

Liderazgo y colaboración entre escuelas: la experiencia de una red autogestionada de mejoramiento escolar en contextos vulnerables

Cristian Oyarzún Maldonado^{*a}, María de los Ángeles González Gutiérrez^b, Rodolfo Soto González^c, Verónica Merino Gutiérrez^d, Marcia Morales Sala^e, María Ester Toro Caro^f y Ana Urzúa Bustos^g

Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales^a. Corporación Municipal de Educación y Salud de San Bernardo^{bdefg}, Santiago, Chile. Universidad de Barcelona, Facultad de Psicología, Barcelona, España^c.

Recibido: 12 de agosto 2019

Aceptado: 13 de abril 2020

RESUMEN. La descripción de experiencias en redes autogestionadas de colaboración entre escuelas ubicadas en contextos de alta vulnerabilidad social es un campo escasamente explorado. Bajo este contexto, se establece como objetivo reportar la experiencia de una red autogestionada de mejoramiento escolar con tales características, la cual se encuentra organizada desde comienzos del año 2017 por cinco directoras pertenecientes a escuelas municipales con alto Índice de Vulnerabilidad Escolar. Se realizó la sistematización de la experiencia en base a las reflexiones de las directoras y el apoyo metodológico de dos investigadores externos. Destaca entre la información analizada las motivaciones que originan la red, emergiendo intenciones como la necesidad de compensar el soporte técnico, generar apoyo emocional, aplicar conocimientos y lograr mejoramiento. Las principales prácticas de la red constituyen las reuniones de reflexiones entre directoras y las pasantías de los docentes a otros establecimientos educacionales. Asimismo, se examinan los facilitadores, obstaculizadores y aportaciones que contextualizan e influyen en el trabajo de la red. Finalmente, se discute reflexivamente el funcionamiento de red y se realiza un análisis proyectivo desde el punto de vista de su trayectoria y sus características, tales como su naturaleza autogestionada, el liderazgo directivo y la colaboración. Paralelamente, en este último apartado se consideran las tensiones entre las experiencias de autogestión colaborativa y el actual modelo educacional chileno.

PALABRAS CLAVE. Liderazgo escolar; redes de mejoramiento escolar; autogestión escolar.

Leadership and collaboration among schools: the experience of a self-managed school improvement network in vulnerable contexts

ABSTRACT. The description of experiences in self-managed networks of collaboration between schools located in contexts of high social vulnerability is a scarcely explored field. In this context, the objective is to report the experience of a self-managed school improvement network with such characteristics, which has been organized since the beginning of 2017 by five principals belonging to municipal schools with a high School Vulnerability Index. The experience was syste-

*Correspondencia: Cristian Oyarzún Maldonado. Dirección: Eliodoro Yáñez 1900, San Bernardo, Región Metropolitana. Correos Electrónicos: cristian.oyarzunm@usach.cl^a, m.angeles.gon@gmail.com^b, rodolfo.soto@usach.cl^c, veromerino24@gmail.com^d, marcialidia@hotmail.com^e, estertorocar@gmail.com^f, annyuruz@gmail.com^g.

matized based on the reflections of the directors and the methodological support of two external researchers. The motivations that originate the network were analyzed, emerging intentions such as the need to compensate for technical support, generate emotional support, apply knowledge and achieve improvement. The main practices of the network are the meetings of reflections between principals and internships of teachers to other educational establishments. Likewise, the facilitators, obstacles and contributions that contextualize and influence the work of the network are examined. Finally, the network operation is thoughtfully discussed, and a projective analysis is carried out from the point of view of its trajectory and its characteristics, such as its self-managed nature, the managerial leadership and the collaboration. In parallel, this last section considers the tensions between the experiences of collaborative self-management and the current Chilean educational model.

KEYWORDS. School leadership; school improvement networks; school self-management.

1. INTRODUCCIÓN

Durante la última veintena de años, un tema de gran interés en el ámbito del mejoramiento escolar refiere a las redes o conjuntos de escuelas que cooperan entre sí con el propósito de fortalecer sus prácticas pedagógicas y ambientes educativos. El alcance de esta estrategia ha sido múltiple, comprendiendo implementaciones locales en algunas escuelas y, paralelamente, como reforma sistémica en distritos, federaciones e incluso a nivel nacional (Azorín y Muijs, 2018; Chapman y Fullan, 2007; Glazer y Peurach, 2012; Hopkins, 2009; Lieberman, 2000; Muijs, West y Ainscow, 2010; Muijs, 2015). En términos conceptuales, las redes pueden definirse como una forma organizativa dinámica, que consiste en las relaciones y las actividades de un conjunto de personas, repartidas en un espacio geográfico común, congregadas en torno a objetivos compartidos, lo cual contribuye al intercambio y la construcción de competencias individuales y colectivas (Earl y Katz, 2007).

Ahora bien, tal como lo indican Azorín y Muijs (2018), en la actualidad las redes de cooperación inter-escuela son un tema en plena efervescencia, especialmente entre los formuladores de políticas y los investigadores dedicados a estudiar el mejoramiento de los sistemas escolares. Pero más allá de las modas, lo cierto es que al presente se dispone de una vasta producción teórica y empírica que reporta experiencias internacionales sobre las promisorias aportaciones del trabajo en red y la colaboración en el campo educativo. Entre estas, es posible mencionar: a) el desarrollo profesional docente a partir de la colaboración entre pares (Earl y Katz, 2007; Hopkins, 2009; Lieberman, 2000; Lieberman y Grolnick, 2003), b) la facilitación del cambio organizacional (Muijs et al., 2010; Muijs, 2015; Rieckhoff y Larsen, 2012; Spillane, Hopkins y Sweet, 2015), c) la generación de *capital social*, que favorece la cohesión organizacional y la concreción de objetivos compartidos (Civís y Longás, 2015; Friedkin y Slater, 1994; Hernández de la Torre y Navarro, 2018; Kahne, O'Brien, Brown y Quinn, 2001) y d) la autodeterminación de las comunidades en función de sus contextos locales, que facilita el abordaje innovador y especializado de problemáticas actuales como, por ejemplo, la inclusión escolar (Ainscow y Howes, 2007; Azorín, 2017; Azorín y Muijs, 2018; Chapman et al., 2010; Parrilla, Sierra y Fiuza, 2018; Rieckhoff y Larsen, 2012; Sagor, 2003). Por su parte, en cuanto al desempeño y su relación con las redes colaborativas, la evidencia es aún moderada, reportándose sólo casos específicos. Por ejemplo, en Inglaterra se hallan mejores desempeños en los aprendizajes del estudiantado (Ainscow y Howes, 2007; Chapman y Muijs, 2014; Muijs, 2015).

En Chile, son escasas las publicaciones académicas que describen experiencias de trabajo colaborativo entre escuelas. Las publicaciones más sobresalientes en esta materia corresponden a los reportes sobre las Redes de Mejoramiento Escolar [RME] impulsadas a contar de 2015 por el Ministerio de Educación [MINEDUC]. Estas tienen como propósito desarrollar espacios de trabajo colaborativo entre escuelas mediante la conformación de grupos de directivos, jefes técnicos y supervisores ministeriales circunscritos a un territorio, quienes efectúan procesos de reflexión conjunta dirigidos a intercambiar y construir prácticas de mejoramiento de la gestión escolar (p. ej. Ahumada, González y Pino, 2016; Ahumada, Pino, González y Galdames, 2016; González, Pino y Ahumada, 2017; MINEDUC, 2017). De ahí en más, sólo existen publicaciones aisladas que emplean el concepto “redes de escuelas”, pero no necesariamente en el sentido utilizado aquí. Un ejemplo de esto es el trabajo de McMeekin (2003), en donde dicho concepto es aplicado para describir el modo en que proveedores escolares, que administran varias escuelas, construyen contextos institucionales fuertemente estructurados que, según el autor, estarían a la base de sus buenos resultados, destacándose el caso específico de una entidad sostenedora chilena del sector particular subvencionado.

Consiguientemente, se puede inferir que las experiencias y casos exhibidos en la literatura chilena remiten a programas institucionales, inducidos de manera exógena, además de estrategias puntuales que surgen desde sostenedores privados que son propietarios y administradores de varios centros escolares. Esta conjetura estriba en dos constataciones respecto del sistema escolar chileno: existe escasa y/o limitada colaboración *inter-escuelas* y, en consecuencia, se identifica ausencia de prácticas de autogestión en este ámbito.

Las pocas investigaciones en esta temática y la baja propensión a la colaboración voluntaria pueden explicarse por el contexto institucional del sistema escolar chileno, caracterizado por su organización en torno a mecanismos de mercado, que incluyen la competencia entre escuelas como parte de su lógica de funcionamiento y que, por ende, inhiben la colaboración *inter-escuela* (Bellei, 2015). A este respecto, estudios recientes sobre el comportamiento de los proveedores en el mercado escolar chileno han reportado inexistencia en cuanto a estrategias de colaboración entre centros escolares (Zancajo, Bonal y Verger, 2014). Asimismo, la producción surgida en torno a las RME advierte sobre las complejidades de la colaboración en contextos de *competencia y responsabilización por desempeño*, puntualizándose que hasta ahora ha prevalecido una perspectiva que posiciona a la escuela como una unidad de mejora autónoma y, mayormente, desvinculada de otros agentes del sistema (Ahumada et al., 2016).

Tomando en cuenta el creciente interés por el trabajo colaborativo en red y el particular contexto institucional chileno, caracterizado por niveles exacerbados de competencia y escasa cooperación voluntaria, el presente artículo tiene como objetivo general reportar la experiencia de una red autogestionada de mejoramiento escolar, la que es impulsada desde comienzos del año 2017 por cinco directoras pertenecientes a escuelas municipales con alto Índice de Vulnerabilidad Escolar [IVE-SINAE]. En base a este objetivo general, nos propusimos tres objetivos específicos: a) describir los orígenes y motivaciones de esta red de carácter autogestionada, b) caracterizar las prácticas colaborativas más consolidadas y c) describir facilitadores, obstaculizadores y aportaciones a la gestión escolar, identificadas por las directoras y los docentes participantes en la red. En el plano metodológico, la sistematización de esta experiencia fue realizada en base a las reflexiones emergidas de reuniones efectuadas periódicamente por las directoras que lideran la red. A esto se sumó el apoyo de dos investigadores externos, quienes llevaron a cabo entrevistas, observaciones, revisiones de información secundaria y el consiguiente análisis de los datos resultantes de dichos procesos.

Además de lo ya expuesto, el reporte de esta experiencia es relevante en consideración del carácter autogestionado de la red. Dicho de otra forma, esta red representa la acción autodeterminada de cinco comunidades educativas para mejorar sus ambientes educativos a partir de sus propios conocimientos y propósitos, sin injerencia de autoridades o agentes exógenos. También de forma adicional, la literatura nacional sobre mejoramiento escolar se ha concentrado en casos ubicados en contextos de pobreza pero que disponen de extensas trayectorias exitosas (Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni, 2015), mientras esta experiencia se focaliza en iniciativas de mejoramiento de cinco escuelas con trayectorias muy disímiles, lo que podría iluminar este ámbito de conocimiento aún poco explorado.

En la siguiente sección se expondrán los antecedentes teóricos y empíricos sobre el trabajo en red, con énfasis en la producción académica internacional. Seguidamente, se describe la experiencia en base a su contexto y orígenes, para luego exponer resultados en términos de prácticas, facilitadores, obstaculizadores y aportaciones. Por último, en la sección final, se discuten las implicancias derivadas de la experiencia y sus proyecciones.

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

Diversos autores sostienen que las redes de colaboración *inter-escuelas* representan la “cuarta ola” de prácticas para el mejoramiento escolar, en respuesta a las insuficiencias de los modelos de mejoramiento individual y de las reformas de *arriba-abajo* (Ainscow y Howes, 2007; Chapman y Fullan, 2007; Chapman y Hadfield, 2010; Chapman y Muijs, 2014; Muijs et al., 2010). Esta nueva tendencia ha generado un impulso importante para el desarrollo de políticas y programas de colaboración *inter-escuelas* a nivel distrital, federal y nacional y, junto con ello, una agenda investigativa al respecto, especialmente en países anglosajones como Inglaterra, Canadá y Estados Unidos (Chapman y Muijs, 2014).

Una de las definiciones operacionales más difundidas en la literatura internacional sobre redes de colaboración *inter-escuelas* es la propuesta por Hadfield, Jopling, Noden, O’Leary y Stoll (2006 en Muijs et al., 2010). Estos autores definen el trabajo en red como “grupos o sistemas de personas y organizaciones interconectadas (incluidas las escuelas) cuyos objetivos y propósitos incluyen la mejora del aprendizaje y aspectos del bienestar que se sabe que afectan el aprendizaje”¹ (Hadfield et al., 2006 en Muijs et al., 2010, p. 5). No obstante, Muijs et al. (2010) advierten que esta definición es genérica y prescriptiva, pues en muchas ocasiones las redes atienden a cuestiones amplias, que no se restringen a experiencias formales o únicamente ligadas al aprendizaje. En este sentido, las redes pueden diferenciarse en base a criterios referidos a sus metas, etapa de desarrollo y, también, según el grado de formalidad de sus procesos y estructuras (Chapman y Muijs, 2014).

En lo que sigue se expondrán algunos postulados teóricos y hallazgos empíricos que, aunque incipientes y aún en desarrollo, proporcionan un marco analítico para comprender el trabajo colaborativo de las redes en aspectos como: características que tributan pertinencia a este modelo en el campo de la educación escolar, factores que facilitan su operatividad y algunas aportaciones constatadas de la puesta en práctica del trabajo en red.

Según Chapman y Fullan (2007), la pertinencia de este modelo radicaría en que, cuando forman parte de un enfoque de política pública a gran escala, las colaboraciones y las redes constituyen una oportunidad para integrar tanto los programas centrales como aquellos de la localidad, conciliando ambas perspectivas. En otras palabras, a nivel de las políticas el aprendizaje colaborativo y el trabajo en redes podrían reducir la habitual tensión entre las exigencias del centro y las nece-

1. Traducción propia.

sidades locales, pues permitiría generar capacidades para responder a las primeras e impulsaría procesos de toma de decisión en base a los problemas del contexto local.

Por su parte, entre los factores contextuales que la evidencia sostiene como facilitadores de experiencias colaborativas *inter-escuelas* están las características de la población estudiantil del centro escolar. Esta afirmación se sustenta en estudios que han constatado una mayor propensión al establecimiento de vínculos de colaboración sólidos entre escuelas que atienden a poblaciones desaventajadas en el ámbito socioeconómico y/o académico (Ainscow y Howes 2007; Spillane et al., 2015). Los autores citados explican este hallazgo por tratarse de comunidades educativas que comparten las mismas problemáticas y porque en muchos sistemas actuales, basados en la competencia y la *accountability* de alto riesgo, las escuelas desventajadas son más proclives a necesitar apoyos para responder a las presiones que se ejercen excesivamente hacia ellas.

Sumado a lo anterior, Glazer y Peurach (2012) analizan redes *inter-escuelas* promovidas desde fundaciones filantrópicas en Estados Unidos. Tales autores concluyeron que, sin un apoyo ambiental consistente, las redes son propensas a un alto grado de incertidumbre e imprevisibilidad. Es decir, una red puede ser debilitada por la carencia de apoyo financiero, ausencia de compromiso comunitario y/o un marco legal que contravenga explícitamente el trabajo colaborativo. En un sentido semejante, Ainscow y Howes (2007) plantean que la colaboración entre escuelas es un proceso complejo que amerita del soporte de profesionales externos como, por ejemplo, supervisores ministeriales u otros que conformen una *infraestructura comunitaria* que entregue apoyo suficiente para el trabajo en red. Mientras Azorín (2017) enfatiza en la necesidad de generar un contexto institucional coherente, que en su conjunto propenda a la colaboración y, por ende, sin políticas basadas en principios opuestos, como la competencia y la *responsabilización* individual de los centros escolares.

De acuerdo con la literatura, un factor que incide favorablemente en las redes de trabajo colaborativo y que constituye una importante línea investigativa es el liderazgo directivo (Bustos, Vanni y Valenzuela, 2017; Earl y Katz, 2007; Rieckhoff y Larsen, 2012; Spillane et al., 2015). Al respecto, Bustos et al. (2017) puntualizan que “el mejoramiento sostenido no descansa únicamente en la capacidad de los líderes de poner en marcha prácticas efectivas y un sostén cultural y subjetivo que las respalde, sino también en su capacidad de construir una comunidad profesional de aprendizaje comprometida con tales cambios” (p. 8). En este marco, los hallazgos del estudio efectuado por Rieckhoff y Larsen (2012) plantean que el trabajo colaborativo en red aporta al desarrollo de los líderes, pues les proporciona instancias para que reflexionen acerca de su propio crecimiento profesional y diseñen nuevas formas de desarrollar la cultura escolar de sus escuelas, al mismo tiempo que los insta a fomentar procesos decisionales compartidos y cambios a nivel organizacional.

Adicionalmente, parte de la evidencia empírica sostiene que el *capital social* de las escuelas, esto es la combinación de talento individual y capacidad colectiva, está asociado a un estilo de liderazgo que distribuye los procesos decisionales, a la vez que promueve instancias y prácticas colaborativas en el contexto del trabajo en red (Friedkin y Slater, 1994; Rieckhoff y Larsen, 2012; Spillane et al., 2015). En esta misma línea, Earl y Katz (2007) investigaron a través de encuestas y entrevistas cómo el liderazgo, formal y distribuido², se relaciona con prácticas que fortalecen la

2. Los autores operacionalizan dos formas de liderazgo. Por una parte, el liderazgo formal se entendió como el conjunto de las funciones efectuadas por el director o la directora en el contexto de la red y el trabajo colaborativo. Por otra parte, el liderazgo distribuido fue definido como todas aquellas funciones de liderazgo no instituido formalmente, que realizaron distintos integrantes de las escuelas en el marco de la red como, por ejemplo, liderar proyectos, compartir aprendizajes, entre otros (Earl y Katz, 2007).

colaboración entre escuelas de una red en Inglaterra³. Los hallazgos de este estudio sugieren que los directores y el personal docente desempeñan diferentes roles de liderazgo que inciden positivamente en las prácticas colaborativas, tanto a nivel *inter-escuela* como *intra-escuela*. En particular, se reportó que el liderazgo formal ejerce funciones críticas para motivar la participación de otros en actividades colaborativas, estimular el desarrollo de capacidades y entregar apoyo, guiar la definición de un enfoque de trabajo colaborativo y monitorear su realización. Paralelamente, el liderazgo distribuido conlleva acciones orientadas a compartir aprendizajes entre pares, participar activamente en grupos de discusión técnica y liderar proyectos (Earl y Katz, 2007).

Respecto de la relación entre asociatividad y mejores resultados de aprendizaje, esta es catalogada como moderada a débil, constatándose mayor efectividad en sectores vulnerables cuando se combinan escuelas de alto y bajo desempeño, apoyo fuerte del liderazgo directivo y un número limitado de centros escolares (Muijs et al., 2010). En efecto, Chapman y Muijs (2014) realizaron un estudio cuantitativo dirigido a identificar la relación entre la colaboración *inter-escuelas* y el logro estudiantil en el contexto de las federaciones⁴ impulsadas dentro de la política escolar de Inglaterra. Los resultados de dicha investigación indican que las escuelas participantes durante al menos siete años de las federaciones presentaron un desempeño mayor que escuelas no federadas, específicamente cuando se trataba de federaciones con objetivos centrados en mejorar el rendimiento académico y que incluían un trabajo colaborativo donde participan escuelas de alto y bajo desempeño.

En el mismo contexto nacional, Muijs (2015) proporciona hallazgos mediante una investigación mixta, que en su fase cuantitativa empleó un diseño cuasiexperimental, reportando una relación positiva entre la asociatividad y el logro de los estudiantes. Mientras que su segunda fase, basada en estudios de caso, identificó prácticas que han facilitado el trabajo exitoso de las redes, tales como: foco en lo pedagógico, apoyo del liderazgo, confianza organizacional y desarrollo de capacidad entre los profesionales. Complementariamente y a partir de este último estudio, se identifican algunas prácticas específicas de alto potencial que incluye el *mentoring* y la tutoría como parte del trabajo colaborativo. Similares resultados reportan las investigaciones de Ainscow y Howes (2007) y Azorín y Muijs (2018).

Como se anticipó en la sección introductoria, diversas investigaciones han constatado aportaciones del trabajo en red para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y de los ambientes educativos. Uno de estos refiere al potencial de las redes como estrategia de *desarrollo profesional docente* (Hopkins, 2009; Lieberman, 2000; Lieberman y Grolnick, 2003). Lieberman (2000) postula que el fracaso de los modelos tradicionales de desarrollo profesional docente se relaciona con su carácter prescriptivo, que tiende a hacer de los profesores receptores pasivos de programas predefinidos, con escaso tiempo o motivación para integrar, adaptar y/o crear nuevas prácticas de enseñanza. En contraste, los modelos de trabajo en red representan una alternativa en tanto involucran a sus participantes en una variedad de actividades que reflejan sus propósitos y necesidades siempre cambiantes, al mismo tiempo que generan agendas de aprendizaje profesional que entregan posibilidades ciertas para crear y recibir conocimiento ligado a las realidades locales.

En consecuencia, la interacción entre profesionales en un contexto de colaboración permite a los educadores desarrollar aprendizajes y prácticas atingentes a sus contextos socioculturales (Hernández de la Torre y Navarro, 2018; Lieberman, 2000; Lieberman y Grolnick, 2003; Rieckhoff y

3. Networked Learning Communities Programme (Programa de Comunidades de Aprendizaje en Red) del English National College of School Leadership.

4. Programa de trabajo colaborativo impulsado por el Estado de Inglaterra.

Larsen, 2012; Parrilla et al., 2018; Sagor, 2003). No obstante, Ainscow y Howes (2007) detallan que la colaboración por sí sola no genera un modelo de desarrollo profesional, sino que este surge cuando las comunidades y sus líderes planifican nuevas iniciativas de trabajo tomando conocimientos de fuentes externas, pero adaptándolos a la medida de sus problemáticas locales. Un punto de vista similar es el de Lieberman y Grolnick (2003), quienes aseveran que las redes se diferencian de los modelos de desarrollo profesional convencionales porque tanto el conocimiento de los profesores como el conocimiento externo son reconocidos como fuentes relevantes para la elaboración de una agenda de trabajo. Estos autores añaden que la respuesta a preguntas del tipo *cuándo* y *cómo* utilizar una u otra fuente de conocimiento radica en los objetivos, el contexto y la autodeterminación de la red y sus participantes. Dicho de otra manera, el trabajo colaborativo en red constituye una oportunidad para generar competencias situadas a partir de una agenda derivada de las comunidades, sus necesidades y conocimientos tácitos.

De este modo, la segunda aportación corresponde al desarrollo de *autonomía entre los participantes de la red* para determinar objetivos y contenidos, lo cual favorece el compromiso y la utilidad práctica del trabajo colaborativo (Civís y Longás, 2015; Hernández de la Torre y Navarro, 2018; Kahne et al., 2001; Lieberman y Grolnick, 2003). Al respecto, diversos autores sostienen que las instancias autodeterminadas de trabajo cooperativo entre profesionales de la educación y/o entre centros escolares, resultan altamente útiles o productivas. La evidencia apunta que estas instancias permiten fijar objetivos y desarrollar temas de gran interés para los mismos actores educativos, generándose un compromiso genuino, sustentado en procesos de motivación intrínseca y no en respuesta a agendas impuestas exógenamente por entidades estatales, pues se instala una creencia referida a que el éxito depende del esfuerzo y desempeño comunitario (Azorín, 2017; Azorín y Muijs, 2018; Lieberman y Grolnick, 2003; Parrilla et al., 2018; Sagor, 2003). Esto adquiere relevancia, pues algo que particulariza la experiencia reportada en este artículo es precisamente el carácter autogestionado de la red de colaboración.

La tercera aportación de las redes alude a que, una vez consolidadas en la cultura escolar, suelen devenir en una *consolidación del capital social y la cohesión organizacional*, lo que, entre otros aspectos, favorecen la adaptación a los cambios organizacionales, ya sean en cuanto a la implementación de nuevas tecnologías o de modificaciones a nivel de las prácticas (Lieberman, 2000). En este sentido, el estudio Kahne et al. (2001) aporta evidencia relacionada con el desarrollo de *capital social* entre escuelas participantes de una red en la ciudad de Chicago, lo que se reflejó en una mayor percepción de confianza entre los actores, participación comunitaria y alineación con las metas de la comunidad.

Por último, una cuarta aportación del trabajo colaborativo *inter-escuelas* alude a su *pertinencia para abordar la inclusión escolar* (Azorín, 2017; Azorín y Muijs, 2018; Civís y Longás, 2015; Parrilla et al., 2018). Considerando que todo el alumnado ha de encontrar en la escuela una atención ajustada a su diversidad y acceso a un amplio repertorio de recursos -materiales e inmateriales-, el trabajo colaborativo de las redes dispone de un gran potencial para generar una perspectiva ética compartida respecto de la inclusión en los distintos niveles de la organización escolar, a la vez que permite intercambiar conocimiento tácito y desarrollar prácticas concretas para atender la creciente diversidad que se experimenta en las actuales salas de clases (Azorín y Muijs, 2018).

En resumen, la revisión expuesta da cuenta de variadas aportaciones y prácticas vinculadas a la utilización de redes de colaboración *inter-escuela* en el ámbito de la gestión escolar y de la formulación de políticas basadas en la evidencia. Sin embargo, también es clara una prevalencia de investigaciones sobre redes institucionales de gran escala, la mayoría referidas a programas de políticas públicas y algunas iniciativas privadas, y con algún sesgo hacia un enfoque de *me-*

joramiento escolar, siendo, por lo tanto, escasa la producción empírica reciente acerca de redes informales de carácter autogestionado.

3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

3.1. Contexto y funcionamiento de la red

Los cinco centros escolares que integran la red están emplazados en la zona urbana de una comuna del sur de Santiago que, durante el año 2019, exhibió un IVE-SINAE de 86,64%⁵. Otro aspecto característico de estas escuelas refiere al tipo de población estudiantil que atiende, la que en su mayoría pertenece al grupo socioeconómico medio-bajo⁶. Por su parte, aún cuando las escuelas participantes son de dependencia municipal y se encuentran en una misma comuna, estas se disgregan en toda la amplitud del territorio comunal, lo cual deriva en dos aspectos a tener presente. Primero, que en términos de “mercado” no compiten directamente unas con otras y, segundo, que en el plano sociocultural los contextos locales son distintivos de cada establecimiento. A modo de ejemplo de esto último, dos de las escuelas se encuentra en los límites urbanos de la comuna, situación que incide en una alta presencia de alumnos provenientes de localidades alejadas de carácter rural.

Acerca del nivel y modalidad de enseñanza, las cinco escuelas proporcionan servicios educacionales correspondientes a los niveles de Educación Parvularia y Enseñanza General Básica, y uno de los casos también provee Educación Media para Adultos. No obstante, una de las escuelas se distingue por desarrollar la modalidad de Educación Especial que, en el sistema educativo chileno, refiere a centros especializados en la provisión de servicios, recursos humanos, técnicos y ayudas para atender las necesidades educativas que pueden presentar estudiantes de manera temporal o permanente en el transcurso de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje (Superintendencia de Educación, 2014). Los otros cuatro establecimientos disponen de convenios vigentes con programas estatales como la Subvención Escolar Preferencial [SEP] y el Programa de Integración Escolar [PIE]. Cabe mencionar que las cinco escuelas participan en la RME del MINEDUC.

En cuanto a los rendimientos académicos, cuatro de las escuelas que conforman la red son evaluadas y clasificadas por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad⁷. Según la clasificación publicada el año 2018 dos de los centros escolares se ubican en categoría de desempeño Insuficiente, una en categoría Medio-bajo y otra en categoría Medio. Cabe mencionar que la escuela diferencial no se encuentra sujeta a este sistema evaluativo. De este modo, en consideración de la variedad de

5. La sigla IVE-SINAE refiere al Índice de Vulnerabilidad Escolar calculado anualmente, tanto para cada establecimiento educacional como para cada comuna, por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB]. Este índice oscila entre 0% y 100%, donde el mayor porcentaje indica un índice de vulnerabilidad más elevado. Información obtenida de fuentes oficiales desde <https://www.junaeb.cl/ive>.

6. El grupo socioeconómico [GSE] alude a un sistema de conglomerados o clusters que permite clasificar a las familias pertenecientes a un establecimiento educacional según sus características socioeconómicas en cinco niveles a saber: bajo, medio bajo, medio, medio alto y alto. Las variables consideradas para realizar la clasificación son las que a continuación se indican: nivel educacional de la madre, nivel educacional del padre, ingreso económico total mensual en el hogar e Índice de Vulnerabilidad. Información obtenida de fuentes oficiales desde <https://www.agenciaeducacion.cl>.

7. En el caso chileno la Ley N° 20.529 crea un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar que, entre otras medidas, establece un sistema de clasificación del rendimiento de las escuelas. Dicho sistema de clasificación u ordenación se realiza anualmente y considera en un 67% el grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje. Estos estándares se derivan del Sistema Nacional de Medición de la Calidad Educativa [SIMCE], el cual evalúa de forma censal y estandarizada los logros de aprendizaje en algunas asignaturas. Además, se considera un 33% el grado de cumplimiento

niveles de desempeño y modalidades de enseñanza se constata que la configuración actual de la red dispone de diversidad entre sus componentes.

El funcionamiento operativo de la red se basa en un plan de trabajo anual donde las directoras definen objetivos, actividades, responsables, recursos y metas. Dicha planificación es actualizada cada año, de manera tal que en 2018 tuvo como propósito general: “potenciar el liderazgo pedagógico a través de un trabajo colaborativo en red que involucre a otros actores significativos de los establecimientos educacionales que la conforman”. Sus objetivos específicos fueron: optimizar los tiempos, desarrollar capacidades profesionales en los equipos, empoderar a los integrantes del equipo, extender los vínculos de la red y promover la convivencia entre los miembros de las comunidades que la conforman. Las actividades realizadas para lograr estos objetivos incluyen la participación de distintos actores, destacándose algunas actividades dirigidas al desarrollo de capacidades como “pasantías entre docentes” y “tertulias pedagógicas con equipos de gestión”.

Consiguientemente, las directoras se reúnen al menos dos veces cada mes -periodicidad condicionada por situaciones emergentes-, con el propósito de monitorear y poner en práctica las actividades fijadas en el plan y, además, para reflexionar en torno a las contingencias de la rutina escolar que experimenta cada escuela. En esta línea, es importante puntualizar que estas reuniones se concretan mayormente en espacios e instancias informales y, por ende, no en la jornada escolar.

Por último, al terminar cada año lectivo se efectúan reuniones de evaluación de las actividades de la red, instancias en las que no sólo asisten los equipos directivos sino también los docentes que participan en las actividades. Cada uno de los procedimientos descritos se halla registrado en distintos documentos elaborados por las gestoras de la red, evidenciándose una incipiente formalización de las actividades.

4. ENFOQUE METODOLÓGICO

La sistematización de la experiencia se basó en un enfoque metodológico de tipo cualitativo. En efecto, los resultados que se exhiben en la sección siguiente emanan de la aplicación de técnicas cualitativas de producción de datos que, en este caso, incluyen la entrevista semiestructurada y la revisión de información secundaria. Con más detalle, siguiendo los lineamientos planteados por Kvale (2011), se elaboraron guiones de entrevista organizados en cuatro ejes temáticos: a) orígenes y motivaciones; b) prácticas desarrolladas; c) facilitadores y obstaculizadores; y d) proyecciones. Las entrevistas se aplicaron a las cinco directoras que lideraban la red y a cinco profesores que trabajaban en los centros educativos participantes. Es preciso puntualizar que, en las entrevistas efectuadas con las directoras se abordó la totalidad de los ejes temáticos, mientras con los docentes se focalizó en los ejes b), c) y d), pues estos actores educativos disponen de una mayor participación en actividades y experiencias vinculadas a dichas temáticas. Por su parte, la revisión de información secundaria consistió en recolectar y analizar documentos producidos durante el periodo 2017-2019 por los actores educativos que integran la red de mejoramiento. Estos documentos incluyen: plan anual de trabajo, cronograma anual de actividades, actas de

de los otros indicadores de calidad educativa o “indicadores de desarrollo personal y social”, que incluyen datos de encuestas sobre temas como Autoestima académica y diversos indicadores de gestión tales como la asistencia escolar, entre varios otros. Las cuatro categorías de desempeño posibles son las siguientes: Insuficiente, Medio-bajo, Medio y Alto. Finalmente, en el artículo 31 la Ley N° 20.529 se tipifican las condiciones que podrían implicar la pérdida del Reconocimiento oficial para una escuela que permanece, al menos, durante cuatro años en categoría de desempeño Insuficiente.

reunión de directoras y registros de focus group con profesores, cuyo propósito fue evaluar actividades implementadas, como, por ejemplo, las “pasantías entre docentes”.

A continuación, se describe el procedimiento seguido para la aplicación de las técnicas señaladas y el consiguiente análisis de los datos producidos. Primeramente, dos investigadores externos a la red realizaron las entrevistas con las directoras y profesores participantes. Cada entrevista fue transcrita, luego los textos resultantes fueron analizados siguiendo los lineamientos propuestos por Mucchielli (1996) para el análisis cualitativo, que, en este caso, implicaron un proceso de *codificación*, referido a examinar, descomponer, comparar y conceptualizar los fragmentos del discurso tenidos en vista, asignándoles un rótulo, y, posteriormente, un proceso de *categorización*, que alude a un análisis conjunto de los códigos obtenidos con el propósito de construir categorías de significado mayores. En segundo lugar, los investigadores externos analizaron la información secundaria, utilizándose una “matriz de vaciado” para registrar datos cualitativos relevantes sobre los orígenes de la red, las prácticas implementadas, y los facilitadores y obstaculizadores de esta experiencia. Finalmente, se llevó a cabo un proceso de *triangulación* (Stake, 2010), es decir, una forma de confirmación y validación de resultados cualitativos mediante la contrastación de fuentes y verificación de los datos recolectados con las perspectivas de los actores educativos que integran la red. De este modo, se consolidaron tres categorías que constituyen los resultados de este reporte: “orígenes y motivaciones”, “prácticas”, y “facilitadores, obstaculizadores y aportaciones generales”.

5. RESULTADOS

5.1 Orígenes y motivaciones

La red comenzó a gestarse por iniciativa de dos de las directoras participantes, quienes decidieron aplicar conocimientos tratados en un programa de postgrado sobre trabajo en red y comunidades de aprendizaje. Esta inquietud inicial dio impulso para que estas directoras invitasen a sus colegas, con el propósito de desarrollar una red de mejoramiento escolar que incluyese a las cinco escuelas. De este modo, la red empezó su funcionamiento a principios del año 2017 bajo la lógica descrita en la sección anterior, es decir, con una planificación, objetivos, actividades e instancias evaluativas. Desde sus inicios, la red ha ostentado un carácter autogestionado, ya que su realización surge únicamente a partir de las necesidades, conocimientos y voluntad grupal de las directoras que crearon esta iniciativa. Vale decir, no se contó con ningún tipo de soporte externo, ya sea en términos financieros, institucionales o de asesoramiento técnico.

Ahora bien, más allá de las ideas que dieron impulso inicial a la red, la triangulación de los datos producidos mediante las entrevistas, la revisión de documentos emanados de la red y las reflexiones de las directoras permitieron identificar y sistematizar *motivaciones* específicas que fundamentan de manera concreta la puesta en práctica de esta experiencia y que, además, le otorgan sostenibilidad en el tiempo. Se reconocen cuatro *motivaciones* específicas que se detallan en lo que prosigue:

Necesidad de compensar el insuficiente soporte técnico y pedagógico existente. Una de las motivaciones compartidas por las directoras es la necesidad de compensar el limitado soporte técnico y pedagógico efectivo. Esta dinámica se traduce en carencias y necesidades concretas, las cuales son subsanadas, en gran medida, a través de las aportaciones y perspectivas de sus semejantes respecto a problemáticas mayoritariamente compartidas.

“Cuando comenzamos con la red, nosotras como directoras sabíamos que estábamos bastante aisladas, aquí en la comuna no tenemos mucho apoyo... Entonces la red es gene-

rosa en este sentido porque las dudas, por ejemplo, sobre cómo desarrollar lineamientos pedagógicos las podemos resolver compartiéndolas con las colegas que forman la red” (Entrevista directora 4).

Generar una instancia de apoyo emocional ante las exigencias propias del rol directivo. Las entrevistas y reflexiones efectuadas sobre la red evidenciaron que, tanto en sus comienzos como en la actualidad, el trabajo colaborativo proporcionó a las directoras una instancia de apoyo o contención emocional:

“...la soledad personal que caracteriza el trabajo de los directores, el líder en general siempre está sólo. Entonces muchas experiencias de un director sólo las puede comprender alguien que ejerce un rol similar. Pienso que esa empatía y apoyo más emocional es algo que nos entrega el trabajo que realizamos en esta red” (Entrevista directora 2).

Como se desprende de la cita seleccionada, esta fuente motivacional emerge de las exigencias que se ciñen sobre el rol directivo que, en el caso chileno, se encuentra sometido a fuertes presiones por el cumplimiento de metas, principalmente de tipo individual. En particular, se generaría un proceso de aprendizaje entre las directoras participantes, quienes encuentran en las reflexiones grupales y el trabajo colaborativo una estrategia de afrontamiento ante las contingencias y presiones que anteriormente enfrentaban de manera individual.

Aplicar conocimientos desarrollados en instancias académicas comunes. Otra fuente de motivación identificada corresponde a los conocimientos desarrollados por las directoras en instancias académicas formales, como por ejemplo los diplomados. Estos aprendizajes compartidos grupalmente decantan en aplicaciones a los contextos locales:

“En este año (2018), nosotras (las directoras) participamos en conjunto de un diplomado. En esa experiencia académica, una de las actividades que realizamos fue actualizar el plan de trabajo de nuestra red, en donde precisamente uno de los focos fue distribuir el liderazgo. Esto ha implicado acciones concretas como difundir el trabajo de la red con los(as) jefes técnicos y con los equipos directivos en general” (Entrevista directora 1).

Cabe destacar que el carácter autogestionado de esta red posibilita la emergencia de un proceso situado de apropiación y aplicación de los conocimientos adquiridos. Dicha característica distingue esta experiencia de aquellas que provienen de la institucionalidad, como la RME, consideradas menos auténticas y poco pertinentes en sus propósitos:

“Hasta el 2017, la red (del MINEDUC) que funciona en la comuna no era provechosa, porque era una exposición de ciertos principios ministeriales y de una que otra escuela, desde mi punto de vista sólo para su lucimiento individual. No era desde la honestidad y sólo motivaba a mostrar lo positivo y ocultar lo negativo. Para mí, el mejoramiento implica reconocer lo que hacemos bien, pero también abordar lo malo. Por eso, para mí, la diferencia radica en que nuestra red nos permite trabajar los problemas nuestros de cada escuela, con honestidad y sin objetivos impuestos desde afuera” (Entrevista directora 4).

Lograr el mejoramiento de la gestión directiva y pedagógica. Instancias como el diplomado, descrito anteriormente, y la mantención de esta experiencia en el tiempo, han ayudado a orientar decididamente la red hacia el mejoramiento de la gestión y las prácticas de las escuelas participantes:

“Cuando partió [la red] fue una instancia de ayuda, casi psicoterapéutica. Ahora estamos intentando orientarnos hacia las prácticas pedagógicas en el aula. Por eso desde

el año pasado (2017) estamos centrándonos en el intercambio de prácticas exitosas. En particular, algunos docentes fueron el año pasado (2017) a mirar la clase de un colega de la otra escuela para luego aplicarlo en su propio trabajo. Eso se evaluó y este año (2018) lo aplicamos nuevamente, esta práctica la hemos denominado pasantías” (Entrevista directora 1).

Cabe especificar que las *motivaciones* expuestas no disponen de un orden jerárquico, es decir, ninguna tiene un predominio o hegemonía en desmedro de las otras, sino que actúan en conjunto ejerciendo influencia en el comportamiento de los actores educativos.

5.2 Prácticas

A continuación, se presentan dos prácticas de gestión desarrolladas a partir del trabajo en red. De manera más específica, se expondrán prácticas seleccionadas en función de su mayor desarrollo y frecuencia de realización respecto de otras iniciativas, pues como se ha indicado el trabajo de la red incluye una planificación con diversas actividades. Sin embargo, no todas estas han llegado a alcanzar la periodicidad planificada. Otro criterio para la selección de estas prácticas fue la utilidad o percepción de productividad reportada por los actores educativos participantes, criterio que según la literatura adquiere importancia para el trabajo de las redes de colaboración (Lieberman y Grolnick, 2003). En lo que sigue son detalladas ambas prácticas respecto a sus propósitos, modo de funcionamiento y algunas valoraciones.

Reuniones de reflexión entre directoras. El núcleo operativo de la red se constituye a partir de las *reuniones de reflexión* efectuadas por las directoras, quienes lideran esta experiencia. Dichas reuniones se realizan, aproximadamente, cada dos semanas y tienen el propósito de conformar una instancia para: reflexionar sobre el quehacer cotidiano de las escuelas, transferir información y prácticas, intercambiar experiencias y, además, planificar las actividades de la red como, por ejemplo, las pasantías y su posterior evaluación.

En cuanto al modo de funcionamiento de esta práctica, es importante reiterar que la periodicidad de las reuniones puede modificarse en consideración de las contingencias propias de la rutina escolar, lo que en muchas ocasiones genera ineluctables postergaciones. Adicionalmente, se consigna que cada reunión es registrada por intermedio de actas, en donde son detallados los tópicos tratados, acuerdos y tareas comprometidas.

Entre las valoraciones que los actores educativos reconocen acerca de esta práctica, se encuentran elementos de índole técnico-pedagógica y, como adelantamos, también aspectos netamente experienciales:

“Las contingencias propias de una escuela pueden ser obstaculizadores, es algo inherente a la realidad diaria escolar. Pero incluso para eso sirve la red. Esto (los problemas diarios) se alivia con otro” (Entrevista directora 3).

Sintetizando, las reuniones de reflexión entre directoras son la instancia básica para garantizar la operatividad de la red, constituyendo el espacio en que se planifican las actividades realizadas durante el año y un importante soporte emocional que ayuda a fortalecer el liderazgo de las directoras, tanto a nivel técnico como psicosocial.

Pasantías entre docentes. En la trayectoria de la red, una de las actividades más frecuentes y significativas son las *pasantías entre docentes*. Esta práctica se concentra directamente en el quehacer de los profesores, quienes visitan los otros establecimientos que integran la red para observar una

clase con los propósitos de conocer distintos sistemas de trabajo y, conjuntamente, identificar semejanzas y diferencias en relación con las propias prácticas pedagógicas.

De forma más específica, esta práctica se lleva a cabo a partir de una convocatoria que las directoras cursan públicamente a los docentes de sus escuelas, dándoles a conocer el trabajo de la red y la pasantía en particular, para luego invitarlos a participar de forma voluntaria en esta actividad. En dicha invitación son informados los propósitos de la pasantía, a la vez que se recalca el carácter formativo y voluntario de esta instancia de trabajo colaborativo entre profesores de las distintas escuelas. La cantidad de participantes de esta actividad fluctúa entre dos a tres docentes por cada centro escolar.

Además de sus propósitos generales, las pasantías han sido efectuadas con focos distintos en cada año. De este modo, el primer año tuvo como objetivo específico intercambiar prácticas exitosas, lo cual requirió seleccionar a docentes destacados en asignaturas específicas. En cambio, el segundo año se focalizó únicamente en observar la práctica pedagógica de un colega y, a partir de ello, promover el desarrollo de una cultura escolar colaborativa entre las escuelas y dentro de ellas.

Por otra parte, esta práctica -como todas las acciones de la red- es evaluada al concluir cada año lectivo. Para ello se han realizado *focus groups*, en los cuales participan profesores e integrantes de los equipos directivos. La aplicación de esta técnica ha permitido indagar en las apreciaciones de los participantes y, más puntualmente, en las utilidades percibidas respecto de la pasantía y sus aspectos a mejorar. En este sentido, las instancias evaluativas evidencian aspectos susceptibles de ser perfeccionados, así como también utilidades concretas y replicables en el quehacer docente:

“En estos focus group (del año 2017) se concordó que una necesidad era la de definir una pauta de observación, que fuese compartida por todos y nos permitiera tener un foco más específico” (Profesora participante de la pasantía).

“Me tocó ir a observar una clase en la escuela especial. De esa experiencia destaco como aprendizaje el manejo del DUA⁸ que tenía la colega. En particular, esta experiencia me ayudó a entender mejor su aplicación en la práctica y, por lo mismo, pienso que ha sido más útil que algunas capacitaciones realizadas sobre el DUA. En esta misma experiencia, aprendí y recordé la importancia que tiene la forma de establecer vínculos con los estudiantes y el efecto que eso tiene en la formación de un buen clima de aula” (Profesora participante de la pasantía).

Con todo, los actores reconocen utilidades concretas de esta práctica, al mismo tiempo que las instancias evaluativas han permitido optimizarla en función de sus propias necesidades y perspectivas.

5.3 Facilitadores, obstaculizadores y aportaciones generales

A partir de las reflexiones y entrevistas efectuadas se han podido identificar *facilitadores, obstaculizadores y aportaciones generales* sobre el funcionamiento de la red, aspectos que en su conjunto permiten proyectar el desarrollo de esta experiencia.

Facilitadores. Un primer elemento que favorece el desarrollo de la red es su *carácter autogestionado*, pues permite el establecer objetivos y abordar problemáticas que afectan su realidad local, generándose una percepción de utilidad respecto de las actividades y un compromiso genuino, sustentado en procesos de motivación intrínseca y no en respuesta a incentivos externos:

8. Diseño de Aula Universal.

“Un facilitador es la forma en que surgió la red, es decir, de nuestra propia necesidad y no es una red impuesta, no es una cosa por dar cumplimiento a una exigencia, a una formalidad o a una necesidad externa, sino que es algo con sentido. Y la investigación siempre dice que aquellas cosas surgidas desde el interior tienen mucha más eficacia que aquellas impuestas” (Entrevista directora 1).

En segundo lugar, otro facilitador refiere a la *confianza profesional e interpersonal* desarrollada entre quienes lideran la red. Efectivamente, en el discurso de los participantes la confianza aparece como un componente necesario para mantener una actitud de autocrítica y, a partir de ello, tratar de forma auténtica los problemas y debilidades de cada comunidad educativa:

“Cuando hay una afinidad se va generando un vínculo y también confianza, lo cual hace más fácil desarrollar este trabajo en red. Es necesaria la confianza previa, ya que no con cualquier persona se pueden compartir abiertamente los problemas, eso permite hablar sobre lo bueno y lo malo. En definitiva, nos permite decirnos cara a cara por qué nos está yendo mal y cómo podríamos mejorar” (Entrevista directora 3).

Como tercer facilitador se tiene la evaluación permanente, la cual es efectuada tanto a nivel de las actividades específicas como de la red en general:

“Otro facilitador importante es que siempre estamos evaluando las acciones realizadas en la red” (Entrevista directora 1).

“La pasantía se repitió porque fue evaluada por sus mismos participantes y los profesores consideraron que fue útil para ellos” (Entrevista directora 3).

El último facilitador mencionado -la evaluación permanente- tiene el valor añadido de posibilitar la emergencia de procesos de reorientación de algunas actividades con el propósito de hacerlas más pertinentes a los requerimientos de sus comunidades. De este modo, es posible potenciar tales actividades, al tiempo que se constituye en una instancia concreta para ejercer y mantener la necesaria actitud de autocrítica.

Obstaculizadores. Para la totalidad de los actores educativos participantes de esta experiencia, el principal factor obstaculizador refiere a la: escasez de tiempo, que constriñe el quehacer de directivos y docentes. La siguiente cita refleja esta situación:

“Existen dificultades siempre para gestionar los tiempos [...] esto lleva en ocasiones a postergar actividades como las tertulias con los equipos de gestión o a aplazar alguna reunión porque alguna de nosotras (directoras) no puede asistir [...] Yo creo que las contingencias de cada escuela y de la función directiva dificultan que prioricemos la red y, a veces, nos llevan a postergar actividades planificadas. Por ejemplo, se había planificado el shadowing para julio, estamos en septiembre y aún no se hace” (Entrevista directora 4).

Diversos aspectos inciden en la *escasez de tiempo*, entre estos pueden mencionarse condiciones institucionales caracterizadas por insuficientes tiempos no lectivos, inadecuada gestión de tiempos individuales y contingencias emergentes propias de la rutina escolar. La conjunción de estos elementos impacta de forma directa en la suspensión de algunas reuniones y actividades puntuales, como el *shadowing* señalado en la cita y las tertulias pedagógicas planificadas para su ejecución en el año 2018.

Aportaciones a la gestión escolar. En esta última subsección se describirán dos aportaciones del trabajo en red a la gestión de las escuelas. Las aportaciones se entenderán como aquellas utili-

dades identificadas mediante las valoraciones expresadas por los mismos actores educativos que participan en esta experiencia.

La primera aportación alude al *incipiente desarrollo y promoción de una cultura escolar colaborativa* entre los actores educativos y sus escuelas. El desarrollo de la red durante más de dos años es un hecho que en sí mismo evidencia un intento persistente por instalar la colaboración como valor esencial y necesario para la labor educativa. Esto se refleja en el discurso de las directoras y profesoras participantes, quienes efectúan atribuciones específicas respecto de la importancia de la colaboración:

“Para mí, la mayor utilidad que tiene hacer esta pasantía es comprender la importancia de la colaboración, porque nadie aprende sólo” (Profesora participante de la pasantía).

Aún más, el incipiente desarrollo de una cultura colaborativa permite resignificar la dinámica de competencia inherente al sistema escolar chileno, de modo tal que indicadores simbólicos de éxito individual, como las categorías de desempeño, son comprendidas como instancias de aprendizaje a partir de las diferencias de cada escuela:

“Otro aspecto que favorece el trabajo en red es la ausencia de competencia entre nosotras. Todas nuestras escuelas son diferentes e incluso tienen distintos desempeños, tienen sus propios problemas, pero aún así tenemos la confianza suficiente para transparentar nuestras deficiencias y problemas, y a partir de eso ayudarnos mutuamente” (Entrevista directora 2).

En segundo lugar, es factible reconocer que la red y sus actividades, especialmente las pasantías entre profesores disponen de un significativo *potencial como instancia de desarrollo profesional docente*:

“El estamento docente está aislado y la gente necesita compartir, no sólo en su escuela. Entonces, las pasantías que realizamos permiten que el colega, profesor o profesora, conozca otras realidades, otras prácticas, otras formas de trabajar y también de relacionarse. En este sentido, creo que también es una instancia de capacitación para ellos, que habitualmente no se da en las escuelas porque falta tiempo, estamos contra el 70/30” (Entrevista directora 3).

De este modo, la experiencia de esta red autogestionada de mejoramiento escolar permite a sus beneficiarios superar, aunque sea provisoriamente, las fuertes constricciones institucionales y características contextuales que en muchas ocasiones limitan sus posibilidades de crecimiento personal y organizacional. En este sentido, las actividades de la red constituyen una instancia de desarrollo profesional docente en la medida que constituyen un espacio concreto en que, por ejemplo, las directoras reflexionan críticamente sobre su labor y la reorienten o, bien, para el intercambio de prácticas entre profesores.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El presente artículo ha descrito la experiencia de una red de mejoramiento escolar autogestionada, que es liderada por cinco directoras de escuelas municipales situadas en contextos de alta vulnerabilidad. La experiencia adquiere importancia por su carácter autogestionado, que implica definir objetivos y actividades en función de las comunidades y sus necesidades. También resulta de interés a nivel sistémico, pues el modelo escolar chileno se encuentra organizado en torno a mecanismos de mercado y lógicas de competencia, las que tienden a mitigar cualquier intento de colaboración.

A continuación, se expondrán conjeturas derivadas de esta experiencia y, a partir de ellas, se enunciarán algunas proyecciones sobre la red. Al finalizar, se plantearán reflexiones surgidas en relación con la puesta en práctica de la red, su carácter autogestionado y el contexto institucional del sistema escolar chileno.

Respecto del funcionamiento de la red, una primera conjetura refiere a reconocer su incipiente y progresiva orientación hacia el mejoramiento de los procesos pedagógicos. En sus orígenes, la red estuvo centrada en generar una instancia de apoyo emocional para las directoras y promover el valor del trabajo colaborativo entre las comunidades educativas. Estos propósitos iniciales se han ido enriqueciendo progresivamente hacia el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, especialmente a través de las pasantías entre profesores y las reuniones de reflexión realizadas por las directoras. Esta trayectoria resulta pertinente, pues considerando que la red se encuentra aún en una fase de afianzamiento, el trabajo realizado hasta aquí ha permitido establecer una mecánica de funcionamiento y propender hacia una cultura colaborativa. De acuerdo con la literatura especializada, ambos aspectos son fundamentales para alcanzar estadios superiores de desarrollo, focalizados en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas (Chapman y Muijs, 2014; Lieberman y Grolnick, 2003).

En segundo lugar, sobresale el carácter autogestionado de la experiencia. Esta característica impacta en el funcionamiento y compromiso con la red, pues permite generar una instancia de trabajo “a medida” de las necesidades y objetivos de los actores educativos participantes, en contraste con instancias externas como la RME. Siguiendo la literatura, esto se explica porque la autonomía permite abordar los propios intereses y, por ende, genera una percepción de utilidad práctica en torno a las actividades de una red *inter-escuelas* que se autodetermina (Hernández de la Torre y Navarro, 2018; Lieberman y Grolnick, 2003).

Como tercer aspecto relevante del funcionamiento destaca el rol del liderazgo directivo, en términos de su apertura hacia la colaboración y promoción de una cultura en esta dirección. Si bien los antecedentes teóricos enfatizan el papel del liderazgo para desarrollar instancias de colaboración *inter-escuelas* (Bustos et al., 2017; Spillane et al., 2015), el sistema chileno dispone de diversas características institucionales⁹ que inhiben el trabajo colaborativo y el liderazgo pedagógico (Montecinos, Ahumada, Galdames, Campos y Leiva, 2015; Zancajo et al., 2014). En este sentido, quienes lideran la red promueven la colaboración mediante acciones concretas y valoradas positivamente por su utilidad como, por ejemplo: reuniones de reflexión que constituyen un apoyo emocional ante las presiones institucionales y dificultades del contexto y, además, el intercambio de prácticas pedagógicas que suplen la falta de instancias formales de desarrollo profesional.

Consiguientemente, a partir de los tres aspectos mencionados es que se desprenden los aportes prácticos de la experiencia aquí reportada. En particular, se evidencian los beneficios de la autogestión de las comunidades educativas en el marco de una red de trabajo colaborativo, ya que se instituye una instancia que posibilita la elaboración de intervenciones focalizadas en necesidades educativas propias de los territorios locales en que se hallan emplazadas las escuelas. Dicha capacidad de autogestión no sólo conlleva el desarrollo de intervenciones educativas pertinentes a la realidad de los actores de cada comunidad, sino que, además, sobresale por su flexibilidad en cuanto al foco de las intervenciones que se implementan. Esta flexibilidad, como se ilustra en esta experiencia, queda de manifiesto en la capacidad de modificación de los propósitos y prácticas conforme se afianzan los vínculos entre los participantes y en la medida que la trayectoria de la

9. Financiamiento vía *voucher*, mecanismos de rendición de cuentas de alto riesgo y convenios de desempeño de índole individual.

red de colaboración se consolida para abordar problemáticas complejas de índole netamente pedagógica. Esto último es patente en la progresiva incorporación de actividades orientadas hacia el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, tal es el caso de las “pasantías entre docentes”.

Sobre las proyecciones de la red, es factible identificar cuatro aspectos para tener en cuenta. En primer lugar, resulta adecuado conservar la estructura con que funciona la red. Al respecto, el número de establecimientos que integran la red es pertinente a su etapa de desarrollo y propósitos, sin que sea oportuno ampliarlo. Aún más, la evidencia empírica indica que las redes *inter-escuelas* en sectores vulnerables son efectivas cuando combinan una cantidad limitada de escuelas, que comparten problemáticas y ostentan distintos niveles de desempeño (Muijs et al., 2010). Por su parte, a pesar de que las reuniones entre directoras son afectadas por contingencias y disponen de un grado de formalización aún incipiente, estas instancias permiten la operatividad de la red. En consecuencia, cambios en la cantidad de participantes o una mayor formalización de sus procesos podrían provocar efectos contraproducentes y socavar la dinámica de trabajo instaurada.

En segundo término, siguiendo las valoraciones expresadas por los actores educativos, las pasantías podrían lograr un mayor impacto mediante la definición de un foco de observación específico, consensuado por cada comunidad en función de sus requerimientos. La tercera proyección refiere a intensificar la distribución del liderazgo con el propósito de consolidar una cultura colaborativa en los diferentes estamentos de las escuelas participantes, lo cual podría lograrse por intermedio de actividades planificadas, pero aún no concretadas, como las *tertulias pedagógicas* con los equipos de gestión, o ampliando la cantidad de docentes participantes en las pasantías. Por su parte, el cuarto aspecto relacionado con las proyecciones alude a perfeccionar las instancias evaluativas de la red, que en la actualidad exhiben limitadas fuentes de información. En cuanto a esto último, se trata de preservar el carácter formativo de las instancias evaluativas de esta experiencia, pero diversificando las fuentes de datos que la sustentan mediante instrumentos como encuestas sobre el funcionamiento de la red o pautas de observación utilizables en las pasantías.

Finalmente, la experiencia reportada contraviene la lógica de funcionamiento del modelo escolar chileno que, como se ha expuesto, está organizado en base a mecanismos de mercado, rendición de cuentas individual y consecuencias de alto riesgo. Este tipo de institucionalidad restringe las posibilidades de agenciamiento de los actores educativos (Oyarzún, Soto y Moreno, 2019), pero -claro está- no impide la acción social. Las investigaciones recientes evidencian que la aplicación de políticas de competencia y accountability de alto riesgo tienden a orientar el comportamiento hacia formas de adaptación performativas (Acuña, Assaél, Contreras y Peralta, 2014; Armijo, 2019; Fardella, 2013; Falabella, 2016). De manera novedosa, esta experiencia supone un *agenciamiento creativo* que, paradójicamente, surge como una estrategia para afrontar las carencias contextuales y presiones de la institucionalidad vigente.

En consecuencia, la experiencia de esta red autogestionada de colaboración releva el buen juicio profesional de las comunidades educativas y su capacidad para actuar de forma pertinente con las necesidades de sus territorios locales. Estas dinámicas, orientadas hacia la autonomía y la confianza, no han sido consideradas por los *tomadores de decisión e implementadores de políticas*, consolidándose un modelo escolar que deposita toda su confianza en estándares y metas fijadas prescriptivamente. Incluso, algunas propuestas han llegado a plantear el uso de estándares obligatorios para “optimizar” la gestión escolar y las prácticas pedagógicas (p. ej. Vanni y Bravo, 2010). Lejos de esto, la experiencia presentada reivindica la importancia de una política escolar que proporcione autonomía a los actores educativos para adaptar sus conocimientos y capacidades a los requerimientos del entorno inmediato, a la vez que incentive el desarrollo de culturas de mejoramiento y colaboración por sobre modelos simbólicos de éxito individual fundados en resultados de pruebas estandarizadas y categorías oficiales de desempeño.

REFERENCIAS

- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P., y Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46-55. doi: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-363>.
- Ahumada L., González, A., y Pino, M. (2016). *Redes de Mejoramiento Escolar: ¿Por qué son importantes y cómo las apoyamos? Informe Técnico N° 1-2016*. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Ahumada L., González, A., Pino, M., y Galdames, S. (2016). *Marco para el Liderazgo Sistémico y el Aprendizaje en Red: Los desafíos de la colaboración en contextos de competencia*. Informe Técnico N° 2-2016. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Ainscow, M., y Howes, A. (2007). Working together to improve urban secondary schools: a study of practice in one city. *School Leadership & Management*, 27(3), 285–300. doi: <https://doi.org/10.1080/13632430701379578>.
- Armijo, M. (2019). Micro-política de una escuela marginalizada: entre inclusión y estandarización. *Universitas*, 20, 191-209. doi: <http://doi.org/10.17163/uni.n30.2019.09>.
- Azorín, C. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(2), 29-48.
- Azorín, C., y Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(2), 8-27. Doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7845>.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento*. Santiago: Ediciones LOM.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J., y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago: LOM Ediciones.
- Bustos, N., Vanni, X., y Valenzuela, J. (2017). *Liderazgo para el mejoramiento de escuelas de bajo desempeño*. Nota Técnica N°3-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Universidad de Chile: Santiago, Chile.
- Chapman, C., y Fullan, M. (2007). Collaboration and partnership for equitable improvement: towards a networked learning system? *School Leadership & Management*, 27(3), 207–211. doi: <https://doi.org/10.1080/13632430701379354>.
- Chapman, C., y Hadfield, M. (2010). Realising the potential of school-based networks. *Educational Research*, 52 (3), 309–323. doi: <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.504066>.
- Chapman, C., Lindsay, G., Muijs, D., Harris, A., Arweck, E., y Goodall, J. (2010). Governance, leadership, and management in federations of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 53–74. doi: <https://doi.org/10.1080/09243450903569734>.
- Chapman, C., y 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. Doi: <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.840319>.

- Civís, M., y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en cataluña. *Educación XXI*, 18(1), 213–236. doi: <https://doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12318>.
- Earl, L., y Katz, S. (2007). Leadership in networked learning communities: defining the terrain. *School Leadership & Management*, 27(3), 239–258. doi: <https://doi.org/10.1080/13632430701379503>.
- Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad?: Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 107-126. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100007>.
- Fardella, C. (2013). Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectivas*, 12(2), 83-92. doi: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-294>.
- Friedkin, E. N., y Slater, R. M. (1994). School Leadership and Performance: A Social Network Approach. *Sociology of Education*, 67(2), 139–157.
- Hernández de la Torre, E., y Navarro, M. (2018). La participación en Redes Escolares Locales para promover la Mejora Educativa. Un Estudio de Caso. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2). doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7715>.
- Hopkins, D. (2009). *Mi escuela, una gran escuela. Cambio escolar para el mejoramiento de los aprendizajes*. Santiago: LOM Ediciones/iNet-CHILE.
- González, A., Pino, M., y Ahumada, L. (2017). *Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: Oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile*. Nota Técnica N°2-2017, LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Valparaíso, Chile.
- Glazer, J., y Peurach, D. (2012). School Improvement Networks as a Strategy for Large-Scale Education Reform: The Role of Educational Environments. *Educational Policy*, 27(4), 676–710. doi: <https://doi.org/10.1177/0895904811429283>.
- Kahne, J., O'Brien, J., Brown, A., y Quinn, T. (2001). Leveraging Social Capital and School Improvement: The Case of a School Network and a Comprehensive Community Initiative in Chicago. *Educational Administration Quarterly*, 37(4), 429–461. doi: <https://doi.org/10.1177/00131610121969389>.
- Kvale, S. (2011). *La entrevista en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ley N° 20.529. Sistema Nacional De Aseguramiento de la Calidad De La Educación Parvularia, Básica y Media y Su Fiscalización. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 27 de agosto de 2011.
- Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities. Shaping the Future of Teacher Development. *Teacher*, 51(3), 221–227. doi: <https://doi.org/10.1177/0022487100051003010>.
- Lieberman, A., y Grolnick, M. (2003). Las redes, las reformas y el desarrollo profesional de los docentes. En: Hargreaves, A. (Comp.). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador* (pp. 216-295). Buenos Aires: Amorrortu.
- McMeekin, R. (2003). Networks of schools. *Education Policy Analysis Archives*, 11(16). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n16/>.
- MINEDUC. (2017). *Estudio sobre la implementación de las Redes de Mejoramiento Escolar*. Santiago: Ministerio de Educación.

- Montecinos, C., Ahumada, L., Galdames, S., Campos, F., y Leiva, M.V. (2015). Targets, threats and (dis)trust: The managerial troika for public school principals in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 23(87). doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2083>.
- Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. México D.F.: Editorial Síntesis.
- Muijs, D., West, M., y Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09243450903569692>.
- Muijs, D. (2015): Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2015.1047824>.
- Rieckhoff, B. S., y Larsen, C. (2012). The impact of a professional development network on leadership development and school improvement goals. *School-University Partnerships*, 5(1), 57–73.
- Oyarzún, C., Soto, R., y Moreno, K. (2019). Tensiones del trabajo docente en un contexto gerencialista: una revisión de literatura sobre el caso chileno. *Educação (UFES)*, 44(1). doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434888>.
- Parrilla, Á., Sierra, S., y Fiuza, M. (2018). Lecciones esenciales sobre el trabajo en Red Inter-Escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2). doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7714>.
- Sagor, R. (2003). Investigación cooperativa para la acción en el cambio educativo. En: Hargreaves, A. (Comp.). *Replantar el cambio educativo: un enfoque renovador* (pp. 237-265). Buenos Aires: Amorrortu.
- Superintendencia de Educación (2014). *Circular N° 1: Establecimientos Educativos subvencionados municipales y particulares*. Recuperado de <https://www.supereduc.cl/?categoria-normativa=circulares>.
- Spillane, J. P., Hopkins, M., y Sweet, T. M. (2015). Intra- and Interschool Interactions about Instruction: Exploring the Conditions for Social Capital Development. *American Journal of Education*, 122(1), 71–110. doi: <https://doi.org/10.1086/683292>.
- Stake, R. (2010). *Qualitative Research. Studying How Things Work*. New York: The Guildford Press.
- Vanni, X., y Bravo, J. (2010). En Búsqueda de una Educación de Calidad para todos: El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad. En: Martinic, S. & Elacqua, G. (Eds.). *Fin de Ciclo: Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo* (pp. 183-205). Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe UNESCO.
- Zancajo, A., Verger, A., y Bonal X. (2014). Mercados educativos y segmentación de la oferta escolar: efectos sobre las desigualdades educativas en Chile. *Revista Tempora*, 17, 11-30.