas características dado que los establecimientos han realizado el diseño e implementación de un plan lector a partir del diagnóstico colectivo entre establecimientos de la red territorial y el microcentro (RME 4). Otra de las redes en las que se evidencia esta cooperación es la RME 1, red de establecimientos técnico profesionales particular subvencionados y municipales, en la que los establecimientos se han organizado en torno a problemáticas comunes y han generado acciones conjuntas para potenciar su trabajo pedagógico y su articulación con la comunidad. En estas redes, el rol del supervisor ha pasado a ser un facilitador de procesos siendo lo central el proyecto o los objetivos en los que se focaliza la red y asumiendo algunos de sus miembros roles de liderazgo. Estos objetivos suelen estar asociados a aspectos curriculares o pedagógicos en donde los Planes de Mejoramiento Educativo (RME 4) o las necesidades detectadas en conjunto por los establecimientos (RME 1) guían el trabajo de la red.



4.

Síntesis de los resultados del estudio

Como se puede apreciar en la síntesis de resultados, la mayoría de ellas se focaliza en procesos informativos (70%), el 40 % con énfasis en la transmisión de información (RME 5, RME 7, RME 8, RME 9) y un 30% con énfasis en la formación y desarrollo de capacidades (RME 2, RME 3, RME 13). Sin embargo, se debe tener presente que algunas de ellas están rápidamente transitando de focalizarse en procesos informativos a poner énfasis en procesos colaborativos (RME 2, RME 5, RME 8 y RME 13), empezando a compartir prácticas exitosas.

De esta forma, en el 50% de las redes investigadas es posible identificar procesos colaborativos focalizados en compartir prácticas exitosas (RME 2, RME 5, RME 8, RME 10 y RME 13). Cabe resaltar que de momento, estas redes no han llegado a compartir aprendizajes ni tampoco sus errores y fracasos de manera que estos sean aprovechados como fuente de aprendizaje tanto organizacional como inter-organizacional.

Finalmente, encontramos dos redes (20%), una municipal y una particular subvencionada, en los que hemos identificado un predominio de procesos cooperativos (RME 1 y RME 4). Estas redes han puesto su énfasis en la obtención de recursos conjuntamente así como en el desarrollo de proyectos socio-educativos de forma conjunta. Si bien no sabemos el grado de involucramiento que tienen estas redes con los valores cooperativos, si podemos decir que al menos han sido capaces de consolidar un trabajo conjunto a lo largo del tiempo y han sido capaces de ejecutar de manera exitosa las actividades que han planeado de manera conjunta.



RED	PROCESOS INFORMATIVOS		PROCESOS DE COLABORACIÓN		PROCESOS DE COOPERACIÓN	
	Énfasis en la transmisión de información	Énfasis en la formación y desarrollo de capacidades	Énfasis en compartir prácticas	Énfasis en compartir aprendizajes	Énfasis en la obtención de recursos conjuntamente	Énfasis en el desarrollo de proyectos socio-educativos de forma conjunta
RME1					X	X
RME2		X	X			
RME3		X		X		
RME4					X	X
RME5	X		X			
RME7	X					
RME8	X		X			
RME9	X					
RME10			X			
RME13		X	X			



Sugerencias para la Implementación de las Redes de Mejoramiento

Las principales sugerencias que se desprenden de los hallazgos de este estudio se presentan organizadas en torno a las dimensiones utilizadas:

Contexto

- **Reconocimiento de la trayectoria y características de la red:** tal como se ha señalado anteriormente las características de los establecimientos que conforman las redes, las experiencias y relaciones previas entre estos establecimientos y la trayectoria de la red de mejoramiento tienen una influencia en la implementación de la estrategia de redes. Es importante reconocer la historia de trabajo conjunto que traen los establecimientos y las redes antes de comenzar el trabajo, identificando los posibles facilitadores y obstaculizadores para la implementación de las redes. Como se señaló en este estudio, los establecimientos que han trabajado juntos de manera centralizada y directiva tienen dificultades para cambiar estas formas de relacionarse y transitar hacia relaciones más horizontales y a un trabajo más autogestionado. Reconocer estos aspectos antes de comenzar a trabajar en las redes de mejoramiento podría ayudar a los supervisores a catalizar estos procesos de cambio.
- **Participación del sostenedor:** el estudio ha señalado que en diversas redes de mejoramiento el rol del sostenedor no era claro, su participación era marginal y/o se expresaba una tensión entre las acciones del sostenedor y las acciones vinculadas a las redes de mejoramiento. Es fundamental avanzar en una definición clara sobre el rol de los sostenedores en las redes de mejoramiento, sobre todo en las redes de establecimientos particulares subvencionados y/o intercomunales en las que participa más de un sostenedor.



Finalidad

- **Democratización de los propósitos de la red:** este estudio señala que, los establecimientos escolares avanzan en el desarrollo de relaciones más horizontales y de cooperación—relaciones que se asocian con mayores expectativas de sostenibilidad de la red y sustentabilidad de los cambios—cuando los objetivos de las redes exceden los propuestos desde “afuera” o “desde arriba”, existiendo la posibilidad de que los miembros de la red puedan identificar problemáticas comunes y relacionadas a sus territorios, y trabajar de manera conjunta en pos de éstas. Es importante que la estrategia de red mantenga propósitos bien definidos y posibles de evaluar a nivel nacional, y que al mismo tiempo se intencione que cada red pueda definir objetivos compartidos entre sus miembros. Esto pudiese contribuir a avanzar desde un énfasis en procesos informativos un énfasis en procesos cooperativos.

Colaboración

- **Desarrollo de capacidades en los supervisores:** uno de los desafíos reportados por los profesionales del MINEDUC, directores y/o jefes técnicos DEPROV, los actores escolares, así como los propios supervisores es la tensión entre el rol tradicional de los supervisores, caracterizado como directivo y vertical, con el rol que deben cumplir en las redes de mejoramiento escolar. Esto plantea la necesidad de generar espacios formales de capacitación para los supervisores, desde el MINEDUC, que permitan desarrollar habilidades blandas para el manejo de grupos así como estrategias para fortalecer habilidades de liderazgo en los directivos y jefes de unidad técnico-pedagógica. Si bien el apoyo de los supervisores en las redes estudiadas se centra en aspectos técnicos, es importante señalar que los apoyos a las redes debiesen avanzar hacia el desarrollo de capacidades profesionales de sus miembros que permitan una



mayor reflexión y participación en el proceso formativo. El apoyo técnico pedagógico entregado por los supervisores o por otros actores no debe ser entendido como algo externo al trabajo de la red. En este sentido, señalamos la importancia de entender que los supervisores son parte de la red, de sus actores y de los procesos que en ella se viven. Al ser participantes de la red, sus acciones promueven ciertos tipos de focos y relaciones. Es por esto que no se debe asumir que los procesos en que se focalizan las redes (informativos, colaborativos, cooperativos) son independientes al trabajo del supervisor. Tampoco es posible asumir que estos procesos pueden ser identificados de antemano en las redes para adaptar el rol del supervisor y entregar apoyos específicos adecuados a los procesos que predominen. Más bien, el supervisor contribuye a la creación de ciertos tipos de relaciones y de organización de la red que, sumados al capital social, la trayectoria y el contexto socio histórico cultural de la red, favorecen un énfasis en ciertos procesos. Es decir, hay una relación de asociación y mutua modificación, que no es fija o determinada, entre los actores locales y los supervisores. De este modo, los supervisores debiesen ser formados con competencias analíticas y técnicas que les permitan analizar las características del contexto socio histórico y cultural en el que se inserta la red, la trayectoria de ésta y las relaciones anteriores entre los miembros de la red para determinar los procesos que generalmente se enfatizan cuando estos actores se reúnen. A su vez, los supervisores debiesen ser preparados para desarrollar competencias en los miembros de la red que permitan que se desplieguen procesos informativos, colaborativos y cooperativos en cada red dependiendo de las necesidades territoriales. Por otro lado, la construcción de capital profesional, necesario para la instalación de las redes, requiere capacidades del supervisor para potenciar el trabajo de reflexión crítica y pospositiva asociada al trabajo de apoyo técnico pedagógico.



- **Adaptación de la estrategia a la territorialidad:** relacionado con el punto anterior aparece como relevante el tema de la autonomía de la red y el grado de control sobre ella. Es complejo definir a priori este aspecto dado que cada red, acorde a su historia y su proyección futura, tiene su propia manera de enfrentar su trabajo en red. La autonomía de la red da cuenta de una característica propia de los sistemas complejos en los cuales la autonomía esta en tensión con los temas de rendición de cuentas y de apoyo externo. Higham y Early (2013), a partir del análisis de estos focos de tensión según la opinión de los directores, realizan un interesante aporte en términos de aclarar la autonomía en relación al poder de decisión de los directores y su capacidad para actuar. A nuestro juicio, en algunos aspectos, tales como la conformación de la red y sus aspectos operativos, las redes no son completamente autónomas dado que requieren del apoyo y la autorización del nivel central (Sostenedor y MINEDUC). Es más, la estrategia de redes estudiada en esta investigación surge desde el MINEDUC y no desde la organización de los actores locales. Sin embargo, en algunos aspectos tales como las temáticas y las formas de organización las redes pueden y deben tener mayor autonomía. Centralización y autonomía no deberían verse como aspectos dicotómicos sino como un continuo de mayor o menor poder en la toma de decisiones. Las redes no necesariamente deberían tender a la autonomía total para responder a las necesidades locales, de hecho es importante que el MINEDUC siga apoyando este tipo de iniciativas entregando los recursos de tiempo, espacio y apoyo técnico necesario para su sostenibilidad. Sin embargo, es esencial que las redes avancen a mayores grados de territorialidad que le permitan responder a las necesidades locales y construir capacidades a nivel local. Entendemos este concepto como la construcción de una identidad asociada a un territorio que va más allá de la escuela o liceo y que es un proceso lento que en ocasiones puede significar múltiples



tensiones. Por un lado, está el deseo integrarse y ser parte de un territorio y, por otro lado, está el deseo de diferenciarme de manera de no perder la identidad de la institución (Ahumada-Figueroa, González, Pino & Galdames, 2016). En las redes de mejoramiento escolar se construye una identidad asociada a las necesidades y características de cada territorio. El trabajo en redes de mejoramiento escolar supone en este sentido conocer y reconocer al otro como un interlocutor válido y significativo para el accionar cotidiano de cada miembro y para la conformación de mi/nuestra identidad (Ahumada-Figueroa, González, Pino & Galdames, 2016). Se sugiere, que la autonomía y los aspectos relacionados con el control sean abordados explícitamente en la red de manera que no sea esta una decisión impuesta desde uno de los actores que participan de la red. La adecuación del trabajo de la red a las características del territorio y de su propia trayectoria de funcionamiento resulta aquí fundamental.

- **Definición de la estructura de la red:** un aspecto emergente de especial relevancia en este estudio es el referido a la organización de la red. Si bien la estrategia de redes está regulada en cuanto a sus mínimos (Ej. Número de sesiones, actores), en los casos estudiados aparecen elementos novedosos en cuanto a la estructura de las redes producto de las historias previas de trabajo en red. En primer lugar, se sugiere potenciar el carácter rotativo que tienen las reuniones de la red. Tener el rol de escuela o liceo anfitrión de la reunión de la red, es una ocasión para mostrar lo que hace cada establecimiento y que éste adquiera más protagonismo en la gestión y dinámica de la reunión. Por otro lado, se dan instancias informales (Ej. Café, desayuno) que ayudan a generar un clima de camaradería y confianza necesarios para el trabajo en red. Finalmente, en algunas redes se da un trabajo previo de preparación



de la reunión que es asumido por un equipo coordinador y que permite que la reunión mensual no sea el único espacio de trabajo de la red. En este sentido se sugiere una planificación del tiempo disponible y los recursos asociados antes y durante cada reunión.

- **Articulación con otros actores y herramientas del sistema:** el estudio revela que en muchas redes no se hace mención a otros actores relevantes del sistema como son la Agencia de Calidad de la Educación o la Superintendencia de Educación, y que cuando se los menciona su vinculación con el trabajo de la red es específico y acotado a la entrega de información. Tampoco se hace mención frecuente al Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) ni a los Planes Anuales de Desarrollo de Educación Municipal (PADEM). La escasa mención de dichos actores o herramientas da cuenta de la necesidad de articular aún más las Redes de Mejoramiento con otros instrumentos y sistemas necesarios para una mejora continua tanto en la red como en los establecimientos que la sustentan. Para los participantes, debería ser claro como la estrategia de redes de mejoramiento es parte de una política de mejoramiento escolar y no debería percibirse como un elemento aislado y transitorio.

Proyección

- **Evaluación y monitoreo:** los actores entrevistados de manera transversal reconocen la falta de indicadores para hacer seguimiento y evaluar el impacto del trabajo de las redes de mejoramiento en las prácticas escolares y la mejora escolar. Definir indicadores e instrumentos para determinar la contribución de las redes de mejoramiento a los establecimientos es un aspecto fundamental para establecer la efectividad de la estrategia. Además, esto ayudaría a supervisores, jefes DEPROV y actores educativos a tener



claridad respecto a si han alcanzado los objetivos propuestos desde el MINEDUC y a ajustar la estrategia en base a la información recogida.

- **Profundidad de la red:** un aspecto crucial para el éxito de la red y el cumplimiento de sus objetivos es el referido a la profundidad de la red. Lograr que el trabajo realizado en la red se conecte con lo que sucede en los establecimientos y en el aula es fundamental. Este canal de ida y vuelta implica conectar a la red con el trabajo cotidiano de los profesores en el aula. Si bien la presencia del jefe técnico pedagógico (UTP) ayuda a lograr este fin, esto no es suficiente. Se sugiere ampliar la red a otros actores incluidos los profesores y equipo psicosocial dependiendo de las temáticas abordadas en la red. Esto permitiría darle una mayor dinámica y relevancia a los temas tratados en la red. Un desafío en este aspecto es que el tamaño de la red y que los tiempos comprometidos no impidan la participación democrática como principio básico de su funcionamiento. Por otro lado, para lograr que el trabajo en red se conecte con lo que acontece en el aula es necesario alternar tanto la orientación a la mejora como la orientación hacia la innovación. Interesa tanto mejorar las prácticas, y los procesos de enseñanza y aprendizaje como cambiarlas e innovar en dichos procesos. La innovación puede surgir de la constatación de un fracaso en una estrategia de mejoramiento pedagógico o de la imposibilidad de avanzar en el logro de mejores resultados. Es importante pensar no solo en cómo mejorar lo existente (mejoramiento), sino también en cómo crear nuevas formas de organización y trabajo que permitan ampliar el horizonte de lo ya explorado (innovación), particularmente en el ámbito pedagógico.



- **Sustentabilidad de la red:** para que las redes sean sustentables en el tiempo, algunos actores entrevistados plantean que la estrategia de trabajo en red no debiera estar condicionada a los vaivenes o cambios políticos a nivel nacional, regional y local. Para ello se requiere comprender los aspectos de la micro y macro política asociada a la instancia del trabajo en red. No es posible ignorar los intereses particulares de cada uno de estos actores, los cuales no siempre están alineados en torno a un objetivo común. Lo importante aquí, a nuestro juicio, es velar porque ningún grupo se apropie de la red con el fin de imponer sus intereses propios. Se sugiere que la red trabaje desde la perspectiva de la diversidad más que desde el logro de la homogeneidad de intereses. Es desde la comprensión de esta complejidad desde donde verdaderamente se puede abordar la realidad local y nacional.



Conclusiones

La estrategia de trabajo en red iniciada por el MINEDUC, el año 2014, en el marco de la reforma educacional, ha significado instalar una forma de trabajo que busca, por un lado re-significar el apoyo técnico pedagógico que realiza la supervisión, y por otro, avanzar hacia una cultura colaborativa que revierta la lógica de competencia que ha primado en nuestro sistema educativo. Si bien aún es pronto para evaluar el verdadero impacto de esta política, podemos señalar, en base a los resultados de esta investigación que el trabajo en red entre establecimientos ha sacado a estos de su aislamiento y ha conectado a los distintos actores del sistema educativo.

El trabajo realizado hasta ahora ha sido considerado valioso por la mayoría de los actores educativos, sin embargo, es necesario profundizar tanto en el sentido de la política como en su implementación a los largo de todo el país. Para lograr este objetivo, se necesita una reflexión sobre cómo se articula esta estrategia de trabajo con una Reforma Educativa inspirada en ciertos principios tales como la territorialidad, la inclusión, la participación democrática, la equidad y la calidad que pueden quedar ausentes del trabajo realizado.

Un aspecto que aparece clave es avanzar en la clarificación de roles, funciones y propósitos de todos los actores comprometidos en el trabajo en red. La supervisión, por ejemplo, ha desplegado un gran esfuerzo para re-definir su rol durante el proceso de implementación. Falta, sin embargo, avanzar en más instancias formales de capacitación para los supervisores a lo largo del país, y definir otros roles de actores que son parte de las redes. Por ejemplo, es necesario definir el rol de él o los coordinadores de la red, el rol de los sostenedores y el personal técnico de apoyo asociado a ellos, el rol del DEPROV y su conexión con el sostenedor. Particularmente importante es definir el rol de otros actores que, aunque ahora no han sido considerados, eventualmente también pudieran participar del trabajo que



se realiza en la red, tal como es el caso de los profesores, orientadores o las duplas psicosociales, así como de organizaciones de la comunidad local que no necesariamente están dentro del sistema escolar pero que juegan un papel importante en el desarrollo socioeducativo de los estudiantes (CESFAM, Centros Culturales, etc.).

Debemos tener presente que el trabajo en red significa un cambio cultural de largo plazo. Esto supone reflexionar respecto a la escuela que queremos y como ésta se vincula con su entorno local, así como la organización del sistema educativo a nivel local y nacional. Para lograr esto, debemos tener claridad respecto al tipo de cambio deseado, la metodología empleada para ello y, sobre todo, los resultados esperados. Una evaluación permanente de estos aspectos es necesaria para comprender los avances y retrocesos que eventualmente puede ir teniendo esta política.

Un aspecto que aparece claramente del estudio realizado, es la necesidad de respetar la diversidad local y entregar apoyos pertinentes y oportunos a las redes que ya se han conformado. El peligro de dejar inconclusa la estrategia de trabajo en red es el descrédito de una nueva iniciativa que se termina sin conocer los resultados alcanzados a mediano plazo. Por otro lado, existe el peligro de querer apresurar los fenómenos y lograr resultados a corto plazo. Los procesos de transformación social requieren respetar los tiempos y las voluntades de los distintos actores. No es posible reducir la complejidad eliminando la consideración de partes del sistema. Es desde la diversidad desde donde se debe abordar la complejidad. En este sentido, y de acuerdo a los resultados del presente estudio, cada red, al igual que los establecimientos que la componen, tienen una trayectoria de mejoramiento, una forma de organizarse y un sentido de abordar el trabajo particular a cada red. La diversidad de trayectorias, formas y sentidos aparece como la gran riqueza del trabajo en red.



Finalmente, queremos resaltar en coherencia con los resultados obtenidos en este estudio, el carácter dinámico del trabajo en red. Las redes por definición son cambiantes y no es posible realizar un diseño de funcionamiento que no contemple este carácter. Desde la dinámica de los sistemas sociales complejos se señala que a mayor complejidad del entorno mayor es la inestabilidad del sistema. En el contexto actual en donde se está planteando una reforma estructural profunda del sistema educacional las redes no son ajenas a este cambio. Por el contrario, las redes de mejoramiento escolar son parte de la reforma en marcha y parte del cambio del sistema educacional chileno. Las redes de mejoramiento no son pasivas frente a los cambios en el entorno ni deben responder de forma automática frente a dichos cambios. Las redes de mejoramiento escolar, desde esta perspectiva dinámica y cambiante son parte del entorno y, por ende, parte de la reforma que se está realizando en el sistema; excluir a las redes de este rol sería desconocer su naturaleza social y transformadora.





**TODOS
POR
CHILE**