

LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar



REDES DE MEJORAMIENTO ESCOLAR: ¿POR QUÉ SON IMPORTANTES Y CÓMO LAS APOYAMOS?

Luis Ahumada, Álvaro González y Mauricio Pino

Área de Desarrollo de Capacidades de Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red
Junio de 2016

**Redes de Mejoramiento Escolar:
¿Por qué son importantes y cómo las apoyamos?**

Luis Ahumada, Álvaro González, y Mauricio Pino
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Documento de Trabajo No. 1
Junio, 2016.

Para citar este documento:

Ahumada, L., González, A. & Pino, M. (2016).
'Redes de Mejoramiento Escolar:
¿Por qué son importantes y cómo las apoyamos?'
Documento de Trabajo No. 1.
LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora
Escolar: Chile.

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla



ÍNDICE

LOS LIDERES EDUCATIVOS APRENDEN EN RED	4
REDES DE ESCUELAS Y LICEOS COMO ESTRATEGIA DE MEJORA ESCOLAR EN CHILE	6
¿QUÉ SABEMOS SOBRE EL TRABAJO EN RED Y SU ACOMPAÑAMIENTO?	8
¿Qué se entiende por redes de mejoramiento escolar?	10
¿Qué estrategias de acompañamiento fortalecen el trabajo en red?	11
CUATRO MANERAS DE OBSERVAR EL TRABAJO EN RED: EL TETRAEDRO	12
Organización de la Red	12
Características de la Red	13
Elementos Funcionales de la Red	14
Sustento de la Red	15
CONCLUSIONES: UNA CULTURA DE COLABORACIÓN REQUIERE DE UN TRABAJO EN RED	16
REFERENCIAS	18





LOS LIDERES EDUCATIVOS APRENDEN EN RED

Desde la perspectiva de la neurofisiología, aprendemos desde el momento en que dos neuronas establecen conexión entre sí. Este proceso sorprendente, maravilloso y dinámico comienza desde nuestro nacimiento y no se detiene hasta nuestra muerte. Observamos la creciente complejidad y densidad de nuestra red de conexiones neuronales fruto de nuestro aprendizaje y de nuestras experiencias vitales.

Quienes trabajamos en educación sabemos que cada persona aprende de manera diferente y a unos ritmos impredecibles. Hay personas que prefieren experimentar en situaciones concretas donde puedan poner en práctica sus conocimientos mientras otros prefieren reflexionar sobre ideas abstractas. Sabemos también que el aprendizaje se produce en nuestra relación con otros, en el día a día y en los contextos donde estamos situados. Nos formamos en el aula, pero también en nuestros barrios y en nuestras casas. El aprendizaje, no sólo ocurre y se ve reflejado en nuestro sistema nervioso, sino que fundamentalmente acontece en nuestras vidas cotidianas, nuestras redes de relaciones y conversaciones que complejizan nuestro saber.

Al igual que las personas, las organizaciones como escuelas y liceos también aprenden intercambiando prácticas y generando conocimientos tanto entre sus propios miembros (aprendizaje organizacional) como con otras escuelas o liceos (aprendizaje inter-organizacional). Este aprendizaje puede ser descrito como situado y distribuido entre los diferentes actores que participan de este proceso, quienes conforman redes colaborativas. El trabajo en redes colaborativas ha sido considerado una forma de trabajo para producir aprendizajes colectivos; siendo incorporado en diversos sistemas educativos alrededor del

mundo (Chapman & Fullan, 2007; Chapman, Lindsay, Muijs, Harris, Arweck & Goodall, 2010; Earl & Katz, 2007; Muijs, 2015; Rincón-Gallardo & Fullan 2016).

LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, aspira a formar líderes que están y estarán distribuidos en distintos niveles del sistema escolar (profesores líderes, líderes escolares, líderes sistémicos y líderes intermedios) preparándolos y orientándolos a promover una coherencia sistémica que permita avanzar en la mejora significativa de cada escuela, aula y estudiante de nuestro país. La evidencia nacional e internacional nos señala que para alcanzar la mejora sostenida del sistema escolar se requiere avanzar hacia la coherencia sistémica entre el liderazgo a nivel escolar, intermedio y las políticas públicas (Bottoms & Schmidt-Davis, 2010; Fullan, 2011).

Desarrollar coherencia sistémica representa un desafío importante en el caso chileno. La instauración de una cultura de mejoramiento continuo en las escuelas se ha complejizado por una serie de nudos críticos identificados por diversos autores. Bellei, Contreras y Valenzuela (2008), refiriéndose a los nudos críticos del debate sobre políticas educacionales en Chile, señalan la necesidad de fortalecer las capacidades docentes para enseñar; las capacidades de los equipos directivos y los administradores para gestionar las escuelas y liceos; y los recursos puestos a su disposición asegurando una distribución más equitativa de los mismos.

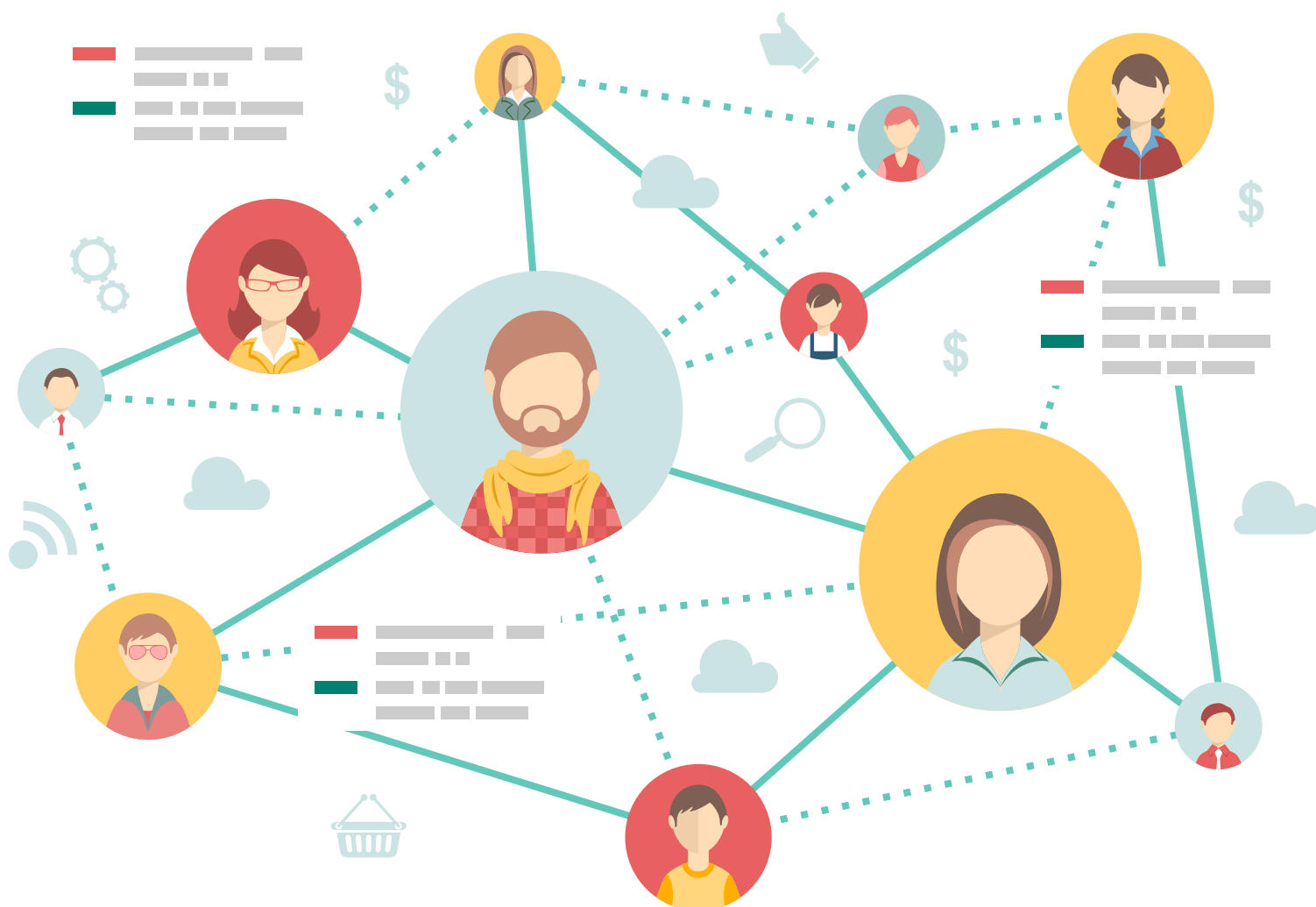
Ahumada (2010) plantea que las políticas aparecen como contradictorias tanto en sus fundamentos teóricos como en su aplicación. Por un lado, se enfatiza la autonomía y, por otro, se

aumentan los mecanismos de control y rendición de cuentas externa. Asimismo, se señala la importancia del mejoramiento continuo y, sin embargo, la evaluación se centra más en los resultados que en los procesos y estos resultados típicamente se definen desde fuera de la escuela (Weinstein & Muñoz, 2010). El Ministerio de Educación (MINEDUC, 2005), por su parte, ha destacado la frágil coordinación y articulación entre los distintos niveles (nacional, local, escuela, universidades, organismos expertos), así como la dificultad para responsabilizar en forma efectiva a cada actor, dentro de sus respectivos ámbitos de competencia.

En LIDERES EDUCATIVOS, uno de nuestros objetivos es promover el trabajo colaborativo y el aprendizaje lateral en las redes de mejoramiento escolar, donde los valores de colaboración, aprendizaje e innovación ocupan un lugar central. En este documento de trabajo, queremos entregar un marco conceptual que ayude a comprender el trabajo en red en contextos escolares y cómo estas redes pueden fortalecer su funcionamiento teniendo como horizonte la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en las escuelas

y liceos que forman parte de éstas. Para ello, consideramos que es fundamental construir un conocimiento compartido entre los distintos actores convocados a realizar un trabajo en red. Esta base común contribuye al desarrollo de una cultura colaborativa. Asimismo, el trabajo en red supone compartir prácticas y acciones, pero también supone compartir creencias y valores que están a la base de éstas. De este modo, las redes de escuelas y liceos pueden convertirse en espacios de acción colaborativa.

Teniendo en mente la importancia de las redes escolares como estrategia de mejora, es que este documento ofrece una propuesta para observar el trabajo en red en cuatro dimensiones. Estas dimensiones permiten enfocarse en distintas 'caras' de las redes escolares para establecer la mejor forma de entregarles apoyo y acompañamiento. De esta manera, se espera que las redes puedan generar conocimiento y desarrollar acciones colaborativas teniendo como horizonte la promoción de una educación inclusiva y de mayor calidad.





REDES DE ESCUELAS Y LICEOS COMO ESTRATEGIA DE MEJORA ESCOLAR EN CHILE

En Chile existe una larga tradición de trabajo en red entre escuelas, ejemplo de esto es la experiencia de los microcentros rurales a lo largo del país. Sin embargo, coexiste con esta tradición de trabajo en red una cultura de competición y aislamiento entre establecimientos. En el contexto de la reforma educacional en curso, el MINEDUC ha realizado un esfuerzo por instalar y apoyar experiencias de trabajo en red entre establecimientos escolares para favorecer un cambio cultural hacia la colaboración.

Actualmente, 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). Estas Redes de Mejoramiento Escolar

están conformadas por duplas directivas (Director(a) y Jefe(a) de UTP), bajo la coordinación de la supervisión ministerial, y con la participación del sostenedor. Estas redes buscan poner como centro del trabajo el quehacer pedagógico de las escuela y liceos, siendo éstos los que definen sus propios procesos de mejoramiento. Se espera que los miembros de la red contribuyan con sus conocimientos teóricos y prácticos para construir nuevos conocimientos, y aprovechar este espacio para el desarrollo de prácticas colaborativas y capacidades directivas orientadas al mejoramiento escolar (MINEDUC, 2016).

El MINEDUC ha establecido que los elementos fundamentales de las Redes de Mejoramiento Escolar son la colaboración y sentido que los actores le dan a la red. Así, se establecen tres principios que toda red debería tener (MINEDUC, 2016, p. 86):

Finalidad

Entendido como el propósito inicial en base al cual se ha construido la red, la que luego de una construcción colectiva se transforma en un objetivo común que debe tener por foco la mejora educativa de cada institución que la conforma, pero también del conjunto de los establecimientos de la red (sistema).

Colaboración

Los conocimientos de los integrantes de la red deben ser socializados con el fin de apoyar las capacidades de todos quienes participan en la red.

Proyección

Se busca que el trabajo de la red empodere a los directivos que en ella participan e impacte a las escuelas miembros de una forma contextualizada. La idea no es que los participantes de una red repliquen un conocimiento o prácticas que les son ajenas, sino que contextualicen este conocimiento a sus escuelas, haciendo uso y desarrollando capacidades de liderazgo.



De acuerdo al MINEDUC (2016), al finalizar el año 2015 se constituyeron 527 Redes de Mejoramiento Escolar en todas las regiones de Chile, cada una de ellas compuesta por entre cinco y 15 establecimientos, agrupando un total de 5500 establecimientos en todo el territorio. Estas redes sesionaron un promedio de siete veces durante el año 2015, con una periodicidad mensual o bimensual, donde se trabajó en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Planes de Mejoramiento Educativo (PME) de los establecimientos participantes.

Por último, el MINEDUC ha puesto énfasis en el rol de un agente que acompañe el trabajo al interior de la red, de modo que se produzca una circulación de recursos (conocimiento e información) y prácticas entre los establecimientos que participan de ella. Específicamente, se proponen las siguientes funciones o roles centrales del acompañamiento (MINEDUC, 2016, p. 91):

Facilitador

El rol del agente es ser y hacer de su trabajo profesional un facilitador, que actúa mediando para activar las capacidades técnicas y pedagógicas de los miembros de la red.

Orientador

Guía la reflexión de los integrantes de la red en torno a los procesos de mejoramiento, resguardando la mirada sistémica como procedimiento de análisis mediatizado por el PEI y el PME.

Mediador

En la comprensión de los procesos organizacionales y en la construcción colaborativa de protocolos que guíen las formas de extender el aprendizaje en red a los respectivos centros escolares.



¿QUÉ SABEMOS SOBRE EL TRABAJO EN RED Y SU ACOMPAÑAMIENTO?

Si bien el trabajo en red ha sido propuesto como una estrategia de mejoramiento en Chile como también en varios países del mundo, el simple hecho de instalar sistemas de trabajo en red no promueve la mejora o equidad del sistema. Es más, el desarrollo de redes escolares puede resultar dañino para las escuelas, especialmente cuando éstas no tienen un foco claro o no permiten una colaboración sincera y efectiva entre sus

participantes (Rincón-Gallardo & Fullan, 2016). Por ello, una política que promueve el trabajo en red como una estrategia de mejoramiento escolar debe ser precisa sobre el sentido y las características que las redes debieran asumir; al respecto, la literatura destaca tres elementos fundamentales de las redes escolares: el capital social, la organización de la red, y la orientación hacia la mejora.





Capital social

Por capital social entendemos la capacidad de los miembros de una red para establecer relaciones sociales basados en vínculos de confianza, cooperación y reciprocidad. Estas relaciones entre los integrantes de una red permiten el intercambio de recursos (prácticas, conocimiento, apoyo emocional) y producen bienestar a partir de la participación activa de los miembros en una red (Moolenaar, Daly & Slegers, 2011). De este modo, el capital social está relacionado con la satisfacción social y emocional de ser integrante de una red, que en el caso de redes escolares tiene como propósito contribuir al mejoramiento de los aprendizajes en todas las escuelas involucradas en el trabajo en red (Mujis, West & Ainscow, 2010). En otras palabras, el desarrollo del capital social depende de cómo los agentes de una red son capaces de compartir conocimientos y prácticas que contribuyen al mejoramiento educativo a través del desarrollo de capacidades individuales y colectivas (CEPAL, 2003; Díaz & Cívís, 2011).

Organización de la red

La organización de la red se refiere a las estrategias de liderazgo que facilitan el desarrollo de las redes escolares favoreciendo el desarrollo del capital social de sus integrantes y de la red en general. Estas estrategias se despliegan en la red para incrementar la asociatividad, al ofrecer un sustento a la acción colectiva a través de tres dimensiones fundamentales: la dimensión ético-emocional, vinculada con el propósito moral y relaciones sociales de la red; la dimensión de la acción, vinculada a la gestión y trabajo en red; y la dimensión estructural, vinculada a la organización de la red (Díaz & Cívís, 2011). Las capacidades de liderazgo se expresan a través principios asociados al trabajo en red: la promoción de relaciones sociales entre sus agentes; la inserción de estos agentes en un espacio social determinado; la generación de conocimiento y recursos valiosos en este espacio; y la generación de un patrón estructural que sostenga la acción colectiva (Balkundi & Kilduf, 2006). Estas capacidades de liderazgo se pueden encontrar en distintos individuos que participan de la red, tanto aquéllos que ocupan posiciones formales de liderazgo dentro de una estructura jerárquica de roles, como en quienes asumen responsabilidades de liderazgo de manera informal y emergente (Hadfield & Jopling, 2012; Pitts & Spillane, 2009).

Orientación a la mejora escolar

Por otra parte, entendemos que el trabajo en redes escolares debe tener una orientación hacia la mejora escolar. La idea de mejora escolar ha cobrado relevancia en las cuatro últimas décadas en distintos sistemas educativos a nivel internacional, y se vincula con el proceso de cambio en escuelas y liceos que favorece el aprendizaje de todos sus estudiantes (Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll & Mackay, 2014). Sin embargo, ha existido un énfasis por conceptualizar y medir la mejora como el incremento en resultados de aprendizaje de los estudiantes en pruebas estandarizadas, debido a la influencia del campo de la eficacia escolar (Wrigley, 2008), y responsabilizar por dichos resultados casi exclusivamente a las escuelas y liceos (Darling-Hammond, 2004; O'Day, 2002). El excesivo énfasis en los resultados de pruebas estandarizadas y la responsabilización de los establecimientos ha resultado perjudicial y dañino, fomentando la competencia por sobre la colaboración entre escuelas y liceos que permita mejorar sus capacidades colectivas para generar aprendizajes integrales con los estudiantes (Pino, 2014; 2015).

¿Qué se entiende por redes de mejoramiento escolar?

En la literatura existen diferentes definiciones de lo que constituye un trabajo en red. Rincón-Gallardo y Fullan (2016) las entienden como “un grupo de personas u organizaciones que de manera directa e indirecta tienen relaciones y conexiones entre sí, donde la colaboración es el acto de trabajar juntos con un propósito común” (p.6). Para estos autores lo clave está en cómo la colaboración entre los integrantes de una red se focaliza en potenciar la mejora educativa.

Por su parte, Díaz-Gibson, Cívís-Zaragoza y Guàrdia-Olmos (2014) conceptualizan el trabajo en red como “una relación formal de asociación o colaboración entre escuelas y organizaciones comunitarias que pretenden crear un enfoque interconectado para enfrentar temas educativos significativos” (p.180). Desde esta perspectiva las redes escolares exceden al trabajo enfocado exclusivamente a impactar los resultados de aprendizaje de los alumnos y se preocupan más en cómo estas pueden fortalecer las capacidades de sus líderes y el capital social de diversos actores relacionados al sistema educativo.

Hadfield y Chapman (2009), luego de una extensa revisión de definiciones, investigaciones y experiencias de trabajo en torno a redes escolares, concluyen que la participación de los agentes de las redes es lo que las distingue de otro tipo de prácticas u organizaciones en educación. Para ellos, las redes escolares comparten cuatro características centrales:

estructura, interacciones (procesos), agenciamiento y propósitos. La estructura es la forma que puede tomar una red, donde se puede visualizar cómo se vinculan los integrantes de las redes, quienes se relacionan con quién y de qué manera se desarrollan estos vínculos (sistemáticamente, de manera aislada, constantemente, etc.). La interacción se refiere al tipo de relaciones que se forman entre los participantes en la consecución de actividades, la confianza y la responsabilidad que asumen entre ellos. El agenciamiento alude al compromiso de los integrantes con los propósitos que se han establecido para la red. Si bien estos propósitos pueden ser diversos, deben ser significativos y compartidos por los agentes de la misma.

En LIDERES EDUCATIVOS, consideramos que todas estas definiciones aportan elementos valiosos para definir lo que constituye una red escolar. A modo de síntesis entenderemos las redes como: Un conjunto de agentes del sistema educativo que establecen propósitos comunes y trabajan colaborativamente en función de ellos. El funcionamiento de las redes depende de la participación, relaciones y confianza que los agentes mantienen a lo largo del tiempo, es decir, del capital social que coexiste en una red. Estas redes deben tener como horizonte el mejoramiento educativo de sus escuelas y del sistema educativo en general.



¿Qué estrategias de acompañamiento fortalecen el trabajo en red?

Para fomentar el trabajo en red entre escuelas y liceos, es necesario pensar en estrategias de acompañamiento que favorezcan el éxito de estas redes. Estas estrategias deberían resguardar las características centrales de las redes escolares y fundamentarse en la literatura. Desgraciadamente, la evidencia disponible sobre experiencias que han buscado promover el trabajo en red de forma sistemática y que han alcanzado resultados exitosos es escasa (Earl & Katz, 2007; Ainscow, Muijs & West, 2006).

La literatura disponible señala que para instalar y desarrollar el trabajo en red es necesario que éstas sean apoyadas y acompañadas por un facilitador externo (Hadfield & Chapman, 2009; Rincón-Gallardo & Fullan, 2015). La forma como éste se desempeñe podría variar en consideración de las características y el momento en que se encuentra cada red y los establecimientos participantes. Así lo sugieren, por ejemplo, Rincón-Gallardo y Fullan (2016) quienes señalan que en los momentos iniciales de un trabajo en red es fundamental contar con un facilitador externo que provea orientaciones y guíe la constitución de la red, ayudando a los participantes a entablar un diálogo sobre temas que pueden resultar complejos. Una vez constituida la red, este facilitador externo puede apoyar a los miembros de la red para que aprendan rápidamente de sus experiencias de modo que puedan consolidar una colaboración efectiva, mediando y modelando estrategias de trabajo en equipo en la red. A este tipo de acompañamiento de redes, los autores lo denominan facilitación especializada.

Del mismo modo, otros autores (Chapman & Muijs, 2013; Ainscow, Muijs & West, 2006; Earl & Katz, 2010) sugieren que las redes necesitan ser acompañadas inicialmente en aspectos vinculados con su infraestructura y organización para luego orientarse a movilizar capacidades en la red. La etapa inicial considera aspectos como la configuración del propósito de la red, y la definición de estructuras y procesos coherentes con el propósito antes definido (Hadfield & Chapman, 2009). Posteriormente, los autores indican que es clave orientar el acompañamiento a 'liderar, facilitar y apoyar la colaboración a lo largo del tiempo' (Ainscow, Muijs & West, 2006, p. 201), de manera que se puedan generar condiciones para cambiar ideas y prácticas, y que el liderazgo pueda ser distribuido entre distintos actores de la red (Earl & Katz, 2010).

Este foco en generar las condiciones necesarias para que se produzca la colaboración y participación entre los miembros de la red es lo que, a nuestro juicio, caracteriza el rol de acompañamiento en red. Por ello, en LIDERES EDUCATIVOS, entendemos que el propósito del acompañamiento a las redes de mejoramiento escolar es facilitar procesos efectivos de trabajo en red, favoreciendo la generación de confianza, participación y colaboración interna que permitan el aprendizaje individual y colectivo. Este acompañamiento debe ser orgánico al propósito y funcionamiento de la red, de modo que quien acompaña asume distintos roles que le permiten orientar el trabajo de la red hacia el mejoramiento educativo de los centros escolares participantes.





CUATRO MANERAS DE OBSERVAR EL TRABAJO EN RED: EL TETRAEDRO

Son muchas las perspectivas o puntos de vista mediante los cuales se puede observar a las redes escolares. En este documento proponemos cuatro dimensiones que nos permiten observar y comprender lo que significa aprender y trabajar en redes de escuelas y liceos. Estas dimensiones, que emergen de la investigación y experiencia sobre redes escolares, están representadas en la figura como caras de un tetraedro; ellas son: la organización de la red, las características de la red, los elementos funcionales de la red, y el sustento de la red.

A pesar que todas estas dimensiones resultan clave para analizar

redes escolares, algunas de ellas aparecerán como más o menos relevantes en determinados momentos del desarrollo de una red. Creemos que ordenar el análisis de esta forma nos permite comprender mejor cómo podemos fortalecer el trabajo en red, y prestar atención y apoyo a las redes escolares dependiendo de las condiciones en que se encuentran en cada una de estas dimensiones o caras del tetraedro.

Organización de la Red

La primera dimensión para analizar el trabajo en red es su organización, dado que esto nos permite comprender cómo está conformada la red y cómo evoluciona en el tiempo. Al analizar la organización de la red debemos tener en cuenta aquellos elementos básicos que permiten identificar una red como tal: agentes, nodos y relaciones que la componen.

Agentes

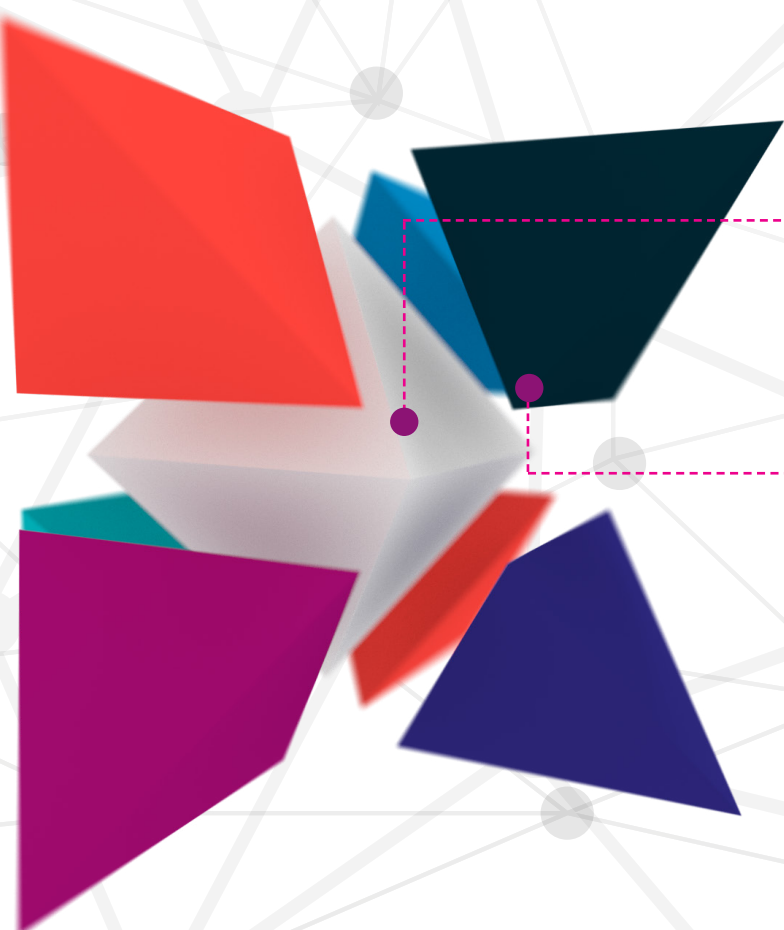
Toda red está conformada por un conjunto de agentes o actores que están convocados a ser parte de la red. Existen redes abiertas en donde cualquier persona puede ingresar o abandonar la red sin ningún tipo de restricción, o redes cerradas donde el acceso de un nuevo actor o agente está normado y regulado. La cantidad de agentes o actores determina el tamaño de la red, así como el potencial número de conexiones que se pueden dar entre los distintos actores.

Nodos

Cada actor se constituye en un potencial nodo de la red dado que puede establecer o no relaciones con otros actores de la red. Las redes tendrán tantos nodos como actores existan en la red, sin embargo, en algunos casos a un nodo acudirán muchos actores y en otros pocos o ninguno. Aquellos nodos que tengan un mayor número de conexiones se consideran como centrales, mientras que los nodos más periféricos son aquellos que presentan pocas o sólo una conexión.

Relaciones

Las relaciones entre distintos agentes de la red constituyen a ésta como tal; en otras palabras, se requiere de cierto tipo de conexión entre personas o escuelas para poder hablar de una red. Las relaciones pueden ser más o menos intensas, pueden estar basadas en la confianza o la desconfianza entre los actores, y suponen una conexión cara a cara o virtual. Al respecto, se pueden distinguir dos tipos de relación en una red. Un tipo de relación denominada instrumental, donde un agente solicita o da determinada información, o bien, facilita o presta apoyo con determinados recursos para el logro de objetivos compartidos. Y un segundo tipo de relación denominada expresiva, donde los agentes se brindan soporte emocional o afectivo basándose en una relación de confianza y reciprocidad.



Organización de la Red

La primera dimensión para analizar el trabajo en red es su organización, dado que esto nos permite comprender cómo está conformada la red y cómo evoluciona en el tiempo.

Características de la Red

La segunda dimensión se refiere a las características de la red que nos permiten comprender el funcionamiento de las redes escolares.

Características de la Red

La segunda dimensión se refiere a las características de la red que nos permiten comprender el funcionamiento de las redes escolares, observando ciertos elementos que sin duda varían según el tipo de red y su madurez. Podemos distinguir tres aspectos que permiten comprender y analizar las características de una red: centralidad, reciprocidad y densidad.

Centralidad

La centralidad se refiere a la cantidad de requerimientos que recibe un agente de la red de parte de otros. La centralidad da cuenta de la cantidad de nodos con los que un agente establece conexiones. En algunos casos, la centralidad de un agente puede deberse a que éste cuenta con un recurso necesario y escaso, a que tiene una relación de poder respecto a la toma de decisiones, o bien al dominio de un conocimiento o una experticia determinada. En otros casos, que un agente ocupe un lugar central en la red puede estar relacionado con el tipo de funcionamiento o propósito de la red. De este modo, aquellas redes de tipo informativas tienden a tener mayores niveles de centralidad respecto de aquellas redes de carácter expresivo, dado que en redes informativas la experticia o poder de un agente puede llevar a que más personas busquen vincularse con éste. Mientras más democráticas y participativas sean las relaciones al interior de la red, menores serán los grados de centralidad.

Reciprocidad

Las relaciones entre los agentes de una red pueden ser uni o bidireccionales, dependiendo de la mayor o menor reciprocidad o mutualidad que exista entre ellos. En redes donde las relaciones son solo unidireccionales existiría baja reciprocidad entre los agentes, como sería el caso de una red donde todos los agentes acuden por información a un mismo agente, pero éste no hace lo mismo de vuelta. En otros casos, las relaciones tienen un carácter bidireccional existiendo una reciprocidad en el carácter de la relación, como en el caso donde un agente solicita ayuda a uno o varios miembros de la red, al tiempo que también recibe solicitudes de apoyo y colaboración. Las relaciones bidireccionales dan cuenta de una mayor horizontalidad y reciprocidad, aumentando el número de relaciones entre los distintos agentes de la red, lo que aumenta la posibilidad que se genere conocimiento dentro de la red.

Densidad

La densidad es la relación entre la cantidad de vínculos existentes y la cantidad de vínculos posibles entre agentes que permitiría la red. Una red de alta densidad significa que es una red compleja en donde la mayoría de los agentes establecen relaciones entre sí. Por el contrario, una red con baja densidad da cuenta de pocos vínculos de relación dentro de la red. A medida que las redes maduran las relaciones se tornan más laterales e inclusivas estando todos los miembros conectados entre sí. La densidad, por otro lado, favorece las condiciones para generar un clima de innovación dentro de la red y el involucramiento de sus agentes en la toma de decisiones compartidas.

Elementos Funcionales de la Red

La tercera dimensión corresponde a los elementos funcionales de la red, que refieren al propósito, estructura y procesos de ésta. Esta dimensión da cuenta de la necesaria integración entre estos elementos, que van cambiando a medida que se complejiza el trabajo en red. Estos elementos son fundamentales para mantener un óptimo funcionamiento de la red, permitiendo su continuidad en el tiempo.

Propósito

La característica principal de toda red es el propósito que aglutina y convoca a los agentes a involucrarse en un trabajo en red y colaborar con otros agentes. Escoger y determinar el propósito de la red supone que los agentes se involucren honesta y críticamente con sus pares respecto a lo que realmente quieren alcanzar con el trabajo colaborativo, y los valores que sustentan dicho propósito. Ello requiere apertura para comprender los problemas que enfrentan los agentes de la red en sus respectivas escuelas y liceos, asumir una postura compartida que integre las inquietudes de todos los agentes, y reconocer las limitaciones que tiene la red de manera de no fijarse metas poco realistas.

Estructura

Si bien la estructura de la red puede ser externamente diseñada, ésta debe ser coherente con el propósito y con la cultura o definida de forma autónoma por la misma red de los agentes de la red. No existe acuerdo respecto a cuál es la mejor estructura para trabajar en red, sin embargo, ciertas características hacen que la estructura de la red sea más robusta: la redundancia y la simetría. Una mayor redundancia de la red (similar a la densidad y reciprocidad) implica múltiples conexiones que pueden eventualmente sustituir la pérdida de uno de sus miembros. La simetría u horizontalidad en la estructura de la red permite un mayor compromiso de todos los agentes con el propósito de la red.

Procesos

Los procesos permiten desarrollar capacidades, tanto individuales como colectivas, para el trabajo en red, y pueden definirse como procesos de coordinación, que sirven para reforzar y potenciar las capacidades que ya se encuentran dentro de la red; y procesos generativos, que sirven para desarrollar aquellas capacidades que están ausentes en la red. Por otra parte, las redes eficaces se caracterizan por focalizarse y desarrollar un número limitado de procesos centrales que permitan la articulación en torno a un foco común y unos valores compartidos; la construcción de confianza y conocimiento mutuo; y el contar con una estrategia que permita un desarrollo profesional permanente.

Elementos Funcionales de la Red

La tercera dimensión corresponde a los elementos funcionales de la red, que refieren al propósito, estructura y procesos de ésta.

Sustento de la Red

Finalmente, la cuarta dimensión hace referencia los elementos que dan sustento a la red, tales como la confianza, el liderazgo distribuido y la profundidad.

Sustento de la Red

Finalmente, la cuarta dimensión hace referencia los elementos que dan sustento a la red, tales como la confianza, el liderazgo distribuido y la profundidad. Estos elementos dan cuenta de cómo la red se sustenta en prácticas, valores y principios que permiten conformar una comunidad de aprendizaje y práctica que genera identidad y sentido de pertenencia en sus miembros. Los elementos sustantivos de la red, aunque son difíciles de alcanzar, en definitiva, serán aquellos que le den continuidad al trabajo en red.

Confianza

La confianza aparece como un elemento fundamental a la hora de observar el trabajo de los agentes de la red como de la red misma. En primer lugar, la confianza dice relación a la creencia de que se cuenta con las capacidades para el logro de ciertos objetivos, o bien, se confía en que estas capacidades pueden ser desarrolladas mediante el trabajo en red. En segundo lugar, la confianza dice relación con la creencia que existe buena intención por parte de los agentes de la red para compartir conocimientos y participar activamente de un propósito compartido. La confianza se expresa en la apertura de los miembros de la red a nuevas ideas o a un cambio en las prácticas cotidianas sin importar el origen de las mismas. Finalmente, la confianza tiene que ver con la honestidad e integridad percibida al interior de la red. Esta confianza se va acrecentando en la medida en que se van logrando superar momentos difíciles y poner sobre la mesa aquellos aspectos conflictivos asociados al trabajo en red.

Liderazgo distribuido

Más que un estilo, el liderazgo distribuido es una práctica que involucra tanto procesos de influencia (cambio de creencias y prácticas) como delegación de tareas (funciones específicas) entre profesionales, las que en su conjunto deben tener por horizonte la mejora educativa. De este modo, el liderazgo distribuido emerge de las acciones cotidianas entre las escuelas y liceos, e involucra a distintas personas responsables de tareas asociadas al mejoramiento de los aprendizajes dentro de la red. Como elemento sustantivo del trabajo en red, el liderazgo distribuido es más que una estrategia de influencia o de delegación de poder y se asimila a una democratización de las prácticas de la red. Por tanto, todos los miembros de la red pueden eventualmente asumir prácticas de liderazgo si la tarea o situación así lo amerita.

Profundidad

La profundidad tiene que ver con el alcance de la red, es decir, en qué medida se transfieren los conocimientos generados en la red a sus respectivos agentes, o a las escuelas y liceos que conforman la red. Una red que no profundiza en lo que acontece cotidianamente en la escuela o el liceo es una red de mejoramiento escolar carente de contenido. Del mismo modo, una red que no recoge los éxitos y fracasos vividos en las escuelas y liceos, y que no aprende de ellos, es una red que no tiene como horizonte la mejora escolar. Es importante en el trabajo en red no perder el foco respecto a lo que pasa en el aula y, en definitiva, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.



CONCLUSIONES: UNA CULTURA DE COLABORACIÓN REQUIERE DE UN TRABAJO EN RED

El trabajo en red aparece como un cambio importante de la Reforma Educacional que busca fortalecer una cultura de colaboración que reemplace al tradicional escenario de competición que ha prevalecido en nuestra educación. En efecto, la colaboración es un proceso clave para el desarrollo de capacidades de los integrantes de una red. Implica una participación activa de sus miembros y se materializa a través de la generación de conocimiento compartido y del desarrollo de actividades conjuntas.

Dentro de este enfoque hemos resaltado tres aspectos fundamentales del trabajo en redes escolares: el desarrollo de capital social, la organización de la red, y la orientación hacia la mejora escolar. El capital social da cuenta del grado de conexión que existe en la red, lo que sería determinante respecto de su efectividad. Esta conexión permite a los miembros de la red actuar efectivamente y en conjunto para alcanzar objetivos compartidos. Además, facilita influencia de la red en su contexto (social y político) diseminando conocimiento y prácticas.

Por otro lado, la organización de la red se refiere a las estrategias de liderazgo que facilitan el desarrollo de capital social. Las estrategias de liderazgo buscan incrementar la asociatividad al ofrecer un sustento organizacional/estructural. Estas estrategias buscan cultivar valores, acciones, y relaciones entre escuelas y liceos en función a un propósito común.

Además, el trabajo en red debiera orientarse hacia la mejora de las escuelas y liceos que las componen, en un contexto nacional donde se ha buscado ampliar la idea de calidad educacional más allá de resultados en pruebas estandarizadas. En este contexto los procesos de mejoramiento educativo debieran impactar en más y mejores oportunidades de aprendizaje para los y las estudiantes, así como en la construcción de espacios adecuados para la participación de toda la comunidad educativa.

Estos aspectos nos parecen claves en el contexto de un fortalecimiento de la educación pública y de un cambio cultural que requiere aunar a todos los agentes del sistema escolar

en pos de un propósito compartido, como es el de mejorar la condiciones para el aprendizaje de todos los niños y niñas de nuestro país. Este enfoque de trabajo colaborativo en red sitúa al centro de la discusión los idearios de una educación inclusiva, relevando la importancia de que escuelas y liceos se organicen en función de trabajar pedagógicamente con diferentes estudiantes, asumiendo la diversidad como una fuente de enriquecimiento y mejora en la calidad educativa.

Finalmente, nuestro documento de trabajo ofrece un marco de cuatro dimensiones, configuradas como distintas caras de un tetraedro que permiten analizar el trabajo de las redes de mejoramiento escolar, y con ello considerar la mejor forma de apoyar su desarrollo y fortalecimiento. Las cuatro dimensiones o caras del tetraedro hacen alusión a la organización de la red (nodos, agentes y relaciones), las características de la red (centralidad, reciprocidad y densidad), elementos funcionales de la red (estructura, propósito y procesos), y el sustento de la red (confianza, liderazgo distribuido y profundidad).

Sin duda que todas estas dimensiones son necesarias, sin embargo, varían en intensidad dependiendo del grado de madurez de la red y del contexto social, histórico y cultural en el que la red se encuentra. Avanzar hacia el fortalecimiento de una cultura de colaboración entre escuelas y liceos supone confiar en el otro; aprender con el otro. Esto supone superar la lógica de la competencia e individualismo que se ha impuesto en nuestro país. Lograr este cambio es el gran desafío de quienes estamos vinculados e involucrados en la educación y la mejora escolar. La escuela que queremos es una escuela inclusiva, en donde los valores de la colaboración y la innovación sean los verdaderos motores del cambio del sistema educacional chileno.



- Ahumada, L. (2010).
Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: Tensiones y contradicciones de la actual reforma educacional. *Psicoperspectivas*, 9(1), 111-123. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/99>
- Ainscow, M., Muijs, D., & West, M. (2006).
Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9(3), 192-202. doi:10.1177/1365480206069014.
- Balkundi, P. & Kilduff, M. (2006).
The ties that lead: A social network approach to leadership. *The Leadership Quarterly* 17, 419-439. doi:10.1016/j.leaqua.2006.01.001.
- Bellei, C., Contreras, D. & Valenzuela, J. P. (2008).
Debate sobre la educación chilena y propuesta de cambio. En C. Bellei, D. Contreras & J. P. Valenzuela (Eds.). *La agenda pendiente en educación*. Chile: Universidad de Chile, UNICEF.
- Bottoms, G., & Schmidt-Davis, J. (2010).
The Three Essentials: Improving Schools Requires District Vision, District and State Support, and Principal Leadership. Recuperado de: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/district-policy-andpractice/Documents/Three-Essentials-to-Improving-Schools.pdf>
- CEPAL, (2003).
Capital Social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: En busca de un nuevo paradigma. Santiago, Chile: Naciones Unidas.
- Chapman, C. & Fullan, M. (2007).
Collaboration and Partnership for Equitable Improvement: Towards a Networked Learning System. *School Leadership & Management* 27(3), 207-211. doi:10.1080/13632430701379354.
- Chapman, C., & Muijs, D. (2013).
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:10.1080/09243453.2013.840319.
- Chapman, C., G. Lindsay, D. Muijs, A. Harris, E. Arweck, & J. Goodall. (2010).
Governance, Leadership, and Management in Federations of Schools. *School Effectiveness and School Improvement* 21 (1): 53-74. doi:10.1080/09243450903569734.
- Darling-Hammond, L. (2004).
Standards, accountability, and school reform. *The Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085. doi: 10.1111/j.1467-9620.2004.00372.x
- Díaz-Gibson, J., Civiš-Zaragoza, M. & Guàrdia-Olmos, O. (2014).
Strengthening education through collaborative networks: leading the cultural change. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 34(2), 179-200. doi: 10.1080/13632434.2013.856296.
- Díaz, J., & Civiš, M. (2011).
Redes Socioeducativas promotoras de Capital Social en la comunidad: Un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación. Fundación Infancia y Aprendizaje*, 23(3): 415-429. doi: 10.1174/113564011797330270.
- Earl, L., & Katz, S. (2007).
Leadership in Networked Learning Communities: Defining the Terrain. *School Leadership & Management* 27 (3): 239-258. doi:10.1080/13632430701379503.
- Fullan, M. (2011).
Choosing the wrong drivers for whole system reform. Seminar Series 204. Melbourne, Australia: Center for Strategic Education.
- González, A., González, M., & Galdames, S. (2015).
El sostenedor como agente de cambio: el rol de los coordinadores técnicos en el apoyo a establecimientos municipales chilenos. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 47-64. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/652>
- Hadfield, M., & Chapman, C. (2009).
Leading school based networks. London: Routledge.
- Hadfield, M., & Jopling, M. (2012).
How might better network theories support school leadership research?. *School Leadership & Management*, 32(2), 109-121, doi:10.1080/13632434.2012.670115.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014).
School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281. doi:10.1080/09243453.2014.885452
- MINEDUC. (2016).
Orientaciones para el apoyo técnico-pedagógico al sistema escolar. Santiago: División de Educación General, Ministerio de Educación de Chile.

- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. (2011). *Ties with potential: Social network structure and innovative climate in Dutch schools. Teachers College Record, 113*(9), 1983-2017.
- Muijs, D. (2015). *Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector, Oxford Review of Education 41*(5), 563-586. doi:10.1080/03054985.2015.1047824.
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). *Why network? Theoretical perspectives on networking. School Effectiveness and School Improvement, 21*(1), 5-26. doi:10.1080/09243450903569692.
- O'Day, J. (2002). *Complexity, accountability and school improvement. Harvard Educational Review, 72*(3), 293-329.
- Pino, M. (2014). *Los valores que sustentan al SIMCE: Pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada. Docencia, 52*, 14-29. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20140605095321.pdf>
- Pino, M. (2015). *Parents' defense of their children's right to education: Resistance experiences against public school closings in Chile. Education, Citizenship and Social Justice, 10*(3), 254-265. doi: 10.1177/1746197915607279.
- Pitts, V.M. & Spillane, J.P. (2009). *Using social network methods to study school leadership, International Journal of Research & Method in Education, 32*(2), 185-207. doi: 10.1080/17437270902946660.
- Potter, D., Reynolds, D., & Chapman, C. (2002). *School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: A review of research and practice. School Leadership & Management, 22*(3). 243-256. doi :10.1080/1363243022000020381.
- Rincón-Gallardo, S. & Fullan, M. (2016). *Essential features of effective networks in education, Journal of Professional Capital and Community, 1*(1), 5-22. doi:10.1108/JPC-09-2015-0007.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., & Peetsma, T. T. D. (2012). *Building school-wide capacity for improvement: the role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. School Effectiveness and School Improvement, 23*(4), 441-460. doi:10.1080/09243453.2012.678867.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). *How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. Educational Administration Quarterly, 47*(3), 496-536. doi:10.1177/0013161x11400185.
- Wrigley, T. (2008). *School Improvement in a neo-liberal world. Journal of Educational Administration and History, 40*(2), 129-148. doi:10.1080/00220620802210905

Imágenes:

Ilustraciones: Designed by Freepik - vectores modificados

Fotografías: Unesco Photobank, lemeilleurdudiy.