

INVESTIGACIONES

Teoría del mejoramiento escolar impulsado por redes educativas: Una experiencia de indagación colaborativa¹

Theory of School Improvement Driven by Educational Networks: An Experience of Collaborative Inquiry

Cristián Bellei^a
Mariana Contreras^a

^a Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, Chile.
cbellei@uchile.cl

RESUMEN

El artículo analiza la implementación y la contribución de las Redes de Mejoramiento Escolar (RME) creadas por el Ministerio de Educación de Chile a la mejora educativa. Mediante un enfoque de indagación colaborativa que sistematiza más de una década de experiencia de supervisores en la provincia de Valdivia y a partir de un proceso de reflexión colectiva, se reconstruye una teoría de cambio de redes de mejoramiento basada en la práctica. Los resultados identifican tres mecanismos que contribuyen al mejoramiento escolar: el desarrollo de capacidades, el intercambio de prácticas y el fortalecimiento del liderazgo directivo. Se concluye que el impacto de las redes es indirecto y depende de procesos de apropiación, traducción y adaptación en las escuelas. La sistematización revela que el trabajo en red ha experimentado una evolución (progresiva e inacabada) desde modelos jerárquicos y administrativos hacia comunidades de aprendizaje profesional con grados crecientes de autonomía, aunque, mayoritariamente, aún limitados.

Palabras clave: mejoramiento escolar, redes educativas, liderazgo, indagación colaborativa, política educacional.

ABSTRACT

The article examines how the School Improvement Networks (Redes de Mejoramiento Escolar, RME), established by the Chilean Ministry of Education, contribute to educational improvement. Through a collaborative inquiry approach that consolidates over ten years of supervisors' experiences in Valdivia and based on collective reflection, it reconstructs a practice-based theory of change for these school improvement networks. The study identifies three key mechanisms that support school improvement: capacity building, practice exchange, and strengthening school leadership. It concludes that the networks' impact is indirect, relying on processes of appropriation, translation, and adaptation within schools. Network activities have gradually shifted from hierarchical and administrative models toward professional learning communities, with increasing—but still limited—levels of autonomy.

Keywords: school improvement, school networks, leadership, collaborative inquiry, Chile.

¹ Agradecimientos: Estudio desarrollado en el marco del Centro +Comunidad, Línea de redes, proyecto financiado por el Mineduc. Se agradece el financiamiento otorgado por ANID CIAE CIA250005 para la elaboración de este artículo.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el campo del mejoramiento escolar ha transitado desde enfoques centrados en la escuela como entidad individual hacia perspectivas sistémicas que reconocen el valor de la interdependencia y colaboración entre establecimientos y actores (Chapman, C., & Hadfield, M., 2010; Muijs, West, & Ainscow, 2011). En este marco, el trabajo en red ha emergido como una estrategia relevante para movilizar conocimientos, fortalecer capacidades y abordar desafíos de mejora que exceden las posibilidades de acción aisladas de cada escuela.

En el caso chileno, este giro hacia la colaboración ha visto su expresión en la política de redes de mejoramiento educativo (RME) desarrollada por el MINEDUC desde el año 2015, así como en la posterior creación de los Servicios Locales de Educación Pública, cuyo diseño institucional se sustenta en una lógica de trabajo territorial en red (Pino-Yancovic & Ahumada, 2020).

A pesar de su creciente relevancia en la política nacional, la comprensión sobre cómo estas redes operan en la práctica y, sobre todo, a través de qué mecanismos contribuyen —o no— al mejoramiento escolar es aún limitada. En particular, se ha prestado escasa atención al conocimiento práctico acumulado por los encargados de su implementación, cuyo saber profesional resulta clave para comprender las dinámicas y potencialidades de las redes de mejora (Pino-Yancovic et al., 2022).

Este estudio aborda dicho vacío mediante la sistematización de las experiencias de implementación y acompañamiento de RME, desarrolladas por los supervisores del Departamento Provincial de Educación de la provincia de Valdivia, Región de Los Ríos, durante más de 10 años. A través de un proceso de indagación colaborativa basado en la sistematización de experiencias, esta investigación busca reconocer el conocimiento profesional situado del equipo del DEPROV a fin de sistematizar las dinámicas, limitaciones y condiciones de efectividad de las RME. En ese sentido, el estudio busca identificar los mecanismos, condiciones y tensiones que configuran el trabajo en red como estrategia de mejora, ofreciendo así una reconstrucción empíricamente fundamentada de las teorías de cambio que orientan dicho trabajo. En otras palabras, se pretende comprender el aporte de las redes al mejoramiento escolar desde la experiencia de quienes las han implementado.

2. MARCO DE REFERENCIA

En términos muy generales, el trabajo en red ha sido propuesto y desarrollado como una estrategia de mejoramiento escolar (Muijs, West & Ainscow, 2011). En el ámbito educativo, las redes se definen como relaciones de colaboración entre al menos dos organizaciones que trabajan conjuntamente para alcanzar propósitos comunes que no podrían lograr de forma aislada. El trabajo en red ha surgido como una respuesta a las limitaciones de los enfoques de mejoramiento individuales y a la necesidad de abordar desafíos sistémicos complejos (Champan et al., 2011; Muijs et al., 2011). Las redes actúan como sistemas de creación de sentido que permiten a las escuelas superar su “miopía institucional” mediante el acceso a cogniciones complementarias y aprendizaje social. Desde un enfoque de capital social, se valora los lazos y relaciones como recursos para acceder a información, capacidades y apoyo profesional, cerrando brechas estructurales de conocimiento (Ainscow et al., 2016).

Esta propuesta se basa en la idea de que los sistemas educacionales tienen una capacidad sin explotar para mejorarse a sí mismos, para lo cual debe movilizarse el conocimiento, las ideas y la experiencia dentro de las organizaciones, entre ellas y más allá de ellas, aprovechando así el potencial sistémico que en sistemas atomizados o basados en la competencia se desperdicia (Ainscow, Muijs & West, 2006). En concreto, de acuerdo a la literatura, para que el trabajo en red se traduzca en una mejora efectiva de las prácticas y resultados, debe operar simultáneamente en tres niveles interconectados (Chapman, 2019):

- Mejoramiento dentro de la escuela: fortaleciendo la capacidad interna de enseñanza mediante el aprendizaje colaborativo entre docentes.
- Mejoramiento entre escuelas: facilitando la transferencia de conocimientos, el análisis de “buenas prácticas” y la resolución conjunta de problemas tácticos y estratégicos.
- Mejoramiento más allá de la escuela: involucrando a agencias externas, familias y comunidades para abordar las barreras externas al aprendizaje.

La eficacia de una red no reside en su mera existencia, sino en la profundidad de su colaboración. De acuerdo a la evidencia, los elementos clave para el éxito incluyen al menos (Rincón-Gallardo & Fullan, 2016):

- Propósito nuclear: un foco compartido en mejorar el aprendizaje de los estudiantes vinculado a una pedagogía efectiva.
- Indagación colaborativa: el uso de ciclos sistemáticos de identificación de problemas, experimentación de soluciones y recolección de evidencia para refinar las prácticas.
- Desarrollo de capital profesional: la integración del capital humano (talento), social (vínculos) y decisional (autonomía informada) de los educadores.
- Confianza y responsabilidad interna: la creación de un clima seguro donde los miembros puedan “aprender en público”, asumiendo una responsabilidad compartida por los resultados colectivos.

En la literatura, una noción importante ha sido la de intentar identificar “niveles de desarrollo” de las redes a partir del tipo de información y conocimiento que circula en ellas (Hadfield & Chapman, 2009). Así, un nivel básico de trabajo en red la constituye como un espacio de circulación de información relevante, acceso a experiencias y conocimientos para compartir aprendizajes, y un lugar de diálogo para compartir ideas. Un nivel intermedio de desarrollo estaría caracterizado por la red ser un espacio colaborativo para identificar problemas relevantes de la práctica, discutir soluciones, compartir experiencias y aprender entre pares. Por último, un nivel avanzado de trabajo en red sería cuando ésta se constituye en un espacio de cooperación en el diseño, implementación y evaluación de cambios educativos, experiencias o proyectos conjuntos que mejoran el trabajo profesional y/o institucional de sus participantes.

Finalmente, el tránsito desde estructuras jerárquicas hacia redes mutualistas exige un cambio en la cultura del liderazgo, lo que implica, en primer término, desarrollar el liderazgo distribuido, estableciendo roles fluidos en los que la autoridad emana de la experticia y no del cargo jerárquico. Para el funcionamiento de las redes, es importante

contar con una función de facilitación y “amigo crítico”, es decir, el rol de un facilitador (interno o externo) que desafíe supuestos, identifique puntos ciegos y guíe el proceso de reflexión colectiva sin dominarlo. Por último, independiente del origen de la red, debe haber apropiación local, pasando de una red impulsada por algún mandato normativo, de autoridad o política educacional, a una impulsada por los propios actores, donde los participantes tienen agencia sobre su propia agenda de mejoramiento (Katz & Earl, 2010; Chapman et al., 2016; Chapman, 2018).

Por otra parte, en las últimas décadas, las redes en educación se han entendido no solo como herramientas para el desarrollo profesional, sino también como mecanismos de gobernanza educativa que, mediante formas de accountability horizontal, podrían favorecer la mejora educativa. En ese contexto, las redes actúan como dispositivos de regulación suave donde el compromiso mutuo con metas comunes sería el motor de la mejora (Ehren & Visscher, 2006). Así, la rendición de cuentas dejaría de ser un proceso vertical de sanciones o incentivos para convertirse en un proceso relacional, fundamentado en la confianza, la transparencia y la responsabilidad compartida en los procesos de mejora. Bajo esta propuesta, la mejora educativa dependería de tres dimensiones claves, confianza (que habilita la colaboración y el aprendizaje), accountability (que introduce metas y responsabilidad) y capacidad (que permite traducir los procesos en mejoras efectivas) (Ehren & Baxter, 2020), de forma tal que la efectividad de las redes dependería de su capacidad para articular estas tres dimensiones.

En conclusión, el trabajo en red se ha consolidado como una estrategia potente de mejoramiento escolar cuando logra alinear las interacciones sociales con el rigor técnico-pedagógico, transformando los sistemas educativos en comunidades de práctica centradas en el aprendizaje. Esta investigación buscó identificar cómo estas ideas se materializan en el trabajo del equipo de supervisión de Valdivia, en torno a las redes. Sobre todo, busca sistematizar el conocimiento práctico que los supervisores tienen sobre las redes, es decir, las dificultades, limitaciones y puntos ciegos, pero también las potencialidades y los facilitadores que identifican en este modo de trabajo.

3. LA POLÍTICA NACIONAL DE REDES DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO

Las Redes de Mejoramiento Escolar (RME) surgen en Chile en el marco de una política de fortalecimiento del apoyo técnico-pedagógico, impulsada por el Ministerio de Educación, que redefine el rol de la supervisión hacia funciones de acompañamiento orientadas al desarrollo de capacidades (MINEDUC, 2016), complementando la supervisión directa a cada establecimiento. Estas redes, articuladas territorialmente por los Departamentos Provinciales educativos, han tenido dos propósitos fundamentales, por un lado, promover la efectiva articulación y colaboración entre Mineduc, equipos técnicos, directivos y sostenedores de establecimientos de una misma comuna o territorios aledaños; y, por otra parte, la creación de espacios de aprendizaje profesional colectivos orientados al fortalecimiento del liderazgo y las capacidades institucionales (Mineduc, 2017). De este modo, la política de RME busca no solo el mejoramiento de los establecimientos a nivel individual, sino también la construcción de capacidades a nivel de sistema, mediante la movilización, el intercambio y la generación de aprendizajes colectivos en los territorios.

La evidencia sobre las RME muestra que estas han logrado instalar espacios regulares de interacción y encuentro entre establecimientos, siendo altamente valoradas por los directivos, en tanto han permitido reducir el aislamiento institucional y contribuido al intercambio de información y prácticas educativas entre actores (Ministerio de Educación, 2017; Centro de Liderazgo Educativo, 2016). Sin embargo, diversos estudios coinciden en señalar que, en muchos casos, las redes operan como espacios de coordinación, difusión de orientaciones de política o intercambio de experiencias, sin necesariamente avanzar hacia formas más elaboradas de colaboración que faciliten procesos de mejora sistémica o sostenida (Pino-Yancovic & Ahumada, 2020; Pino-Yancovic et al., 2022).

La literatura también muestra que las dinámicas internas de las redes están fuertemente mediadas por factores relacionales y de liderazgo. En particular, el rol de la supervisión resulta clave para estructurar el trabajo, sostener la participación y promover niveles más profundos de colaboración, que van desde funciones de transmisión de lineamientos hasta roles de facilitación del aprendizaje colectivo (Ahumada et al., 2018). Asimismo, se ha documentado que la participación de los directivos suele ser heterogénea, con distintos niveles de involucramiento y apropiación, lo que afecta la continuidad y profundidad de los procesos de trabajo en red (Pino-Yancovic & Ahumada, 2020; Pino-Yancovic et al., 2022; Centro de Liderazgo Educativo, 2016). Por último, otro hallazgo relevante es que las redes operan como espacios intermedios donde las orientaciones de política educativa son reinterpretadas y adaptadas a contextos locales, generando procesos de apropiación diferenciada según las características de los territorios y de las escuelas (Pino-Yancovic et al., 2020; Centro de Liderazgo Educativo, 2016).

4. MÉTODO: INDAGACIÓN COLABORATIVA PARA SISTEMATIZAR EL SABER PROFESIONAL COLECTIVO

El Departamento de Educación Provincial de Valdivia y el Centro de Liderazgo +Comunidad realizaron un proceso conjunto para fortalecer el trabajo en redes educativas en el territorio. El núcleo fue desarrollar, colaborativamente con los supervisores de redes educativas, un proceso de autoobservación, reflexión y sistematización de sus prácticas y aprendizajes, generados a lo largo de una década de trabajo con redes escolares. Se buscó así poner en valor lo realizado en las redes de mejoramiento educativo desde una mirada crítica y reflexiva, y proyectar mejoras en el marco de sus desafíos actuales y futuros.

Desde un punto de vista epistemológico, esta investigación se inscribe en una tradición que cuestiona la distinción clásica entre el sujeto investigador y el sujeto investigado (Fals Borda, 1987) y enfatiza el valor de la indagación como un proceso social y comunitario (Dewey, 1938). Para ello utilizamos la noción de indagación colaborativa, definida como “un proceso consistente en episodios repetidos de reflexión y acción a través de los cuales un grupo de pares se esfuerza por responder a una pregunta que les es relevante” (Bray et al., 2000, p. 6). Así, la investigación se construyó como un proceso de reflexión colectiva sobre la experiencia, en el que sus protagonistas —los supervisores ministeriales— participaron activamente no solo en la reconstrucción de esta, sino también en su interpretación. El equipo investigador contribuye presentando evidencia, animando y conduciendo la reflexión, sistematizando el trabajo y proponiendo vías para profundizar o extender la indagación; también desafía al grupo para triangular perspectivas y verificar colectivamente

la validez de las afirmaciones y consensos. El foco es analizar problemas y aprendizajes de la práctica, recolectar evidencias y experiencias, y reconstruir el saber profesional.

En coherencia con enfoques de sistematización de experiencias basadas en modelos participativos, los supervisores de redes no son entendidos como informantes, sino como coproductores del conocimiento generado. La noción de sistematización refiere a la reconstrucción y reflexión analítica de una experiencia mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo; por lo tanto, esta permite obtener conocimientos consistentes y sustentados. La sistematización produce así un conocimiento fuertemente basado en los saberes prácticos de los actores, procesados por un trabajo reflexivo colectivo (Jara, 2012). De este modo, el conocimiento generado tiene un claro carácter situado y orientado a la acción (y potencialmente transformativo), en tanto que no solo busca comprender el funcionamiento de las redes, sino también contribuir a su fortalecimiento en la práctica.

En la provincia de Valdivia, desde el año 2015, el DEPROV ha impulsado y coordinado una cantidad fluctuante de entre 20 y 30 RME que comprenden prácticamente todos los establecimientos públicos y particulares subvencionados de las comunas de Los Lagos, Valdivia, Corral, San José de la Mariquina, Lanco, Máfil, Paillaco y Panguipulli tanto de sectores rurales como urbanos. Estas RME se han organizado territorialmente combinando diferentes criterios tales como niveles educativos (básica o media), modalidad educativa (científica humanista o técnica profesional), situación urbana/rural, tamaño y proximidad geográfica.

En concreto, se buscó reconstruir el conocimiento generado durante el acompañamiento a redes realizado por supervisores de la DEPROV de la Región de Los Ríos, mediante un proceso de reflexión colectiva y recurrente. La herramienta utilizada fue instalar un dispositivo que permitiese la indagación colaborativa en torno al trabajo en y con redes de mejoramiento. Esto se realizó mediante un ciclo de talleres reflexivos que permitieron sistematizar las prácticas y extraer los aprendizajes asociados. Se desarrollaron un total de 12 talleres de medio día de duración, desplegados entre diciembre de 2023 y diciembre de 2024. Cada taller combinó aspectos de discusión conceptual con sesiones prácticas de análisis de casos, discusión y reflexión sobre la propia experiencia, así como aprendizajes en tanto supervisores de redes de mejoramiento. En algunos casos, se agregó trabajo previo o posterior personal de la/os supervisora/es en torno a preguntas guía, asociadas luego a los talleres colectivos. Un propósito central fue la recuperación de la memoria, en tanto se trató de aprender de más de una década de trabajo en redes de mejoramiento. La sistematización del conocimiento producido estuvo a cargo del equipo académico de investigadores.

El proceso de sistematización empezó clarificando y evaluando las teorías de cambio y mejora existentes dentro del equipo de supervisión (Weiss, 1998). Específicamente, se buscó construir de manera inductiva y colectiva una “teoría del mejoramiento escolar impulsado por las redes educativas”. Para lograrlo, se intentó identificar y articular una “teoría causal” que conectara la implementación de redes educativas con el desarrollo de procesos de mejora escolar, principalmente en los establecimientos educativos (City et al., 2009). En las primeras sesiones de trabajo, se realizaron talleres de reflexión sobre las significaciones relacionadas con redes educativas y teorías del cambio y mejora escolar. Partiendo de esa base, el objetivo fue construir en conjunto una teoría del mejoramiento escolar basada en la práctica, es decir, que su plausibilidad se sustentara en la experiencia profesional del equipo. La finalidad del trabajo fue identificar y delinear enfoques que vinculen la implementación de redes educativas con el desarrollo de procesos de mejora escolar, principalmente en los establecimientos educativos.

El foco de la reflexión colectiva se situó en los siguientes ámbitos: por un lado, identificar procesos y factores relevantes del mejoramiento escolar y describir procesos clave de la implementación de redes educativas; por otro, vincular mediante hipótesis causales, la participación en redes educativas con los procesos de cambio que se espera producir a nivel de la escuela, y éstos con el mejoramiento escolar, y finalmente identificar (en la propia experiencia) y analizar casos que ejemplifiquen o demuestren exitosamente estas relaciones. En todo momento, la reflexión combinó los conocimientos conceptuales con la experiencia práctica y el saber hacer desarrollado por el equipo que trabajaba en redes. La tarea colectiva consistió en identificar, a partir de la propia experiencia, casos concretos que evidenciaran la plausibilidad de la teoría. La pregunta que sirvió de guía general fue la siguiente: “¿Cómo vinculamos hipotéticamente el cambio y el mejoramiento escolar con el trabajo en redes?”.

5. RESULTADOS

5.1. TEORÍA DEL MEJORAMIENTO ESCOLAR IMPULSADO POR LAS REDES EDUCATIVAS: APROXIMACIÓN GENERAL

Con el objetivo de construir una teoría explícita y formal que articule la relación de trabajo en red con el mejoramiento educativo desde un enfoque inductivo, avanzamos en la elaboración de una teoría del cambio específica y acotada que explique las hipótesis causales presentes en el equipo de supervisores acerca de cómo se espera que la participación de los directivos en redes educativas contribuya al mejoramiento escolar de los establecimientos que lideran.

Se hizo hincapié en la claridad de las relaciones descritas, asegurando que fueran observables mediante una formulación operacional que pudiera verificarse en la práctica profesional —en este caso, en el trabajo en redes— y en que mostraran explícitamente los cambios y condiciones necesarios para que el proceso avanzara en sus distintas fases (City et al., 2009). También se elaboró la teoría de implementación del trabajo en red, es decir, qué debería hacer cada uno de los actores involucrados en este proceso para que la teoría del mejoramiento vía redes escolares funcionase (Weiss, 1998).

El producto de esta reflexión colectiva se representa en el esquema siguiente. En él se muestran las tres hipótesis de cambio más sólidamente formuladas por el equipo para relacionar las redes de directivos con el mejoramiento escolar, conectándolas con los procesos que involucra cada actor o nivel del sistema educativo, para hacer explícita la teoría de implementación del trabajo en redes escolares como palanca del mejoramiento. Como se observa, se identificaron tres posibles procesos de cambio, tres vías a través de las cuales las redes pueden influir en las escuelas.

TEORÍA DEL CAMBIO REDES DE MEJORAMIENTO ESCOLAR

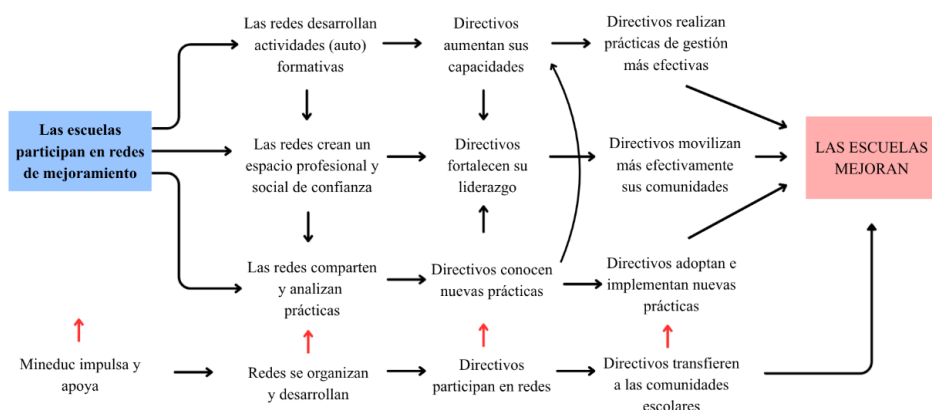


Figura 1. Teoría del cambio de redes de mejoramiento escolar.

Fuente (elaboración propia).

La primera (parte superior del esquema) establece que, si las redes de mejoramiento desarrollan actividades de (auto) formación, los directivos participantes mejorarán sus capacidades en diferentes dominios relevantes para su trabajo; luego, en la medida en que los directivos pongan en prácticas esas nuevas capacidades, realizarán una gestión escolar más efectiva, generando mejores condiciones para el trabajo de docentes, estudiantes y toda la comunidad.

La segunda vía por la que puede transcurrir el mejoramiento escolar (parte inferior del esquema) establece que, si las redes de mejoramiento comparten y analizan prácticas educativas en general, y en especial “buenas prácticas”, los directivos ampliarán su repertorio de (buenas) prácticas educativas; posteriormente, si los directivos adoptan esas nuevas prácticas y las implementan en su trabajo de gestión, podrán instalar mejores procesos en diferentes áreas del trabajo escolar, mejorando el trabajo pedagógico, organizacional o de convivencia en sus establecimientos.

Finalmente, un tercer camino que conduce al mejoramiento escolar es el fortalecimiento del liderazgo de los directivos que participan en las redes (nivel central del esquema). Como se muestra, de algún modo este resultado intermedio está en el centro del trabajo en redes de directivos, por cuanto se produciría en la medida en que las redes conforman un espacio profesional y social de confianza que facilita la circulación de información, prácticas y experiencias de diferente tipo entre los participantes; pero el fortalecimiento del liderazgo también sería una consecuencia del desarrollo de capacidades y del intercambio de (buenas) prácticas en la red (i.e. las otras dos vías del mejoramiento descritas). Estos líderes, así fortalecidos, tendrían más recursos personales y profesionales para movilizar efectivamente a sus comunidades escolares, comenzando por sus docentes, logrando en los actores mayor compromiso, motivación, identidad colectiva y responsabilidad para desempeñar su rol en el establecimiento educativo.

La explicitación de los “mecanismos causales” que se espera activar para que las redes contribuyan al mejoramiento escolar constituye, en rigor, un entramado de hipótesis,

afirmaciones condicionales que se consideran plausibles en la medida en que se generen ciertas condiciones y se den ciertos supuestos. En la medida en que las redes han sido promovidas, coordinadas y acompañadas por los supervisores, es una teoría del cambio en uso, puesta a prueba y refinada en años de trabajo en decenas de escenarios diferentes, intentando producir las condiciones para que esta apuesta por el mejoramiento escolar tenga éxito. En las secciones siguientes sistematizamos los aprendizajes que están a la base de cada uno de estos tres grandes procesos, mostrando en qué consisten estas condiciones y la observación sobre las complejidades para que estas hipótesis de cambio se realicen.

5.2. EL “INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS” EN REDES EDUCATIVAS

El intercambio de experiencias constituye una de las prácticas más extendidas en las redes de mejoramiento escolar, en tanto estas se orientan a la reflexión sobre la práctica educativa. En términos generales, estas instancias buscan ampliar el repertorio de acciones disponibles entre los participantes mediante la socialización de experiencias desarrolladas en sus establecimientos. Sin embargo, un examen más detenido muestra que esta metodología adopta diversas formas y plantea decisiones críticas que condicionan su potencial como dispositivo de aprendizaje colectivo.

5.2.1. *Naturaleza y modalidades del intercambio de experiencias*

El intercambio de experiencias suele consistir en la presentación de una práctica educativa por parte de miembros de la red. Es relevante distinguir entre *experiencia* y *práctica*: mientras la primera refiere al relato de un proceso vivido, la segunda alude a un saber-hacer profesional que articula acciones y justificaciones en torno a problemas específicos. En este sentido, uno de los desafíos centrales del trabajo en red es transitar desde la narración de experiencias hacia el análisis de prácticas, condición necesaria para su eventual apropiación.

Estas presentaciones buscan ofrecer un acceso lo más completo posible a la práctica, mediante el uso de materiales, registros o incluso visitas a terreno que permitan una aproximación situada. Asimismo, la participación directa de los protagonistas favorece la comprensión del saber-hacer implicado. Las experiencias compartidas pueden responder tanto a intereses emergentes como a focos previamente definidos por la red, en función de diagnósticos comunes o prioridades compartidas. Las redes más avanzadas tienen planificado anualmente estas sesiones en función de objetivos comunes que se han planteado al iniciar y calendarizar el año. Las otras responden de un modo más emergente. En casos puntuales (como la pandemia) el compartir experiencias se convirtió en un espacio fundamental para aprender cómo hacer frente a un escenario tan inédito.

A partir de sus propósitos, es posible distinguir tres modalidades principales de intercambio:

1. Intercambio para retroalimentación: una práctica es presentada con el objetivo de recibir análisis y sugerencias por parte de los pares. El énfasis está en el aprendizaje colectivo y en la mejora de la práctica presentada.
2. Diseminación de buenas prácticas: se comparten experiencias consideradas valiosas, con el fin de favorecer su adopción en otros contextos. Esto requiere explicitar tanto los fundamentos como los componentes operativos del saber-hacer.

3. Indagación colaborativa: el intercambio se inserta en procesos más amplios de diseño, implementación y evaluación conjunta de prácticas. En este caso, la red actúa como espacio de creación, desarrollo y monitoreo de innovaciones, configurando una forma de aprendizaje colectivo más compleja y menos frecuente. Requiere altos niveles de apropiación de la red y la definición de un diagnóstico y objetivos comunes a mediano-largo plazo.

5.2.2. Condiciones que favorecen su efectividad

El potencial formativo del intercambio de experiencias depende de múltiples condiciones relacionadas con su diseño, contenido y desarrollo.

En primer lugar, resulta clave que estas actividades emerjan de decisiones colectivas de la red, en función de necesidades compartidas. Su integración en una planificación más amplia —con definición de focos, modalidades y tiempos— contribuye a evitar su fragmentación y a fortalecer su sentido. Este proceso requiere, además, niveles significativos de confianza y colaboración entre los participantes, que habiliten la apertura y el análisis crítico.

En segundo lugar, la selección de las prácticas a compartir es determinante. Estas deben ser comprendidas como configuraciones relativamente estructuradas de acción, más que como actividades aisladas, lo que implica un trabajo reflexivo para hacer explícito el saber-hacer involucrado. Asimismo, la pertinencia contextual y el nivel de complejidad de las prácticas inciden en su potencial de adopción, siendo más efectivas aquellas que se desarrollan en contextos comparables. Esto sugiere cierta conveniencia de una configuración de las redes con una base relevante de comunalidad, como el territorio, la modalidad o el nivel educativo, por ejemplo.

En tercer lugar, la forma en que se implementa el intercambio es crucial. Las experiencias resultan más significativas cuando permiten una aproximación concreta a la práctica, ya sea mediante observación directa o a través de representaciones ricas y situadas. La existencia de protocolos compartidos, la participación de los protagonistas y la disponibilidad de condiciones materiales y temporales adecuadas contribuyen a este propósito. En este marco, avanzar desde el relato hacia el análisis de prácticas incrementa las posibilidades de apropiación.

Finalmente, el intercambio de experiencias adquiere mayor valor cuando se inserta en ciclos de aprendizaje continuo, agrupados temáticamente (e.g. enseñar a leer y escribir) o en áreas de gestión (e.g. prácticas de convivencia o de monitoreo de la enseñanza). Esto implica generar instancias de seguimiento, donde se compartan procesos de implementación, adaptaciones y resultados, así como construir una memoria colectiva que sistematice estos aprendizajes.

5.2.3. Riesgos, desafíos y limitaciones del intercambio de experiencias

La experiencia acumulada en redes de mejoramiento también permite identificar las condiciones que limitan o distorsionan el potencial de esta práctica. Un riesgo central es que el intercambio derive en dinámicas superficiales, orientadas a la validación o exhibición del trabajo propio, en lugar de promover un aprendizaje genuino. Esto puede manifestarse en relatos poco críticos, ritualización de las sesiones o lógicas competitivas, especialmente

cuando la red no ha alcanzado suficientes niveles confianza y carece de apropiación por parte de sus miembros.

El intercambio de prácticas también puede quedar en nivel superficial cuando no se dispone de los recursos y/o condiciones para lograr un acercamiento concreto a la misma, ya sea a través de visitas, participación de sus protagonistas o materiales.

Asimismo, altos niveles de heterogeneidad entre los participantes pueden dificultar la construcción de un lenguaje común y afectar la pertinencia percibida de las experiencias compartidas. En estos casos, las prácticas pueden considerarse poco transferibles, lo que limita su capacidad de adaptación. En la modalidad de “buenas prácticas”, emerge, además, el desafío de contar con criterios compartidos de calidad, así como con experiencias efectivamente valoradas como tales por los miembros de la red.

La relación entre el intercambio de experiencias y el mejoramiento escolar es indirecta y mediada por múltiples factores. Un aspecto particularmente crítico, y escasamente desarrollado en las redes, es el proceso de adaptación y adopción de prácticas en contextos diversos. En efecto, no basta con compartir experiencias: es necesario generar condiciones que faciliten su traducción en nuevas formas de acción. Este desafío se agudiza en redes compuestas principalmente por directivos, donde la transferencia hacia el aula depende de mediaciones organizacionales complejas. Algunas estrategias parciales incluyen la ampliación de la participación a otros actores, la realización de sesiones en distintos establecimientos o la promoción de intercambios más intensivos entre pares.

La evidencia sugiere que la adopción de prácticas depende, en gran medida, de las oportunidades efectivas de desarrollar el saber-hacer asociado. Esto requiere no solo representaciones ricas de la práctica, sino también instancias de colaboración más profundas, que trasciendan el espacio formal de la red.

5.2.4. Condiciones relacionales y profesionales para el intercambio de experiencias

El intercambio de experiencias se sustenta en condiciones relacionales que se desarrollan progresivamente. La confianza, el reconocimiento del saber profesional y la disposición al aprendizaje colectivo son tanto requisitos como resultados de este tipo de trabajo. Tanto, las capacidades técnicas —como el análisis de prácticas y la reflexión colectiva— como las condiciones relacionales dan cuenta de niveles avanzados de desarrollo de las redes, lo que sugiere que su efectividad está estrechamente vinculada a su grado de madurez. La indagación colaborativa, por ejemplo, resulta una forma de intercambio de experiencia que está posibilitada por tal madurez.

Finalmente, el intercambio de experiencias supone ciertas capacidades profesionales y disposiciones culturales que no siempre están presentes. La falta de habilidades para el análisis de prácticas, culturas organizacionales jerárquicas o la ausencia de una orientación al aprendizaje entre pares pueden inhibir el potencial formativo de estas instancias.

5.3. DESARROLLO DE CAPACIDADES EN REDES EDUCATIVAS

La participación en redes de mejoramiento escolar se sustenta en la expectativa de que sus miembros obtengan beneficios profesionales relevantes. En este contexto, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de capacidades en los directivos emerge como resultado central y como mediador clave entre la participación en la red y el mejoramiento escolar.

En términos generales, se espera que los aprendizajes adquiridos en la red informen las prácticas de gestión en los establecimientos, contribuyendo así a su mejora. Este marco amplio permite distinguir entre una concepción difusa del aprendizaje en red —como resultado emergente del trabajo colectivo— y otra más focalizada, en la que el desarrollo de capacidades se constituye en un propósito explícito.

5.3.1. Naturaleza del desarrollo de capacidades en redes

Aunque inicialmente la política ministerial de redes no definió explícitamente el desarrollo de capacidades como objetivo central, este énfasis se ha consolidado progresivamente, en particular en el contexto de las políticas de reactivación educativa. En este marco, las redes se conciben como espacios de aprendizaje colectivo orientados al fortalecimiento del liderazgo escolar.

Los aprendizajes promovidos son diversos y abarcan distintos niveles: adquisición de conocimientos especializados, desarrollo de habilidades prácticas para la gestión, fortalecimiento de competencias sociales y de liderazgo, y, de manera más indirecta, el desarrollo de disposiciones personales vinculadas al compromiso profesional y el bienestar socioemocional. Lo distintivo de este proceso es su carácter colectivo, basado en el aprendizaje entre pares y orientado a un saber-hacer contextualizado.

Las redes despliegan un repertorio amplio de actividades formativas, entre las cuales destacan el intercambio de experiencias, las pasantías entre establecimientos, los talleres de formación, el trabajo sobre instrumentos de gestión, el análisis colectivo de documentos e instrumentos de la política pública, el trabajo sobre herramientas y mecanismos de gestión y rendición de cuentas ministeriales (plataformas, PME, PEI y otros planes y programas), la elaboración conjunta de proyectos y la participación en instancias de capacitación externa. Estas actividades pueden agruparse en tres modalidades principales. En primer lugar, las charlas y sesiones de reflexión, orientadas a la comprensión conceptual de problemáticas relevantes. En segundo lugar, los talleres, centrados en la aplicación práctica de herramientas y conocimientos. En tercer lugar, los proyectos colaborativos, que implican procesos de indagación, diseño, implementación y evaluación de innovaciones. Estas modalidades tienden a asociarse con distintos niveles de complejidad del aprendizaje, desde la comprensión hasta la creación, el monitoreo y la rendición de cuentas internas en la propia red.

5.3.2. Condiciones para un aprendizaje significativo

La efectividad de las redes como espacios de desarrollo de capacidades depende de un conjunto de condiciones. En primer lugar, resulta fundamental la construcción de confianza entre los participantes, que permita reconocer la red como un espacio de aprendizaje colectivo y habilite la apertura respecto de las propias brechas profesionales. Esto requiere evitar dinámicas jerárquicas o competitivas.

En segundo lugar, es clave que los miembros de la red participen activamente en la definición de los objetivos, contenidos y modalidades de trabajo formativo. La pertinencia de las actividades aumenta cuando estas responden a necesidades identificadas por los propios participantes, más que a imposiciones externas.

Asimismo, la vinculación de los aprendizajes con la práctica profesional constituye un criterio central. En contextos altamente normados, como el sistema escolar chileno,

resulta especialmente relevante que las actividades se articulen con instrumentos de gestión que estructuran el trabajo directivo. Del mismo modo, la validación de los conocimientos ofrecidos —particularmente cuando provienen de expertos externos— depende en gran medida de su aplicabilidad a contextos similares. Como quiera que sea, esta adquisición de conocimientos debe luego avanzar hacia la apropiación y la práctica para transformarse en saberes hacer.

Finalmente, el aprendizaje se ve fortalecido cuando existen instancias sistemáticas y formales de reflexión sobre la implementación de los conocimientos en los establecimientos. Este tipo de retroalimentación, basada en la experiencia práctica, permite cerrar el ciclo de aprendizaje y consolidar los avances.

5.3.3. Riesgos para el desarrollo de capacidades

Diversos factores pueden limitar la efectividad de las actividades formativas en las redes. Uno de los principales es la falta de tiempo y continuidad en la participación, producto de la alta carga laboral de los directivos y de dificultades en la planificación. Esto se ve agravado por la rotación de participantes, que debilita la confianza, interrumpe los procesos de aprendizaje colectivo y dificulta la continuidad de las iniciativas.

A ello se suman problemas asociados a la calidad de las actividades, tales como la falta de validación de quienes lideran los procesos formativos, deficiencias en el diseño metodológico, escaso involucramiento de los participantes o una excesiva orientación teórica sin conexión con la práctica. Asimismo, la ausencia de articulación entre las actividades —cuando estas se desarrollan de manera aislada y sin seguimiento— reduce su impacto.

Otro riesgo relevante es la baja pertinencia de las actividades, especialmente cuando estas responden exclusivamente a decisiones externas y no a decisiones autónomas de la red basadas en diagnósticos compartidos. En este sentido, el rol del supervisor resulta crítico: si bien tiene un mandato institucional, su efectividad depende de su capacidad para promover procesos participativos que favorezcan la apropiación por parte de los miembros de la red., evitando así la cristalización de relaciones jerárquicas basadas en la transmisión de información oficial y herramientas dictaminadas por la política central.

5.3.4. Alcances y límites del desarrollo de capacidades en redes

La evidencia sistematizada sugiere que las redes constituyen un espacio valioso para la promoción de aprendizajes relevantes para la gestión escolar, incluso cuando este no es su propósito explícito. En un extremo, facilitan la actualización de conocimientos necesarios para enfrentar las demandas del sistema; en otro, permiten el desarrollo de capacidades complejas mediante el trabajo colaborativo en proyectos. Asimismo, las redes favorecen el desarrollo de habilidades sociales e intrapersonales, tales como el liderazgo, la comunicación y la motivación profesional, aunque estos aprendizajes suelen emerger de manera indirecta y no como resultado de diseños formativos específicos.

No obstante, persiste un desafío crítico: la ausencia de mecanismos sistemáticos para evaluar en qué medida los aprendizajes adquiridos se traducen en mejoras efectivas en las prácticas de gestión escolar. La incorporación de instancias que permitan observar, analizar y retroalimentar estos efectos constituye una condición clave para fortalecer la contribución de las redes al mejoramiento educativo.

5.4. FORTALECIMIENTO DEL LIDERAZGO DIRECTIVO A TRAVÉS DE REDES EDUCATIVAS

El fortalecimiento del liderazgo directivo constituye un resultado intermedio clave para vincular el trabajo en redes con el mejoramiento escolar. Dado que estas redes están conformadas por directores y jefes de UTP, su propia existencia y el conjunto de actividades que desarrollan contribuyen —de manera directa e indirecta— al desarrollo de capacidades de liderazgo. En particular, tanto el intercambio de prácticas como las instancias de formación analizadas previamente inciden en la expansión de las habilidades necesarias para liderar procesos de mejora.

Este énfasis se sustenta en una concepción del liderazgo escolar como una influencia indirecta sobre los aprendizajes, mediada por la capacidad de los equipos directivos para generar condiciones organizacionales, profesionales y relacionales que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje. En este marco, el liderazgo implica movilizar el compromiso de los actores, facilitar las condiciones para el trabajo pedagógico y desarrollar capacidades docentes y organizacionales. Las redes contribuyen a este propósito promoviendo un tránsito desde un liderazgo centrado en lo administrativo y la autoridad formal hacia uno de carácter pedagógico, basado en la colaboración profesional.

5.4.1. Actividades para el desarrollo del liderazgo

Las redes han implementado diversas actividades orientadas explícitamente al fortalecimiento del liderazgo. Entre ellas destacan los talleres sobre liderazgo escolar, basados en marcos normativos y estándares nacionales, que combinan dimensiones teóricas y prácticas y permiten abordar brechas específicas identificadas por los participantes. Asimismo, los talleres sobre instrumentos de gestión —especialmente los Proyectos de Mejoramiento Educativo— buscan superar enfoques formales o burocráticos, promoviendo una comprensión estratégica de estos dispositivos como herramientas para el cambio.

Adicionalmente, los talleres de análisis y uso de datos fomentan una visión sistémica de la gestión escolar, articulando propósitos, evidencia e instrumentos de planificación. Por su parte, los estudios de caso y el intercambio de experiencias contribuyen al desarrollo de capacidades de observación y análisis de las prácticas educativas, fortaleciendo un liderazgo orientado a la mejora de los procesos pedagógicos.

Junto con estas instancias formales, el propio funcionamiento de la red constituye un espacio formativo para el liderazgo. Las actividades de planificación conjunta, distribución de roles, coordinación de tareas y desarrollo de iniciativas colectivas demandan y ejercitan habilidades como la comunicación, la negociación, la toma de decisiones y la colaboración horizontal. De este modo, las redes operan como entornos de práctica donde el liderazgo se desarrolla en interacción con otros, sustentado en relaciones de confianza que facilitan el aprendizaje profesional.

5.4.2. Condiciones, tensiones y límites

El valor formativo de las redes se ve reforzado por su carácter de espacio horizontal de intercambio entre pares, particularmente relevante para directivos que suelen desempeñar roles únicos en sus establecimientos (e.g. director, jefe de UTP) o trabajan en establecimientos geográficamente aislados y/o con poca matrícula. La circulación de información, la

actualización normativa y el intercambio de experiencias prácticas contribuyen a fortalecer la seguridad profesional y amplían el acceso a conocimientos útiles, configurando la red como un espacio de acumulación de capital social y vinculación con otros en medio de mercados educativos locales atomizados.

Este potencial, sin embargo, depende de ciertas disposiciones individuales y colectivas, tales como la confianza interpersonal, la apertura al aprendizaje, la disposición a colaborar y recibir retroalimentación, y el compromiso con el mejoramiento escolar. Cuando estas condiciones no se consolidan, emergen obstáculos significativos. Entre ellos, persisten culturas directivas de carácter jerárquico o burocrático que dificultan la adopción de enfoques colaborativos tanto dentro de las redes como en los espacios escolares. Estas dinámicas pueden verse reforzadas por los sostenedores, especialmente en contextos donde predominan lógicas de control, alta rotación de directivos o restricciones a la autonomía escolar.

Asimismo, factores estructurales del sistema educativo —como la competencia entre establecimientos y la cultura individualista— limitan la consolidación de comunidades de aprendizaje profesional. A nivel interno, las redes muestran debilidades en su capacidad de autoobservación y desarrollo organizacional. En general, se observa escasa sistematicidad en los procesos de autoevaluación, un aprovechamiento limitado de los liderazgos internos y una débil institucionalización de prácticas como la mentoría o el acompañamiento a directivos noveles. Como consecuencia, muchas redes tienden a reproducir ciclos de trabajo similares estructurados por la dinámica recurrente del año escolar.

5.4.3. Evidencia de impacto y desafíos

La evidencia sobre el impacto del fortalecimiento del liderazgo en las prácticas escolares es aún incipiente. No obstante, desde la perspectiva de la supervisión se identifican indicios relevantes. Por una parte, se observa una mejora en la calidad del uso de instrumentos de gestión, evidenciada en mayor coherencia, simplificación y orientación estratégica de los proyectos institucionales y planes de mejora educativa. Por otra, cuando los supervisores combinan el trabajo en red con asesoría directa a establecimientos, pueden identificar con mayor claridad la transferencia de aprendizajes a las prácticas de liderazgo.

Con todo, la ausencia de mecanismos sistemáticos para evaluar estos efectos constituye un desafío central. Fortalecer la capacidad de las redes para observar, analizar y retroalimentar su propio impacto aparece como una condición clave para consolidar su contribución al desarrollo del liderazgo y, en última instancia, al mejoramiento escolar.

5.5. APOYO EXTERNO Y REDES DE MEJORAMIENTO ESCOLAR: EL AMIGO CRÍTICO

Hasta aquí hemos analizado el funcionamiento de las redes educativas desde una perspectiva general. Sin embargo, las redes aquí estudiadas se originan en una política educacional y son dinamizadas por profesionales de la supervisión ministerial, lo que introduce condiciones institucionales específicas que inciden en su desarrollo.

En primer lugar, su carácter inducido desde la política pública implica que estas redes no existirían sin un impulso inicial desde el nivel central. Esto configura un desafío persistente: avanzar desde una red percibida como externa —“del Mineduc”— hacia un espacio apropiado por sus miembros, con propósito e identidad compartidos.

La evidencia muestra que, aunque de manera heterogénea, muchas redes logran niveles relevantes de apropiación, transformándose en instancias valoradas e incluso parcialmente autogestionadas. No obstante, esto no necesariamente deriva en autonomía plena respecto del Ministerio. Más bien, los hallazgos sugieren evitar lecturas normativas o lineales: la ausencia de autonomía total no impide la consolidación de formas de funcionamiento significativas y estables para sus participantes.

Un segundo aspecto clave refiere a la relación entre propósitos y formas de trabajo. Como se ha documentado, los supervisores han operado sobre la base de teorías de cambio plausibles, desplegando una amplia diversidad de actividades. Sin embargo, este despliegue no sigue trayectorias evolutivas lineales hacia formas más avanzadas de colaboración. Por el contrario, las redes tienden a combinar distintas modalidades (informativas, experienciales y colaborativas) según sus necesidades, configurando patrones de funcionamiento eclécticos, pero relativamente estables. Aunque este estudio no evalúa impactos, la sistematización sugiere que la contribución de las redes al mejoramiento escolar, aun siendo indirecta, heterogénea y mediada, resulta significativa.

Un tercer nudo crítico se relaciona con la composición de estas redes, centradas en equipos directivos. Si bien el fortalecimiento del liderazgo escolar es una estrategia reconocida de mejoramiento, su incidencia sobre las prácticas pedagógicas es necesariamente indirecta. Esto supone que los aprendizajes generados en la red deben transferirse a las comunidades escolares, un proceso que no está garantizado. La distancia estructural entre el espacio de la red y el trabajo cotidiano en las escuelas, sumada a culturas organizacionales poco proclives al trabajo horizontal, a un contexto marcado por la presión sobre resultados y la competencia entre establecimientos, y la sobrecarga y falta de tiempo crónica que identifican directivos, refuerza el carácter incierto —y potencialmente riesgoso— de esta estrategia. Sostenedores no alineados con las prioridades y necesidades de los establecimientos refuerzan este riesgo.

Finalmente, el rol del supervisor/a emerge como un elemento decisivo. En contraste con modelos previos de supervisión, centrados en la implementación de programas definidos “desde arriba”, el trabajo con redes implicaría una transformación sustantiva de este rol. El supervisor pasaría de ser un asesor experto que orienta procesos estructurados, a un facilitador de espacios colaborativos, con menor control sobre contenidos y trayectorias. Su función se desplazaría hacia la generación de condiciones relacionales —confianza, diálogo horizontal, construcción de capital social— que permitan el funcionamiento de la red. Sin embargo, esto no solo exige competencias técnicas, sino también habilidades interpersonales para fomentar y sostener dinámicas de apropiación de redes y colaboración entre pares. De todas formas, el tránsito de asesor individual a acompañante de red, implica una redefinición del rol del supervisor, que en la práctica puede ser compleja.

Esta reconfiguración también plantea tensiones. Por una parte, el énfasis en el nivel interescolar puede alejar a la supervisión de los procesos internos de las escuelas. Por otra, se configura un trade-off entre cobertura y profundidad: las redes permiten alcanzar a un mayor número de establecimientos, pero con menor intensidad de apoyo directo. En redes de directivos, además, la interacción suele centrarse en los líderes escolares, lo que limita el contacto con docentes y otros actores. En este contexto, la circulación de saberes y orientaciones queda mediada por los propios directivos.

En respuesta a estos desafíos, el Ministerio de Educación ha ido desarrollando orientaciones y criterios para el trabajo en red, ajustando progresivamente sus enfoques. No

obstante, tras una década de implementación, la política de redes escolares aún puede ser caracterizada como un proceso en consolidación, cuyos efectos y modalidades continúan en evolución.

6. REFLEXIONES FINALES: HACIA UN MODELO DE COLABORACIÓN SISTÉMICA TERRITORIAL

Vistos en conjunto, los hallazgos permiten conceptualizar las redes de mejoramiento escolar como dispositivos de aprendizaje profesional que operan mediante la interacción entre prácticas, capacidades, liderazgo y condiciones institucionales. Su contribución al mejoramiento escolar no es directa, sino mediada por procesos de apropiación, traducción y adaptación, altamente dependientes de las condiciones en que estas redes se desarrollan (Rincón-Gallardo & Fullan, 2016). La sistematización revela que el trabajo en red ha experimentado una evolución (progresiva e inacabada, por cierto) desde modelos jerárquicos y administrativos hacia comunidades de aprendizaje profesional con grados crecientes de autonomía, aunque mayoritariamente aún limitados.

En cuanto a su gobernanza, se observa un tránsito del supervisor como inspector hacia un rol de acompañante o “amigo crítico”, y las redes que han madurado han logrado democratizar la toma de decisiones, permitiendo que los directivos definan sus propios focos de trabajo basados en las necesidades territoriales. En lo referido a sus metodologías, el intercambio de experiencias constituye la actividad nuclear, sin embargo, el impacto técnico aumenta cuando se transita del relato anecdótico hacia la indagación colaborativa, el análisis de datos y prácticas específicas que permiten una observación directa y reflexiva de las prácticas de aula o de gestión. Sin embargo, como se ha mencionado, las formas de trabajo más elaboradas de red (indagación colaborativa, trabajo por proyectos, monitoreo y evaluación del propio trabajo en red, entre otros) siguen siendo minoritarias. De esta forma, la mayor autonomía alcanzada no se ha traducido necesariamente en formas de trabajo más complejas, desafiantes o que involucren una dimensión temporal de mediano-corto plazo. La autonomía por tanto emerge como una condición de apropiación que permite establecer objetivos de interés comunes y avanzar a dinámicas más elaboradas, pero en sí mismo no la garantiza.

Otro hallazgo transversal es que el capital social (confianza, afectividad, reconocimiento y apoyo mutuo) actúa como la infraestructura habilitadora del capital profesional (Ainscow et al., 2016). Especialmente tras la pandemia, la red se consolidó como un espacio de resiliencia y contención socioemocional que reduce el aislamiento y la carga del rol directivo.

Así, se puede afirmar que la confianza es una precondition técnica, puesto que la eficacia de la red no depende de su estructura formal, sino de la densidad de su capital social, la capacidad, e interés y compromiso de sus miembros. Sin un ambiente de confianza que permita “aprender en público”, el intercambio de prácticas se mantiene en un nivel superficial y burocrático, lo que impide la verdadera innovación pedagógica. Por cierto, sin un real compromiso con el espacio, la ausencia y rotación de miembros vuelve difícil el trabajo acumulativo. A su vez el capital social acumulado en el tiempo permite construir una identidad de red, que tiene efectos virtuosos en el sentido de colaboración y profesionalismo de los directivos. Además, es necesario fortalecer el liderazgo

pedagógico sobre el administrativo. En efecto, el trabajo en red facilita el desplazamiento del foco directivo desde las urgencias administrativas hacia la gestión de la enseñanza y el aprendizaje. Al trabajar colectivamente en instrumentos como el PME, los líderes desarrollan un capital decisonal más robusto y estratégico. Finalmente, si bien las redes fortalecen las capacidades de los directivos, persiste el desafío de asegurar que estos aprendizajes permeen efectivamente hasta la escuela y el aula (cubriendo la brecha de “la última milla”).

En específico, esta indagación colaborativa permite concluir que el trabajo en red ha transitado desde una estructura jerárquica e informativa hacia la configuración de comunidades de práctica con crecientes grados de autonomía y capital profesional. Este proceso no ha sido lineal, sino que ha dependido de la maduración de vínculos de confianza y de la evolución del rol de la supervisión. Esto se ha dado a la par de tres procesos de cambio:

- *Desarrollo de capacidades:* Las redes han funcionado como espacios de autoformación continua, especialmente en el dominio de instrumentos de gestión como el PME y el análisis de datos, permitiendo a los directivos una toma de decisiones más informada (capital decisonal).
- *Intercambio de prácticas:* Se ha consolidado el “intercambio de experiencias” como la actividad nuclear, demostrando que el aprendizaje vicario entre pares reduce el aislamiento directivo, fortalece la confianza y amplía el repertorio pedagógico de las escuelas.
- *Fortalecimiento del liderazgo:* La red ha permitido transitar de un liderazgo administrativo-jerárquico a uno pedagógico-colaborativo. El liderazgo se ha distribuido, permitiendo que otros actores (jefes técnicos, profesionales del Programa de Integración Escolar, e incluso estudiantes) asuman roles protagónicos en la construcción de saber colectivo.

Es importante enfatizar las condiciones relacionales que hacen posible y más efectivo el intercambio genuino de prácticas en el espacio de la red (Katz & Earl, 2010). Todo indica que el intercambio de experiencias también se asocia al estado de desarrollo de la propia red, puesto que varias de las condiciones que se identificaron como “facilitadoras” se logran con el tiempo, desarrollo y colaboración entre los integrantes de la red, reforzando la naturaleza cíclica del proceso. En el aspecto social, esta modalidad de trabajo requiere (pero también aumenta subsecuentemente) de confianza entre los equipos, por el reconocimiento del valor compartido de sus prácticas, el reconocimiento entre pares, y la autonomía y valoración del saber profesional docente, todo lo cual -como dijimos- supone apertura a un diálogo genuino de apertura recíproca. En lo técnico, focalizar el análisis, observar prácticas, compartir el saber-hacer, modelar y reflexionar colectivamente son actividades enormemente complejas (no sólo en su dimensión técnica-cognitiva), que expresan niveles densos de colaboración y aprendizaje grupales, todo lo cual sugiere estados relativamente maduros del trabajo en red (Chapman et al., 2016).

A pesar de los logros, se observa una tensión persistente entre la socialización de experiencias y la indagación colaborativa profunda (Hadfield & Chapman, 2009). Si bien las redes son efectivas compartiendo “lo que resultó bien”, aún es incipiente el hábito de compartir “lo que no ha resultado” para resolver problemas comunes de forma conjunta. Sólo redes más evolucionadas incorporan el análisis de prácticas fallidas, no solo para

retroalimentar, sino para aprender de lo que no funciona y diseñar innovaciones, pero esto requiere mucha más confianza y apertura. Además, el desafío futuro es pasar de una red que escucha experiencias a una que diseña, implementa y evalúa innovaciones colectivamente. Esto incluye asegurar que el aprendizaje del equipo directivo en la red permee efectivamente hasta las prácticas de aula de los docentes. Para ello, es importante superar el “vitrineo” de ideas mediante ciclos de investigación-acción que obliguen a la red a producir evidencia propia sobre sus mejoras; crear repositorios y protocolos de buenas prácticas que permitan la acumulación de saber ante la alta rotación de directivos; establecer objetivos comunes de mediano y largo plazo en base a diagnósticos comunes, seguir diluyendo el poder jerárquico para que la red sea percibida como propia por las escuelas, fomentando una cultura de demanda interna sobre la oferta o mandatos externos, y, finalmente, fortalecer el rol de los supervisores en tanto promotores de la autonomía a la vez que profesionales que logran asertivamente apoyar y fomentar la formación de capacidades profesionales. Así, la red puede actuar como un laboratorio donde las innovaciones se diseñan, se prueban, se evalúan y se ajustan de forma recurrente.

En cuanto al desarrollo de capacidades, nuestra indagación plantea una pregunta importante para la teoría del mejoramiento educativo a través de redes escolares: ¿en qué medida el “trabajo regular” de la red puede considerarse parte del “desarrollo de capacidades”? La respuesta depende de la naturaleza de los aprendizajes esperados y de las actividades realizadas. En nuestra sistematización hemos mostrado cómo ciertas actividades basadas en la difusión de conocimiento e información pueden resultar muy pertinentes para cerrar vacíos que muchos directivos enfrentan, lo que compromete la calidad de su trabajo. Asimismo -en el otro extremo- el diseño-implementación de proyectos colaborativos por los miembros de la red facilita la adquisición de capacidades de análisis, observación y acción informada imprescindibles para un liderazgo innovador y basado en evidencia. Así, creemos que el funcionamiento de las redes, bajo la metodología descrita, puede considerarse genuinamente un espacio general y valioso para la promoción de ideas, conocimientos y aprendizajes relevantes de un amplio abanico.

¿Es esto suficiente para sustentar la relación entre las redes y el mejoramiento escolar mediante la generación de capacidades? Parcialmente. Sin embargo, de acuerdo con la experiencia desarrollada, el trabajo de las redes también puede ser visto como directamente orientado a desarrollar capacidades en sus miembros, toda vez que varias redes así lo han definido y han desplegado un amplio repertorio de actividades con este propósito. En este caso, dichas actividades tienden a centrarse en habilidades técnicas más específicas, susceptibles de “diseños formativos” viables dentro de los límites de funcionamiento de las redes. Por último, existe todavía un tercer dominio de competencias más generales que hemos visto pueden ser desarrolladas en las redes, las que hemos definido como “habilidades sociales” (p. ej., capacidades de comunicación y liderazgo) y “habilidades intrapersonales” (p. ej., motivación con la tarea, sentido de propósito). Ocurre con este tipo de aprendizajes una cierta paradoja: parecen ser escasamente objeto de diseños ad hoc en el marco de las redes sistematizadas y sin embargo, altamente valorados y reconocidos por los participantes. El espacio colectivo creado por las redes parece ser un campo fértil para desarrollar este tipo de aprendizajes fundamentales de manera natural y espontánea, como un efecto “colateral” del trabajo conjunto.

Por último, creemos que la sostenibilidad de estos procesos frente a cambios institucionales, como el traspaso administrativo a los Servicios Locales de Educación

Pública (que tienen el mandato legal de impulsar la colaboración en redes educativos entre sus establecimientos), depende de reconocer estas redes como movimientos pedagógicos territoriales y no solo como instancias de cumplimiento normativo o de políticas educacionales nacionales (Ehren & Baxter, 2020; Champan et al., 2011; Mujis et al., 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, L., González, A., & Pino-Yancovic, M. (2018). *Redes de mejoramiento escolar: Liderazgo y colaboración para la mejora educativa*. Santiago: Universidad de Chile.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: Opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7–23.
- Ainscow, M., Muijs, D., & West, M. (2006). Using collaboration as a strategy for improving schools in complex and challenging circumstances: What makes the difference. *Manchester: National College for School Leadership, University of Manchester*.
- Bray, J., Lee, J., Smith, L. & Yorks, L. (2000). *Collaborative inquiry in practice. Action, reflection and meaning making*. Sage Publications Inc.
- Centro de Liderazgo Educativo. (2016). *Redes de mejoramiento escolar: Características, beneficios y desafíos*. Santiago: CIAE, Universidad de Chile.
- Chapman, C. (2018). School-to-school collaboration: Building collective capacity through collaborative enquiry. Eddy-Spicer, DH, Connolly, M., SD, & James, C. (Eds.) *The SAGE handbook of school organization*.
- _____. (2019). From hierarchies to networks: Possibilities and pitfalls for educational reform of the middle tier. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 554-570.
- Chapman, C., & Hadfield, M. (2010). Realising the potential of school-based networks. *Educational Research*, 52(3), 309–323. <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.504066>
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., and Lowden, K. (2016) Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3).
- City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E., & Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education* (Vol. 30). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Dewey, J. (1938). *Logic. The theory of inquiry*. Henry Holt and Company.
- Ehren, M. C. M., & Visscher, A. J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 51–72. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00333.x>
- Ehren, M. C. M., & Baxter, J. (2020). *Governance of education systems: Trust, accountability and capacity in hierarchies, markets and networks*. En M. C. M. Ehren & J. Baxter (Eds.), *Trust, accountability and capacity in education system reform: Global perspectives in comparative education* (pp. 1–20). Routledge.
- Fals Borda, O. (1987). *La investigación-acción participativa en la sociología: Orígenes y desarrollos*. Bogotá: Editorial Tercer Mundo.
- Hadfield, M., & Chapman, C. (2009). *Leading school-based networks*. Routledge.
- Jara Holliday, O. (2012). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José: CEP Alforja.
- Katz, S., & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27–51.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Orientaciones para el apoyo técnico-pedagógico al sistema escolar*. Santiago: División de Educación General.

- _____. (2017). *Estudio sobre la implementación de las Redes de Mejoramiento Escolar*. Santiago: División de Educación General.
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2011). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 5–26.
- Pino-Yancovic, M., & Ahumada, L. (2020). Collaborative inquiry for school improvement: The Chilean experience. *Educational Management Administration & Leadership*.
- Pino-Yancovic, M., Ahumada, L., & González, A. (2022). Leading collaborative inquiry networks: Conditions for professional learning and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(1), 1–24.
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5–22.
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation: Methods for studying programs and policies*. Prentice Hall.

